

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральный институт развития образования

Б.А.Сазонов

Болонский процесс: актуальные вопросы
модернизации российского высшего образования

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Москва, 2006

Рецензенты:

доктор экономических наук, профессор В.М.Зуев

доктор педагогических наук, профессор И.В.Блинов

УДК 371.315.02

Сазонов Б.А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования / Учебное пособие.¹ – М.: ФИРО – 2006. – 184 с.

Учебное пособие адресовано слушателям системы повышения квалификации руководителей и преподавателей образовательных учреждений профессионального образования и посвящено актуальным вопросам модернизации профессионального образования с учетом предстоящего вхождения России в общеевропейское образовательное пространство в рамках Болонского и Копенгагенского процессов. В теоретической части учебного пособия обосновывается актуальность и намечаются пути совершенствования образовательного процесса на базе перехода к системе зачетных единиц. Эта система основывается на зачетной единице как мере трудоемкости учебной работы и системном определении всех основных аспектов организации обучения, включая проектирование образовательных программ, использование компетентностного подхода для описания целей и результатов обучения, организацию и планирование учебной работы, оценку результатов учебного процесса, финансово-экономические аспекты реализации образовательной деятельности. Намечаются подходы к формированию новых финансово-экономических отношений в образовании. Рассматриваются особенности Европейской системы квалификаций и перспективы модернизации систем классификации и стандартизации в российском образовании.

Практическая часть учебного пособия направлена на выработку у слушателей навыков формирования учебных планов и программ с использованием зачетных единиц, подготовки других документов, регламентирующих инновации в учебном процессе.

© Сазонов Б.А., 2006

¹ Электронное издание на сайте журнала «Высшее образование в России».

Содержание

	Стр.
Предисловие	6
1. Болонский процесс и задачи вхождения России в Европейское пространство высшего образования	10
2. Актуальность комплексной модернизации российского высшего образования	22
3. Совершенствование организации учебного процесса на основе перехода к системе зачетных единиц	28
3.1. Система зачетных единиц как инновационная форма организации учебного процесса.	30
3.2. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса	33
3.3. Зачетные единицы в государственных образовательных стандартах нового поколения	35
3.3.1. Зачетная единица и её часовые эквиваленты	38
3.3.2. От часов к зачетным единицам	44
3.3.3. От зачетных единиц к выраженной в часах учебной нагрузке студентов	49
3.4. Особенности проектирования образовательных программ	56
3.4.1. Модульность, вариативность, междисциплинарность	57
3.4.2. Индикаторы типов и уровней модулей	62
3.4.3. Компетентностный подход	66
3.4.4. Стандарты содержания учебных дисциплин	68
3.5. Особенности календарного планирования учебного процесса	71
3.6. Преподаватели-консультанты	73
3.7. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний и обеспечения качества учебного процесса	75
3.8. Активизация учебной и научной работы профессорско-преподавательского состава.....	88
Практикум к разделу 3	93
4. Система зачетных единиц и формирование новых финансово-	

экономических отношений в образовании	101
4.1. Экономические аспекты системы зачетных единиц	101
4.2. Обеспечение доступности образования в условиях его предоставления преимущественно на платной основе	106
4.3. Регулирование доступа к уровням профессионального образования	115
5. Интернационализация образования и перспективы развития классификации и стандартизации в профессиональном образовании	121
5.1. Общие тенденции развития образовательных систем	121
5.2. Европейская система квалификаций	134
5.3. Возможности совершенствования сложившейся системы классификации профессиональных образовательных программ	136
5.4. Оптимизация перечня укрупненных групп, направлений подготовки и специальностей ВПО	139
5.5. Перспективные задачи модернизации российской системы классификации и стандартизации в образовании	144
Заключение.....	150
Литература.....	155
Приложения.....	157

Предисловие

С момента официального присоединения России к Болонскому процессу в 2003 году автора, тогда заместителя директора Научно-исследовательского института высшего образования, с возрастающей регулярностью начали приглашать выступить перед аудиториями вузовских преподавателей, деканов, заведующих кафедрами, методистов и научных работников, руководителей аспирантур и других подразделений высших учебных заведений. Вузовскую научно-педагогическую общественность все более интересовал широкий круг вопросов, связанных с модернизацией российского образования, зарубежным опытом функционирования образовательных систем и возможностями его использования для преодоления нараставших в отечественном высшем образовании кризисных явлений, вызывающих глубокую обеспокоенность российского общества.

Первоначально разрозненная тематика выступлений постепенно интегрировалась в курс лекций, базирующийся на общей системной основе программ модернизации российского образования и его интеграции в общеевропейское образовательное пространство в рамках Болонского процесса. Оказалось, что внешние и внутренние побудительные мотивы модернизации очень близки и взаимодополняют друг друга. При этом очень важным явился вывод о невозможности добиться положительных сдвигов, пытаясь исправить лишь отдельные недостатки и негативные тенденции в развитии образовательной системы России. Дальнейший анализ все более убеждал в том, что только комплексная модернизация всех аспектов функционирования образовательного комплекса, включающая не только совершенствование организационных и методических аспектов, но и коренную перестройку системы социальных и экономических отношений в образовании способна привести к положительным результатам.

Окончательно предлагаемое учебное пособие сформировалось в процессе проведения автором учебных занятий со слушателями Института повышения квалификации Московской финансово-юридической академии и при подготовке учебного курса в рамках Всероссийского образовательного мастер-класса в области менеджмента, проходившего в г. Самара в феврале и апреле 2006 г. Подготовка к всероссийскому мастер-классу, потребовала дополнить лекционную часть учебного кур-

са практикумом, имевшем целью выработать у слушателей умения, необходимые для разработки инновационных учебных планов и программ, инструктивных материалов, регламентирующих организацию учебного процесса в системе зачетных единиц, активизацию учебной работы преподавателей и студентов, доступ к образованию различного уровня.

Одной из задач включенного в учебное пособие практикума было намерение показать, что конкретные действия по реформированию российского высшего образования в духе Болонских преобразований – дело самих университетов, их инициативы и их творчества. Никто не даст вузам ни готовых инновационных решений, ни инструкций по их реализации – их надо разрабатывать и внедрять самим, при этом активно добиваясь от органов управления образованием необходимого расширения институциональных прав и свобод, обеспечения реальной университетской автономии. Только университеты могут указать органам управления образованием, что им мешает двигаться вперед, какие нормативные и законодательные акты нуждаются в скорейшем изменении или отмене. Задача же органов управления образованием – чутко и по возможности оперативно реагировать на эти запросы. В этой связи отмечу, что разделяю мнение европейских экспертов о том, что существующий уровень законодательной и нормативной регламентации «в образовании некоторых стран Восточной Европы» является избыточным и лишает их системы образования необходимой гибкости в реализации потенциала развития в духе общеевропейского понимания.

В предлагаемом учебном пособии автор старался отойти от описания того, что, где и как происходит. Главная задача пособия – показать, что необходимо изменить и как это можно сделать в российском образовании.

Ответы на вопросы, «Что и как можно сделать», автор всегда искал и ищет по сей день в общении с представителями академического сообщества преподавателей и ученых российской высшей школы. Особенно хочется отметить плодотворность многолетнего общения с коллегами по работе в Научно-исследовательском институте высшего образования профессорами Зуевым В.М., Савельевым А.Я., Семушиной Л.Г. Значимое влияние на формирование позиции автора по организационно-экономическим аспектам модернизации образования оказало творческое общение с коллективом кафедры экономики социальной сферы

Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова, возглавляемой прекрасным человеком и ученым Е.Н.Жильцовым. Особо хочется выделить возросшую в последние годы реформаторскую роль Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, возглавляемого профессором Н.А.Селезневой. На организованный центром ежемесячный методологический семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» собираются специалисты не только из российских регионов, но и из стран СНГ. В значительной мере это заслуга руководителя семинара профессора В.И.Байденко, чей подвижнический труд сделал для многих в России возможным не только оперативно знакомиться с документами Болонских конференций и семинаров, но и сверять свои впечатления о них по регулярно публикуемым интересным и актуальным аналитическими работам самого Валентина Ивановича.

Из зарубежных коллег хочу поблагодарить за всестороннюю помощь в подготовке учебного пособия профессора Д.Бадарча, известного специалиста по реинжинирингу образовательных систем, ныне – директора Бюро ЮНЕСКО в Москве, с которым автора связывают давние творческие и дружеские связи.

Накопленный опыт организации и проведения учебных занятий показывает, что предлагаемое пособие может составить содержательную основу курса повышения квалификации преподавателей и менеджеров учреждений образования, предусматривающего теоретические и практические занятия в объеме от 36 часов. Учебная программа может предусматривать дополнительное время на самостоятельную работу слушателей и выполнение выпускной итоговой работы. Примерные задания на итоговую работу по наиболее важным разделам учебного курса включены в состав практикума, завершающего разделы учебного пособия.

При самостоятельном освоении учебного материала полезно проверять себя, отвечая на вопросы, выносимые на обсуждение по завершении изучения очередного раздела.

Автор приносит свою искреннюю признательность доктору экономических наук профессору В.М.Зуеву и доктору педагогических наук профессору В.И.Блинову за ценные критические замечания, сделанные ими при рецензировании данного учебного пособия.

Буду признателен всем, кто пришлет на адрес электронной почты автора bsazonov@list.ru свои отзывы, замечания и предложения, а также примеры выполненных итоговых заданий.

Автор

1. Болонский процесс и задачи вхождения России в Европейское пространство высшего образования

О Болонском процессе спорят, много пишут, документы Болонского процесса изучают и интерпретируют, к сожалению, не всегда точно. В этой связи, представляется уместным рекомендовать тем, кого серьезно интересуют проблемы интернациональной гармонизации российского высшего образования, по возможности, следовать совету профессора В.И.Байденко, руководителя мониторингового исследования Болонского процесса, проводимого Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов: «Читайте не о Болонском процессе, читайте документы Болонского процесса!».

Переводы документов болонских семинаров и конференций регулярно публикуются в изданиях Исследовательского центра и на его сайте www.rc.edu.ru.

Присоединение в 2003 г. России к Болонскому процессу существенно повлияло на цели и содержание российских образовательных реформ. В качестве значимых векторов дальнейшей модернизации российского высшего образования на первый план вышли общеевропейские ориентиры развития образовательных систем, отвечающие целям интернационализации и создания общего Европейского пространства высшего образования. Следуя приведенной выше рекомендации, мы откажемся от попытки дать здесь очередную собственную интерпретацию характеристики основных направлений действия стран-участниц Болонского процесса и приведем её в формулировках Валентина Ивановича Байденко [7].

Важнейшими из них являются (краткое цитирование):

- введение двухциклового (начиная с Берлинской конференции – трехциклового) структуры высшего образования (бакалавр-магистр-доктор);
- использование кредитной системы ECTS, которая становится общим базисом для национальных кредитных систем;
- рост мобильности студентов, преподавателей и персонала, формирование подлинной культуры мобильности и проведение политики международной открытости вузов;

- развитие сотрудничества в области качества образования... в направлении общеевропейского понимания;
- объединение академических ресурсов и культурно-образовательных традиций в целях разработки и реализации интегрированных образовательных программ;
- формирование подхода к образованию как к процессу, длящемуся всю жизнь;
- активизации роли студенчества в осуществлении болонских преобразований; студенты должны участвовать в них как компетентные, активные и творческие партнеры;
- повышение привлекательности европейских вузов (это актуально и в отношении российских вузов. – *Прим. автора*), призванных стать открытыми для всех регионов мира, являться органической составляющей международного академического сотрудничества, в котором доминируют подлинные академические ценности;
- достижение синергии Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства), при которой особую значимость приобретают научные исследования, обучение исследовательским методам и поддержка междисциплинарности.

Кратко охарактеризуем состояние Болонского процесса, принятые решения и рекомендации, зафиксированные по итогам международных семинаров и конференций европейскими и российскими экспертами на начало 2006 г. [5, 6, 7, 10].

1. В Европе завершается период сомнений и неконструктивных обсуждений целесообразности болонских преобразований: «Болонский процесс переходит от стадии идей к стадии реализации (Пер Ньюборг – Группа по контролю за ходом Болонского процесса)»; «Болонская декларация стала «рычагом» для формирования политики и решения национальных проблем»; «большинство стран приняли или в настоящий момент принимают новое законодательство, либо узаконивают достижение целей Болонского процесса в установленные сроки»; «национальный суверенитет имеет преимущественное значение в правовой реформе высшего образования»; «высшее образование остается вопросом национальной ответственности и определяется, прежде всего, национальными условиями, ограничениями и приоритетами» (Варшава, ноябрь 2004 г.).

2. «Что касается выработки новой национальной политики и законодательства, странам участницам рекомендовано *не изобретать колеса*»; «позиция Великобритании: никаких правовых реформ, достижение целей Болонского процесса не вопрос законодательной деятельности – их реализация находится в основном в компетенции высших учебных заведений»; «Италия, Норвегия, Нидерланды: Болонский процесс привел к быстрым изменениям в законодательстве с целью адаптации системы высшего образования»; «некоторые страны центральной и восточной Европы остаются сторонниками разработки детальных законов, регулирующих все аспекты»; «разработка *общих рамочных законов является наиболее удачным решением*, так как детальное правовое регулирование влечет за собой утрату гибкости и автономии»; «странам участницам для адаптации законодательства о высшем образовании *рекомендуется вводить общее рамочное законодательство* по высшему образованию, а не подробное регулятивное» (Варшава, ноябрь 2004 г.); «правительства должны осознать, что достижение целей нельзя обеспечить простым изменением законодательства» («Trend IV»).

3. «Описание квалификаций высшего образования должно осуществляться с точки зрения *учебной нагрузки, уровня компетенций, результатов обучения и профиля*». При формировании результатов обучения должны приниматься во внимание *четыре основные цели высшего образования*: подготовка к успешному вхождению на рынок труда; подготовка к жизни и выработка активной жизненной позиции; личное развитие; развитие и поддержание широкой базы передовых знаний» (Рига, декабрь 2004 г.). Ориентированность *«на результаты и студентоцентрированное обучение* призваны стать существенным элементов *сдвигов в педагогической практике*, предполагая связь с ECTS, модуляризацией и институциональной свободой».

4. Одной из важнейших новаций является создание и принятие всеохватывающей структуры квалификаций для трех циклов высшего образования (бакалавр, магистр, доктор) и возможных в национальных контекстах промежуточных квалификаций. Структура квалификаций разработана на основе Дублинских универсальных дескрипторов и характеризует для каждого цикла результаты обучения и компетенции, «а также диапазон кредитов (зач. ед. – *Прим. авт.*) для первого и второго циклов». «Степени магистров могут быть исследовательскими и неис-

следовательскими». Разработанная система квалификаций будет гармонизирована с разрабатываемой по инициативе ЕС Европейской системой квалификаций (ЕСК), охватывающей все уровни образования (8 уровней квалификаций). Разработку ЕСК планируется завершить в 2006 г. Она станет базой сопоставления национальных структур квалификаций, к разработке которых многие из стран ЕС уже приступили. (Берген, май 2005 г.)

5. Национальные структуры квалификаций используют такие инструменты прозрачности (поддерживающие инструменты), как: Приложение к диплому; Европейская система накопления и перевода кредитов (ECTS); рамка EUROPASS, обеспечивающая прозрачность квалификаций. Комплект документов EUROPASS позволяет гражданам в понятной, четкой и ясной форме представлять результаты своего обучения учебным заведениям, работодателям и др. В EUROPASS входят 5 документов: резюме и языковой паспорт EUROPASS, которые заполняются самим гражданином, и три документа, заполняемых компетентными организациями: Приложение к свидетельству об образовании, Приложение к диплому и документ EUROPASS-мобильность. EUROPASS и входящие в него документы должны будут отражать уровни квалификации обладателя с использованием их описаний по ЕСК.

6. Кристиан Таух, соавтор доклада «Trends IV» (относительно широкого использования модульных структур): «модуляризация продолжает оставаться сложной темой, нередко понимаемой недостаточно точно»; «существует множество различных концепций и их интерпретаций, от определения каждой отдельной единицы (лекция, семинар) в качестве модуля до вполне развитых и очень сложных модульных систем»; «распространенной проблемой является достижение внутреннего соглашения (в рамках вуза) о том, что такое модуляризация и какими должны быть модули»; «модуляризация, особенно на бакалаврском уровне, может быть довольно сложным процессом, поскольку программы, как правило, более жестко структурированы, чем в традиционной одноуровневой системе и предусматривают большее количество образовательных предметов и контактных часов»; «высшие учебные заведения получают серьезные преимущества от скоординированного подхода к модуляризации, определяющего размер и формат модулей»; «информация и примеры лучшей практики в этой области на предметном, нацио-

нальном или европейском уровне должны широко распространяться и обсуждаться на семинарах и конференциях».

7. Как и в России, в Европе «наблюдаются скептические настроения по поводу востребованности бакалавров на рынке труда»; «сетуют и на то, что в сокращенные сроки бакалавриата пытаются вместить все предметное богатство прежних традиционных программ». Тем не менее, практически все страны, пережив период сомнений, решительно переходят на гармонизированную с общеевропейскими требованиями многоуровневую подготовку. При этом, бережно относясь к национальным традициям и самобытности своих образовательных систем, некоторые идут по пути преобразования традиционных пятилетних программ (в сфере инженерии, естественных наук, медицины и т.п.) в программы моноподготовки, завершающиеся присвоением отвечающей общеевропейским требованиям магистерской степени. Другие (например, Финляндия) на государственном уровне признали недостаточность трехлетнего бакалаврского цикла для подготовки выпускника на рынок труда и приняли решение о магистерской степени как основной, которую на выходе должны, по возможности, получать все студенты университетов. При этом первый цикл сохраняется. Присеваемая студенту по истечении трех лет обучения степень бакалавра дает ему возможность: изменить траекторию обучения, специализацию, профиль; продолжить обучение в другом университете, в том числе за рубежом; приостановить обучение.

8. Актуальны для России и выводы, которые можно сделать по итогам обсуждения в Европе проблемы доступности магистерского цикла: «Профсоюзы поддерживают введение последовательных курсов на степень бакалавра и магистра в Европе, при условии, что возможность для бакалавров продолжить обучение на магистерском уровне гарантирована и определяется только индивидуальными академическими достижениями студентов. Профсоюзы отвергают любые произвольные ограничения доступа к магистерскому уровню, будь то конкретный средний балл или квота... Только сами студенты должны определять, с какой квалификацией завершить свое высшее образование» (из меморандума организации профессиональных союзов «Education international» – Брюссель, февраль 2005 г.); «Национальные союзы студентов в Европе (ESIB) возражают против любого механизма дополнительного отбора...

Обе степени должны одинаково цениться, и студенты должны сами выбирать, продолжить им обучение или завершить его после первого цикла» (Люксембургская декларация студентов, март 2005 г.); «При неразумном на национальном уровне подходе к этой проблеме Россия рискует со временем превратиться в страну бакалавров».

9. Развивается общеевропейское понимание программ третьего докторского цикла (Зальцбург, февраль 2005 г.). «Докторанты являются не просто студентами. Они причисляются к исследователям, находящимся на старте своей научной карьеры». Основные принципы подготовки докторов: «развитие знания посредством оригинальных исследований как основной компоненты подготовки докторов»; «учет при подготовке докторов потребностей рынка труда, более широкого, чем мир науки»; «включение программ исследовательской подготовки в институциональную стратегию и политику... с учетом новых вызовов и возможностей планирования профессиональной карьеры» будущих докторов; претенденты на докторскую степень уже с начального этапа «своей деятельности в качестве исследователя должны рассматриваться как профессионалы, которые вносят вклад в создание нового знания»; «действия по руководству и оцениванию должны основываться на прозрачной договорной ответственности кандидатов, руководителей, вузов и, если необходимо – других партнеров»; «докторские программы должны обеспечивать возможность географической, междисциплинарной и межотраслевой мобильности, а также создавать условия для международного сотрудничества в рамках совместной деятельности университетов и других партнеров»; «доступ к докторскому уровню требует наличия степени магистра»; «докторские программы должны осваиваться *в течение трех-четырех лет обучения в режиме полного дня*»; «разработка качественных докторских программ и успешное завершение обучения кандидатами требует надежного и устойчивого финансирования»; «в качестве стандартной части профессиональной подготовки всем докторам желательно предоставлять возможность провести хотя бы один семестр в университете или ином исследовательском учреждении другой европейской страны» (Брюссель, февраль 2005 г.).

10. «Профсоюзы призывают к признанию докторантуры как первого этапа академической/исследовательской карьеры и *единственного*

формального требования для продвижения на высшие ученые посты» (Брюссель, февраль 2005 г.).

11. Ответственность за обеспечение качества высшего образования «возлагается на высшие учебные заведения»; «все страны должны иметь национальные системы обеспечения качества, включающие: *внутреннее оценивание, внешнее обследование, участие студентов, публикацию результатов*»; «национальные системы призваны соблюдать согласованные на международном уровне стандарты, процедуры и руководящие принципы обеспечения качества».

12. Социальное измерение высшей школы – системная характеристика высшей школы, понимаемая как совокупность механизмов, гарантирующих равенство возможностей и социальное единство и «охватывающая условия, позволяющие молодым людям достигать самых высоких уровней образования и обеспечивающих максимальное раскрытие их потенциала»; «социальное измерение Европейского пространства высшего образования (Сорбонна, январь 2005 г.) включает в себя процедуры доступа к высшему образованию, консультирование по вопросу успешности студентов, финансовую и материальную поддержку, политику информирования и руководства»; «поддержка студентов – это ключевая экономическая проблема, для которой не существует готового решения, но которая тесно связана с ответственностью государства за расширение доступности высшего образования (Пер Ньюборг)»; «национальные схемы поддержки студентов должны быть достаточными, чтобы покрывать затраты студентов на жизнь»; «появляется все больше оснований утверждать, что высокая плата за обучение не гарантирует качества, а в реальности может быть связана с его снижением»; «увеличение доступности без соответствующих капиталовложений, подорвет и обесценит академический продукт» (Брюссель, февраль 2005 г.).

13. «Финансирование образования – предмет государственной ответственности»; «жизнеспособность новой структуры степеней, равно как и самих болонских реформ, зависит от финансовой поддержки магистерского уровня – в противном случае между бакалавриатом и магистратурой могут возникнуть финансовые барьеры, препятствующие построению гибких непрерывных образовательных траекторий» (Сорбонна, январь 2005 г.); «многие учебные заведения опасаются, что болон-

ские реформы используются государством как повод устраниться от финансирования высшего образования»

14. «Для раскрытия противоречивого характера влияния глобализации на сферу образования необходимо подходить к образованию с позиций международного смешанного общественного блага»; «образование должно оставаться общественным благом, а не превращаться в товар»; «угроза превращения высшего образования в товар вызывает глубокую озабоченность... и не отвечает интересам общества, студентов, работодателей и университетов»; «необходимо предпринимать адекватные меры против коммерциализации образования»; «не рынок и связанные с ним кратковременные тенденции, не коммерческие интересы, а прежде всего стремление к знаниям должно определять цели и содержание академических курсов»; «образование это не только информационно-коммуникационное средство, это не только механизм трансляции и распространения знаний, но и социальный институт духовно-нравственного развития человека, сохранения национально-культурных традиций и основа социализации личности, активного включения её в различные сферы общественной жизни»; «генеральное соглашение по торговле и услугам GATS (ГСТУ) не уделяет должного внимания вопросам обеспечения качества, поэтому существует реальная угроза, что оно откроет рынок неконтролируемым провайдерам высшего образования, единственная цель которых – извлечение прибыли»; «необходимо приостановить все переговоры о включении высшего образования в ВТО-ГСТУ»; «организация «Международное образование», объединяющая более 1 млн. преподавателей и ученых университетов, из которых около 400 000 живут и работают в географической области, ныне включенной в Болонский процесс, не приветствует рост частного сектора образования и увеличения числа частных учебных заведений, являющегося самым ярким проявлением превращения высшего образования в товар»; «превращение высшего образования в товар заставляет некоторые национальные системы расширять прием иностранных студентов на платной основе, но это не должно делаться за счет отечественных студентов» (Брюссель, февраль 2005 г.).

15. «Мобильность остается одним из важнейших факторов Болонского процесса»; «мобильность служит всеобъемлемой мерой обеспечения качества для новых и перестраиваемых программ обучения»; «мо-

бильность, – так считают студенты, – должна стать правом, а не привилегией студентов»; «трехгодичные бакалаврские годовые магистерские программы представляют угрозу для расширения мобильности студентов» (Бад Хоннев, март 2005).

16. Осуществлению реформ на национальном уровне «препятствует отсутствие необходимой институциональной автономии для принятия ключевых решений и/или нехватка у университетов дополнительных финансовых ресурсов для структурной перестройки и решения новых задач»; «ограничения институциональной автономии наносят ущерб гибкости вузов, эффективности и мотивации развития учебных заведений»; «важную роль в реформировании играет руководство университетов: там, где руководители обеспечивают серьезную и действенную поддержку процесса, оставляя достаточно пространства для внутренних дискуссий, реформирование идет более гладко»; серьезным испытанием для вузов являются сроки, предписанные национальными программами для реализации реформ» (Тренд IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ).

17. Шесть факторов успеха Болонского процесса (Себила Райхер, соавтор доклада «Trends IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ»):

- процессы системного реформирования высшего образования идут дальше и глубже, чем их болонский формат; в действительности Болонский процесс во многих странах рассматривается лишь как часть широкой реформистской панорамы;
- трансформация болонских реформ в институциональные (внутри-вузовские) реформы приводит к объединению целей болонских преобразований со стратегическими планами развития вузов;
- усиление внутривузовской координации и налаживание хорошо функционирующей горизонтальной коммуникации между вузовскими структурами;
- баланс между национальным (общегосударственным) уровнем регулирования и автономией вузов;
- наличие достаточного времени для реализации болонских реформ;
- государственная финансовая поддержка Болонского процесса.

18. Два временных горизонта программы формирования пространства высшего образования (Берген, май 2005г.):

К 2007 г. планируется завершить работу в части:

- введения стандартов и руководящих принципов обеспечения качества;
- разработки национальных структур квалификаций;
- присуждения и признания совместных степеней;
- создания возможностей для гибких образовательных траекторий.

К 2010 г. планируется:

- завершить формирование на началах качества и прозрачности Европейского пространства высшего образования;
- достигнуть сбалансированности национального и общеевропейского (болонского) с учетом рекомендации «избегать излишнего разнообразия к 2010 году»;
- обеспечить достаточный уровень автономии вузов;
- обеспечить устойчивое финансирование высшего образования;
- завершить освоение трехциклового структуры высшего образования;
- обеспечить широкое применение всеобъемлющей структуры квалификаций.

В заключение данного раздела кратко резюмируем мнения экспертов о значимости и основных мотивах участия России в Болонском процессе [5, 6, 10]:

- «Люди являются наиболее универсальными носителями информации по планете. Процессы академической мобильности, обмена и стандартизации являются важной составляющей информационного века, своего рода «человеческим Интернетом». Россия не может оставаться в изоляции от этих поступательных процессов, так же как никто уже не может игнорировать Интернет»;
- «В современном мире знания стали значимым фактором производства, обеспечивающим наибольшую отдачу от инвестиций. Болонский процесс является частью зарождающейся экономики знаний»;
- «Глобализация – это объективный процесс интеграции на новом качественном уровне, когда вся система мирохозяйственных связей приобретает всеобъемлющий и интенсивный характер»; «экономика

любой страны требует открытости и интернационализации своего потенциала знаний, рынков кадров и инноваций, а также инвестиций в сферу образования, по темпам опережающих общие темпы роста экономики. По всем этим позициям российская экономика отстает. Болонский процесс может способствовать преодолению этого разрыва»;

- «Болонский процесс для России становится средством повышения своей привлекательности и конкурентоспособности в мировом масштабе и возможностью использовать свой самый ценный ресурс, человеческий потенциал... Болонский процесс является вызовом российскому государству на трех уровнях – экономическом, социальном и культурном»;
- «В рамках Болонского процесса осуществляется большая работа по созданию среды общеевропейского общения, для продвижения диалога и сотрудничества, по разработке методов и механизмов общего образовательного сотрудничества». «Вне зависимости от возможных оценок Болонского процесса со стороны властей, университетов, профессоров и студентов сегодня он представляет собой рабочую среду для высшего образования и в Европе он уже определяет их выбор и их будущее»;
- «Вопрос не в том, будет ли Россия в нем (в Болонском процессе) участвовать, а в том, как она будет участвовать – активно разрабатывать его политику и повестку дня, определять свое место на общем европейском образовательном рынке или пассивно стоять в стороне и следовать событиям. В своем роде, это ситуация без права выбора: России придется действовать наступательно, определять свои интересы, оценивать риски и затраты своего участия, разрабатывать подходы к своим практическим действиям», «что требует опережающей разработки на национальном уровне ключевых вопросов, связанных с современной интеграцией».

Темы для дискуссий

- Выразите свое отношение к тезису об актуальности присоединения России к Болонскому процессу и необходимости активного участия в нем, аргументируйте свою позицию.
- Выскажетесь по поводу следующих направлений реформирования российского образования в рамках болонского проекта:
 - введение многоуровневой подготовки в болонском формате (первый и второй циклы);

- доступность магистерского цикла;
- гармонизация с европейскими требованиями послевузовской подготовки (третий цикл): актуальность, плюсы, минусы;
- расширение институциональной автономии в российских условиях: пределы разумного;
- законодательство в образовательной сфере: переход к рамочному законодательству;
- академическая мобильность студентов и преподавателей: внутренняя, внешняя;
- ВТО и сфера образования;
- кризис финансирования: пути преодоления;
- качество образования.

Дополнительные учебные материалы,

рекомендуемые к разделу 1

В.И. Байденко. Болонский процесс / Курс лекций. – М.: Логос, 2004.

Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д.п.н., профессора В.И. Байденко. – М: ИЦПКПС, 2005.

Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005.

Гребнев Л.С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. – 2004. – №1.

«Мягкий» путь вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005.

Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.В. Болонский процесс в вопросах и ответах. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004.

Формирование общеевропейского пространства высшего образования: Задачи для российской высшей школы. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004.

2. Актуальность комплексной модернизации российского высшего образования

В связи с переходом к рыночной экономике и нарастанием процессов глобализации все более явным становится несоответствие сложившейся в России системы подготовки специалистов мировым тенденциям развития образовательных систем, для которых характерны академическая мобильность учащихся и образовательных программ, индивидуализация и либерализация учебного процесса, ориентация на свободу и нужды развития личности, поддержку высокого статуса и профессионального уровня преподавателей, признание необходимости и реализация привлечения средств граждан и работодателей для совместного с государством финансирования высшего образования, справедливое использование бюджетных средств для обеспечения равных для всех граждан условий доступа к высшему образованию.

Развернувшаяся в обществе острая дискуссия о принципах и возможных направлениях модернизации образования в России указывает на то, что к настоящему времени российской научно-педагогической общественностью осознана необходимость и актуальность комплексной реформы системы высшего профессионального образования, которая должна соответствовать новым экономическим, организационным и социокультурным условиям. Для этого необходимо пересмотреть ряд основополагающих принципов ее функционирования, сложившихся в условиях плановой экономики.

Важным условием успешности реформ является необходимость четко обозначить негативные аспекты и тенденции развития сложившейся образовательной системы в новых экономических условиях и в связи с этим – основные цели, направления и пути ее реформирования. При этом в равной степени недопустимы как ориентация на неапробированные и непродуманные инновации, так и игнорирование очевидных сегодня недостатков российской системы образования.

Назовем лишь основные проблемы российского высшего образования, в значительной мере напрямую или косвенно обусловленные несовершенством организации образовательного процесса и несоответствием механизма бюджетного финансирования образования новым социокультурным и экономическим условиям современной России:

1. *Угроза нарушения сбалансированности системы профессионального образования за счет практически неконтролируемого роста студен-*

ческих контингентов, что обусловлено следующими основными факторами:

- отсутствием правовых механизмов государственного регулирования подготовки специалистов в системе профессионального образования, позволяющих управлять распределением выпускников общеобразовательных школ для продолжения обучения по уровням профессионального образования в соответствии с потребностями рынка труда;

- стихийно сложившейся системой предоставления платных образовательных услуг по освоению образовательных программ высшего образования, дифференцированной по ценам (от нескольких тысяч до нескольких сотен долларов в год) и качеству (от высокого до очень низкого, граничащего с профанацией идеи высшего образования), ориентированной на любого потребителя и территориально максимально приближенной к нему;

- ростом доступности финансируемого из бюджета высшего образования, связанным с последствиями демографического кризиса, за счет ожидаемого в период с 2004 по 2013 г. снижения практически вдвое численности молодежи в возрасте 17 лет.

2. *Нарушение принципа преемственности в подготовке научно-педагогических кадров, связанное со старением научно-преподавательского состава, с непрестижностью карьеры преподавателя и ученого среди молодежи. В основе этих проблем:*

- недостойно низкий уровень оплаты труда молодых преподавателей и ученых;

- отсутствие внятной государственной политики поддержки и развития науки и научных исследований в стране и, в частности, вузовской (университетской) науки, обязательное наличие и должный уровень которой является необходимым условием, позволяющим относить образовательное учреждение к университетскому типу.

3. *Несовершенство механизма реализации конституционного права граждан на бесплатное получение высшего образования на конкурсной основе следствием чего является:*

- несформированность механизмов, увязывающих объемы финансирования образования из бюджетов различных уровней с уровнем реализации государственных и региональных приоритетов в образовании по кадровому обеспечению развития экономики и социальной сферы;

- принципиальная возможность учиться в государственных вузах за счет бюджета и при этом быть недисциплинированным и слабоуспевающим студентом в течение всех лет обучения в вузе;

- значительные потери выделяемых на образование государственных средств по причине ежегодного отчисления большого числа неуспевающих студентов, в том числе и с последних курсов, когда на обучение каждого из них государством уже затрачены сотни тысяч рублей.

4. Глубоко укоренившаяся в сознании педагогов и студентов российских вузов приверженность к субъект-объектной парадигме обучения, являющейся, по мнению ряда исследователей образовательных систем, культурно-социальной основой тоталитаризма, отвергнутой в течение XX в. в образовании большинства стран, проповедующих демократические ценности.

Субъект-объектной парадигме обучения присущи недостатки, в значительной мере характерные и для высшего образования современной России [3]:

- закономерное отставание темпов преобразования социальной сферы от темпов трансформации экономики – Россия, рыночный статус экономики которой официально признан международным сообществом, по существу сохранила в первозданном виде государственную систему высшего образования, созданную и эффективно работавшую в условиях плановой экономики советского государства;

- психологическая устойчивость и инерционность стереотипов императивной педагогики. Любые попытки только привлечь внимание к положительным аспектам организации и функционирования современных зарубежных образовательных систем вызывают бурные протесты многих ревнителей действительно эффективной для своего времени советской системы высшего образования;

- разрыв между знаниями, умениями и навыками учащихся и быстро меняющимися требованиями реальной жизни – на практике образование чаще направлено в прошлое, а не в будущее. В этой связи лишь укажем на не имеющую мировых аналогов громоздкую, пересматриваемую по законодательству не реже чем *один раз в десять лет* систему российских государственных образовательных стандартов, существенно ограничивающих автономию университетов и инициативу преподавателей по непрерывному совершенствованию и развитию содержания образования;

- крайне ограниченные в условиях поточно-групповой организации возможности продекларированной в нашем высшем образовании индивидуализации учебного процесса, академической мобильности учащихся и образовательных программ. Отсутствие у большинства студентов, вынужденных совмещать учебу в вузе с работой, возможности гибко планировать свое учебное время стало причиной нехарактерного для прежних лет и отмечаемого сейчас снижения у многих студентов старших курсов интереса к учебе и показателей успеваемости. При поточно-групповом обучении сложно последовательно осваивать образовательные программы начального, среднего и высшего профессионального образования в сокращенные сроки, что весьма неэффективно с точки зрения государственных затрат на образование.

5. Несовершенство используемой в российском высшем образовании систем оценки знаний, контроля и стимулирования качества учебного процесса, для которых характерны:

- отсутствие разделения функций преподавателя по обучению и оценке результатов обучения, служащее питательной средой для откровенных коррупционеров и взяточников и позволяющее низкоквалифицированным преподавателям маскировать свою несостоятельность приличными показателями успеваемости студентов;

- полная зависимость студента от назначенного ему преподавателя и недетерминированность его будущей оценки по изучаемому предмету, допускающая в отношениях пары «студент – преподаватель» как неоправданный либерализм («да, на занятия не ходил, да, ничего не знает, но ему ведь приходится работать»), так и часто не скрываемый, как правило, не имеющий ничего общего с принципиальностью, деспотизм преподавателя в отношении студента («сразу предупреждаю, ты мне экзамен не сдашь» или «ты у меня больше тройки не получишь» и т.п.);

- характерная для российских вузов проблема «хвостистов», «хвостовых сессий» и бесконечных пересдач экзаменов и зачетов, сопровождаемых нервными срывами и родительскими слезами, ставящими преподавателей в положение, лишенное здравой логики, при котором цена принципиальности на экзамене – бесконечные дополнительные встречи с нерадивыми студентами;

- отсутствие дифференциации «синих» дипломов о высшем образовании, вследствие чего выпускник, имеющий только отличные и хорошие оценки, получает такой же диплом, как и тот, кто получил оценки

«удовлетворительно» по всем предметам, изучавшимся в течение обучения;

- принципиальная возможность получить степень бакалавра, специалиста и магистра, имея по большинству или даже по всем изучавшимся в вузе предметам только «тройки».

Отмеченные недостатки являются основой растущей озабоченности общества состоянием качества высшего образования, углубляющимся разрывом университетских научных исследований, учебного процесса и производства, ростом коррупции в образовательных учреждениях, имеющим своим следствием снижение доверия к документам об образовании.

Все более очевидное проявление перечисленных недостатков в последние годы в значительной мере обусловлено нарастающим несоответствием основополагающих принципов российской системы профессионального образования, сложившейся в условиях плановой экономики, новым социокультурным и экономическим реалиям современной России.

Это касается, прежде всего, принципов организации, оценки результатов и контроля качества образовательного процесса; доступности профессионального образования и справедливого использования бюджетных средств для обеспечения равных условий доступа к нему.

Для исправления сложившейся ситуации необходима комплексная модернизация образования, концепция и меры по практической реализации которой предусматривали бы решение вопросов совершенствования организации учебного процесса в тесном единстве с вопросами формирования новых социальных и финансово-экономических отношений в системе профессионального образования.

Темы для дискуссии

- Выразите свое отношение к перечисленным проблемам российского высшего образования и предложите возможные подходы к их решению.
- Что необходимо предпринять для смягчения последствий демографического спада и сохранения образовательного потенциала системы образования России
 - на федеральном уровне;
 - на уровне образовательных учреждений?

Дополнительные учебные материалы, рекомендуемые к разделу 2

Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А. Образовательный потенциал России: состояние и развитие / Монография. – М.: МГУП, 2004. – 136 с.

Савельев А.Я., Сазонов Б.А. и др. Проблемы прогнозирования спроса на специалистов и формирования контингента учащихся системы профессионального образования. – М.: НИИВО; 2004 – 75 с.

3. Совершенствование организации учебного процесса на основе перехода к системе зачетных единиц

По мнению авторитетного специалиста в области реинжиниринга образовательных систем профессора Д. Бадарча [2, 3], одна из причин кризиса традиционной образовательной системы, сформировавшейся в странах, расположенных на постсоветском пространстве, состоит в глубоко укоренившейся в сознании педагогов и студентов субъект-объектной парадигмы обучения, родоначальником которой был немецкий педагог И.Ф. Герbart (1776–1841). С точки зрения этой образовательной концепции, несомненной положительной стороной которой является соединение обучения с воспитанием, преподаватель всегда учит, он является источником знаний и ведущим звеном системы педагогического процесса. Студент учится в основном под руководством преподавателя и лишь изредка самостоятельно. Преподаватель выступает субъектом учебно-воспитательного процесса: именно он определяет цели и задачи обучения, его содержание, использует сложившиеся принципы, методы, средства и формы обучения. Студент – объект учебно-воспитательного процесса. Его роль чаще пассивна и сводится к пониманию, запоминанию и своевременному использованию заученной информации. Строгая дисциплина, порядок и послушание – важные составляющие педагогической концепции И.Ф. Герbart. Студенты и преподаватели, имеющие собственную точку зрения, отличающуюся от общепринятой, не принимаются и отторгаются такой системой обучения.

Противоположную точку зрения в педагогике обосновал американский педагог Д. Дьюи (1859–1952). Согласно подходу Дьюи к процессу образования [3], студент сам решает, чему и как ему следует учиться. Основным критерием оценки процесса обучения и воспитания в этом случае является развитие студента. Преподаватель должен лишь внимательно наблюдать за студентами и направлять их активность в ту или иную сторону. Преподаватель и студент становятся равноправными субъектами образовательного процесса. Такая концепция обучения получила название субъект-субъектной и по инициативе Д. Дьюи была реализована в процессе начавшейся в начале XX в. реформы американской системы университетского образования.

До 1900 г. в американских университетах, как и в вузах других стран, доминировала модель классического немецкого университета, которая сложилась к середине XIX в. Американская система универси-

тетского образования, унаследовав от немецкой модели все лучшее, в том числе идеи Гумбольдта об интеграции учебного процесса и научных исследований, обогатила ее идеями либерализма, уважения принципов равенства прав всех субъектов образовательного процесса, в частности, права студента влиять на содержание образовательной программы и самостоятельно определять темпы и сроки ее освоения. К концу XX в. либеральная субъект-субъектная модель университетского образования стала преобладающей в высшем образовании большинства стран, уважающих демократические ценности.

Наиболее полно субъект-субъектная концепция образования реализовалась в рамках сформировавшейся на основе ее принципов специфической формы организации учебного процесса, получившей за рубежом название кредит-системы, для которой в России используется термин-аналог – система зачетных единиц. Переход к системе зачетных единиц связан со сменой педагогической парадигмы образовательного процесса и затрагивает все аспекты деятельности университетов.

Как показывает опыт реинжиниринга образовательных систем [3], попытки проведения реформ в условиях неполной информации не получают широкой поддержки и понимания среди вузовских преподавателей. Поэтому одной из первых задач, которую необходимо решать, является тщательное изучение позитивного зарубежного опыта, его осмысление с позиций национальной специфики и доведение адаптированных моделей до широкой научно-образовательной общественности. Требуется необходимая специальная переподготовка менеджеров и преподавателей вуза, направленная на усвоение сути системы зачетных единиц, тщательную отработку всех составляющих новой педагогической технологии. Автор надеется, что в этом менеджерам и преподавателям вузов поможет изучение раздела 3 предлагаемого учебного пособия.

3.1. Система зачетных единиц как инновационная форма организации учебного процесса

Под системой зачетных единиц понимается системное определение всех основных аспектов организации учебного процесса на основе использования зачетной единицы (кредита^{*}) в качестве меры трудоемкости учебной работы, выражающей совокупность всех составляющих, связанных с организацией учебного процесса (рис. 1).



Рис. 1. Особенности организации учебного процесса в системе зачетных единиц

^{*} Описание подходов к измерению трудоемкости образовательных программ в зачетных единицах (кредитах) приведено в разделе 3.3.

С точки зрения функциональных аспектов система зачетных единиц является основой [3]:

- индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, предоставляющей студентам возможность составления индивидуальных учебных планов, свободного определения последовательности освоения дисциплин, самостоятельного составления личных семестровых расписаний учебных занятий;
- стимулирующей балльно-рейтинговой системы оценки результатов учебной деятельности студентов;
- формирования и постоянного развития учебных планов, программ и стандартов содержания образования;
- предоставляемых преподавателям академических свобод, в том числе права свободного выбора методики обучения;
- экономических расчетов размера платы за обучение и заработной платы преподавателей;
- формирования бюджетов доходов и расходов структурных образовательных подразделений университета.

Позиционируя систему зачетных единиц относительно целей и приоритетов развития болонских реформ нетрудно увидеть, что переход к реализуемой в её рамках субъект-субъектной образовательной технологии и является *по сути переходом к студентоцентрированному обучению*, когда на первый план в организации учебного процесса выходят интересы не университета, не преподавателей, а интересы студента.

Подчеркнем, что ключевыми элементами системы зачетных единиц являются индивидуально-ориентированная организация учебного процесса и стимулирующая балльно-рейтинговая система оценки учебной деятельности в сочетании с прогрессивными принципами педагогического менеджмента.

В качестве основных принципов педагогического менеджмента Д. Бадарч выделяет следующие [3]:

- четко поставленные идеалы и цели образования;
- педагогическое проектирование учебно-воспитательного процесса;
- компетентная консультация;
- нормирование учебной работы;
- оперативный, надежный (объективный), полный, точный и постоянный учет;
- справедливое отношение к студентам;

- вознаграждение (в баллах и/или с использованием моральных средств, стимулирующих мотивацию к учению) за качественное и своевременное выполнение заданий;

- взаимная дисциплинированность преподавателей и студентов;
- наличие у преподавателей и студентов четко отработанных стандартных инструкций и строгое их соблюдение, что способствует повышению качества обслуживания студентов преподавателями, объективности взаимного контроля преподавателей и студентов, предсказуемости получаемых студентами оценок.

Одним из важных условий перехода от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию студентов и преподавателей в образовательном процессе является широкое внедрение в учебный процесс элементов развивающего обучения, привлечение студентов к участию в реальных научно-исследовательских, проектно-конструкторских и других практико-ориентированных работах, так как изменений в организации учебного процесса и применения рейтинговой системы стимулирования и оценки учебной работы недостаточно для достижения главной цели образовательного процесса университетов – всестороннего развития личности, для которой творчество является стилем деятельности [3].

Для достижения действительно нового качества образовательного процесса в результате перехода к субъект-субъектной парадигме обучения необходимо придать новой педагогической системе целостность, что возможно лишь в том случае, если переход к ней будет системным и предусматривать комплексную реформу всех элементов традиционной образовательной системы. Это, однако, не исключает возможности поэтапного внедрения отдельных элементов системы зачетных единиц для развития и улучшения традиционной образовательной системы. В частности, многие российские университеты уже разработали и внедрили собственные рейтинговые системы оценки учебной работы студентов, приложения к дипломам выпускников российских университетов международного образца и другие инновации в организации учебного процесса и оценке его результатов.

3.2. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса

Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса является неотъемлемым элементом системы зачетных единиц и предусматривает освобождение студента от необходимости иметь общие семестровый учебный план и расписание с другими студентами. При индивидуально-ориентированной организации учебного процесса студент самостоятельно планирует свою учебную работу. Учебное заведение выставляет лишь общее расписание занятий по всем учебным дисциплинам и преподавателям. Когда, какие занятия и каких преподавателей посещать и в каком порядке в рамках установленных ограничений изучать дисциплины основного учебного плана – студент решает сам.

Термин «индивидуально-ориентированная организация учебного процесса» не является устоявшимся и предлагается автором в системе терминов, классифицирующих основные типы организации и календарного планирования учебного процесса [16]. С учетом зарубежной и сложившейся отечественной терминологии в предлагаемой классификации все типы организации учебного процесса предлагается разделить на два класса – синхронные и асинхронные – *по признаку наличия или отсутствия общего для учащихся и преподавателей расписания учебных занятий.*

Асинхронная организация учебного процесса обеспечивает учащемуся возможность освоения учебного материала в любое удобное для него время, не устанавливаемое заранее расписанием занятий. Асинхронная организация учебного процесса *наиболее характерна для дистанционного и заочного обучения*, когда учащийся работает с образовательной средой, предварительно созданной в той или иной форме преподавателями. Это могут быть интерактивные компьютерные учебные курсы, тренажеры, задания в тестовой форме для самостоятельной работы, контрольные тесты, телевизионные курсы лекций, записанные на электронные носители, учебные курсы в виде традиционных учебников и учебных пособий, предназначенных для самостоятельного изучения и т.д. К асинхронным образовательным средам могут быть также отнесены доступные учащимся для занятий вне учебного расписания лаборатории, тренажеры, лаборатории тестирования и контроля, компьютерные классы, библиотеки и т.п. (не исключается возможность предварительной записи для получения доступа к элементам асинхронной образовательной среды). Асинхронная организация учебного процесса, как правило, не является самодостаточ-

ной и на практике применяется в сочетании с синхронной организацией обучения.

Синхронная организация учебного процесса предполагает наличие предварительно составленного расписания учебных занятий, общего для преподавателей и учащихся. При поступлении в учебное заведение учащиеся могут объединяться или не объединяться в учебные группы (классы) и потоки, создаваемые на весь нормативный срок освоения образовательной программы. В зависимости от этого синхронную организацию учебного процесса предлагается подразделять на подтипы: *поточно-групповую, групповую, индивидуально-ориентированную*.

Поточно-групповая организация учебного процесса является традиционной для вузов России. При этом типе организации учебного процесса принятые в вуз студенты зачисляются в учебные группы, в составе которых они посещают все учебные занятия, предусмотренные учебным планом в течение планового срока освоения образовательной программы. С группой учащихся проводятся семинары, практические и лабораторные занятия по всем дисциплинам общего для студентов учебного плана. Для занятий по некоторым дисциплинам (например, для изучения иностранных языков) учебные группы могут разбиваться на подгруппы. Лекционные учебные занятия по общим для нескольких учебных групп дисциплинам, как правило, проводятся по потокам, объединяющим учащихся этих групп. Объединение групп в потоки способствует более эффективному использованию профессорско-преподавательского состава и учебных площадей вуза. Расписание занятий составляется на семестр вперед по учебным группам, преподавателям и учебным аудиториям с учетом вхождения групп в общие для них потоки.

При индивидуально-ориентированной организации учебного процесса занятия также проводятся в группах и потоках. Но, в отличие от поточно-групповой организации обучения, каждый поток и каждая группа создаются на один семестр для изучения конкретной учебной дисциплины под руководством конкретного, как правило, выбранного студентом преподавателя.

Групповая организация учебного процесса также является традиционной для России и широко используется в общеобразовательных школах и образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования. Для проведения занятий при этом типе организации учебного процесса учащиеся объединяются в учебные группы или классы, состоящие из 10–30 учащихся. Максимально возможная чис-

ленность группы (класса) обуславливается ограничениями, устанавливаемыми педагогической теорией. В государственных образовательных учреждениях численность учебных групп (классов) определяется нормативами финансирования и в среднем составляет около 30 человек.

3.3. Зачетные единицы в государственных образовательных стандартах нового поколения

Одной из важнейших задач, которую необходимо решить российской высшей школе в рамках согласованной программы действий стран-участниц Болонского процесса по созданию Единого европейского пространства высшего образования, является переход к выражению трудоемкости обучения не в часах, а в зачетных единицах.

Зачетные единицы характеризуют трудоемкость образовательной программы с учетом всех её составляющих: практик, промежуточных и итоговой аттестаций и др. В зарубежных образовательных системах эквивалентом российского термина «зачетная единица» является термин «кредит». Впервые кредиты были введены в университетах США в рамках процесса либерализации университетского образования. Установление через кредитные единицы количественных эквивалентов содержания обучения и степени освоения образовательных программ позволило предоставить студентам возможность самостоятельно планировать учебный процесс, внести принципиальные изменения в системы контроля и оценки качества образовательного процесса, создало условия для совершенствования и диверсификации образовательных технологий.

Россия, как и другие европейские страны, присоединившиеся к Болонской декларации, ориентируется на использование зачетных единиц, размерность и порядок применения которых определяется документом, для названия которого – *European Credit Transfer System (ECTS)* – на русском языке предпочтительным считается вариант «Европейская система перевода и накопления кредитов» [9].

Разработка ECTS была начата в 1989 году в рамках программы развития студенческой мобильности Эразмус как инструмента обеспечения признания периодов обучения студентов за границей путем перевода кредитов. В настоящее время «в качестве трансферной системы ECTS

применяется более чем в 30 странах и используется более чем в одной тысяче учреждений высшего образования».

Европейская система перевода и накопления кредитов – «система, в центре которой находится студент, и которая основана на нагрузке студента, необходимой для достижения целей по программе обучения. Предпочтительно, чтобы эти цели были определены по совокупному уровню знаний и навыков (компетенций), полученных студентом в процессе обучения».

ECTS не гарантирует автоматического зачета кредитов. Конкретные условия перезачета кредитов между двумя университетами согласно ECTS определяются *Учебным соглашением* – документом, подписываемым направляющим и принимающим университетом и студентом. Наличие *Учебного соглашения* обеспечивает принятие быстрых и обоснованных решений по зачету кредитов. В других случаях учебное заведение, выдающее диплом (присваивающее степень), само решает какие кредиты учитывать по конкретным программам. При этом иногда могут особо оговариваться требования к количеству контактных часов совместной работы преподавателя и студента.

Для документирования текущих достижений студента, выезжающего для продолжения обучения в зарубежный университет, направляющий университет выдает студенту *Академическую справку ECTS*, имеющую стандартный формат для отражения всех учебных действий, выполненных студентом. Принимающий университет по завершении периода обучения прибывших студентов перед их возвращением также оформляет *Академическую справку*, в которой фиксирует результаты обучения. В Академической справке перечисляются освоенные модули (курсовые единицы), полученные кредиты, местные оценки и оценки по шкале ECTS. Таким образом, *Академическая справка ECTS* является формой, отражающей количество и качество результатов обучения. Университетам рекомендуется использовать стандартную форму *Академической справки* для учета и хранения в единой компьютерной базе результатов обучения не только мобильных, но и обычных студентов, что позволит включать академические справки в унифицированное *Приложение к диплому*, которые будут выдаваться выпускникам.

Приложение к диплому – это дополнение, объяснительная записка, прилагаемая к диплому, выдаваемому высшим учебным заведением. Предполагается, что приложение к диплому, оформленное на одном из широко распространенных европейских языков, должно бесплатно выдаваться каждому студенту после окончания университета вместе с официальным дипломом.

3.3.1 Зачетная единица и её часовые эквиваленты

ECTS основана на принципе, что 60 кредитов соответствуют учебной нагрузке (объему учебной работы), студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Объем учебной работы студента в ECTS – «это *реальное время*, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности, а именно: посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий, а также самостоятельная работа; подготовка проектов, диссертации, сдача экзаменов и т.п.»

Объем учебной работы студентов по годовым образовательным программам во многих европейских странах варьируется в диапазоне 1500-1800 часов в год, что соответствует размерности кредита (зачетной единицы) примерно в 25–30 *рабочих часов*.

На практике трудоемкость конкретных образовательных программ подготовки может варьироваться в зависимости от особенностей учебного графика в конкретном вузе, типа программы (уровень, срок обучения), профиля подготовки, специальности и выбранной студентом специализации. Поэтому предварительно согласованные в рамках европейского проекта TUNING принципы взаимного доверия и эквивалентности, допускают возможные отклонения от усредненных показателей учебной нагрузки и продолжительности обучения [6]:

- продолжительность учебного года – 34–40 недель;
- один кредит – 25–30 часов учебной нагрузки;
- недельная учебная нагрузка – 40–42 часа.

С учетом этого российскую зачетную единицу в ГОС-3 предлагается определить как соответствующую 30 часам учебной работы студента; минимальную нормативную длительность учебного года – в 40 недель; средний еженедельный объем учебной работы студента – в 45 часов при общей годовой трудоемкости изучаемых в течение учебного года дисциплин в 60 зачетных единиц. Задание в ГОС-3 нормативов студенческой нагрузки не в академических, а в рабочих часах в большей мере будет соответствовать складывающейся европейской практике.

В табл. 1 приведены базовые соотношения, определяющие усредненные эквиваленты показателей трудоёмкости образовательных программ, выраженные в часах и зачетных единицах, применительно к ГОС-2 и проекту ГОС-3 (учитывается, что в ГОС-2 норматив еженедельной учебной нагрузки установлен в 54 академических часа).

Базовые соотношения, определяющие часовые эквиваленты зачетной единицы

Усредненная трудоемкость одной учебной недели
1 учебный год -----40 недель----- 60 зач. ед. 1 неделя -----1,5 зач. ед.
Часовой эквивалент зачетной единицы в ГОС-2
1 неделя -----1,5 зач. ед.-----54 ак. часов 1 зач. ед. ----- 36 ак. часов
Часовой эквивалент зачетной единицы в ГОС-3 (проект)
1 неделя -----1,5 зач. ед.-----45 часов 1 зач. ед. ----- 30 часов

В табл. 2 приведены показатели трудоемкости образовательных программ и объемы учебной работы студентов в различных образовательных системах. Сравнение приведенных в табл. 2 показателей трудоемкости образовательных программ в предлагаемом для ГОС-3 варианте (графа 4) с аналогичными показателями для модели ECTS (графа 3) подтверждает их сопоставимость и идентичность.

Обратим внимание, что американская (табл. 2, графа 2) и европейская системы зачетных единиц легко сопоставляются друг с другом. Если опустить нюансы, то одна зачетная единица в американской системе может быть приравнена 2 зачетным единицам ECTS. Таким образом, привязка нормативов трудоемкости образовательных программ в ГОС-3 к ECTS является основой гармонизации российского образования не только с европейским, но в широком смысле и с мировым образовательным пространством, так как системы образования многих не европейских стран исторически формировались под влиянием американской модели образовательной системы.

Сравнительные показатели трудоемкости бакалаврских программ и объемов учебной работы студентов в различных образовательных системах

Показатели трудоемкости	США *	ECTS	Россия	
			(ГОС-3)	(ГОС-2)
1	2	3	4	6
Длительность учебного года (недель), <i>не менее</i> из них учебных	40	34-40	40	42 34
Трудоемкость учебного года (зач.ед.)	30	60	60	
Недельная уч. нагрузка (часов), (ак. часов) в том числе ауд., <i>не более</i>	40-45	40-42	45 27	54 27
Количество часов занятий на одну зач. ед. (часов) (ак. часов)	50-60	25-30	30	36
Годовой объем учебной нагрузки (часов); (ак. часов)	1600- 1800	1400 – 1680	1800	2268
Трудоемкость 4-летней бакалаврской программы (зач. ед.) (часов) (ак. часов)	120 6400- 7200	240 5600 - 6720	240 7200	9072

* Следует иметь в виду, что реальная автономия американских университетов способствует независимому от органов государственного управления развитию их образовательных систем, вследствие чего конкретные параметры организации учебного процесса в разных университетах могут существенно различаться. Поэтому говорить об общности американской модели системы зачетных единиц можно лишь с определенной степенью условности.

В ГОС-3 предлагается отказаться от установленного в ГОС-2 явно завышенного норматива недельной студенческой нагрузки 54 ак. часа (по 9 ак. часов в день 6 дней в неделю). Противники этого предложения аргументируют свою позицию тем, что 54 ак. часа соответствуют 40,5 астрономическим часам, что даже меньше, чем установленное трудовым законодательством ограничение длительности рабочей недели в 41 час.

В ответ на это можно привести следующие контраргументы:

- трудовое законодательство устанавливает норматив предельной продолжительности рабочего дня в 8 часов, включающий необходимые санитарные и технологические перерывы. На многих производствах продолжительность и частота подобных перерывов регламентируется (например, 10 минут в течение каждого часа работы). Но работодатель не может их вычитать из установленной законом нормативной длительности рабочего дня, в противном случае его продолжительность превысила бы 9 часов, что в отношении даже взрослых граждан не допускается;
- установленная российским законодательством норма ограничения длительности рабочей недели в 41 час, на которую ссылаются противники снижения норматива еженедельной нагрузки студентов, является одной из самых высоких в Европе, в ряде стран которой нормативная длительность рабочей недели (подчеркнем для взрослых) ограничена 36 часами.

Особо отметим, что в российском образовании норматив еженедельного объема учебной работы в 54 ак. часа установлен не только для студентов вузов, но и для студентов средних специальных учебных заведений, многие из которых моложе 18 лет. А для них продолжительность рабочего дня в соответствии с законом не должна превышать 6 часов в день.

Обратим также внимание на то, что в процитированных выше европейских документах не используются термины «академический час», «астрономический час». Наши европейские коллеги используют определения типа: «нагрузка студента в ECTS – это реальное время, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности, а именно: посещения лекций (подчеркнем – не сумма лекционных

ак. часов), семинаров... ». Объясняется это тем, что европейские нормативы, задаваемые *в рабочих часах*, предполагают включение в эти часы (по крайней мере, в аудиторную их часть) и время санитарных и технологических перерывов (переход из одной аудитории в другую и т.п.).

С учетом длительности таких перерывов (в практике российских вузов от 5 до 20 минут после очередного академического часа) можно считать, что каждый час выраженного в *астрономических часах* «реального времени, необходимого для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности», по факту может быть приравнен используемому в российском образовании для выражения нормативов объема учебной работы *академическому часу* (по крайней мере, для аудиторных часов). Если с этим согласиться, то предлагаемое в табл. 2 значение норматива минимального объема недельной учебной работы студентов в 45 часов, превосходящее аналогичные европейские нормативы, будет более оправдано считать завышенным, чем заниженным.

Дополнительным аргументом в пользу возможности приравнивания «академических и астрономических» часов для аудиторных занятий может служить и то, что при определении используемого в ECTS понятия «контактный час», задан достаточно широкий диапазон возможных значений: «45–60 минут учебного контакта между преподавателем и студентом». При этом в инструктивных материалах по ECTS особо подчеркивается, что «нет прямой связи между кредитами и временем взаимодействия преподавателя и студента».

Таким образом, при задании нормативов недельного объема учебной работы студентов вузов в ГОС-3 можно вообще отказаться от практики использования самого понятия «академический час», тем более, что длительность его для аудиторных занятий в российских вузах и сейчас варьируется (от 40 до 50 минут). Измерение же в академических часах внеаудиторной части студенческой нагрузки в большинстве случаев вообще не имеет смысла и практикуется лишь иногда в военных, художественных и некоторых других образовательных учреждениях, где и самостоятельная работа может выполняться в предусмотренные расписанием учебные академические часы под руководством преподавателей.

Задание в ГОС-3 нормативов студенческой нагрузки не в академических, а в рабочих часах в большей мере будет соответствовать складывающейся европейской практике.

Упомянутые выше принципы взаимного доверия и эквивалентности образовательных программ, предложенные в рамках упоминавшегося проекта TUNING содержат еще одну важную норму:

- суммарные различия во времени обучения, как по бакалаврским, так и по магистерским программам не должны отклоняться от усредненных более чем на 25%.

В ГОС-3 можно установить аналогичный показатель, приняв его равным, например 5-10%. Тогда при формировании часовых графиков реализации образовательных программ вузов заданные стандартами показатели нормативной трудоемкости могут переводиться из зачетных единиц в часы с учетом возможности отклонения от заданных в табл. 2 средних значений в пределах 5–10%.

Принятие рамочных нормативов сделает стандарты нового поколения гибкими и более удобными для вузов, значимо упростит процедуры контроля соответствия вузовских образовательных программ государственным образовательным стандартам.

3.3.2. От часов к зачетным единицам

Переход в примерных учебных планах, разработанных на основе ГОС-2, от часов к зачетным единицам может выполняться в соответствии с методикой, рекомендованной Минобразованием России (Письмо Минобразования России от 28.11.2002 №14-52-988 ин\13).

В соответствии с методикой (приложение 1) при расчетах трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах рекомендуется исходить из следующего.

Одна зачетная единица в ГОС-2 соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (см. табл.1).

Максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, или 1,5 зачетные единицы.

Расчет трудоемкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления ее трудоемкости в академических часах на 36 с округлением до 0,5 по установленным правилам. Зачет по дисциплине и трудоемкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоемкость дисциплины в зачетных единицах.

Одна неделя практики выражается 1,5 зачетными единицами.

Один семестровый экзамен выражается 1 зачетной единицей (3 дня подготовки и 1 день на экзамен).

Трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведенных на нее недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачетным единицам.

В табл. 4 приведен пример расчета, выполненного по данной методике. В качестве исходного для выполнения расчетов использован фрагмент примерного учебного плана, приведенный в табл. 3.

Таблица 3

Фрагмент примерного учебного плана подготовки бакалавра техники и технологии (исходный учебный план)*

Нормативный срок обучения – 4 года

(173 уч. нед.: 136 нед. зан., 25 нед. экз.; 6 нед. практ.; 6 нед. итог. ат.)

п/п	Наименование дисциплин (в том числе практик)	Ч А С О В			П Р И М Е Р Н О Е распределение по семестрам								Рас- преде- ление экза- менов)	
		Трудо- ем- кость по ГОС-2	Из них		1	2	3	4	5	6	7	8		
			Ауд. зан.	Сам. раб.										
1.	Гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1800												8 экз
2.	Общие математические и естественнонаучные дисциплины	2000												8 экз
	<i>Федеральный компонент:</i>	<i>1610</i>	<i>918</i>	<i>692</i>										
2.1	Математика	600	340	260	x	x	x	x						2 экз.
2.2	Информатика	200	136	64	x	x								1 экз.
2.3	Физика	460	255	205		x	x	x						2 экз.
2.4	Химия	250	136	114	x	x								1 экз.
2.5	Экология	100	51	49				x						.
2.7	<i>Национально-региональный (вузовский) компонент</i>	<i>200</i>												1 экз
2.8	<i>Дисциплины по выбору студента, устанавливаемые вузом</i>	<i>190</i>												1 экз
3.	Общепрофессиональные дисциплины	2686												11 экз
4.	Специальные дисциплины	308												3 экз
5.	Факультативные дисциплины	450												
6.	Практика	6 нед.												
6.1	Учебная	2 нед.								x				
6.2	Производственная	2 нед.									x			
6.3	Преддипломная	2 нед.										x		
	Итоговая аттестация	6 нед.												
	Экзамены	25 нед												30

*) Составлен на основе примерного учебного плана подготовки бакалавра по направлению 260700
Технология и проектирование текстильных изделий

**Пример расчета, выполненного по методике, рекомендованной
Минобразованием России.**

п/п	Наименование дисциплин (в том числе практик)	Трудо- емкость по ГОС-2 (а.ч.)	Распре- деление экзаме- нов)	Трудо- емкость в (зач. ед.)	Расчеты по методике Минобразования России (письмо Минобразования России от 28.11.2002 №14-52-988 ин\13)
1	2	3	4	5	6
1.	Гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1800	8 экз.	58	$(1800 : 36) + (8) = 58$ (зач.ед.)
2.	Общие математические и естественнонаучные дисциплины	2000	8 экз.	63	$(2000 : 36) + (8) = 63,6$ (зач.ед.).
	<i>Федеральный компонент:</i>	<i>1610</i>	<i>6 экз.</i>	<i>50</i>	$(1610 : 36) + (6) = 50,7$ (зач.ед.)
2.1	Математика	600	2 экз.	18	$(600 : 36) + (2) = 18,7$ (зач.ед.)
2.2	Информатика	200	1 экз.	7	$(200 : 36) + (1) = 6,6$ (зач.ед.)
2.3	Физика	460	2 экз.	14	$(460 : 36) + (2) = 14,8$ (зач.ед.)
2.4	Химия	250	1 экз.	7	$(250 : 36) + (1) = 7,9$ (зач.ед.)
2.5	Экология	100		3	$(100 : 36) = 2,8$ (зач.ед.)
2.7	<i>Национально-региональный (вузовский) компонент</i>	<i>200</i>	<i>1 экз.</i>	<i>7</i>	$(200 : 36) + (1) = 6,6$ (зач.ед.)
2.8	Дисциплины по выбору студента, устанавливаемые вузом	<i>190</i>	<i>1 экз.</i>	<i>7</i>	$(190 : 36) + (1) = 6,3$ (зач.ед.)
3.	Общепрофессиональные дисциплины	2686	11 экз.	85	$(2686 : 36) + (11) = 85,6$ (зач.ед.)
4.	Специальные дисциплины	308	3 экз.	11	$(308 : 36) + (3) = 11,6$ (зач.ед.)
5.	Факультативные дисц-ны	450		12	$(450 : 36) = 12,5$ (зач.ед.)
6.	Практика	6 нед.		9	$6 * 1,5 = 9$ (зач.ед.)
6.1	Учебная	2 нед.			$2 * 1,5 = 3$ (зач.ед.)
6.2	Производственная	2 нед.			$2 * 1,5 = 3$ (зач.ед.)
6.3	Преддипломная	2 нед.			$2 * 1,5 = 3$ (зач.ед.)
	Итоговая аттестация	6 нед.		9	$6 * 1,5 = 9$ (зач.ед.)
	ИТОГО:		30	247	249,3 (зач.ед.)

Пояснения:

1. Поскольку сумма в столбце 6 превысила нормативное значение в 240 зачетных единиц, то для заполнения столбца 5 брались, как правило, целые меньшие значения.
2. Для строки 2.2, напротив, было взято большее значение (не 6, а 7), что позволит при разработке семестровых учебных планов разделить трудоемкость дисциплины между семестрами в соотношении 3 зач. ед. и 4 зач. ед. (4 зач. ед. в семестре, котором предусматривается экзамен).

Те же соображения могут учитываться и в других случаях:

$18 = 4+5 +4+5$ (математика: 4 семестра, 2 экзамена);

$14 = 5+5 + 4$ (физика: 3 семестра, 2 экзамена).

Переход в примерных учебных планах, разработанных на основе ГОС-2, от часов к зачетным единицам может также выполняться *долевым методом*.

Суть долевого метода перехода от часов к зачетным единицам сводится к следующим положениям.

В качестве исходных для выполнения расчетов принимаются действующие учебные планы (годовые или охватывающие весь срок обучения).

Выраженная в академических часах суммарная трудоемкость дисциплин и других элементов (учебные практики, итоговая аттестация и др.) четырехлетнего учебного плана бакалаврской подготовки при дневной форме обучения приравнивается к 240 зач. ед.

Определяется доля учебных часов (приведенные часы) каждого элемента учебного плана (учебной дисциплины) в общем бюджете учебного времени. В соответствии с этими долями 240 зач. ед. распределяются между элементами учебного плана.

Полученные дробные значения округляются до целых при условии, что сумма зачетных единиц по всем элементам учебного плана остается равной 240 зачетным единицам.

При таком подходе выраженная в зачетных единицах трудоемкость любого элемента образовательной программы – учебной дисциплины, выпускной работы, учебной практики и т. д. указывает не столько на их часовые эквиваленты, сколько на то, *какова доля этого элемента* относительно показателя общей трудоемкости образовательной программы. Аналогично, набранное студентом за определенное время обучения количество зачетных единиц определяет, *какая доля образовательной программы им освоена* – например, 90 зачетных единиц из требуемых 240 для получения степени бакалавра. В этом состоит важное качественное отличие зачетных единиц как меры трудоемкости и уровня освоения образовательных программ.

Пример расчета, выполненного долевым методом для исходного учебного плана, приведенного в табл. 3, приведен в табл. 5.

Таблица 5

Пример расчета, выполненного долевым методом

п/п	Наименование дисциплин (в том числе практик)	Трудо- емкость по ГОС-2 (а.ч.)	Рас- преде- ление экза- менов	При- веден- ная сумма акаде- миче- ских часов	Трудо- емкость в зач. ед.	Расчеты значений по столбцам 5 и 6
1	2	3	4	5	6	7
1.	Гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1800	8 экз.	2088	56	$(1800 + 8 * 36) = 2088$ (а.ч.) $2088 : 37.383 = 55.85$ (з.е.)
2.	Общие математические и естественнонаучные дисциплины	2000	8 экз.	2288	61	$(2000 + 8 * 36) = 2288$ (а.ч.) $2288 : 37.383 = 61.2$ (з.е.)
	<i>Федеральный компонент:</i>	<i>1610</i>	<i>6 экз.</i>	<i>1826</i>	<i>49</i>	$(1610 + 6 * 36) = 1826$ (а.ч.) $1826 : 37.383 = 48.85$ (з.е.)
2.1	Математика	600	2 экз.	672	18	$(600 + 2 * 36) = 672$ (а.ч.) $672 : 37.383 = 17.98$ (з.е.)
2.2	Информатика	200	1 экз.	236	7	$(200 + 1 * 36) = 236$ (а.ч.) $236 : 37.383 = 6,31$ (з.е.)
2.3	Физика	460	2 экз.	532	14	$(460 + 2 * 36) = 532$ (а.ч.) $532 : 37.383 = 14,23$ (з.е.)
2.4	Химия	250	1 экз.	286	7	$(250 + 1 * 36) = 286$ (а.ч.) $286 : 37.383 = 7,65$ (з.е.)
2.5	Экология	100		100	3	$(100) = 100$ (а.ч.) $100 : 37.383 = 2,68$ (з.е.)
2.7	<i>Национально-региональный (вузовский) компонент</i>	<i>200</i>	<i>1 экз.</i>	<i>236</i>	<i>6</i>	$(200 + 1 * 36) = 236$ (а.ч.) $236 : 37.383 = 6.31$ (з.е.)
2.8	Дисциплины по выбору студента, устанавливаемые вузом	<i>190</i>	<i>1 экз.</i>	<i>226</i>	<i>6</i>	$(190 + 1 * 36) = 226$ (а.ч.) $226 : 37.383 = 6,05$ (з.е.)
3.	Общепрофессиональные дисциплины	2686	11 экз.	3082	82	$(2686 + 11 * 36) = 3082$ (а.ч.) $3082 : 37.383 = 82,44$ (з.е.)
4.	Специальные дисциплины	308	3 экз.	416	11	$(308 + 3 * 36) = 416$ (а.ч.) $416 : 37.383 = 11,13$ (з.е.)
5.	Факультативные дисц-ны	450		450	12	$(450) = 450$ (а.ч.) $450 : 37.383 = 12,04$ (з.е.)
6.	Практика	6 нед.		324	9	$6 * 54 = 324$ (а.ч.) $324 : 37.383 = 8,67$ (з.е.)
6.1	Учебная	2 нед.		108	3	$2 * 54 = 108$ (а.ч.) $108 : 37.383 = 2,89$ (з.е.)
6.2	Производственная	2 нед.		108	3	$2 * 54 = 108$ (а.ч.) $108 : 37.383 = 2,89$ (з.е.)
6.3	Преддипломная	2 нед.		108	3	$2 * 54 = 108$ (а.ч.) $108 : 37.383 = 2,89$ (з.е.)
	Итоговая аттестация	6 нед.		324	9	$6 * 54 = 324$ (а.ч.) $324 : 37.383 = 8.67$ (з.е.)
	ИТОГО:		30	8972	240	8972 (а.ч.)

Долевой вес одной зачетной единицы: $8972 \text{ а.ч.} : 240 \text{ з.е.} = 37.383 \text{ а.ч./з.е.}$

Полученные в результате расчетов (по методике Минобразования России или долевым методом) учебные планы в зачетных единицах не зависят от того, как были или будут определены их часовые эквиваленты и в этом смысле являются идентичными, как при действующих ГОС-2, так и в будущем для ГОС-3. Заметим, что более для этого подходит план, рассчитанный долевым методом, так как он точно соответствует принципу ECTS, согласно которому «60 кредитов измеряют учебную нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года».

3.3.3. От зачетных единиц к выраженной в часах учебной нагрузке студентов

Переход от выраженных в учебных планах в зачетных единицах трудоемкостей конкретных семестровых дисциплин (курсовых модулей) к распределениям их по часам лекций, семинаров, лабораторных и др. работ должен выполняться с соблюдением установленных государственными нормативами часовых эквивалентов зачетных единиц.

Для перехода от указанных в учебных планах зачетных единиц к часам учебных занятий и их *распределения между аудиторной и самостоятельной работой* могут использоваться принятые в вузе общие для всех дисциплин (или для каждой дисциплины свои) таблицы распределения зачетных единиц в часы по формам учебных занятий. Пример одного из возможных подобных распределений представлен в табл. 6.

Пересчет трудоемкости курсового модуля из зачетных единиц в выраженные в часах суммарные объемы аудиторных занятий, самостоятельной работы и других видов учебной деятельности с использованием табл. 6 неоднозначен и зависит от особенностей организации учебного процесса. Эта неоднозначность обуславливается возможными отличиями учебного графика, образовательными методиками, используемыми средствами и технологиями оценки результатов, уровнем компьютеризации технологий предъявления учебной информации и контроля результатов образовательной деятельности, использованием дистанционных технологий и др.

**Распределение трудоемкости учебных дисциплин
между аудиторной и самостоятельной работой
(один из возможных подходов)**

1 зач.ед.	<p>0,5 час лекции + 1 часа самостоятельных работ в неделю (подготовка реферата, графико-расчетная работа, домашние задания и др.) + другие виды учебной работы по данной дисциплине (экзамен, зачет) в течение семестра;</p> <p align="center"><u>или</u></p> <p>1 час практических занятий + 0,5 час самостоятельной работы в неделю (подготовка реферата, графико-расчетная работа, домашние задания и др.) + другие виды учебной работы по данной дисциплине (экзамен, зачет) в течение семестра;</p> <p align="center"><u>или</u></p> <p>1 час лабораторных занятий + 0,5 час самостоятельной работы в неделю (подготовка реферата, графико-расчетная работа, домашние задания и др.) + другие виды учебной работы по данной дисциплине (экзамен, зачет) в течение семестра.</p>
-----------	--

Некоторые общие подходы к перерасчету выраженной в зачетных единицах трудоемкости курсовых модулей в эквивалентные часы аудиторной и самостоятельно выполняемой студентом учебной нагрузки проиллюстрируем примерами. При выполнении примеров используем соотношения между часами и зачетными единицами, предлагаемые для ГОС-3 в графе 4 табл. 2 (1 зач. ед. = 30 часам).

Пример 1.

Допустим, что во втором семестре суммарная трудоемкость дисциплины «Химия» (курсовой модуль «Химия-II») составляет 5 зач.ед., а дисциплины «Математика» (курсовой модуль «Математика-II») – 4 зач.ед. В табл. 7 заданы возможные параметры семестрового графика учебного времени и возможные распределения (в зач. ед. и ак. часах) суммарной семестровой трудоемкости этих курсовых модулей по формам учебных занятий: лекции (Л), семинары (С), лабораторные работы (ЛР), самостоятельная работа (СР), экзамены (Э).

Таблица 7

Семестровый график учебного времени	Неделя	Ак. часов	Зач. ед.
Еженедельная уч. нагрузка студента.		45	1,5
Трудоемкость семестра,	20	900	30
в том числе:			
учебные недели	16	720	24
зачетная неделя	1	45	1,5
экзаменационные недели	3	135	4,5

Обозначения типов учебных занятий и измерители их трудоемкости		
Количество ак. часов занятий в неделю	Л	лекции
	С	семинары
	ЛР	лаб. работы
	СР	самост. работа
Семестровая трудоемкость экзамена, включая время на подготовку к нему (зач. ед., часы)	Э	Экзамены

Название дисциплины	Семестровая трудоемкость		Л:С:ЛР:СР (а.ч./нед.)	Э (з.е.)	Расчеты, примечания
	(з.е.)	(а.ч.)			
Математика- II	4	120	2:1:0:4,5	0	Здесь и далее еженедельный объем самостоятельной работы определен в соответствии с табл. 6 $(2+1+4,5)*16=120$ (а.ч.) $120/30=4$ (з.е.) Экзамен проводится в тестовой форме, в часы, предусмотренные на изучение дисциплины (120 а.ч.).
Химия-II	5	150	2:0:1:4,5	1	Экзамен проводится в традиционной форме с выделением 3-х дней на подготовку (1 зач. ед.) $(2+1+4,5)*16=120$ (а.ч.) $120+30=150$ а.ч.

Определенный в примере 1 в соответствии с табл. 6 объем самостоятельной работы студентов при изучении курсовых модулей «Математика-II» и «Химия-II» составил по 4,5 часа в неделю. Обычной для системы зачетных единиц является практика, когда для контроля текущей самостоятельной работы студентов ответственным за это преподавателям выделяется аудитория. Время обязательной еженедельной работы преподавателя со студентами в выделенной аудитории может со-

ставлять 40% от планового фонда времени самостоятельной работы студента по соответствующей дисциплине. В этом случае, преподавателям для контроля самостоятельной работы студентов по курсовым дисциплинам «Математика-II» и «Химия-II» будут выделены аудитории из расчета 2 часа в неделю, и они будут должны в них присутствовать и работать с той же степенью обязательности, как на лекциях и других занятиях.

Пример 2.

В вузе с организацией учебного процесса в системе зачетных единиц преподаватель, имея право самостоятельно выбрать методику преподавания своей дисциплины (допустим, эта дисциплина «История искусств» трудоемкостью 5 зач. ед.), может вначале семестра в течение недели прочитать несколько установочных лекций по истории западноевропейского искусства, после чего поручит студентам под контролем своих ассистентов выполнение блока самостоятельной работы, предусматривающего изучение первоисточников в библиотеках, работу в музеях, составление творческого отчета и т.п. Через три-четыре недели профессор прочитает несколько лекций по следующему крупному разделу курса и поручит студентам выполнение следующего блока самостоятельной работы и т.д. Естественно, что при такой технологии структура учебных занятий по дисциплине не будет соответствовать пропорциям, установленным для традиционной педагогической технологии в табл. 6. Какой же показатель позволит в рассматриваемом случае определить, что суммарная трудоемкость дисциплины соответствует выделенным на неё в учебном плане 5 зач. ед.? Таким показателем является объем суммарной семестровой учебной работы студента по данной дисциплине, который в рассматриваемом случае должен составлять 150 часов в семестр. Для того, чтобы получить разрешение на реализацию описанной технологии преподавания дисциплины, профессор должен представить в учебный отдел на согласование и утверждение предварительно одобренный кафедрой развернутый часовой баланс затрат времени студента на учебную работу, соответствующий её плановой трудоемкости – в рассматриваемом случае 150 часам.

Подчеркнем, что обязательное планирование содержания самостоятельной работы студентов, дифференциация ее объема по формам учебных занятий, принципиальная возможность варьирования соотношения

между часами аудиторной и самостоятельной работы по учебным дисциплинам в зависимости от применяемой преподавателем педагогической методики, регулярный контроль выполнения заданий для самостоятельной работы – все это важная особенность системы зачетных единиц.

В практике зарубежного высшего образования ответственность за обеспечение соответствия выраженной в кредитах трудоемкости учебных модулей и соответствующей учебной нагрузки студентов в часах, как правило, возлагается на университеты, самостоятельно устанавливающие необходимые внутренние регламенты и правила. Для согласования внутренних регламентов различных университетов при реализации студенческой мобильности в рамках ECTS разработан специальный документ *Учебное соглашение* между направляющим студента на обучение университетом и принимающим. Главным предметом *Учебного соглашения*, как уже отмечалось, является выявление различий в подходах, используемых при расчетах реальной учебной нагрузки студентов.

Для обеспечения унификации подходов к расчету реальной учебной нагрузки в российских университетах при введении ГОС-3 от органа управления высшим образованием *потребуется разработка специальных типовых рекомендаций*. При разработке таких рекомендаций целесообразно ориентироваться на положения базовой модели для определения нагрузки студентов, разработанной в рамках университетского проекта «Настройка образовательных структур в Европе»*. Модель предусматривает четыре составляющих, которые в варианте адаптированном на российские условия кратко могут быть охарактеризованы следующими основными положениями [6].

1) Применение модулей (курсовых модулей)

Образовательные программы имеют модульную структуру. Каждый курсовой модуль (курсовая единица, семестровая дисциплина) характеризуется трудоемкостью выраженной в зачетных единицах, требующей для его освоения учебной работы студента, измеряемой соответствующим количеством часов учебной нагрузки. Например, если в соответствии с табл. 2 одной зачетной единице в ГОС-3 будет соответ-

* (<http://europa.eu.comm/education/Tuning.html>)

ствовать 30 часов нагрузки, то освоение курсового модуля трудоемкостью 5 зач. ед. предполагает, как уже было показано, выполнение студентом учебной работы объемом 150 часов. Изучение дисциплины «Математика» общей трудоемкостью 18 зачетных единиц (см. табл. 5), предполагает выполнение студентом суммарной учебной нагрузки объемом 540 часов. Если эту дисциплину в соответствии с учебным планом предполагается изучить за четыре семестра (см. табл. 3), то она может быть разбита на 4 курсовых модуля объемом, например 4; 5; 4 и 5 зач. единиц. Соответственно суммарная учебная нагрузка дисциплины «Математика» в 540 часов распределится между семестрами в соотношении 120; 150; 120 и 150 часов.

2) Расчет нагрузки студента

Каждый курсовой модуль предполагает выполнение учащимися образовательных действий, для определения которых существенны следующие аспекты [1]:

- *типы учебных занятий*: лекция, семинар, исследовательский семинар, практический семинар, лабораторная работа, консультация, самостоятельное обучение, самостоятельное обучение под руководством, практика, полевая работа, подготовка проекта и т.д.
- *типы учебных действий*: посещение лекций и других аудиторных занятий; выполнение специальных заданий; написание курсовых работ; отработка технических и лабораторных навыков; подготовка отчетов о практике; чтение книг, научных и других работ; подготовка тезисов; обучение конструктивной критике работ, выполненных другими; ведение встреч; участие в контрольных и оценочных мероприятиях и т.п.
- *типы оценки*: устный экзамен, письменный экзамен, устная презентация, тестирование, текущее (непрерывное оценивание) и др.

Преподаватели *самостоятельно (под контролем кафедры) разрабатывают педагогическую технологию изучения курсового модуля, предусматривающую реализацию определенных типов учебных занятий, учебных действий и оценок; рассчитывают время, необходимое для выполнения каждого вида деятельности. Рабочая нагрузка, выраженная*

во времени, должна совпадать с трудоемкостью курсового модуля в зачетных единицах.

Преподаватели должны разрабатывать *стратегии наилучшего использования учебного времени*, применять современные педагогические технологии, но при этом соблюдать ряд ограничений.

Ограничение 1. Любая образовательная технология допустима лишь при условии, что она обеспечивает достижение предусмотренных учебной программой образовательных целей, требуемую полноту и уровень освоения учебного материала.

По этому поводу часто задается вопрос: «А как установить соответствие результатов обучения заявленным в программе целям?». Зафиксированное в европейских документах на этот счет мнение сводится к следующему утверждению: «университеты и другие высшие учебные заведения ... являются компетентными учреждениями для определения и оценки результатов обучения, и они же могут подтвердить кредиты обучающимся студентам, как очного отделения, так и нетрадиционным учащимся, желающим получить признание своих знаний и навыков, приобретенных вне стен учебного заведения» [1].

Ограничение 2. Совершенствование образовательных технологий и педагогических методик не может иметь целью сокращение устанавливаемых государственными требованиями нормативных сроков освоения образовательных программ. Оно должно служить повышению эффективности учебного процесса, включая повышение эффективности преподавательского труда, достижение более глубокого освоения знаний умений и навыков, устойчивых результатов в формировании общих и специальных компетенций будущего специалиста.

3) Проверка рабочей нагрузки посредством её оценки студентами

На практике могут использоваться различные методы проверки правильности определения студенческой нагрузки, но наиболее распространенным является метод, основанный на использовании вопросников для студентов, отражающих мнение студентов в ходе учебного процесса, либо по завершении изучения модуля.

4) *Регулирование нагрузки и условий выполнения учебных программ*

Регулирование использует две формы, которые призваны помочь в принятии решений по изменению студенческой нагрузки. Первая форма предназначена для преподавателя. В ней преподаватель планирует образовательный модуль и подсчитывает количество часов работы студента. Во второй форме студенты указывают фактическое время, потраченное на выполнение учебных действий по освоению модуля, что дает возможность проверить соответствие расчетной нагрузки реальной.

В случаях, когда проверка показывает, что рассчитанная преподавателем нагрузка не соответствует действительной, необходимо её отрегулировать путем изменения нагрузки либо корректировки выраженной в кредитах трудоемкости курсового модуля.

3.4. Особенности проектирования образовательных программ

В системе зачетных единиц содержание образования в каждом конкретном университете определяется внутривузовскими стандартами образовательных программ. В условиях России образовательные программы вузов разрабатываются на основании государственных образовательных стандартов. Оговорим, что используемый в данном разделе термин «государственный образовательный стандарт нового поколения» является пока условным, указывающим на правила и требования, которые лишь еще предстоит разработать и следование которым будет способствовать сохранению единства российского образовательного пространства и его гармонизации с мировыми тенденциями развития образовательных систем.

В системе зачетных единиц используются две формы представления учебного плана: *основной учебный план* (прил. 2) и *учебный план-график студента* (прил. 3). В отличие от традиционного для российских вузов учебного плана форма основного учебного плана системы зачетных единиц не предусматривает распределения учебных дисциплин по семестрам.

Учебный план-график студента является производным от основного учебного плана и представляет собой рекомендуемое студентам типовое распределение дисциплин учебного плана по семестрам и годам обучения. Учебный план-график студента имеет рекомендательный ха-

рактически не ограничивает права студента самостоятельно выбирать дисциплины из основного учебного плана для изучения в очередном семестре.

Основной учебный план

Основной учебный план – документ, определяющий перечень дисциплин образовательной программы и основные ограничения на последовательность их изучения.

Основной учебный план по направлению подготовки или специальности в системе зачетных единиц имеет модульную структуру и разрабатывается как сквозной (общий) для бакалаврского и магистерского уровней обучения. Отметим, что в американских университетах и университетах многих других стран, воспринявших американскую модель высшего образования, учебный план по специальности, предусматривающей подготовку бакалавров, магистров и докторов, как правило, разрабатывается как сквозной для всех этих уровней [3]. Этим обеспечиваются не только наиболее естественные условия сопряжения и преемственности образовательных программ различного уровня, но и четкая дифференциация их целей и итоговых результатов обучения в терминах используемого в зарубежных системах образования компетентностного подхода [4, 11].

3.4.1. Модульность, вариативность, междисциплинарность

Дисциплина в учебном плане может быть представлена одним или несколькими курсовыми модулями, последовательно изучаемыми в течение нескольких семестров: «Математика-1», «Математика-2»; «Английский язык-1», «Английский язык-2» и т. п. Состав курсовых модулей дисциплин естественнонаучной и гуманитарной подготовки, изучаемых в течение более чем одного семестра, проектируется как минимизированный по количеству модулей, унифицированных по содержанию для всех факультетов университета, и представляется в виде древообразной структуры, разветвляющейся на старших курсах последовательности модулей возрастающего уровня сложности (базовые, продвинутые, специализированные). Модули, находящиеся в корне дерева, обычно являются общими для студентов большинства специальностей университета.

Дисциплина, входящая в учебный план одним курсовым модулем, идентична в обычном понимании дисциплинам традиционного учебного плана.

Свобода выбора последовательности изучения дисциплин (модулей) основного учебного плана в системе зачетных единиц ограничена зафиксированными в учебном плане отношениями предшествования. Ряд модулей учебного плана могут не иметь предшествующих связей, что способствует расширению вариативности индивидуального планирования учебного процесса. Установление и минимизация отношений предшествования модулей является важным аспектом разработки учебных планов. Оно должно обеспечивать возможность многовариантного, равномерного распределения учебной нагрузки по семестрам. Следствием несоблюдения этих требований может стать увеличение сроков обучения студентов, обусловленное трудностями составления их личных учебных планов. Требованиями к разработке учебных планов предусматривается, что для каждого модуля может быть указан лишь один модуль, который должен быть предварительно изучен. Накопленный методический опыт и отработанные на его основе практические рекомендации позволяют рядовому методисту вполне успешно справляться с этой задачей. Тем не менее перспективным представляется путь разработки специальных математических моделей для автоматизации решения подобных задач при формировании основных учебных планов [14].

В американской системе трудоемкость одного модуля обычно составляет 2–5 зач. ед.; в учебных планах, разработанных в соответствии с рекомендациями ECTS, – 5–10 зач. ед. Как правило, в учебных планах конкретного университета, трудоемкость модулей устанавливается кратной какому-либо значению, общему для всех дисциплин учебного плана (2, 3, 5). Если это условие соблюдается, то трудоемкость всех дисциплин учебного плана может устанавливаться в более крупных единицах, чем зачетная единица, – *юнитах*. Если размерность юниты составляет, например, 5 зач. ед., то трудоемкость всех модулей учебного плана, как правило, составляет одну или две юниты. Оптимальный уровень кратности трудоемкостей модулей учебных планов университета упрощает календарное планирование учебного процесса и других расчетов, связанных с его организацией. Выбор оптимальной размерности

юниты связан с параметрами, характеризующими длительность учебного семестра в неделях, объем еженедельной учебной нагрузки и т.д.

В основном учебном плане для каждого модуля указывается его трудоемкость в зачетных единицах или юнитах и семестр, в котором возможно изучение модуля: осенний, весенний, каждый семестр.

Модули между осенним и весенним семестрами распределяются на основе согласованного решения департамента учебной работы и кафедр. Нерациональное распределение модулей по семестрам в учебных планах приводит к неравномерной учебной нагрузке преподавателей, их нехватке и к увеличению срока обучения студентов. Устранить «узкие места» в своих учебных планах студентам помогает практикуемое в системе зачетных единиц назначение дополнительного (вне основного учебного плана) летнего месячного учебного семестра. Кафедрам рекомендуется по возможности шире включать в расписание летнего семестра дисциплины (модули) общеобразовательного цикла с возможностью их изучения в режиме интенсивного погружения (например, изучение в течение месяца семестрового курсового модуля по иностранному языку, информатике и т. п.).

Каждый курсовой модуль, входящий в учебный план, имеет код-идентификатор, сформированный в соответствии с правилами автоматизированной информационной системы вуза. Первые буквы кода модуля ОПП обычно указывают структурное подразделение университета, ответственное за преподавание курсового модуля: институт (факультет) и кафедру. Эта часть кода используется при автоматизированных расчетах учебной нагрузки кафедр и институтов (факультетов), а также суммы заработанных этими подразделениями средств из общего объема фонда заработной платы, который формируется из средств, поступивших за обучение студентов (см. раздел 4.1).

Первые буквы кода-идентификатора дисциплины дополняются цифровым кодом, первая цифра которого в традициях российского высшего образования может указывать на принадлежность дисциплины к циклу дисциплин естественнонаучной подготовки – (1xx), общепрофессиональной – (2xx), специальной – (3xx). Входящие в сквозной учебный план дисциплины магистерского уровня обучения могут иметь цифровые коды, начинающиеся, например, с цифры «5» (5xx), докторского – с цифры «7» (7xx),

Курсовые модули учебного плана могут иметь статус обязательных и по выбору. Перечень обязательных курсовых модулей и их минимальные объемы в зачетных единицах определяются образовательными стандартами, которые могут также содержать рекомендуемый перечень курсовых модулей по выбору, относящихся к циклам естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки. Окончательный перечень курсовых модулей по выбору, включаемых в основную образовательную программу вуза по направлению подготовки или специальности, формируется в вузе и утверждается ученым советом.

С учетом мнения работодателей, традиций университета и особенностей регионального рынка труда ученый совет утверждает также раздел основного учебного плана «Дисциплины специализаций», имеющих статус дисциплин (курсовых модулей) по выбору. Перечень этих дисциплин и их содержание могут постоянно развиваться и обновляться с учетом последних достижений в соответствующих областях науки и техники. Предполагается, что студент не обязан выбирать специализацию и осваивать весь комплект дисциплин, относящихся к конкретной специализации. При формировании индивидуального учебного плана он может выбирать дисциплины из всего перечня дисциплин специализации с учетом собственных представлений о необходимости получения тех или иных специальных знаний и дополнительных к диплому сертификатов для наиболее успешной самореализации на рынке труда по окончании университета. Со своей стороны университет может ежегодно пересматривать и развивать перечень предлагаемых студентам для включения в индивидуальные учебные планы дисциплин специализаций.

Формирование студентами индивидуальных учебных планов позволяет удовлетворить специфические потребности рынка труда и отдельных потенциальных работодателей, по согласованию с которыми, и все чаще при их финансовом участии, студентам предоставляется возможность получать одновременно с основным второе высшее образование – так называемая подготовка с двойной концентрацией [3]. Получение второй специальности является ведущей формой *концентрации* учебных целей профессиональной подготовки и в зависимости от степени ее

близости к основной может требовать увеличения срока обучения на 1–2 года.

Кроме двойной концентрации, при составлении индивидуальных учебных планов студентов реализуются и другие виды концентрации: профессиональная специализация, межпрофессиональная специализация, концентрация нескольких специальностей и т.п. – все это в интернациональном аспекте имеет отношение к реализации принципа *междисциплинарности*, который у нас часто трактуется более узко.

Основной учебный план вуза в системе зачетных единиц так же, как и при традиционной организации учебного процесса, может проектироваться с соблюдением устанавливаемых образовательными стандартами пропорций по количеству зачетных единиц между циклами дисциплин, между обязательными дисциплинами и дисциплинами по выбору.

Обратим внимание на следующую важную особенность: государственные образовательные стандарты в системе зачетных единиц должны определять лишь самые общие требования к содержанию высшего образования и, как правило, перечни и дидактические (компетентностные) описания *только обязательных* для изучения дисциплин. Чем в меньшей степени новые стандарты будут регламентировать параметры и содержание основных образовательных программ, тем больше у вузов и студентов будет возможностей для совершенствования своих образовательных программ, их адаптации к индивидуальным потребностям студентов и работодателей, рынку труда. В условиях индивидуально-ориентированной организации учебного процесса это существенно упрощает практические аспекты обеспечения преемственности уровней профессионального образования и возможность обоснованного сокращения сроков обучения на верхних его ступенях для выпускников предшествующих уровней.

При использовании системы зачетных единиц в основном учебном плане целесообразно, как практикуется во многих университетах за рубежом, среди обязательных выделить дисциплины, наиболее важные для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста (они отмечаются символом «*» или иначе). Для таких дисциплин (введем для них название «профессионально-важные дисциплины») устанавливается минимальное пороговое значение оценки по итогам их

изучения. Например, в некоторых американских университетах она должна быть не ниже 74 баллов (описанию балльно-рейтинговой системы оценки посвящен раздел 3.7). Если студент получает более низкую оценку, зачетные единицы по данной дисциплине ему не засчитываются, и он должен изучать ее повторно, тогда как для зачета кредитов по обычным дисциплинам студенту достаточно набрать всего лишь 61 балл.

3.4.2. Индикаторы типов и уровней учебных модулей

Одним из важных элементов системы взаимного признания образовательных программ, учета и накопления зачетных единиц (кредитов) является разработка прозрачной, совместимой с европейской классификации типов и уровней учебных модулей. Индикация уровней и типов дисциплин в учебных планах российских вузов ранее не применялась. Российским педагогам и методистам еще только предстоит выполнить необходимые исследования, накопить и оценить соответствующий опыт. Этот опыт частично может быть обретен при анализе действующих и разработке новых учебных планов и программ в рамках перехода на образовательные стандарты нового поколения.

На начальном этапе в качестве индикаторов уровней курсовых модулей могут использоваться следующие коды европейской системы уровневых индикаторов, согласованные в рамках проекта Тюнинг [6]:

- «В» – базовый модуль (Basic) – введение в предмет;
- «I» – модуль промежуточного (Intermediate) уровня, предназначенный для углубления базового знания;
- «A» – модуль продвинутого (Advanced) уровня;
- «S» – модуль специализации (Special) знаний.

С учетом соглашений, достигнутых на общеевропейском уровне, предстоит также развивать и модернизировать используемую в российской высшей школе классификацию типов учебных дисциплин. При разработке новых учебных планов и программ наряду с традиционным разделением учебных дисциплин на циклы можно ориентироваться на применение индикаторов европейской системы классификации типов курсовых модулей [6]:

1. *Основные* (формирующие профессиональные компетенции выпускника);
2. *Поддерживающие* (поддерживающие изучение основных модулей);
3. *Организационные и коммуникационные* (изучения иностранных языков, формирующие навыки работы в группах, деловой переписки и т.д.);
4. *Специализированные* (расширяющие и углубляющие компетенции в избранной профессиональной области);
5. *Переносимые* (отражаемые в образовательной программе модули различного вида практик, курсового и дипломного проектирования, выпускных работ, стажировок и т.п.).

В терминологии, традиционной для российских образовательных стандартов и учебных планов, к основным модулям программы могут быть отнесены обязательные курсовые модули общепрофессиональной и специальной подготовки; к поддерживающим – модули фундаментальной и естественнонаучной подготовки.

Система индикаторов уровней и типов модулей, предназначенная для использования в новом поколении образовательных программ российских вузов, изначально должна проектироваться как совместимая с европейской. Она может быть развита с учетом специфики и традиций российской системы профессионального образования. Например, в российскую систему индикации может быть добавлен уровневый индикатор, позволяющий отличать основные и поддерживающие модули образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. При этом специализированные, организационные, коммуникационные и переносимые модули могут быть обозначены как допустимые для образовательных программ только одного или обоих уровней образования. Подобные подходы в настоящее время реализуются в разрабатываемой Европейской рамочной структуре квалификаций (см. раздел 5.2).

Система уровневых индикаторов может стать основой механизма перезачета студентам вузов (в прошлом выпускникам ссузов) зачетных единиц, полученных ими при обучении на предшествующем уровне профессионального образования.

Приведенные варианты европейских систем классификации уровней и типов учебных модулей являются альтернативными используемым в российской учебно-методической документации традиционным классификациям: по циклам учебных дисциплин; по признаку «обязательные», «факультативные», «по выбору»; дисциплины специализаций. При разработке концепции ГОС-3 некоторые специалисты предлагают отказаться от традиционной российской классификации. Представляется, что на начальном этапе с этим не следует торопиться. Более целесообразным представляется пользоваться традиционной российской классификацией и наряду с ней применять европейскую классификацию уровней и типов учебных модулей (согласованную в рамках проекта Тюнинг или иную, которая еще, возможно, появится). В этом случае каждый модуль образовательной программы может дополнительно характеризоваться буквенным и/или цифровым кодом-индикатором, указывающим уровень модуля («В», «I», «A», «S») и его тип от (1-го до 5-го). Например, кодовый указатель А-2 будет характеризовать модуль как поддерживающий, продвинутого уровня.

В ГОС-3 приведенная классификация может использоваться для создания, в соответствии с уровнями профессиональных образовательных программ, нормативных моделей распределения нагрузки по типам учебных модулей – объемных соотношений между модулями образовательной программы, обеспечивающих гармоничное развитие всех видов компетенций будущего специалиста. Это позволит в общей части ГОС-3 не только описать в терминологии компетентного подхода различия в целях подготовки специалистов по уровням профессионального образования, но и сформулировать соответствующие требования к уровню сложности образовательных программ, задавая для каждого уровня профессионального образования нормативные требования к соотношению объемных показателей модулей образовательных программ по уровням и типам, как это показано в таблицах 3 и 4.

В отличие от ГОС-2, которыми регламентировались объемные соотношения между циклами учебных дисциплин, в общей части ГОС-3 вместо этого или наряду с этим могут быть заданы нормативные или рекомендуемые по уровням профессиональных образовательных программ соотношения между объемными показателями включаемых в образовательную программу модулей различных типов и уровней.

Таблица 8

Условный пример* распределения модулей по типам в программах бакалаврской и магистерской подготовки, %

Типы модулей	Программа подготовки	
	Бакалавра	Магистра
Основные (1)	30	20
Поддерживающие (2)	25	10
Организационные и коммуникационные (3)	10	—
Специализированные (4)	10	40
Переносимые (5)	25	30
Всего	100	100

Таблица 9

Условный пример распределения модулей по уровням в программах бакалаврской и магистерской подготовки, %

Уровни модулей	Программа подготовки	
	Бакалавра	Магистра
Базовый (B)	20	-
Промежуточный (I)	45	-
Продвинутый (A)	10	40
Специализированные (S)	25	60
Всего	100	100

* Источник (табл.3, табл.4): Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004 г.

3.4.3. Компетентностный подход

Реализация компетентностного подхода в ГОС-3 потребует внесения серьезных коррективов в использовавшиеся в ГОС-2 привычные модели квалификационных характеристик выпускника, описания требований к его знаниям, умениям и навыкам.

Общеввропейские подходы к выработке общего понимания содержания квалификаций и результатов обучения базируются на *компетентностном подходе* и попытках по возможности четко установить в терминах компетенций соответствия в триаде «требования к подготовке – содержание образовательной программы – результаты обучения».

Условием создания единой Европейской системы квалификаций (ЕСК) является наличие *согласованной, ясной и прозрачной для всех стран, легкой в применении системы дескрипторов*, используемых для описания требований к знаниям, умениям и широким компетенциям выпускников на каждом из определенных в ЕСК квалификационных уровней (см. раздел 5.2).

На семинаре в Копенгагене (январь 2005 г.) рабочая группа по Болонскому процессу предложила основанную на так называемых «Дублинских дескрипторах» следующую структуру описаний требований к выпускникам трехциклового системы уровней общеевропейского пространства высшего образования [4]:

Квалификации первого цикла (бакалавр. – *Прим. авт.*) должны присуждаться выпускникам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание изучаемой области на уровне, поддерживаемом учебниками повышенного уровня сложности;
- могут применять свои знания и понимание демонстрируя профессиональный подход в работе или на занятиях;
- обладают способностью собирать и интерпретировать соответствующие данные;
- способны донести информацию, идеи, проблемы и решения до специалистов и неспециалистов;
- обладают навыками обучения, позволяющими продолжить учебу с большой степенью самостоятельности.

Квалификации второго цикла (магистр) присуждаются выпускникам, которые:

- продемонстрировали знание/понимание, обеспечивающее основу для оригинальности в развитии и применении идей, а также при проведении научных исследований;
- могут применять знание и способность решения проблем в новой среде в более широких контекстах, относящихся к их области обучения;
- способны интегрировать знания, преодолевая возникающие при этом трудности;
- могут ясно излагать свои выводы специалистам и неспециалистам;
- обладают навыками обучения, позволяющими самостоятельно продолжить учебу.

Квалификации третьего цикла (доктор) присуждаются выпускникам, которые:

- продемонстрировали глубокое понимание тематики изучаемой области и владение навыками и методами исследования данной сферы;
- продемонстрировали способность задумать, разработать, реализовать и адаптировать реальный процесс исследования;
- внесли существенный вклад своими оригинальными исследованиями, ряд которых получил отклик в национальных и зарубежных изданиях;
- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых идей;
- могут общаться с коллегами и обществом в целом по своим областям профессиональных знаний;
- смогут содействовать технологическому, социальному и культурному развитию в обществе, основанном на знании.

Российская педагогическая наука имеет богатые традиции исследований в области формализации требований к профессиональной подготовленности выпускников образовательных заведений. Упомянем лишь такие из наиболее известных моделей формализации требований к содержанию образовательных программ, как «деятельностный подход» и «модель специалиста». К сожалению, результаты научных исследований в этой области в рамках идеологии ГОС-1 и ГОС-2 не вполне удалось трансформировать в конкретные методологии проектирования, адекватного требованиям стандартов содержания образовательных программ. Поэтому переход в ГОС-3 от традиционного к компетентност-

ному подходу для описания требований к образовательной программе и результатам ее освоения не грозит какими-либо издержками российскому образованию. Но он будет способствовать сближению позиций и взаимопониманию с зарубежными коллегами и уже послужил стимулом для начала нового этапа научного творчества в этой области в России.

В этой связи особо подчеркнем, что исследования эти должны быть направлены не на разработку собственных национальных дескрипторов, а в первую очередь, на подкрепление позиции российских экспертов в достижении консенсуса с нашими европейскими коллегами в отношении общей системы дескрипторов, средств оценки соответствия компетентности выпускников предъявляем к ним требованиям, особенностям педагогических технологий и других элементов образовательной и воспитательной среды вуза, обеспечивающих формирование в течение периода обучения у выпускников всех, характеризующих уровень их профессионализма и готовности к трудовой деятельности компетенций: системных, личностных, инструментальных, коммуникативных и других, о которых международное сообщество договорится, как об обязательных для оценки уровня квалификации выпускников вузов.

3.4.4. Стандарты содержания учебных дисциплин

Значимым шагом, направленным на расширение академических свобод и автономии университетов в рамках Болонских реформ, может стать введение для российских университетов двухуровневой аккредитации (см. раздел 5.5). Аккредитация повышенного уровня может предоставить университетам право разрабатывать собственные образовательные программы, содержание которых не будет строго регламентироваться требованиями соответствующих ГОС. Естественно, что больший уровень автономии предполагает и больший уровень ответственности. Поэтому образовательные программы таких университетов по своему уровню должны опережать задаваемые обязательными для прочих вузов ГОСами минимальные требования к содержанию и условиям реализации образовательных программ. В этой ситуации будет необходимо и полезно воспринять опыт формирования *внутривузовских стандартов содержания образовательных программ и учебных дисциплин* зарубежных университетов, изначально работавших в условиях реальной

автономии. Документы, регламентирующие стандарты содержания и условия реализации образовательных программ в разных университетах, отличаются в деталях, по-разному называются, но в целом служат похожим целям: информировать студентов, преподавателей, работодателей, общество, органы контроля качества о целях и содержании образовательных программ; реализуемых в процессе их освоения, педагогических технологиях; обеспечении их материально-техническим и лабораторным оборудованием, преподавательскими кадрами и т. д.

В настоящее время роль внутривузовских стандартов содержания образовательных программ российских вузов выполняют рабочие учебные планы и программы. Но рассчитаны они на преподавателей, учебные отделы, органы планирования и контроля, но не на студентов. Чтобы они в полной мере смогли выполнять роль внутривузовских стандартов в интернациональном понимании, их необходимо будет дополнить с учетом накопленного позитивного зарубежного опыта. Кратко охарактеризуем сложившуюся практику оформления внутривузовских стандартов содержания учебных дисциплин в системе зачетных единиц.

Комплект документов основной образовательной программы университета, работающего в системе зачетных единиц, включает стандарты содержания всех учебных дисциплин основного учебного плана. Стандарт содержания учебной дисциплины университета ориентирован на конкретную технологию преподавания дисциплины и комплект учебно-методических материалов и оценочных средств, разработанных для поддержки ее изучения. Стандарт содержания учебной дисциплины определяет ее учебные цели, роль в формировании компетенций специалиста, задачи приобретения знаний и навыков, программу и соотношение объемов теоретической и практической подготовки, распределение по неделям семестра лекционных и практических занятий и включает подробный семестровый план-график самостоятельной работы студентов.

За разработку и обновление стандартов содержания учебных дисциплин к началу очередного учебного года отвечают кафедры, которые ведут их преподавание. Департамент учебной работы университета контролирует полноту и актуальность учебных и оценочных материалов, обеспечивающих изучение учебной дисциплины в соответствии со стандартом ее содержания. Общепринятой является практика, когда преподаватели (как правило, ведущие профессора), отвечающие за на-

учный и учебно-методический уровень преподаваемых в университете учебных дисциплин, в конце учебного года сдают в департамент учебной работы полный комплект документов, отражающий текущее состояние содержания дисциплины и комплекта учебно-методических материалов и оценочных средств. Установленный порядок требует, чтобы в течение года он обновлялся в среднем на 10–15%. Стандарты учебных дисциплин включаются в комплекты документов и инструктивных материалов, выдаваемых студентам перед началом очередного учебного года. Для каждой учебной дисциплины в этих материалах указываются реквизиты связи (телефоны, адреса сайта и электронной почты) ответственной за преподавание дисциплины кафедры, заведующего кафедрой, всех преподавателей, ведущих занятия по данной дисциплины с указанием их ученых степеней и званий.

3.5. Особенности календарного планирования учебного процесса

Важнейшим документом, регламентирующим организацию учебного процесса в системе зачетных единиц, является *Единый учебный календарь университета (Академический календарь)*, условный пример которого приведен в прил. 4. В Едином учебном календаре университета на весь учебный год по неделям и датам расписаны сроки начала и окончания семестров, включая летний дополнительный семестр; выходные, каникулы, сроки проведения основных текущих контрольных мероприятий; периоды сдачи экзаменов (сессии) и даты сдачи экзаменов по общим для большинства специальностей университета учебным дисциплинам, границы «нулевой» недели в начале осеннего семестра и т.д. Особенности каждого этапа и мероприятия Академического календаря и связанные с ними обязанности и права студентов подробно изложены и регламентированы в инструкциях для студентов и преподавателей.

Например, в течение 1-й недели осеннего семестра студент может попытаться сдать экстерном экзамены по некоторым дисциплинам учебного плана. Такая возможность предоставляется первокурсникам, имеющим достаточные знания для сдачи экзаменов по математике, информатике, иностранному языку и т. д.

При индивидуально-ориентированной организации учебного процесса студенты вправе по своему усмотрению решить, какие предметы изучать в очередном семестре, в какое время и у каких преподавателей. Это обуславливает серьезные отличия и *специфику составления семестровых расписаний учебных занятий в системе зачетных единиц*.

Выбор учебных дисциплин и преподавателей студентами проводится в два этапа: 1-й – предварительная заявка; 2-й – окончательная регистрация.

На 1-м этапе студенты выбирают из основного учебного плана дисциплины для изучения в очередном семестре, заполняют лист выбора учебных дисциплин – «Выбор-1» (прил. 5), согласовывают его со своим преподавателем-консультантом и представляют в учебную часть факультета в сроки, указанные в Едином учебном календаре. Студенты второго и последующих годов обучения выбирают дисциплины для изучения в будущем осеннем семестре на 9-й неделе весеннего семестра (первая неделя апреля); студенты-первокурсники – до начала учебного

года в период с 20 по 25 августа. Выбор учебных дисциплин на весенний семестр осуществляется всеми студентами университета на 9-й неделе осеннего семестра (первая неделя ноября).

Обеспечение возможности выбирать и самостоятельно определять, сколько предметов изучать в планируемом семестре, позволяет студентам составлять удобные для них расписания, что дает возможность совмещать учебу с занятиями спортом, работой и т. д.

Департамент учебной работы университета на основе данных о «Выборе-1» студентами составляет *общее расписание учебных занятий университета* на очередной семестр. В общем расписании для всех учебных дисциплин, изучаемых в течение семестра, указываются аудитории и время проведения учебных занятий ведущими их преподавателями. Общее расписание учебных занятий утверждается департаментом учебной работы и объявляется в первый день семестра (первый день нулевой недели осеннего семестра и первый день первой недели весеннего семестра).

Необходимую информацию для составления личного учебного расписания на этапе «Выбор-2» студент получает из стандартов учебных дисциплин, сборник которых, скомплектованный по специальностям, выдается студентам перед началом учебного года. Из стандарта учебной дисциплины студент выписывает распределение зачетных единиц (кредитов) дисциплины по формам занятий: лекции, семинары, лабораторные работы, самостоятельная работа. Как уже указывалось, в стандарте учебной дисциплины приводится список всех преподавателей, которые ее преподают, их контактные реквизиты, контактные реквизиты кафедры, ответственной за преподавание дисциплины. Для обеспечения вариативности планирования студентами учебного процесса занятия разных преподавателей по одной и той же дисциплине в общем расписании учебных занятий университета назначаются на разные дни недели и разное время. Подобный подход при составлении общего университетского расписания позволяет равномерно загружать и рационально использовать аудиторный фонд в течение учебного дня и всей недели.

В течение недели со дня объявления общего расписания студентам предоставляется возможность уточнить выбор дисциплин очередного семестра. Такая необходимость может возникнуть, например, в связи с получением в осеннем семестре неудовлетворительной оценки по одной из дисциплин (например, по «Математике-1»), предшествующей по от-

ношению к выбранной на этапе «1» для изучения в весеннем семестре дисциплине («Математика-2»). У первокурсников необходимость корректировки «Выбора-1» может возникнуть уже на нулевой неделе осеннего семестра, когда они проходят обязательные контрольные испытания с целью проверки готовности к изучению дисциплин первого семестра («Математика-1», «Физика-1», «Химия-1»,). Если обнаруживается неготовность студента, например, к изучению модуля «Математика-1», он обязан его исключить из личного учебного плана и включить модуль «Математика-0», соответствующий программе подготовительных курсов для поступающих в университет. Могут быть и другие основания для изменения личного семестрового учебного плана.

После уточнения перечня дисциплин личного семестрового учебного плана студент выписывает из общего расписания информацию о выбранных им предметах, выбирает преподавателей, согласовывает с ними свой выбор, составляет личное семестровое учебное расписание. Результаты «Выбора-2» отражаются студентом в листе «Выбор-2» (см. прил. 5) и в бланке личного семестрового учебного расписания (прил. 6), согласуются с преподавателем-консультантом и регистрируются в учебном отделе.

По итогам регистрации студентами личных семестровых учебных расписаний департамент учебной работы вносит коррективы в общее расписание учебных занятий университета. В зависимости от количества студентов, записавшихся в группы и потоки к конкретным преподавателям, вносятся коррективы в назначение учебных аудиторий с учетом их вместимости. Занятия преподавателей, к которым записалось недостаточное число студентов, выводятся из расписания. Студенты пере назначаются другим преподавателям.

3.6. Преподаватели-консультанты

Каждый преподаватель университета обязан быть преподавателем-консультантом [2]. Он назначается студенту с момента зачисления в университет кафедрой, к которой относится студент. Преподаватель-консультант является не только помощником, но и личным наставником студента, старшим коллегой, деятельность которого нацелена на формирование здорового, подготовленного к самостоятельной профессио-

нальной деятельности специалиста, моральные качества которого соответствуют культурным и нравственно-этическим традициям и устремлениям гражданского общества.

Преподаватель-консультант помогает студентам первых лет обучения в выборе учебных дисциплин и преподавателей, советует, как лучше составить расписание и выполнить учебный план. В дальнейшем студенты, как правило, сами справляются с этими задачами. Поэтому главным в деятельности преподавателя-консультанта становится контроль сбалансированности учебных и других интересов студента на протяжении всех лет обучения.

К обязанностям преподавателя-консультанта относятся [2]:

- ознакомление студентов с решениями ученого совета и ректората, разъяснение политики университета в отношении учебного процесса, развития научных исследований и других направлений и аспектов деятельности;

- информирование руководства вуза о предложениях и пожеланиях студентов по совершенствованию всех направлений деятельности университета;

- разъяснение студенту его прав и обязанностей, особенностей обучения в системе зачетных единиц, оценки его труда и знаний на различных этапах обучения, требований, предъявляемых к уровню усвоения знаний и приобретения навыков;

- консультация и контроль составления студентами личных семестровых учебных планов и расписаний учебных занятий, обеспечение их сбалансированности по объему учебной нагрузки (25–35 зач. ед. в семестр в размерности ECTS);

- консультация и оказание помощи студенту в решении любых возникающих вопросов, с которыми он обращается к преподавателю-консультанту;

- поддержание интереса и стремления студента к учебе.

Преподаватель-консультант в паре «студент – университет» представляет интересы университета и в рамках установленных правил, известных преподавателям и студентам, может ограничивать его свободу и право самостоятельно принимать решения. Степень свободы студента является максимальной, если показатели его учебной работы укладываются в допустимые диапазоны отклонения от усредненных нормативов и рекомендаций. Если же студент существенно отстает от рекоменду-

мого графика освоения обязательного компонента образовательной программы, то его права в выборе курсов дополнительной специализации и концентрации подготовки ограничиваются тем в большей степени, чем в большей степени он отстает.

Контроль за работой преподавателей-консультантов осуществляет департамент учебной работы университета, который по итогам каждого учебного года готовит и представляет деканам и заведующим кафедрами соответствующие отчеты. Оценка работы в качестве преподавателя-консультанта учитывается при ежегодной аттестации преподавателей, установлении надбавок к заработной плате и т.п.

3.7. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний и обеспечения качества учебного процесса

Важнейшей составляющей системы зачетных единиц является рейтинговая система оценки знаний. Она позволяет реализовывать механизмы обеспечения качества и оценки результатов обучения, активизировать учебную работу студентов, у которых появляются стимулы управления своей успеваемостью.

Успешность изучения отдельных дисциплин в системе зачетных единиц оценивается суммой набранных баллов (из 100 возможных), а успеваемость студента в целом – по Общему среднему показателю успеваемости (ОСПУ). Система балльной оценки является основным инструментом оценки работы студента в процессе изучения дисциплины и уровня ее освоения на выходе; ОСПУ – инструментом интегрированного оценивания студентов по всем изученным дисциплинам на отдельных этапах (по завершении 1, 2, 3-го семестра т. д.) и в конце обучения. Текущее значение ОСПУ, исчисляемое в баллах с точностью до одной десятой, определяет текущий рейтинг студента. В американской системе образования аналог ОСПУ (GPA) рассчитывается по четырехбалльной системе. В российской системе образования ОСПУ может вычисляться на основе традиционной пятибалльной системы оценки или иной, если она будет изменена.

Оценка успешности изучения отдельных дисциплин

Успешность изучения каждой из дисциплин учебного плана в системе зачетных единиц оценивается суммой баллов, исходя из 100 максимально возможных, и включает две составляющие [2, 3].

Первая составляющая – оценка преподавателем итогов учебной деятельности студента по изучению дисциплины в течение семестра (в сумме не более чем 70 баллов). Структура баллов, составляющих оценку преподавателя, представлена в стандарте учебной дисциплины и включает отдельные доли в баллах, начисляемые студенту за успешность выполнения и защиты рубежных коллоквиумов, за полноту и качество самостоятельной работы, по некоторым дисциплинам (в некоторых университетах по всем дисциплинам) за посещаемость (пропорционально числу посещенных занятий).

Ниже в качестве условного примера приводится распределение баллов, составляющих основу оценки работы студента по изучению модуля «Математика-1» в течение основных 15 недель учебного семестра [3]:

Посещение занятий	15 баллов (1 балл в неделю)
Коллоквиум-I	10 баллов
Коллоквиум-II	15 баллов
Выполнение семестрового плана самостоятельной работы	30 баллов
Итого:	70 баллов.

План самостоятельной работы студента на семестр включает 15 (по числу недель) заданий, успешность *выполнения и защиты* каждого из которых оценивается из 2-х баллов. Защита предполагает проверку преподавателем знания соответствующих теоретических разделов дисциплины. Основные формы текущего контроля знаний студентов: текущее тестирование, коллоквиум, самостоятельная работа, защита личного отчета и т.д.

Преподаватель на первой встрече со студентами обязан подробно объяснить систему 70-балльной оценки. Студенты должны знать, когда, какой суммой баллов будет оцениваться тот или иной вид их труда, какие критерии оценки использует преподаватель, когда, как и по каким темам будут проводиться тестирование и контроль выполнения самостоятельной работы. Благодаря регулярности контроля обеспечивается обратная связь, позволяющая преподавателю понять, каким темам или задачам следует уделить больше внимания и соответственно скорректировать учебный процесс.

Студент, работая с преподавателем в течение семестра, уже с первой недели, оценивая свои успехи, знает, как повышается первая со-

ставляющая его оценки по дисциплине, и в конце семестра может с высокой вероятностью определить ее возможное итоговое значение. Это практически исключает субъективность оценки, выставяемой студенту преподавателем.

Вторая составляющая оценки по дисциплине – оценка знаний студента на экзамене по 30-балльной шкале (при 70-балльной оценке преподавателя).

В системе зачетных единиц основной формой семестрового экзамена по всем дисциплинам, по которым это возможно и признано эффективным, является комплексное тестирование, которое проводится в устной или письменной форме, а также в форме выполнения вынесенных на экзамен проблемных задач. Применяются тесты с ограничением по времени и без него, под контролем и без контроля преподавателя. Хорошо разработанным считается тест, имеющий строгую научно обоснованную форму [1], полностью и равномерно охватывающий проверяемую тему, с ясными однозначными ответами, прошедший статистическую и экспертную проверку.

Комплексное тестирование обычно состоит из трех частей: общие понятия – 20%; основная часть – 50%; решение проблемы – 30%.

Общие понятия – часть комплексного теста, которая включает вопросы, нацеленные на выявление знания основных, базовых понятий учебной дисциплины (курсового модуля). Студент ставится в такие условия, при которых исключается возможность угадывания ответов: за правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный – 1 балл снимается. Студент может не отвечать на вопрос, если он не уверен в правильности своего ответа. Отсутствие ответа оценивается в 0 баллов.

Основная часть теста требует от студента умений и навыков решения за ограниченное время большого количества относительно простых задач в объеме всего курса. Чтобы ответить на вопросы этой части, студенту приходится напряженно поработать, применить свои знания для выбора правильных ответов среди предлагаемых альтернатив. За каждый правильный ответ студент получает 1–3 балла (в зависимости от специфики предмета). За каждый неверный ответ, как и в первой части теста, снимается 1 балл.

Решение проблемы – часть комплексного теста, при выполнении которой студент, основываясь на приобретенных по данному предмету знаниях, самостоятельно решает конкретную проблемную задачу или несколько задач, в зависимости от времени проведения тестового экза-

мена. Итоги выполнения этой части экзаменационного задания проверяет и оценивает экзаменационная комиссия.

Для обеспечения объективности и надежности результатов тестирования принимается ряд специальных мер.

Недоступность тестов для предварительного ознакомления с ними студентов и недобросовестных сотрудников университета достигается при использовании компьютерных генераторов вариантов тестовых заданий. Варианты тестов при этом могут формироваться непосредственно перед экзаменом или на самом экзамене в присутствии экзаменуемых студентов.

Чтобы исключить возможность получения информации о тестовых вариантах от тех, кто уже сдал экзамен (в том случае, если для всех экзаменуемых накануне готовится ограниченное количество тестовых вариантов), необходимо проводить экзамен по дисциплине в один день и в одно время для всех студентов, изучавших эту дисциплину в семестре. Обычно время и даты проведения именно этих экзаменов указываются в Едином учебном календаре университета.

С целью не допустить списывание и взаимопомощь студентов, наряду с обычными мерами административного воздействия – удаление с экзамена, который можно будет сдать только в следующую экзаменационную сессию, – используются и другие методы. Студенты предварительно группируются по уровням их текущей успеваемости (троечники с троечниками, отличники с отличниками). Сформированные группы для сдачи экзамена направляются в разные аудитории, номера которых они узнают лишь за 15 мин. до экзамена. Однородность тестируемой группы и ограничение времени тестирования исключает для большинства тестируемых возможность вникать в проблемы других студентов.

Во избежание оказания помощи «избранным студентам» недобросовестными преподавателями экзамены в тестовой форме проводят не преподаватели соответствующей дисциплины, а представитель департамента учебной работы и дежурный преподаватель. Например, письменный экзамен по математике вместе с представителем учебного отдела технически может проводить назначенный для этого преподаватель истории. В аудитории каждому студенту присваивается шифр, он получает свой вариант, выполняет экзаменационное тестовое задание и под присвоенным на экзамене шифром сдает его представителю учебного отдела. Проверка правильности выполнения тестовых заданий начина-

ется через час после завершения экзамена. Оценка за выполнение первых двух частей теста формируется автоматически по результатам компьютерной обработки тестовой карты. Третья часть экзаменационных тестовых заданий проверяется комиссией, в которую входят все преподаватели соответствующей кафедры во главе с ее заведующим и представители учебного отдела. Проверенные и оцененные тестовые карты сдаются представителю учебного отдела, в котором фамилии студентов расшифровываются, и только после этого студенты узнают свои оценки.

Подчеркнем еще одну важную особенность. Из условного примера Единого учебного календаря университета (см. прил. 4) видно, что период экзаменационной сессии в системе зачетных единиц длится 11–12 дней. Время для подготовки к большинству экзаменов не планируется. Это объясняется тем, что на экзаменах, особенно по дисциплинам фундаментальной подготовки, как правило, выявляется и оценивается уровень остаточных знаний, усвоенных студентом в течение семестра, а не те знания, которые, будучи приобретенными «за три дня и три ночи» при подготовке к экзамену, к началу следующего семестра в значительной мере утрачиваются.

Важен и регламент проведения экзамена, составляемый так, чтобы свести к минимуму возможность манипулирования его результатами. Приведем пример типового регламента экзамена по математике:

1-й день

9.00. Начало экзамена;

9.15. Начало выполнения студентами тестового задания;

11.15. Завершение экзамена;

12.00. Начало проверки третьей части тестовых заданий комиссией предметной кафедры;

16.00. Завершение работы комиссии;

19.00. Объявление департаментом учебной работы результатов экзамена (на сайте университета в сети Интернет и на стендах учебных отделов);

2-й день:

10.00. Начало работы апелляционной комиссии;

16.00. Завершение работы апелляционной комиссии;

19.00. Фиксация персональных результатов экзамена в компьютерной информационной базе университета, после чего внесение каких-либо изменений в результаты экзамена становится невозможным.

По дисциплинам, для которых экзамен в тестовой форме признается нецелесообразным, он проводится в обычной форме с использованием билетов и предоставлением студенту времени на подготовку к экзамену и на подготовку к ответу во время экзамена. Так обычно проходят экзамены по специальным дисциплинам. Экзамен сдается комиссии из трех преподавателей кафедры. Преподаватель студента в состав комиссии не входит.

Возможно также использование интегрированной формы экзамена, когда студент сначала выполняет тестовое задание с целью проверки знания им всех основных понятий и методов дисциплины, а затем после подготовки отвечает по билету преподавателю, который к этому времени располагает результатами выполнения студентом тестовой части экзамена. Регламент проведения экзаменов допускает, что на любой экзамен в любое время может прийти и присутствовать представитель учебного отдела.

Эффективность балльно-рейтинговой системы оценки знаний и контроля качества учебного процесса в системе зачетных единиц во многом определяется эффективностью деятельности департамента учебной работы университета и подчиненных ему учебных отделов факультетов (институтов). Именно эта служба реализует комплексный контроль и обеспечение качества учебного процесса, способствует поддержанию высокого, единого для всех факультетов и филиалов уровня стандартов преподавания дисциплин, а также приобретению студентами глубоких и прочных базовых знаний, объективности получаемых студентами оценок, ведет учет текущей успеваемости студентов.

Важно подчеркнуть, что экзамен в балльно-рейтинговой системе оценивания является экзаменом не только для студента, но и для обучающего его преподавателя, который не в состоянии ни занижить оценку плохому, по его мнению, студенту, ни завысить, жалея нерадивого или скрывая недостатки своей педагогической работы. Значительное расхождение оценок, полученных студентом у преподавателя и на экзамене, является предметом обязательного анализа.

Суммарный итог двух частей балльной оценки освоения дисциплины переводится по утвержденным шкалам в международную буквенную оценку и ее национальный числовой эквивалент (табл. 10).

В используемой в США системе оценок (табл. 10, графы 1, 2, 4) буква <A> представляет градации оценки «отлично», буква – града-

ции оценки «хорошо» («хорошо с плюсом», «хорошо», «хорошо с минусом»), буква <C> – градации оценки «удовлетворительно», буква <D> – градации оценки «посредственно», буква <F> соответствует оценке «неудовлетворительно». Если студент получил по дисциплине оценку <F>, зачетные единицы (кредиты) по этой дисциплине ему не засчитываются, и если дисциплина является обязательной, студенту предстоит ее повторное изучение в следующих семестрах.

Как указывалось в разделе 3.4, в учебном плане специально отмечаются дисциплины, важные для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста. По такой дисциплине студент не может получить оценку ниже, чем <C>. То есть, если студент набрал по данной дисциплине менее 74 баллов, ему выставляется оценка <F> и он вынужден будет изучать эту дисциплину повторно.

Обратим внимание, что пороговое значение «положительной» оценки по профессионально важным дисциплинам примерно соответствует нижней градации оценки «хорошо» по буквенной шкале оценок ECTS (см. табл. 10, графа 3).

Таблица 10

**Шкалы перевода баллов в международные буквенные оценки
и их числовые национальные эквиваленты**
(в интерпретации автора)

Баллы (США)	Международные буквенные оценки		Национальные числовые эквиваленты буквенных оценок			
	США	ECTS	США	Италия	Россия*	
					ГОС-3	ГОС-2
96–100	A	A	4,0	10	5,0	
91–95	A-	(отл.)	3,7	10	4,7	5
88–90	B+	B	3,4	9	4,4	4
84–87	B	(оч. хор.)	3,0	9	4,0	
81–83	B-	C	2,7	8	3,7	
78–80	C+		2,4	7	3,4	
74–77	C	(хор.)	2,0	7	3,0	3
71–73	C-	D	1,7	6	2,7	
68–70	D+	(удовл.)	1,3	6	2,3	
64–67	D	E	1,0	5	2,0	
61–63	D-	(посред.)	0,7	5	1,7	
0–60	F	FX, F	0,0	< 5	0,0	2, 1

*) Шкалу значений в графе 6 следует рассматривать как предложение автора.

В российской системе образования по любой, даже самой важной, дисциплине положительной является «тройка» любого достоинства, граничащая с «неудовлетворительной» оценкой. Этот недостаток необходимо и можно исправить, например, путем принятия, как это уже сделано в других странах, *положения об адаптации внутренних правил функционирования высшей школы* в связи с присоединением к Болонскому процессу, в которых необходимо отразить и все другие изменения внутренней нормативной базы организации учебного процесса, вызванные необходимостью её гармонизации с общеевропейскими требованиями.

Соотношения между оценками в баллах и их буквенными и числовыми эквивалентами являются существенной особенностью *рейтингового регламента* конкретного университета. На национальном уровне целесообразно унифицировать лишь градации буквенных оценок и их числовых эквивалентов, которые и являются основой для сопоставимости систем оценки результатов обучения при международных сравнениях.

Предоставление возможности университетам иметь различные рейтинговые регламенты есть дань уважения их автономии и академическим свободам. Устанавливая рейтинговый регламент, университет реализует свое право самостоятельно выстраивать приоритеты системы стимулирования студентов к достижению наилучших результатов в обучении. Ответственность университетов и сравнимость их внутренних рейтинговых регламентов в общеевропейском процессе обеспечивается положением ECTS, согласно которому распределение оценок студентов в диапазоне <A – E> по шкале ECTS (см. табл. 10, графа 3) должно быть примерно одинаковым по университетам: оценку <A – отлично> должны получать в среднем около 10% студентов, <B – очень хорошо> – 25%, <C – хорошо> – 30%, <D – удовлетворительно> – 25%, <E – посредственно> – 10%. Существенные отклонения от среднего уровня дают основания для оценки рейтингового регламента как несовершенного – излишне «жесткого» или «мягкого».

В графе 6 табл. 10 предлагается шкала значений для перевода международных буквенных оценок в числовые эквиваленты по традиционной для России пятибалльной, но модернизированной шкале. Значения в графе 6 получены увеличением на один балл соответствующих значений четырехбалльной шкалы (табл. 10, графа 4), используемой в учеб-

ных заведениях США и других стран, в которых становление университетского сектора высшего образования происходило под влиянием традиций образования США.

Это очень простое предложение обладает важным достоинством: в случае его принятия образовательные программы российского высшего образования становятся сопоставимыми с образовательными программами американизированных и европейских образовательных систем не только по показателям трудоемкости, выраженной в зачетных единицах, но и по критериям оценки результатов обучения, и значениям самих оценок – российские оценки в пятибалльной системе могут сопоставляться с международными, например с американской четырехбалльной, путем уменьшения российской оценки на единицу и наоборот. При этом сохраняется традиционное для России психологическое восприятие всех оценок в диапазоне от «5 – превосходно» и «4,7 – отлично» до «2,7 – три с минусом».

Новым для российского образования станет диапазон значений оценок от «2,3» до «1,7», соответствующих градациям буквенной оценки <D> в американской системе и градациям оценок <D> и <E> по шкале ECTS. Для этого диапазона оценок в российском варианте можно узаконить термин «посредственно», традиционно используемый в России и выражающий негативное отношение к «тройке» и «троечникам». При этом возрастет позитивное восприятие градаций «удовлетворительно» буквенных оценок <C> и <D>.

Как и за рубежом, в условиях российского образования градации оценки <D> и <E> по европейской шкале могут считаться допустимыми для непрофильных дисциплин, не оказывающих серьезного влияния на формирование профессиональных компетенций будущего специалиста.

Не следует опасаться, что снижение требований к уровню допустимой оценки итогового результата изучения непрофильных дисциплин явится причиной несерьезного отношения студентов к этим дисциплинам. Как будет показано далее, «провал» в оценке по любой дисциплине студенту приходится компенсировать более высокими оценками по другим дисциплинам с тем, чтобы его *Общий средний показатель успеваемости* был в пределах, необходимых для получения степени бакалавра и магистра по завершении обучения в университете. Поэтому, как правило, студенты стараются использовать любую возможность для повы-

шения значения своего текущего ОСПУ, что обычно легче достигается за счет непрофильных дисциплин.

Используемая в настоящее время в России пятибалльная система оценки по сути является трехбалльной, что для современных измерительных технологий в образовании явно недостаточно. Поэтому переход к международной европейской буквенной системе оценок с ее пятью «положительными» градациями, пересчитываемыми в баллы модернизированной пятибалльной системы оценки (см. табл. 10, графа 5) является актуальным и необходимым.

Применяемая в системе зачетных единиц буквенная система оценки результатов освоения учебных дисциплин, кроме основных значений «А – F», может включать дополнительные буквенные обозначения для идентификации отклоняющихся от стандарта частных случаев [2, 3], например:

<E> – студент не смог сдать экзамен по уважительной причине;

<R> – студент по каким-либо причинам прекратил изучение дисциплины в текущем семестре или не удовлетворен итоговой оценкой и выразил желание пройти курс ее изучения повторно;

<FX> – студент по результатам экзамена получил неудовлетворительную оценку, но имеет право на однократную пересдачу экзамена (оценка <F> такого права не дает).

Специальные буквенные обозначения вводятся также для идентификации различных ситуаций нарушения предписанного инструкциями графика выполнения курсовых и дипломных проектов, различных практик и т.п. Дальнейшие действия студента в каждой из отклоняющихся от стандарта ситуаций должны быть четко регламентированы и описаны в выдаваемых ему инструктивных материалах. Как правило, студенту предоставляются дополнительные возможности для исправления оценки (в отдельных случаях – за плату).

Дополнительные индикаторы системы оценок могут обозначаться по-разному в каждом университете, и число их может возрастать по мере совершенствования организации учебного процесса и системы контроля и обеспечения качества обучения.

Оценка текущей и итоговой успеваемости студента

Важной составляющей системы зачетных единиц является оценка успеваемости студента по совокупности изученных учебных дисциплин на основе Общего среднего показателя успеваемости (ОСПУ) [2; 3].

ОСПУ определяется как отношение суммы произведений числовых эквивалентов буквенных оценок и зачетных единиц изученных дисциплин к сумме учтенных зачетных единиц по совокупности изученных дисциплин:

$$ОСПУ = \frac{O_1K_1 + O_2K_2 + \dots + O_nK_n}{K_1 + K_2 + \dots + K_n},$$

где O_1, O_2, \dots, O_n – числовые эквиваленты полученных студентом оценок по дисциплинам учебного плана;

K_1, K_2, \dots, K_n – учетные зачетные единицы соответствующих дисциплин по учебному плану.

ОСПУ в течение всех лет обучения студента подсчитывается по семестрам нарастающим итогом: по итогам первого семестра, по двум семестрам, по трем и т. д. ОСПУ, накопленный за весь срок обучения, в американской системе образования служит главным показателем успешности освоения студентом образовательной программы.

В конце каждого семестра студент оценивает свою успеваемость по текущему значению ОСПУ, устанавливает степень своего соответствия требованиям к успеваемости, содержащимся в *едином стандарте обучения университета*, намечает дальнейшие планы на учебу.

При этом студент учитывает следующие факторы, влияющие на текущую и итоговую оценку его успеваемости [2]:

- чтобы получить диплом бакалавра, выпускник университета должен иметь итоговый ОСПУ по модернизированной пятибалльной системе оценки (здесь и далее – табл. 10, графа б) не ниже чем 3,0 балла, диплом магистра – 4,0 балла;
- лучшие студенты, набравшие за семестр не менее 30 зачетных единиц и имеющие ОСПУ по итогам семестра 4,7 балла и выше, заносятся в ректорский поощрительный список;
- студент, занесенный в ректорский поощрительный список два или более раза, заносится в список студентов-лидеров. Такой студент получает льготы при оплате обучения, предоставлении финансовой помощи и образовательных кредитов, рабочего места в качестве штатного со-

трудника или ассистента-преподавателя, при включении в специальную партнерскую международную программу обучения, а также содействие в продолжении обучения в вузах других стран;

- если ОСПУ ниже 1,7 балла, студент считается неуспевающим, его имя заносится в предупредительный лист. Если он занесен в предупредительный лист три раза, то отчисляется из университета;

- если студент набрал 180 и более зачетных единиц (нормативное значение по трем годам обучения) и при этом его ОСПУ ниже 3,0 баллов, он считается неуспевающим по специальности;

- перед началом очередного семестра студент может зарегистрироваться в качестве выпускника. Для этого необходимо к началу данного семестра набрать для бакалаврского обучения не менее 180 зачетных единиц. Регистрируясь в качестве выпускника, студент берет на себя обязательство в течение двух следующих семестров завершить обучение;

- если студент был допущен к выполнению выпускной работы и защитил ее с оценкой не ниже «С», но набрал в итоге менее 240 зачетных единиц и/или его итоговый ОСПУ ниже 3,0 баллов, допускается выдача диплома выпускника без присвоения степени бакалавра.

Анализ зарубежной практики использования описанной в данном разделе балльно-рейтинговой системы оценки подтверждает ее эффективность как средства активизации учебной работы студентов и их мотивации к постоянному самоконтролю и *планированию своей успеваемости*, повышению учебной дисциплины и ответственности в планировании учебной работы. Положительной особенностью системы балльно-рейтинговой оценки результатов обучения является и то, что студенты сами выбирают, каким из перечисленных в рейтинговом регламенте способов набирать баллы, и сами могут определять для себя достаточное, с их точки зрения, количество баллов по всем видам занятий и соответствующую рейтинговую оценку. Это позволяет им рационально распределять силы и время с тем, чтобы в итоге оставаться в той категории студентов, к которой они себя относят (отличники, хорошо успевающие и т. д.), и при этом уделять максимальное внимание только тем предметам, которые, с их точки зрения, наиболее важны для будущей профессиональной деятельности.

Отметим еще ряд привлекательных качеств, которыми обладает рассмотренная система оценки по сравнению с традиционной для российских вузов:

- очень простые и ясные правила, определяющие отношения в триаде «студент – преподаватель – университет»;
- не предусмотрены зачетные и «хвостовые» сессии, и не существуют связанные с ними перегрузки и «авралы» в учебной работе;
- отсутствуют понятия «допущен к сессии (экзамену)», «не допущен»;
- студенту, даже слабому, постоянно не угрожает отчисление;
- студента-отличника не лишают именной стипендии только потому, что он получил в сессию возможно единственную за весь период обучения «четверку»;
- не может быть поставлен вопрос об отчислении студента, не имеющего зачета по физвоспитанию или другой подобной дисциплине;
- абсолютные «троечники» не смогут получить диплом бакалавра и тем более диплом магистра или кандидата наук (доктора);
- не получит диплом детского врача студент, имеющий по педиатрии оценку «посредственно»;
- различие между специалистом, бакалавром и магистром заключается не только в количестве лет, проведенных в стенах учебного заведения, но и в уровне их итоговых оценок по ОСПУ;
- чем больше срок обучения, тем устойчивее становится оценка ОСПУ студента, все более объективно характеризуя уровень его способностей, потенциальный уровень его будущего профессионализма и готовности к профессиональной деятельности. Именно поэтому итоговый ОСПУ во многих американских университетах не без основания заносится не в приложение к диплому, а в *диплом выпускника университета на его титульный лист* и является для работодателя одним из основных показателей перспективности молодого специалиста.

В последние годы балльно-рейтинговые системы оценки активно разрабатываются, применяются и совершенствуются в российских вузах. Как подтверждает практика, их использование обеспечивает большую объективность в оценке учебной работы студента и ее результатов, снижает возможность возникновения субъективных суждений о предвзятости преподавателей, которыми нередко сопровождаются традиционные для российских вузов зачетные и экзаменационные сессии.

3.8. Активизация учебной и научной работы профессорско-преподавательского состава

Качество деятельности преподавателя зависит от уровня его профессионализма, способности к эффективным действиям, уверенности в своих силах. Психологически комфортная среда для преподавателей во многом определяется реальным уровнем их академической свободы, предполагающей всестороннюю поддержку любых прогрессивных начинаний, атмосферу доверия и свободного мышления в стенах университета, благоприятные условия труда, достойный уровень заработной платы. Понятие «академическая свобода преподавателя» трактуется как его право самостоятельно решать, как помочь студентам в овладении знаниями и сформировать определенные образовательным стандартом компетенции, какие методы преподавания, технологии и учебные пособия использовать. Высокий уровень академических свобод предполагает также высокий уровень ответственности преподавателей за конечный результат своей деятельности.

Кратко охарактеризуем особенности активизация учебной и научной работы профессорско-преподавательского состава [2, 3].

Наличие графика учебного процесса. Преподаватель обязан самостоятельно разработать методику и технологию преподавания своего предмета, составить подробный график учебного процесса и баланс затрат времени студента на выполнение всех учебных действий, отразить все это в стандарте учебной дисциплины, который входит в комплект выдаваемых каждому студенту организационно-методических и инструктивных материалов. Несмотря на право преподавателя самостоятельно разрабатывать методику и технологию обучения, кафедра обязана контролировать его деятельность.

Гласность почасового графика учебного процесса имеет следующие преимущества:

- помогает студенту планировать учебный процесс и свое личное время, выбирать учебные дисциплины и преподавателей;
- является основой контроля деятельности преподавателя со стороны студентов и кафедры, что способствует повышению его ответственности;

- формирует основания для критической самооценки и пересмотра своей деятельности преподавателями.

Учебные материалы. Как правило, в системе зачетных единиц студентам доступны конспекты лекций преподавателя, которые, однако, не являются единственным средством информационной поддержки учебного процесса. Студенты имеют возможность самостоятельно получать интересующую их информацию из рекомендованных им учебников и учебных пособий, научных изданий, внутриуниверситетских информационных сетей и Интернета. Преподаватель обязан руководить учебной работой студентов, обеспечивать их необходимой информацией и справочными материалами, учебными пособиями, раздаточными материалами и рекомендовать источники дополнительной информации.

Ведение занятий. Субъект-субъектная технология требует принципиальных изменений в деятельности преподавателя. Из преподавателя-инструктора он превращается в партнера студента по образовательному процессу, опытного наставника, консультанта, способного дать ценные советы молодому человеку, только вступающему на путь познания. Поэтому преподаватель должен постоянно анализировать и совершенствовать методику обучения, уверенно владеть новыми видами технических и программных средств поддержки учебного процесса, общаться со студентами посредством электронной почты и т.д.

Управление самостоятельной работой студентов. Самостоятельная работа студента ведется под контролем преподавателя. Чтобы создать условия для работы преподавателей со студентами, в семестровом расписании занятий специально выделяются аудиторские часы. Общение преподавателя со студентом в процессе обсуждения результатов самостоятельной работы является эффективным и определяющим элементом субъект-субъектной педагогической технологии и позволяет преподавателю получить более полное представление о студенте и его знаниях, чем общение в конце семестра при сдаче экзамена по традиционной технологии.

Учебная нагрузка преподавателей измеряется в зачетных единицах при следующих примерных нормативах на семестр:

- профессор – 16 зач. ед.,
- доцент – 20 зач. ед.,
- старший преподаватель – 26 зач. ед.,
- преподаватель – 30 зач. ед.,

• ассистент – 24 зач. ед. и обязанность посетить не менее 6 зач. ед. занятий своего профессора.

Университетами, работающими в системе зачетных единиц, накоплен богатый методологический опыт, позволяющий выражать в зачетных единицах все составляющие работы преподавателя: аудиторские занятия, руководство курсовыми и выпускными работами, контроль самостоятельной работы студентов, участие в научно-исследовательских и проектно-конструкторских работах. При этом используемые разными университетами подходы при общем их сходстве могут существенно различаться. Это объясняется особенностями организации учебного процесса, разным уровнем академических свобод университетов и регламентации расходования бюджетных средств, выделяемых университетам.

Поэтому приведем лишь одну формулу, дающую самое общее представление о подходах к расчету семестровой учебной нагрузки преподавателя в зависимости от количества проводимых им аудиторских занятий и числа студентов, записавшихся к нему на эти занятия:

$$K_j = \sum_i \frac{N_{ji}}{30} \cdot C_i \cdot d_i,$$

где K_j – расчетное значение нагрузки j -го преподавателя в зачетных единицах;

N_{ji} – число студентов ($N_{ji} \leq 90$), записавшихся на занятия к j -му преподавателю по i -й дисциплине при нормативе 30 студентов;

C_i – объем в зачетных единицах аудиторских занятий по i -й дисциплине;

d_i – коэффициент, учитывающий тип дисциплины (d_i равно 0,8 для общеобразовательных; 1,0 – для общепрофессиональных и 1,2 – для специальных дисциплин);

Использование приведенной формулы для расчета нагрузки преподавателей проиллюстрируем следующим условным примером.

Пример 3.

Допустим, что стандартом учебной дисциплины трудоемкостью 6 зач. ед. предусматривается 1 лекция в неделю (2 ак. часа в неделю), одно семинарское занятие и одна лабораторная работа по одному разу в две недели (по 1 ак. часу в неделю) и самостоятельная работа в объеме 5

ак. часов в неделю, из которых 2 ак. часа в неделю отводится на работу с преподавателем в аудитории (контроль выполнения заданий на самостоятельную работу). Тогда трудоемкость проводимых преподавателями аудиторных занятий по данной дисциплине составит 6 ак. часов в неделю, что за 17 учебных недель составит 102 часов или 3,4 зач.ед. (102:30), которые распределяются между видами учебных занятий в следующей пропорции: лекции – 1,13 зач. ед.; семинарские занятия – 0,57 зач. ед., лабораторные работы – 0,57 зач. ед., контроль самостоятельной работы студентов – 1,13 зач. ед.

Предположим, что доцент читает лекции по этой дисциплине, на которые записались 90 студентов; с 30 студентами он ведет семинарские и лабораторные занятия и контролирует выполнение ими самостоятельной работы. Тогда семестровая нагрузка доцента по этой дисциплине составит 6,8 зач. ед. ($90/30 \cdot 1,13 \cdot 1,2 + 30/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 30/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 30/30 \cdot 1,13 \cdot 1,2 = 4,08 + 0,68 + 0,68 + 1,36 = 6,8$).

Кроме доцента, по данной дисциплине занятия ведет старший преподаватель, который проводит семинары с двумя группами студентов по 30 человек, лабораторные занятия с 90 студентами (3 группы) и контролирует выполнение самостоятельной работы у 60 студентов. Семестровая нагрузка старшего преподавателя по этой дисциплине составит 6,12 зач. ед. ($60/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 90/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 60/30 \cdot 1,13 \cdot 1,2 = 1,36 + 2,04 + 2,72 = 6,12$).

Научно-исследовательская работа. Для субъект-субъектной педагогической технологии характерна более высокая интенсивность преподавательского труда. При нормальном для этой технологии на бакалаврском уровне соотношении «преподаватели / студенты» – 1 / 20 полная учебная нагрузка практически не оставляет преподавателю времени для научно-исследовательской работы. Тем не менее, от каждого преподавателя требуется участие в НИР, что обеспечивается специальными механизмами мотивации преподавателей к научной работе, предусматривающими возможность перерасчета заработной платы за *выполнение НИР в университете* в зачетные единицы учебной нагрузки. При этом коэффициенты перерасчета выбраны таким образом (0,3–0,6), что при одинаковом количестве учтенных зачетных единиц большую зарплату будет получать преподаватель, совмещающий научную и преподавательскую работу. Участие в научной работе учитывается при ежегодной аттестации преподавателей и способствует получению ими более высоких должностей и надбавок к заработной плате.

Преподаватель вуза должен иметь и поддерживать свой положительный имидж в профессиональной среде. Активное участие в работе профессиональных сообществ, публикация своих трудов в профессиональных изданиях, установление широких профессиональных связей, участие в конференциях, профессиональных выставках, конкурсах – путь к укреплению собственных позиций в профессиональной среде и к успешной профессиональной карьере преподавателя университета и ученого.

Практикум к разделу 3

Раздел 3.1

1. Как Вы понимаете решаемую в рамках Болонского процесса задачу перехода к студентоцентрированному обучению?
2. Объясните различия между понятиями «зачетная единица» и «система зачетных единиц».
3. Выделите наиболее важные функциональные аспекты системы зачетных единиц.
4. Прокомментируйте основные принципы прогрессивного педагогического менеджмента.

Раздел 3.2

5. Объясните различия между синхронной и асинхронной организацией учебного процесса.
6. Выразите свое отношение к складывающейся практике использования терминов: асинхронная и индивидуально-ориентированная организация учебного процесса.

Раздел 3.3

7. Объясните, как определяются часовые эквиваленты зачетных единиц.
8. Можно ли при пересчете учебных планов долевым методом из часов в зачетные единицы не пользоваться методикой Минобразования России, приведенной в прил. 1.

9. Итоговое задание к разделу 3.3.

Возьмите разработанные в соответствии с ГОС-2 (выраженные в ак. часах) учебные планы подготовки бакалавров (УП-Б-ак.час.) и магистров (УП-М-ак.час.) по близкому Вам направлению подготовки.

Пересчитайте показатели трудоемкости всех (части) элементов учебного плана из часов в зачетные единицы используя:

- методику Минобразования России (Приложение 1);
- долевым методом;

При выполнении задания используйте приведенные в разделе 3.3 примеры решения аналогичных задач (табл. 3, 4, 5).

Сравните полученные результаты и сделайте выводы о предпочтительности использования предложенных методов.

Результат выполнения задания 9 оформите в виде двух учебных планов: УП-Б-зач.ед. и УП-М-зач.ед.

Раздел 3.4

10. В чем состоит принципиальное отличие основного учебного плана в СЗЕ от традиционного учебного плана российских вузов для поточно-группового обучения?
11. Чем отличается в СЗЕ основной учебный план от учебного плана-графика студента?

Раздел 3.4.1

12. Как Вы понимаете термин «вариативность» применительно к возможности составления студентами индивидуальных учебных планов. Что влияет на уровень вариативности основного учебного плана в СЗЕ?
13. Каким требованиям должно удовлетворять распределение модулей основного учебного плана по семестрам (осенний, весенний)? Какова роль дополнительного летнего семестра?
14. Объясните различия между сущностями, определяемыми терминами «Курсовой модуль в СЗЕ», «Курсовой модуль традиционного учебного плана» и «Учебная дисциплина традиционного учебного плана».
15. Назовите основные цели и возможные критерии оптимизации состава курсовых модулей учебных планов множества образовательных программ вуза.
16. Чем определяется выбор трудоемкости типового курсового модуля в системе зачетных единиц и в чем состоит суть задачи оптимизации размерности типовых курсовых модулей?
17. Предложите систему кодирования курсовых модулей для учебных планов Вашего вуза.
18. Что в СЗЕ понимается под термином «профессионально-важный курсовой модуль». С какой целью такие модули выделяют в учебных планах?

19. Что в СЗЕ понимается под терминами: «междисциплинарность подготовки», «профессиональная специализация», «межпрофессиональная специализация» «концентрация подготовки», «двойная концентрация», «концентрация нескольких специальностей»? Приведите примеры традиционных для российского образования понятий-аналогов.

Раздел 3.4.2

20. Охарактеризуйте европейские индикаторы уровней и типов курсовых модулей. Должна ли европейская классификация уровней и типов курсовых модулей заменить традиционные российские классификации циклов учебных дисциплин?
21. В каких целях могли бы использоваться индикаторы уровней и типов курсовых модулей в учебных планах вузов, в государственных образовательных стандартах нового поколения?

Раздел 3.4.3

22. Каковы цели, возможности и ограничения использования компетентностного подхода при формировании требований к целям и содержанию образовательной программы, результатам обучения?
23. Что нового может дать использование компетентностного подхода по сравнению с традиционными для российского образования методиками формирования квалификационных характеристик и требований к подготовке специалистов?

Раздел 3.4.4

24. Поясните назначение документа, называемого в системе зачетных единиц *внутривузовским стандартом содержания образовательной программы*. Как он соотносится со «стандартами содержания учебных дисциплин».
25. Какие составные части включает «стандарт содержания учебной дисциплины»? Чем он отличается от традиционной для российских вузов рабочей программы учебной дисциплины?

Итоговые задания к разделу 3.4

26. Возьмите в качестве исходных учебные планы УП-Б-зач.ед. и УП-М-зач.ед., полученные при выполнении задания 9 (задания 26.1, 26.2 можно выполнить, используя в качестве исходных любые традиционные учебные планы подготовки бакалавров и магистров, в том числе и УП-Б-ак.час. и УП-М-ак.час.).

26.1. Каждой дисциплине (курсовому модулю) исходных планов назначьте индикатор уровня и типа. Составьте для каждого из исходных планов таблицы, аналогичные таблицам 3 и 4, указывающие объемные соотношения в % между модулями различных уровней и типов для бакалаврской и магистерской подготовки.

26.2 Объедините учебные планы УП-Б-зач.ед. и УП-М-зач.ед. в сквозной (бакалаврская и магистерская подготовка) основной учебный план (УП-БМ-СЗЕ) для СЗЕ, подобный приведенному в качестве примера в приложении 2. Назначьте отношения предшествования между курсовыми модулями. Задайте распределение курсовых модулей по двум семестрам: осеннему и весеннему.

В дополнение к полученному учебному плану для СЗЕ составьте учебный план-график студента по образцу, приведенному в прил. 3.

Раздел 3.5

27. Объясните назначение в СЗЕ документа *Единый учебный календарь университета (Академический календарь)*.
28. В чем состоит отличие между двумя этапами планирования студентами индивидуальных учебных планов и учебных расписаний на очередной семестр – «Выбор-1» и «Выбор-2».
29. В какие сроки планируют осенний и весенний семестры студенты первого и последующих годов обучения по этапам: «Выбор-1», «Выбор-2»?
30. Какие документы являются исходным для студентов при осуществлении «Выбора-1», «Выбора-2»?
31. Чем отличаются учебные расписания университета для «поточно-группового обучения» и «индивидуально-ориентированного обучения»?
32. Какая информация является исходной для составления семестровых «Общих расписаний учебных занятий университета (ОРУЗУ)»? В какие сроки департамент учебной работы должен подготовить ОРУЗУ для осеннего семестра, весеннего семестра? В какие сроки выполняется окончательная доработка и утверждение семестровых расписаний?
33. Как в условиях индивидуально-ориентированной организации учебного процесса соотносятся сущности: «студент второго года обучения» и «студент второго курса»; «нормативный срок обучения» и «фактический срок обучения»; «семестр» и «выпускной семестр»?

34. Как в условиях допускаемого отклонения от нормативного срока обучения может решаться задача «отсрочки службы в армии»?

Раздел 3.6

35. Сравните функции и обязанности преподавателя-консультанта в СЗЕ и куратора учебной группы российского университета.
36. В публикациях и выступлениях представителей некоторых российских университетов все чаще можно слышать термины «тьютор», «тьюторство». Есть ли необходимость в переносе этих терминов в российское образование, традиционно развивавшее различные формы наставничества студентов преподавателями, или все-таки термины «тьютор» и «тьюторство» способны обогатить наши традиционные представления о наставничестве? Может быть дело только в том, что у нас не сформировались аналогичные компактные термины?
37. Может ли преподаватель-консультант совмещать функции наставника, научного руководителя?
38. Должно ли выполнение обязанностей преподавателя-консультанта отдельно оплачиваться?

Раздел 3.7

39. Какие функции в системе балльно-рейтинговой оценки знаний выполняет каждая из двух составляющих балльной оценки по дисциплине: оценка преподавателя, оценка на экзамене?
40. Как распределяется шкала оценки в баллах за дисциплину между двумя её составляющими в случаях, когда по дисциплине предусмотрен экзамен, зачет?
41. Назовите возможные составляющие оценки студента по дисциплине в баллах преподавателем. Выразите Ваше отношение к начислению баллов за посещение занятий.
42. Чем в СЗЕ обуславливается обязательность детальной регламентации содержания, нормирования, проверки и оценки каждого этапа самостоятельной работы студентов?
43. В чем Вы видите преимущества традиционных для российских вузов экзаменов и экзаменационных сессий; экзаменов в письменной форме, тестовой. Можно ли интегрировать преимущества каждой из этих форм.

44. Как обеспечивается объективность и надежность результатов тестирования на экзамене?
45. Почему, по Вашему мнению, тестирование как форма контроля знаний не получило в России широкого распространения?
46. Чем (как) обеспечивается независимость оценивания на экзамене?
47. Что дает ориентация экзамена на выявление уровня остаточных знаний?
48. Почему в СЗЕ можно обходиться без сущностей «допущен к экзамену», «хвостовая сессия», «пересдача экзамена»? В каких случаях в СЗЕ студент по собственной инициативе может отказаться от сдачи экзамена; от полученной итоговой оценки по дисциплине.
49. В чем состоят особенности оценивания знаний по ««профессионально-важным дисциплинам»»?
50. В зарубежных системах образования часто наряду с числовой итоговой оценкой по дисциплине выставляется и буквенная. Каковы функции этих оценок и можно ли обойтись одной из них (только буквенной или числовой)?
51. Из каких соображений определяются интервалы соответствия оценок в баллах и буквенных (числовых) оценок? Сколько должно быть положительных градаций оценок? Три градации, как в российской системе, достаточны? Какие критерии могут использоваться для ответа на эти вопросы?
52. Какие задачи в балльно-рейтинговой системе оценивания позволяет решать введение «Обобщенного среднего показателя успеваемости (ОСПУ)» студентов? Как мог бы рассчитываться ОСПУ в традиционной для российских вузов системе оценивания и организации учебного процесса?
53. Какие пороговые значения ОСПУ в российских вузах могли бы быть установлены для присвоения выпускникам степеней «бакалавра», ««магистра»»?
54. Какие пороговые значения ОСПУ в российских вузах могли бы быть установлены для поступающих на магистерские программы, в аспирантуру?
55. Как определяются в СЗЕ сущности «отличник», «студент, неуспевающий по специальности», «неуспевающий студент». В каких случаях студент может быть отчислен за неуспеваемость.
56. Предложите шкалу ранжирования студентов по показателям успеваемости, формы поощрения студентов отличников, меры воздействия на отстающих студентов.

57. В чем состоят особенности балльно-рейтинговой системы оценивания, позволяющие считать её важнейшим элементом системы обеспечения качества учебного процесса?
58. Какова роль Департамента (управления) учебной работы в обеспечении единого внутривузовского стандарта качества учебной деятельности университета. Целесообразно ли создание в университете дополнительных структурных подразделений, ответственных за обеспечение качества образовательного процесса? Если да, то какие функции должны быть возложены на эти подразделения?
59. Назовите основные цели перехода к балльно-рейтинговой системе оценивания? Что такой переход дает студентам, преподавателям?
60. Что такое «рейтинговый регламент университета»? Должны ли все университеты страны иметь одинаковый рейтинговый регламент?
61. Назовите возможные и необходимые ограничения к рейтинговым регламентам университетов, которые должны устанавливаться органом управления образованием.
62. Назовите возможные показатели, характеризующие «жесткость, мягкость» рейтинговых регламентов университетов, и предложите подходы к их выравниванию на уровне системы образования.
63. Итоговые задания по разделу 3.7
Подготовьте проект типового положения университета «О балльно-рейтинговой системе оценивания», по возможности, конкретизирующего все практические аспекты, затронутые в разделе 3.7.
- 63.1 В проекте положения дополнительно отразите порядок и регламенты балльно-рейтингового оценивания:
- выполнения и защиты курсовых работ (проектов);
 - выполнения и защиты выпускных работ (проектов);
 - прохождения практик.
- 63.2 Разработайте проект положения «О Департаменте учебной работы университета», отражающего структуру Департамента и функции его структурных подразделений по работе с кафедрами, профессорско-преподавательским составом, студентами.

Раздел 3.8

64. Как на практике должно реализовываться право преподавателя самостоятельно разрабатывать методику и технологию преподавания своего учебного предмета? Какой цели служит разработка подробного почасового графика учебного процесса и учебной нагрузки студентов.
65. Как разработанная кафедрой методика и технология преподавания отражается во внутривузовском стандарте учебной дисциплины?
66. Пользуясь табл. 6 и формулой, приведенной в разделе 3.8 учебного пособия, рассчитайте в зачетных единицах учебную нагрузку преподавателя, семестровым учебным расписанием которого (17 учебных недель) предусмотрены следующие учебные занятия:
- лекции для 60 студентов – 4 раза в неделю по одной паре;
 - практические занятия с 30 студентами 5 раз в две недели;
 - контроль самостоятельной работы 30 студентов.
67. Пользуясь формулой, приведенной в разделе 3.8 учебного пособия, пересчитайте Вашу личную (преподавательскую) семестровую учебную нагрузку в зачетные единицы, с учетом её размерности: ставка; 0,5 ставки и т.п. При этом учтите количество студентов, в группах (потоках) и значения других параметров, входящих в формулу для расчета. Показатели трудоемкости по учебному плану проводимых Вами занятий в текущем семестре пересчитайте из часов в зачетные единицы. Сравните полученное значение Вашей нагрузки с примерными нормативами, приведенными в разделе 3.8. В случае серьезных расхождений предложите варианты корректировки: 1) расчетной формулы; 2) нормативов. При этом примите во внимание, что в СЗЕ на бакалаврском уровне для соотношения «студенты/преподаватели» нормальным считается значение 1:20.
68. Предложите решение, позволяющее дифференцировать учебную нагрузку преподавателей в зависимости от личных результатов (показателей) их научно-исследовательской (проектной) деятельности.
69. Итоговое задание к разделу 3.8
Разработайте положение, регламентирующее порядок и формулы расчета выраженной в зачетных единицах учебной нагрузки преподавателей по видам учебных занятий: лекции, практические занятия, лабораторные работы, контроль самостоятельной работы студентов; руководство курсовыми и выпускными работами, учебной практикой. Определите порядок учета научно-исследовательской (проектной) и других видов деятельности преподавателей.

4. Система зачетных единиц и формирование новых финансово-экономических отношений в образовании

4.1. Экономические аспекты системы зачетных единиц

Экономика системы зачетных единиц основана на рыночных механизмах, обеспечивающих эффективность функционирования университета и поддерживающих высокое качество образования. Она базируется на нескольких основных принципах:

- для всех студентов вводится обязательная, как правило, частичная плата за обучение;
- размер оплаты обучения должен достаточно просто рассчитываться в строгом соответствии с объемом предоставляемых студенту образовательных услуг;
- средства, поступающие от студентов, справедливо распределяются между всеми подразделениями учебного комплекса университета строго пропорционально объему выполненной работы по ведению и обеспечению учебного процесса;
- инфраструктура учебного комплекса университета не должна включать подразделений, не участвующих в обеспечении учебного процесса и финансируемых за счет него.

Кратко охарактеризуем взаимосвязь перечисленных принципов с проблемами качества образования и эффективности функционирования учебного комплекса университета.

Введение обязательной для большинства студентов частичной платы за обучение – необходимая составляющая системы зачетных единиц, без этого многие механизмы обеспечения эффективности и качества образования не смогли бы успешно функционировать.

Необходимость взимания со студентов платы за обучение к настоящему времени признана в большинстве постиндустриальных стран и *при наличии развитых мер государственной социальной и финансовой поддержки учащихся* рассматривается как соответствующая критериям равенства и социальной справедливости. Студенты этих стран оплачивают от 20 до 40% реальной стоимости обучения в университетах. Составляющая финансирования вузов из частных источников, как правило, покрывает статьи расходов в бюджете университета, напрямую связанные с текущим обеспечением учебного процесса. Государственное финансирование в большей степени ориентировано на поддержание и развитие

материально-технической базы учебного процесса, научных исследований, комплекса социальных услуг и охраны здоровья учащихся.

Размер платы за учебный семестр в большинстве стран устанавливается при участии государства и примерно соответствует удвоенному значению показателя среднемесячного дохода на душу населения. Такая пропорция приемлема для основных социальных групп населения и существенно не влияет на показатели доступа к высшему образованию молодежи из этих социальных групп. В странах, где размер платы существенно выше указанного уровня, равенство доступа обеспечивается мерами финансовой поддержки учащихся посредством предоставления гарантированных государственных образовательных кредитов. Студентам из социально неблагополучных групп населения предоставляются безвозмездные государственные субсидии.

Порядок расчета вносимой студентом платы за учебный семестр должен быть четко определен. Ее размер устанавливается умножением выраженного в зачетных единицах объема осваиваемой в очередном семестре части образовательной программы, подчеркнем – определенной самим студентом (нормативный объем в ECTS – 30 зач. ед.), на удельную единицу стоимости обучения в расчете на 1 зач. ед. Кроме того, в сумму платы за обучение, обычно, включаются фиксированные составляющие: плата за комплект инструктивно-методических материалов, обязательно выдаваемых каждому студенту перед началом очередного учебного года, в сумме, примерно эквивалентной стоимости 2 зач. ед.; плата за предоставление информационно-методического обеспечения учебного процесса (пользование библиотекой, компьютерными классами, доступ к сети Интернет и сетевым ресурсам университета) в сумме, эквивалентной стоимости 4 зач. ед.; плата за пакет гарантированных социальных и досугово-развлекательных услуг в сумме, примерно эквивалентной стоимости 4 зач. ед.

Описанная структура семестровой платы за обучения позволяет приравнять ее к 40 удельным единицам стоимости обучения в расчете на 1 зач. ед.

Проиллюстрируем описанный подход к финансированию высшего образования следующими условными расчетами.

Пример 4. Предположим, что обязательная плата за обучение в государственных вузах в семестр установлена в размере двух среднемесячных заработных плат по стране и составляет 18 тыс. р. (среднеме-

сячная зарплата по стране принята равной 9000 р.) Удельная единица стоимости обучения в расчете на 1 зач. ед. составит 450 р. (18 тыс. р. / 40 удельных единиц стоимости обучения). Тогда структура стоимости обучения в университете для студента будет включать следующие составляющие:

13 500 р. – оплата за изучение дисциплин (курсовых модулей) семестрового учебного плана суммарной трудоемкостью 30 зач. ед.;

900 р. – стоимость выдаваемых студенту информационно-методических материалов;

1 800 р. – плата за пользование в течение семестра библиотекой, компьютерными классами, терминалами доступа в Интернет и к сетевым ресурсам университета;

1 800 р. – плата за пакет гарантированных социальных и досугово-развлекательных услуг (студенческое самоуправление, кружковая работа, спортивные соревнования и др.).

При таком подходе к расчету платы за обучение студент точно знает, какие услуги и какого качества должны быть ему предоставлены университетом. В переданных ему инструктивных материалах должен достаточно подробно описываться регламент работы и обязанности персонала всех структурных подразделений университета, реализующих для студента оплаченные услуги, в том числе персонал подразделений учебного комплекса (кафедр, лабораторий и т. д.).

Отметим что, если студент формирует свой семестровый учебный план в объеме, существенно отличающемся от нормативного (например, большем, чем 35 зач. ед., и меньшем, чем 25 зач. ед.), размер платы за обучение может рассчитываться по увеличенному на 20–30% тарифу.

Если студент по итогам очередного семестра оказался не аттестованным по обязательной для изучения дисциплине трудоемкостью, например 5 зач. ед., это не грозит ему отчислением, но он должен будет включить эту дисциплину в свой учебный план на ближайший семестр (весенний, летний, осенний), когда она преподается, и повторно заплатить 2 250 р. за ее изучение. Студенты, обучающиеся за счет предоставленных государством субсидий, повторное изучение дисциплин оплачивают из собственных средств. Учитывая, что в государственных вузах развитых стран студенты оплачивают лишь часть от полной стоимости обучения, на повторное изучение дисциплин правомерно могут быть установлены повышенные тарифы.

Практика показала, что введение такого порядка расчетов с университетом в сочетании с необходимостью самостоятельно определять свою учебную программу и преподавателей на очередной семестр радикально изменяет студентов [3]. Они очень быстро избавляются от признаков инфантильности, становятся самостоятельными, более дисциплинированными, инициативными, быстрее приобретают коммуникативные навыки, необходимые, в частности, для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, сама практика субъект-субъектного обучения в системе зачетных единиц становится важным элементом обеспечения формирования в течение срока обучения необходимых компетенций специалиста, причем именно тех ее составляющих, которые формируются вне аудиторной части обучения (коммуникативные качества, умения принимать решения и добиваться их выполнения и т. д.). Отметим, что этой же цели должны служить организуемые университетом мероприятия комплекса досугово-развлекательных услуг, обязательное внесение платы за которые предусматривается порядком расчетов студента с университетом.

Важным условием эффективного функционирования университета является *справедливое распределение средств, поступающих от студентов в качестве платы за обучение, между всеми подразделениями учебного комплекса университета.*

Например, фонд заработной платы преподавателей должен в полной мере определяться числом обучающихся в университете студентов и количеством оплаченных каждым из них занятий очередного семестра, объем которых выражен в зачетных единицах. Совместно заработанный преподавателями университета фонд заработной платы распределяется между всеми структурными подразделениями учебного комплекса, факультетами и кафедрами *строго пропорционально объему выполненной ими учебной нагрузки.* Средства, полученные кафедрой, распределяются между ее преподавателями в зависимости от нагрузки каждого, выраженной также в зачетных единицах, и, как было показано, зависящей от числа студентов, с которыми непосредственно работает преподаватель в течение семестра (напомним, что студенты по каждому изучаемому предмету сами выбирают себе преподавателей на очередной семестр).

Естественно, что в этих условиях все сотрудники университета заинтересованы в минимизации штатов педагогического и учебно-вспомогательного персонала. Это обстоятельство в сочетании с особен-

ностями субъект-субъектной технологии и индивидуально-ориентированной организации учебного процесса позволяет увеличить показатель отношения числа студентов к числу преподавателей с характерного и для российских вузов значения 8–10 до обычного в мировой практике значения 20 и более студентов, осваивающих бакалаврские программы, на одного преподавателя.

Для эффективного функционирования учебного комплекса университета *важно, чтобы за счет учебного процесса не финансировались подразделения инфраструктуры университета, деятельность которых не связана с обеспечением учебного процесса.* Именно по данному показателю негосударственные вузы, как правило, являются более эффективными, чем государственные, ректоры которых вынуждены поддерживать созданные еще при плановой экономике финансировавшиеся из бюджета элементы инфраструктуры, как правило, полезные, но не финансируемые в полной мере государством, а потому отвлекающие в настоящее время на свое содержание часть средств учебного комплекса. Это один из важнейших факторов, мешающих динамично наращивать заработную плату преподавателей государственных вузов, которая обычно ниже, чем у их коллег из негосударственных вузов.

Для упрощенной оценки сбалансированности инфраструктуры учебного комплекса, государственной финансовой поддержки и установленной платы за обучение можно использовать показатель, характеризующий отношение размера вносимой студентами семестровой платы за обучение, к уровню средней по университету заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС). При использовании рассмотренных выше подходов к финансированию государственных вузов (с учетом доли государства в их финансировании) деятельность учебного комплекса университета может считаться эффективной, если соблюдается следующее условие [3]: *средний уровень месячной заработной платы ППС университета примерно соответствует размеру платы за обучение, взимаемой с одного студента за семестр.* Соблюдение данной пропорции при описанном выше механизме назначения платы за обучение позволит довести среднюю заработную плату рядового преподавателя до уровня, примерно вдвое превышающего показатель средней заработной платы по стране. При этом зарплату доцента можно будет повысить до уровня, примерно в 3 раза, а профессора в 4 превышающего размер средней заработной платы по стране. В сегодняшних соци-

ально-экономических условиях возвращение достойной зарплаты преподавателям может способствовать позитивным сдвигам в кадровом обеспечении образования и науки, когда для молодежи вновь станет престижно работать в университетах, заниматься подготовкой диссертаций и повышением своего педагогического мастерства.

4.2 Обеспечение доступности образования в условиях его предоставления преимущественно на платной основе

Как было показано в предыдущих разделах, введение обязательной платы за высшее образование является необходимой составляющей перехода к современной и эффективной форме организации учебного процесса в вузах на основе системы зачетных единиц. Противники перехода к платному высшему образованию считают, и не безосновательно, что это может существенно нарушить права значительной части населения, которые, согласно Конституции, гарантируют равенство доступа к образованию. При этом часто не принимается во внимание то обстоятельство, что Россия, несмотря на продолжающиеся дискуссии о правомерности взимания платы за обучение в вузах, уже вышла в мировые лидеры по показателям относительной платности высшего образования, опередив (по упрощенным методикам оценки) страны-лидеры – Японию и США по уровню частных инвестиций в высшее образование: (примерно 50 – 60 %) [17].

Сегодня более 50% студентов российских вузов всех форм собственности платят за свое обучение в полном объеме и при этом практически лишены каких-либо форм финансовой поддержки со стороны государства. Лишь недавно гражданам было предоставлено право частичного возмещения затрат на образование детей в форме льгот по подоходному налогу. Но такая форма финансовой поддержки весьма ощутима для богатых и совершенно незначительна для тех, кто в ней действительно нуждается, – лиц с небольшими доходами.

При столь высоких в целом по стране показателях платности высшего образования уровень зарплаты преподавателей государственных вузов, привязанный к уровню бюджетного финансирования высшего образования, как уже отмечалось, остается недостойно низким. Обещаемое правительством ежегодное увеличение бюджетных ассигнова-

ний на высшее образование, по оценкам авторитетных экономистов, способно лишь компенсировать потери от инфляции и роста цен.

Таким образом, приходится констатировать, что при сохранении существующего положения в ближайшей перспективе социальный статус преподавателей государственных вузов будет оставаться низким, а карьера преподавателя и научного работника – не престижной. В ситуации, когда на многих естественнонаучных и инженерно-технических кафедрах российских вузов большинство преподавателей достигли пенсионного возраста, а средний возраст профессора технических университетов превысил 64 года, сложившееся положение следует рассматривать как весьма тревожное. Поэтому восстановление высокого социального статуса ученого-преподавателя в самой ближайшей перспективе должно стать главным приоритетом государственной образовательной политики. Если для этого необходимо ввести частичную плату за обучение в государственных вузах, как это имеет место в большинстве развитых стран, ее надо вводить, параллельно создавая эффективную систему государственной финансовой поддержки тех студентов, которые будут в ней нуждаться. Меры по введению платы за обучение в государственном секторе высшего образования не должны ущемлять гарантированное Конституцией право равного доступа к нему для всех, кто по результатам обучения на предшествующих ступенях доказал свою способность и готовность осваивать образовательные программы высшего образования.

Во второй половине XX в. по этому пути пошли большинство развитых стран. Переход к массовому высшему образованию в этих странах (как сегодня и в России) сопровождался ускоренным ростом численности приема студентов в вузы, отставанием темпов наращивания бюджетного финансирования от темпов роста студенческих контингентов, сокращению финансирования в расчете на одного студента и нарастанию угрозы снижения качества высшего образования.

Неспособность традиционных моделей государственного бюджетного финансирования эффективно решать важнейшие социальные функции высшего образования побудило исследователей в разных странах к поиску механизмов кардинального реформирования традиционной модели государственного бюджетного финансирования высшего образования. В этих условиях специалистов в области финансово-экономических отношений высшей школы все в большей мере привле-

кают возможности использования хорошо зарекомендовавшего себя за рубежом образовательного кредитования.

Опыт некоторых развитых стран показал, что государственная система образовательного кредитования (ГСОК) вполне может претендовать на роль альтернативы сложившейся модели финансирования высшего образования и быть универсальной моделью персонифицированного финансирования бюджетных средств вместо традиционной модели бюджетного финансирования. Этот путь представляется наиболее простым и привлекательным.

Финансирование высшего образования через государственную систему образовательного кредитования может стать наиболее мягкой формой перехода к рыночным механизмам финансирования высшего образования, позволяющей гармонично сочетать общественные и частные интересы. Персонифицированное бюджетное финансирование вуза в полном объеме стоимости обучения из средств, предоставляемых студентам государственных образовательных кредитов, может рассматриваться как финансирование смешанного социально значимого блага с преобладающим свойством общественного блага. В этом смысле обеспечиваемые государственным образовательным кредитованием условия доступа к высшему образованию практически не отличаются от тех, которые существуют при бесплатном его предоставлении в рамках традиционного бюджетного финансирования. Возмещение образовательных кредитов выпускниками по окончании обучения означает редукцию свойств смешанного социально значимого блага – от общественного к частному. Степень этой редукции может определяться тем, насколько образовательный выбор каждого индивида-выпускника и его последующая трудовая деятельность соответствует государственным и общественным интересам.

Выявленные особенности зарубежного опыта реализации систем кредитования студентов позволяют сформулировать ряд положений, важных с точки зрения принятия решений об организационно-экономических формах будущей российской системы кредитования студентов [17]:

- российская система кредитования студентов должна строиться как государственная и инвестироваться в основном за счет средств государства, направляемых на финансирование высшего образования;

- государственную систему образовательного кредитования в России необходимо создавать как централизованную и обеспечивать не только централизованное формирование и распределение кредитных средств, но и реализацию функций управления структурой подготовки выпускников в интересах российской экономики;

- поскольку динамика пакетов финансовой поддержки студентов в развитых странах имеет явно выраженную тенденцию к сокращению субсидиарной части пакета в пользу кредитной, это дает основание рекомендовать для России приоритетное развитие кредитной части пакета финансовой поддержки студентов, как более эффективной по опыту развитых стран для долгосрочных перспектив;

- возвратные механизмы используемых в российской системе образовательных кредитов форм образовательного кредитования *должны быть привязаны к будущим доходам выпускников*, что в наибольшей степени отвечает критериям социальной справедливости, в соответствии с которыми за образование платят те, кто добился в связи с его получением реальных, в том числе и материальных, преимуществ на рынке труда.

Обратим особое внимание на последнее положение, так как предлагаемые в рамках концепции модернизации российского образования формы образовательного кредитования студентов обычно не выходят за рамки представлений об образовательном кредите *как о традиционной ипотечной банковской ссуде*, для которой характерны жесткие условия и фиксированный срок возврата, достаточно высокие в российских условиях проценты за пользование кредитом.

Анализ социально-экономических условий современной России дает основание считать, что банковская ссуда, хотя и является одной из наиболее распространенных в мире форм кредитования студентов, в ближайшие годы вряд ли имеет серьезные перспективы в России. Банковские ссуды в образовании с успехом реализуются лишь в странах со стабильной экономикой, высоким и стабильным уровнем доходов населения, отлаженной судебной-правовой системой, обеспечивающей надежные судебные и правовые механизмы возврата кредитных средств.

Опыт применения образовательного кредитования за рубежом позволил доказать социально-экономическую эффективность специфических схем кредитования студентов, не имевших аналогов в практике обычного банковского кредитования и поэтому недостаточно известных

в нашей стране. Главной особенностью таких образовательных кредитов является привязанность условий возврата кредитных средств к будущим доходам выпускников. Студенты, получившие кредиты, возвращают их по окончании учебного заведения только в те периоды трудовой деятельности, когда их доходы превышают средние по стране. Срок возврата кредита не устанавливается, поэтому может растягиваться на весь период трудовой деятельности выпускника. Заинтересованность в возможно быстром возврате заемных средств стимулируется постоянным начислением процентов за пользование кредитом, иногда весьма высоких.

Через 4–5 лет после предоставления первых кредитов государство начинает получать средства возвратного потока, объем которых от года к году возрастает и к исходу первого десятилетия может достигнуть 40–50% от объема ежегодно выдаваемых кредитов. В целом коэффициент возврата кредитных средств в подобных схемах кредитования студентов может достигать 70% и более.

Средства возвратного потока могут стать реальным вкладом граждан в совместное с государством финансирование высшего образования. Этот поток является дополнительным, и поэтому совершенно неправомерны звучащие порой пессимистические оценки перспективности введения в России образовательного кредитования на основании совершенно справедливо прогнозируемой неполноты возврата кредитных средств. Подобная точка зрения также является следствием недопонимания важнейших особенностей схем социального образовательного кредитования, отличающихся от практикуемых банками коммерческих его форм. Как показывает зарубежный опыт, несмотря на то, что все страны разрабатывают и принимают меры по повышению уровня возвратности кредитных средств, связанные с этим потери планируются и рассматриваются как дополнительный вклад государства в финансирование общественной составляющей образования.

С учетом зарубежного опыта может быть предложена обобщенная схема бюджетного финансирования высшего образования, основанная на государственных образовательных кредитах, характеризующаяся следующими основными рамочными положениями:

1. Государство устанавливает и в дальнейшем корректирует соотношение, определяющее доли участия граждан и государства в оплате стоимости обучения в вузах. Как уже отмечалось, в большинстве разви-

тых стран граждане оплачивают 25–40% стоимости обучения. С учетом недостаточности бюджетного финансирования и фактически сложившихся пропорций между платным и бюджетным высшим образованием это соотношение в России на начальном этапе может быть принято равным 50:50 с последующим плавным экономически обоснованным снижением доли участия граждан до 25–30%. Указанное соотношение может быть дифференцировано по профилям вузов: технические, педагогические, медицинские, экономические и т.д.

2. Доля вносимой студентом платы за обучение может быть установлена одинаковой для всех или определяться в зависимости от выявленных способностей и успехов на предшествующей ступени обучения и/или уровня материальной обеспеченности семьи студента. Для выполнения конституционной нормы о праве граждан на бесплатное получение высшего образования на конкурсной основе в России можно установить норму, согласно которой наиболее талантливые и успешные студенты (10–15 % от всего контингента) будут получать образование полностью за счет бюджета. Граждане могут вносить плату за обучение в установленном размере в начале учебного года из собственных средств или за них эту плату вносит государство, предоставляя необходимые средства на условиях гарантированного образовательного кредита.

По первой схеме выбор из этих двух вариантов может быть добровольным. Для тех, кто вносит плату за себя сам, может быть предоставлена скидка по оплате.

По второй схеме все студенты полностью или частично обязаны внести плату за обучение в объеме, определяемом вузом на основании представляемых студентом документов о доходах семьи. Недостающие средства государство предоставляет студенту на условиях гарантированного образовательного кредита.

3. Сохраняется академическая стипендия, которую государство выплачивает из бюджета наиболее успешным студентам (те же 10–15% от всего контингента). Вместо социальных стипендий для покрытия расходов на социальные нужды студентам предоставляются дополнительные гарантированные социальные образовательные кредиты, размер которых устанавливается с учетом материального положения студентов и местных условий.

При обсуждении практических аспектов введения образовательного кредитования в России обычно поднимается самый важный вопрос – *где взять средства на образовательные кредиты.*

Подчеркнем, что схема персонифицированного финансирования бюджетных средств через образовательные кредиты предлагается как альтернатива существующей системе финансирования высшего образования, а не в качестве ее дополнения. Поэтому для образовательных кредитов должны использоваться средства, которые сейчас выделяются из бюджета и совершенно неэффективно расходуются в высшем образовании. В этом случае система финансирования высшего образования становится простой и ясной для всех участников и, как показывают расчеты, более эффективной.

Представим себе, что в основном сохраняется существующий порядок выделения вузам финансирования из бюджета по результатам конкурсного размещения государственного задания на подготовку специалистов с высшим образованием. Сохраняются и правила приема, в том числе с учетом результатов единого государственного экзамена. Принятые в вуз абитуриенты, кроме тех 10–15%, которым будет предоставлено право обучаться бесплатно, подписывают договор с представителем государства (вузом) о том, что средства на обучение в вузе им предоставляются государством в кредит. Средства, которые ранее выделялись вузам из бюджета на социальные стипендии, распределяются между нуждающимися и оформляются как передаваемые им на условиях государственного социального кредитования.

В результате государство, не затратив ни единого дополнительного рубля из бюджета, через введение системы льгот по образовательным кредитам получит эффективные рычаги реализации своих стратегических интересов в системе образования: студентам, закончившим вуз с отличием, задолженность по кредиту может быть погашена, например на 20%; выпускники педагогических и медицинских вузов, отработавшие по специальности 3 года, получают 50%-ное погашение задолженности по кредиту, 5 лет – 100%-ное. Студенты, которые по окончании вуза сами выбрали место работы, будут возвращать кредит, предоставленный государством на оплату получения высшего образования.

Поток возвращаемых кредитных средств является одной из составляющих, дающих основание считать предлагаемую схему бюджетного финансирования высшего образования более эффективной по сравне-

нию с существующей, даже без учета дополнительного эффекта, который даст введение обязательной частичной платы за обучение в государственных вузах, предусматриваемое описанной выше рамочной схемой.

Однако предложенная схема требует внесения корректив в Бюджетный Кодекс РФ, который не предусматривает возможности кредитования из бюджета физических лиц. Поэтому в рамках реализации концепции модернизации российского образования предлагаются проекты, согласно которым средства на образовательные кредиты выделяют банки. По одной из схем, чтобы кредит (банковская ссуда) стал привлекательным для граждан, предлагается установить для заемщиков льготный процент (около 10% годовых), а разницу (5–6%) между льготной ставкой и реальной стоимостью кредита (15–16% годовых) банкам будет возмещать государство. Очевидно, что подобные схемы выглядят не как формы финансовой поддержки студентов, а, скорее, как форма финансовой поддержки банков, которые только за время обучения студента получают в виде процентных платежей от студента и государства суммы, сравнимые с размером предоставленного образовательного кредита.

Еще один проект образовательного кредитования как дополняющий существующую систему бюджетного финансирования вузов предлагался в опубликованной в 2002 г. концепции Минобразования России о введении кредитования студентов в форме студенческих возвратных субсидий. В концепции достаточно хорошо прописан организационный механизм реализации проекта и четко сформулированы поправки, которые необходимо внести в законодательство. Достоинством предлагаемого подхода является относительная простота его реализации. Видимо, это и послужило основным побудительным мотивом выбора студенческих возвратных субсидий в качестве основной формы кредитования российских студентов в рамках предлагавшейся концепции – действующее российское законодательство оказалось наиболее приспособленным к внедрению именно субсидиарных схем образовательного кредитования. Однако предлагавшиеся в концепции условия предоставления и возврата кредитов (субсидий) практически не отличаются от условий, характерных для обычных ипотечных банковских ссуд, массовое использование которых в образовании современной России, как уже указывалось, представляется сомнительным.

Сравнение преимуществ и недостатков альтернативных проектов модернизации системы финансирования высшего образования дает основание сделать вывод о предпочтительности введения государственного образовательного кредитования по важнейшим показателям, напрямую связанным с целями модернизации образования в государстве, заявившем о приоритетности для себя социальной политики. Оно позволит:

- не только сохранить, но и расширить достигнутый уровень доступа граждан к учебным местам в вузах, которые оплачиваются из бюджета;
- приобрести действенные механизмы реализации через систему образования стратегических интересов государства по кадровому обеспечению развития экономики и социальной сферы;
- привлечь в систему образования средства населения в соответствии с материальными возможностями каждой конкретной семьи;
- кардинально реформировать существующую неэффективную систему социальных стипендий;
- создать условия для полномасштабной реформы сформировавшихся стереотипов организации учебного процесса в российских вузах, его подлинной индивидуализации и либерализации, что требует перехода к системе зачетных единиц, для реализации которой необходимо введение для всех студентов частичной платы за обучение.

Все это возможно реализовать в рамках одного понятного, хорошо апробированного механизма, экономическая и социальная эффективность которого убедительно доказана опытом его отработки в зарубежных системах высшего образования в течение двух-трех последних десятилетий.

Как уже отмечалось, введение в действие государственной системы образовательного кредитования потребует корректировки законодательства. В этой связи представляется актуальным, политически и социально значимым принятие, в частности, таких правовых норм, которые бы позволили трактовать законодательно установленную норму финансирования государством подготовки в вузах из расчета 170 чел. на 10 тыс. населения не как обязанность создания в высшей школе 170 полностью «бесплатных» (бюджетных) мест на 10 тыс. населения, а как необходимость выделять вузам финансирование соответствующего объема с возможностью его использования как в режиме частичной (совместно

со студентами), так и полной (на конкурсной основе) оплаты обучения наиболее успешных студентов, получающих поддержку из бюджета. При этом конкурс на право бесплатного получения высшего образования не должен завершаться на этапе вступительных экзаменов. Он может продолжаться в течение всех лет обучения в вузе, что также возможно лишь в рамках предлагаемой модернизации механизма бюджетного финансирования высшего образования через введение ГСОК.

4.3. Регулирование доступа к уровням профессионального образования

Ранее уже подчеркивалось, что в последние годы Россия столкнулась с проблемой неконтролируемого роста студенческих континентов вузов за счет сложившейся (во многом стихийно) системы платного высшего образования, часто не очень требовательной к уровню подготовки своих абитуриентов. При этом в течение последнего десятилетия ежегодно снижался прием выпускников 9-х классов в учреждения начального профессионального образования. Россия в настоящее время опередила многие развитые страны по показателю доли лиц с высшим и средним профессиональным образованием в структуре занятых в экономике, но это не оказывает заметного влияния на развитие технологического уровня большинства российских предприятий, который в среднем остается невысоким.

Еще один тревожный сигнал – расширение доступа к бюджетным местам в вузах, связанный с вступлением России с 2004 г. в активную фазу демографического кризиса. В период с 2004 по 2013 г. численность 17-летних юношей и девушек в стране сократится вдвое. За тот же период количество гарантированно оплачиваемых из бюджета учебных мест в вузах, рассчитываемое по Закону РФ «Об образовании» в зависимости от численности населения (согласно нормативам: 170 студенческих мест на 10 тыс. населения), сократится лишь на несколько процентов. Расширение доступа (в два раза) к бюджетным местам государственных вузов на фоне предстоящего снижения совокупного приема в вузы грозит уменьшением доходов государственных вузов от обучения на контрактной основе, позволяющего, в некоторой степени, компенсировать недостаточное финансирование из бюджета.

Наметившиеся диспропорции в формировании контингентов учащихся и студентов системы профессионального образования могут иметь негативные последствия:

- девальвация дипломов о высшем образовании;
- утрата образовательного потенциала уровней начального и среднего профессионального образования;
- нарушение сбалансированности между показателями подготовки специалистов и потребности в них общества и экономики.

Названные проблемы давно вызывают беспокойство специалистов, но действующее законодательство не предусматривает эффективных путей их решения.

Во многих развитых странах для решения подобных проблем используются механизмы дифференциации прав доступа к более высоким уровням образования в зависимости от успехов на предшествующих ступенях. Подобные механизмы регулирования сбалансированности образовательных систем в той или иной степени применяются во многих странах, что не противоречит уважению принципов свободы и демократии. Представляется, что избранный этими странами подход, одна из главных целей которого – избежать бесполезного расходования государственных средств на обучение тех, кто к этому заведомо не готов или не способен, является перспективным и для России.

Прием студентов в российские вузы всех форм собственности практически сравнился с показателями выпуска из средней полной общеобразовательной школы, хотя известны оценки специалистов, согласно которым лишь не более 40–50% выпускников российских школ способны полноценно осваивать программы высшего образования. Только эти учащиеся должны иметь право продолжать обучение в высших учебных заведениях университетского типа. Для остальных обеспечивается право дальнейшего обучения в учреждениях среднего и начального профессионального образования в соответствии с их способностями и готовностью, определяемой объективно подтверждаемыми показателями освоения школьной программы.

В этой связи важно подчеркнуть роль, которая в подобной системе могла бы отводиться Единому государственному экзамену (ЕГЭ) как основному механизму официальной оценки уровня подготовленности выпускников общеобразовательной школы, справедливой и экономически оправданной дифференциации их прав на дальнейшее обучение по

уровням профессионального образования. В дальнейшем в этих же целях процедура, подобная ЕГЭ, могла бы проводиться среди выпускников 9-х классов.

Что касается активно дискутируемой сейчас правомерности обязательного использования результатов ЕГЭ при приеме в вузы, то, уважая принципы автономии университетов, по-видимому, целесообразно предоставить вузам право самим решать, в какой мере и как они будут использовать результаты ЕГЭ в процедурах приема, имея в виду и возможность прямого зачисления в вуз только на основании конкурса набранных абитуриентами по результатам ЕГЭ баллов.

В целях дифференциации прав доступа выпускников всех уровней образования к дальнейшим его уровням и ступеням в соответствии с их способностями и готовностью, наряду с оценкой по результатам ЕГЭ, может быть использован «обобщенный средний показатель успеваемости» (ОСПУ – см. раздел 3.7) выпускника по совокупности всех изученных на завершаемом уровне образования обязательных учебных дисциплин или совокупности только профильных учебных дисциплин.

Дифференциация прав доступа выпускников всех уровней образования к дальнейшим уровням и ступеням образования должна предусматривать определение и периодический пересмотр пороговых значений результатов обучения по программам:

- среднего (полного) общего образования, открывающих право доступа выпускникам общеобразовательной школы для продолжения образования в средних профессиональных и высших учебных заведениях;
- начального профессионального образования, дающих выпускникам ПТУ право продолжения обучения в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования;
- среднего профессионального образования, которые предоставляют выпускникам ссузов право продолжения обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования;
- начального, среднего и высшего профессионального образования, для подтверждения права на продолжение обучения на следующих ступенях в образовательных учреждениях того же уровня:
 - в учреждениях начального и среднего профессионального образования – по программам повышенного уровня подготовки (после завершения освоения основной образовательной программы);

– в учреждениях высшего профессионального образования – по программам подготовки магистров (после завершения освоения бакалаврской программы), дипломированных специалистов и т.д.

Утверждение и объявление пороговых значений, определяющих права доступа к продолжению образования на более высоких образовательных уровнях и ступенях, должны проводиться таким образом, чтобы учащийся или студент, начинающий осваивать образовательную программу, знал с первого года обучения пороговые значения результативности освоения данной образовательной программы, необходимые для получения права по завершении программы продолжить обучение на более высоком образовательном уровне или ступени. Подобный порядок будет способствовать активной позиции учащихся в учебном процессе, нацеленности на достижение высоких результатов в учебе, соответствующих их жизненным планам получения образования соответствующего уровня.

Всем учащимся, права которых на дальнейшее обучение оказались ограниченными, должны быть созданы условия и по их желанию предоставлена возможность повторного освоения на платной основе образовательных программ соответствующего уровня или их частей. В отдельных случаях, при наличии особых оснований, такие учащиеся могут рассчитывать на государственную финансовую поддержку в форме субсидий и/или образовательных кредитов. Дополнительную подготовку к экзаменам, позволяющую расширить права на продолжение обучения, можно получить в любом образовательном учреждении, но сдавать экзамены – только в аккредитованных центрах государственной сертификации: государственных региональных центрах тестирования, центрах проведения ЕГЭ и т.п.

Предлагаемая система государственного регулирования сбалансированности подготовки специалистов по уровням профессионального образования посредством установления пороговых значений результативности освоения образовательных программ должна строиться на следующих основных принципах:

- обеспечение государственных интересов в сфере образования путем создания условий, препятствующих девальвации государственных дипломов и других документов, подтверждающих образовательный уровень граждан;

- предоставление каждому возможности получения образования любого уровня в соответствии с его способностями и готовностью независимо от уровня материального благосостояния семьи;

- обязательное соблюдение пороговых ограничений всеми образовательными учреждениями независимо от их организационных форм и форм собственности;

- система может, но не должна быть инструментом установления жестких пропорций в подготовке специалистов по уровням профессионального образования, по крайней мере, в ближайшей перспективе.

Установление пороговых значений результативности освоения образовательных программ – прерогатива государства. Выбирать и периодически пересматривать пороговые значения целесообразно на основе данных мониторинга и прогнозов текущей успеваемости по образовательным программам, балансов молодежных ресурсов, структурных изменений потребности рынка труда в квалифицированных рабочих и специалистах.

Темы для дискуссии

Раздел 4.1

- Почему СЗЕ требует введения (хотя бы частичной) платы за обучение для всех студентов?
- Выскажите по теме: «Автономия университета и действующая регламентация его финансово-хозяйственной деятельности».

Итоговое задание.

- Предложите привязанную к зачетным единицам примерную схему расчета платы за обучение для российского вуза. Какая доля, по Вашему мнению, из платы за обучение должна направляться на заработную плату ППС кафедр? Оцените возможный средний размер заработной платы ППС кафедр в вузе с учетом возможных налоговых начислений на заработную плату и значений соотношения «преподаватели/студенты»: 1) 1/10; 2) 1/20.

Раздел 4.2

- Какие категории граждан должны иметь право учиться полностью за счет бюджета.
- Выразите свое отношение к предложению о введении частичной платы за обучение в государственных вузах.
- Какова роль образовательных кредитов в обеспечении равных прав доступа к образованию?
- Выразите свое отношение к предложению ввести обязательность ежегодного на конкурсной основе подтверждения студентами-бюджетниками права на продолжение обучения за счет бюджета. Возможно ли это без введения гарантированных государственных образовательных кредитов?
- Назовите главные отличия специфических ориентированных на финансовую поддержку студентов образовательных кредитов от банковских кредитов на потребительские нужды, предоставляемых, в том числе и на образовательные нужды.
- В чем состоят преимущества схем студенческого кредитования, «привязанных к будущим доходам выпускников»?
- Как Вы относитесь к актуальной для некоторых стран идее введения «налога на вузовских выпускников»?

Раздел 4.3

- Выразите Ваше отношение к возможности введения государственного регулирования доступа к уровням и профилям образования через шкалы пороговых значений успеваемости на предшествующих уровнях образования. Есть ли другие подходы?

Итоговое задание.

- Предложите для российского образования пороговые значения шкалы доступа, начиная со старшей школы и завершая аспирантурой. Какие объективные критерии могли бы использоваться для формирования таких шкал?

5. Интернационализация образования и перспективы развития классификации и стандартизации в профессиональном образовании

5.1. Общие тенденции развития образовательных систем

Сравнительный анализ особенностей и тенденций развития образовательных систем различных стран позволяет выделить две основные модели, существенно отличающиеся подходами к реализации механизмов государственного регулирования в образовательной сфере [15].

Для обозначения рассматриваемых моделей введем условные названия: либеральная и квазиадминистративная.

Либеральная модель в большей степени характерна для стран с рыночной экономикой, приверженных демократическим ценностям, с устоявшимися традициями уважения автономии университетов и их академических свобод.

Модель квазиадминистративного типа характерна для стран, имевших в недавнем прошлом плановую экономику с жестким государственным регулированием и командно-административным управлением. К этим странам можно отнести Россию и некоторые другие страны, расположенные на территории, которая ныне получила название постсоветского пространства. Экономика большинства этих стран сегодня характеризуется как переходная или даже рыночная, хотя механизмы управления в образовательной сфере сохраняют все признаки моделей управления, сформировавшихся в условиях жесткого административно-командного стиля управления плановой экономикой. Все более явно обнажающаяся неэффективность этих моделей в новых экономических условиях и позволяет характеризовать их как квазиадминистративные.

На рис. 2 представлена инвариантная схема основных структурных связей национальных систем классификации образовательных программ, как правило, тесно связанных с национальными и международной системами образовательной статистики; механизмами обеспечения сбалансированности рынка труда и образовательных услуг.



Рис. 2. Основные структурные связи национальных систем классификации образовательных программ

Кратко охарактеризуем принципиальные отличия либеральной и квазиадминистративной моделей. При этом оговоримся, что тип национальных образовательных систем конкретных стран, как правило, является смешанными. Поэтому образовательная система любой страны может характеризоваться лишь как преимущественно либеральная или преимущественно административная.

Либеральная модель

Главным достоянием либеральной модели являются подлинные академические свободы и автономия университетов. Университеты реализуют сложившиеся в каждом из них образовательные программы, удовлетворяющие лишь самым общим требованиям государственной регламентации, позволяющим отнести эти программы к университетскому типу. Полная характеристика образовательных программ университета, включая информацию о кадровом и материально-техническом обеспечении, о научных исследованиях и других самых разнообразных аспектах университетской жизни, ежегодно публикуется университетом в объемных справочниках и в сети Интернет (условно назовем этот документ «Книга фактов»). Книга фактов связывает университет с потребителями его услуг: работодателями, гражданами, государством, международным научно-образовательным сообществом (связь «1» здесь и далее на рис. 2). На реализацию связи «1» работают и другие механизмы: маркетинговая служба университета, выполнение совместных с региональным бизнесом научных и коммерческих проектов, участие ученых и преподавателей университета в профессиональных сообществах и ассоциациях, национальных и международных научных и инновационных программах. Реакция партнеров университета на качество оказываемых им услуг по всем перечисленным каналам (рынок труда, конкретные работодатели, исследовательские программы, программы инновационного развития экономики и др.) является необходимой составляющей механизма непрерывного обновления и развития образовательных и научных программ университета. Эти же каналы являются определяющими и для формирования сбалансированных со спросом государственной и региональных составляющих распределения объемных показателей подготовки

специалистов по всем образовательным программам университета (связь «2»).

В реализации связи «2» в либеральной модели, как правило, важная роль отводится и государству, ведущему через специализированные структуры органов государственного управления и статистики мониторинг системы образования и сферы трудовых отношений. При необходимости государство, доля которого в финансировании высшего образования практически во всех демократических странах превалирует над составляющей финансирования из частных источников, может влиять на структуру подготовки специалистов, выделяя университетам дополнительные гранты и финансирование из целевых программ. Но используемые при этом государственные механизмы корректировки профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров в университетском секторе высшего образования не ограничивают университетских свобод и прав граждан на доступ к высшему образованию любой профессиональной направленности. В либеральной модели государственное финансирование высшего образования преимущественно подчинено решению высоких социально-значимых задач: повышению качества национального человеческого капитала, удовлетворению потребностей граждан в повышении образовательного уровня и овладении избранными профессиями, обеспечению равных прав доступа к высшему образованию, в том числе и путем предоставления всем нуждающимся государственной финансовой поддержки в форме субсидий и гарантированных государством образовательных кредитов, привязанных к будущим доходам выпускников.

Государственная составляющая финансирования университетов в либеральной модели, как правило, привязывается к сложившейся квоте численности студентов университета в суммарном объеме национального студенческого контингента, усредненного по стране показателя стоимости подготовки в расчете на одного студента, установленной государством доли своего участия в совместном с другими заинтересованными субъектами (работодателями, гражданами) финансировании высшего образования.

Государственное финансирование высшего образования в либеральной модели не привязывается к структуре и содержанию образова-

тельных программ, что является важнейшим условием обеспечения автономии университетов и университетских академических свобод. Еще раз подчеркнем, что в либеральной модели университеты могут самостоятельно изменять действующие и открывать любые новые образовательные программы, не получая на это разрешения ни у органов управления образованием, ни где бы то ещё не было. При этом качество образовательных программ в либеральной модели гарантируется независимыми от государства институтами аккредитации образовательных программ. Университеты, проявляя заботу о повышении статуса своих образовательных программ, аккредитуют их в авторитетных независимых аккредитационных организациях: профессиональных национальных ассоциациях, международных аккредитационных агентствах и т.п.

Система классификации образовательных программ в либеральной модели является элементом национальной образовательной статистики, разрабатывается национальными органами статистического учета и для удобства международных сравнений строится как сопоставимая с Международной стандартной классификацией образования (МСКО-97) – связь 5. Национальная система определяет правила классификации образовательных программ и включает подсистемы вертикальной и горизонтальной классификации. Вертикальная подсистема классифицирует образовательные программы по уровням и ступеням образования, горизонтальная – по расширенным группам (аналоги укрупненных групп в российской классификации) и образовательным полям (аналоги направлений подготовки в российском варианте). Образовательные поля могут иметь дальнейшую детализацию по подполям (аналоги российских вариантов уточнения профиля образовательной программы – специальности по образованию и специализации).

Для целей образовательной статистики обычно достаточно двухуровневой классификации с присвоением образовательной программе кода, соответствующего образовательного поля, включающего и код расширенной группы. Третий уровень, представленный списками относящихся к образовательным полям подполей, может не кодироваться и вводится для повышения точности классификации в целях исключения ошибок при отнесении образовательной программы к тому или иному образовательному полю.

Количество расширенных групп, полей и подполей определяется из соображений удобства классификации и обеспечения оптимального

уровня полноты и детализации данных образовательной статистики для решения задач мониторинга и управления и совершенно не ограничивает количество классифицируемых объектов – образовательных программ. Вопрос о том, сколько образовательных программ высшего образования реализуется в университетах той или иной страны с либеральной моделью образования, как правило, не имеет точного ответа. Можно говорить лишь о порядке этого значения. Для развитых стран (США, Канада) это более 10000 образовательных программ, для развивающихся стран – сотни, для стран третьего мира это может быть и десятков первых образовательных программ, открытых в первом и пока единственном национальном университете.

Процесс формирования национальной образовательной статистики в странах с либеральной моделью образования можно упрощенно представить в виде следующей схемы. Вуз самостоятельно открывает образовательные программы и присваивает каждой из них код в соответствии с правилами национальной системы классификации (связь 4). Объемные показатели подготовки (прием, выпуск, контингенты), дифференцированные по кодам образовательных программ в установленные сроки в стандартной форме представляются университетами в национальные органы образовательной статистики (связи 3 и 6). Обобщенные по всем университетам данные публикуются по группировкам национальной системы классификации образовательных программ.

В либеральной модели объемные показатели подготовки рабочих и специалистов в целом по стране не планируются. Они складываются из объемных показателей выпусков отдельных образовательных учреждений всех уровней и организационных форм, создаваемых государством, предприятиями и организациями, различными фондами и общественными объединениями. Это позволяет системе образования гибко реагировать на изменения спроса на специалистов на рынке труда с учетом региональных и других особенностей, постоянно совершенствовать структуру и содержание образовательных программ в соответствии со спросом на них. При этом интересы всех, кто заинтересован в результатах образовательного процесса, как правило, обеспечиваются их участием в финансировании образовательных учреждений.

Важнейшими функциями государства и региональных органов управления в либеральной модели являются, как уже указывалось, мо-

нитинг системы образования и рынков труда, расчет по его результатам индикаторов развития образования, экономики и социальной сферы, планирование корректирующих воздействий на систему образования для реализации национальных стратегических приоритетов и региональных программ развития.

Данные национальной образовательной статистики представляются в специализированные международные организации преобразованными в соответствии с классификационными признаками международной стандартной классификации МСКО-97 (связи 8, 9). Преобразование данных из национальной системы классификации в международную выполняется с использованием переходных ключей (связь 5). На сегодняшний день очень ограниченное число стран могут обходиться без переходных ключей. Без них обходится Швеция, являющаяся примером страны, национальная система классификации образовательных программ которой сформирована в соответствии с международной.

Отметим также, что успешность преобразования данных для представления в международные органы статистического наблюдения в существенной мере определяется и степенью сопоставимости национальной и международных систем статистических показателей в сфере образования. Забегая вперед, отметим, что действующая в России система статистических показателей, унаследованная от командно-административной системы прошлого, серьезно расходится с международными требованиями. Поэтому полнота и корректность данных о российском образовании в международных статистических ежегодниках (ОЕСД и др.) на протяжении многих последних лет оставалась неудовлетворительной.

Завершая рассмотрение либеральной модели, сформулируем характеризующие её положения, важные в контексте выработки концептуальных основ дальнейшей модернизации российского образования:

- количество открываемых университетами образовательных программ ничем не ограничивается и определяется лишь потребностями региональных экономик, граждан и государства. Эти же факторы определяют объемные показатели и профессионально-квалификационную структуру подготовки специалистов в региональных университетах;
- государство не планирует объемные суммарные и структурные показатели подготовки специалистов и уж тем более не распределяет их между университетами;

- государство не аккредитует образовательные программы университетов и не регламентирует их содержание;
- государственное финансирование университетов не зависит ни от параметров классификационной системы, ни от количества реализуемых университетами образовательных программ.

Квазиадминистративная модель

Описанная выше либеральная модель представляет собой некий обобщенный идеал, к которому близки модели образования большинства развитых демократических стран и к которому хотелось бы стремиться. Варианты реализации квазиадминистративной модели в образовании стран на постсоветском пространстве являются результатом их независимых поисков путей улучшения и преобразования существующей системы и в деталях заметно отличаются друг от друга. Поэтому, не пытаясь осветить разнообразие сложившихся на постсоветском пространстве моделей образовательных систем, ограничимся лишь анализом особенностей российской квазиадминистративной модели, с учетом актуальных задач её дальнейшей модернизации.

Схема на рис. 2, как указывалось, является инвариантной по отношению к типу рассматриваемых моделей. Справедлива она и по отношению к сложившейся в России квазиадминистративной модели, что позволяет при её описании рассмотреть лишь существенные особенности в реализации отдельных блоков и связей между ними.

Главные отличия российской модели от либеральной сводятся к следующим.

Профессионально-квалификационная структура подготовки специалистов в учебных заведениях профессионального образования определяется утверждаемыми государственным органом управления образованием перечнями направлений подготовки, специальностей и профессий. По всем входящим в перечни направлениям подготовки, специальностям и профессиям разрабатываются утверждаемые органом управления образованием государственные образовательные стандарты (ГОС), регламентирующие требования к содержанию и условиям реализации образовательных программ всех уровней профессионального образования.

Вузы, независимо от форм собственности, могут открывать подготовку специалистов и выдавать диплом государственного образца только по тем направлениям и специальностям, которые входят в утвержденный федеральным органом управления образованием Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования. Для реализации образовательной программы вузу необходимо получить лицензию в органах управления образованием, а для получения права на выдачу выпускникам дипломов государственного образца, образовательную программу необходимо аккредитовать в органах государственной аккредитации (связь 11).

Одним из узких мест российской квазиадминистративной модели в новых экономических условиях оказались механизмы реализации связей «1» и «2», обеспечивающие сбалансированность рынков труда и услуг системы высшего образования.

Связи «1» и «10 + 11» должны реализовывать механизмы постоянного обновления действующих и введения новых образовательных программ под влиянием факторов инновационного развития экономики и научных исследований. Вузы, имея право на частичное обновление реализуемых образовательных программ за счет предусмотренной структурой ГОС региональной (вузовской) компоненты, на практике после утверждения первого варианта своей рабочей образовательной программы в дальнейшем редко используют эту возможность в силу слабости связи «1», отсутствия у вузов экономических и других стимулов. В результате обновление действующих вузовских образовательных программ, как правило, выполняется синхронно с пересмотром действующих образовательных стандартов (связь 10 + 11), что по закону РФ «Об образовании» может происходить не реже, чем один раз в десять лет.

С инициативой открытия новых направлений подготовки и специальностей вузы постоянно обращаются в органы управления образованием. Но в целом позиция министерства во все времена определялась стремлением противостоять этим попыткам и сдерживать их. С одной стороны, это объясняется тем, что многие из предложений вузов инициировались конъюнктурными соображениями различного свойства, с другой – стремлением противостоять тенденции постоянного расширения Перечня, так как введение каждой новой строки в нем, требует выделения дополнительного финансирования на материально-

техническое, кадровое и информационно-методическое обеспечение введения новой образовательной программы в государственных вузах. Отметим, что в связи с начавшейся подготовкой к введению нового Перечня и установлением ограничения на срок (до 2007 г.) действия перечня, введенного в 2005 г., процесс открытия новых направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования для вузов еще более усложнился.

Таким образом, действующие в рамках российской модели механизмы реализации связей «10 + 11» способствуют консервации содержания образования, которое в этих условиях не только не может быть опережающим, но чаще направлено в прошлое.

Столь же неэффективными в новых экономических условиях оказались и характерные для российской квазиадминистративной модели механизмы реализации связей «12 + 13», обеспечивающие формирование объемных показателей государственного задания на подготовку специалистов. Сохраняющаяся практика планирования на федеральном уровне объемных показателей подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием за счет федерального бюджета в федеральном и региональном разрезах с последующим доведением контрольных цифр приема по направлениям подготовки и специальностям до каждого вуза, несомненно, является архаичной, неспособной учесть и адекватно обеспечить региональные потребности рынка труда в специалистах.

В корректировку покрытия этой потребности по некоторым образовательным областям уже сейчас заметный вклад вносится рыночным сектором высшего образования, осуществляющим подготовку специалистов в государственных и негосударственных вузах на контрактной основе за счет средств граждан и работодателей. Профессионально-квалификационная структура и объемы контрактной подготовки в значительно меньшей степени подвержены влиянию государственного регулирования и в значительной степени определяются рыночными факторами, предпочтениями граждан и работодателей, стремлением вузов обеспечить максимальную экономическую эффективность своих внебюджетных образовательных программ.

Система финансирования государственных вузов в целом сохраняет сложившиеся с советских времен порядок и принципы распределе-

ния между вузами выделяемого из бюджета явно недостаточного финансирования. Объемы выделяемых вузам средств планируются от достигнутого уровня с ежегодным в последние годы увеличением, сопоставимым с потерями от инфляции. В среднем уровень финансирования одного студенческого места в государственных вузах в настоящее время оценивается как составляющий 35-40% от требуемого. Заявленные в программе модернизации образования механизмы привлечения средств граждан и работодателей для совместного с государством софинансирования образования не удастся сформировать. Предложения о проработке для российских условий хорошо апробированных за рубежом схем финансовой поддержки студентов через государственные образовательные кредиты тормозятся ссылками на недостаточность у государства средств даже для их экспериментальной апробации.

В то время, как предлагаются и отвергаются различные схемы образовательного кредитования, в российской квазиадминистративной модели основными кредиторами системы подготовки специалистов по важнейшим для государства направлениям остаются преподаватели государственных классических, технических, педагогических и других университетов и академий, работающие в вузах за 20-30 % от уровня заработной платы, которая должна быть обозначена как минимально-допустимая для лиц, имеющих докторские степени и профессорские звания.

Как противоречащие концепции либерализации российского образования необходимо квалифицировать проанонсированное намерение в рамках реализуемых реформ снизить бюджетную нагрузку на государство за счет перехода к финансированию реализуемых вузами образовательных программ лишь в части федеральной компоненты государственных образовательных стандартов. Как известно, чем меньшую долю составляет федеральная компонента, тем в большей степени образовательная программа может варьироваться и адаптироваться к особенностям региональных экономик, личностному выбору студентов. Налицо явное противоречие: реализация принципа индивидуализации обучения и повышения уровня адаптивности образовательных программ будет тормозиться стремлением разработчиков нового поколения ГОС за счет увеличения федеральной компоненты сохранить в столь возможно большем объеме государственную составляющую финансирования вузов.

Архаичной и несовершенной является и действующая российская система классификации образовательных программ. Система общероссийских классификаторов в области профессионального образования включает три разрозненных классификатора: Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО), Общероссийский классификатор специальностей высшей научной классификации (ОКСНВК) и Общероссийский классификатор начального профессионального образования (ОКНПО).

Наличие в России трех дифференцированных по уровням профессионального образования классификаторов обусловлено историческими традициями. В СССР управление профессиональным образованием велось тремя независимыми ведомствами, каждое из которых самостоятельно разрабатывало для своего уровня профессионального образования соответствующий общесоюзный классификатор. Сложившиеся принципы классификации оказались весьма устойчивыми и были сохранены при выполненной в середине 90-х годов переработке общесоюзных классификаторов в общероссийские. При этом в основе горизонтальной классификации профессиональных образовательных программ были сохранены традиционные системно-различные принципы. Вследствие этого образовательные программы высшего и среднего профессионального образования в действующей системе классифицируются по группам направлений подготовки и специальностей, начального профессионального образования – по группам рабочих профессий, послевузовского образования – по отраслям наук. Это существенно осложняет решение задач статистического учета в образовании, мониторинга и оптимизации структурных соотношений подготовки кадров по уровням профессионального образования. Положение усугубляется и тем, что в течение последних 10 лет ведение ОКНПО и ОКСНВК (с момента их введения Госстандартом России) не осуществлялось, что привело к их полному рассогласованию с реальной структурой подготовки специалистов в начальном профессиональном образовании и в системе подготовки и аттестации кадров высшей научной квалификации.

Важнейшей особенностью национальных систем классификации образовательных программ квазиадминистративной модели является и то, что система классификации совмещена с перечнями образовательных программ. Поэтому любые изменения в профессионально-квалификационной структуре подготовки кадров, связанные с введени-

ем новых образовательных программ в любом образовательном учреждении профессионального образования, требуют внесения изменений в соответствующие общероссийские классификаторы. Поэтому система ведения общероссийских классификаторов в области образования, непрерывной их актуализации и доведения актуальных версий до пользователей является громоздкой и неэффективной.

Последнее десятилетие было трудным и для российской системы национальной образовательной статистики. До 1996 г. Госкомстат России имел в своей структуре отдел, занимающийся статистикой образования. Этот отдел ежегодно готовил и выпускал специализированный справочник «Образование в России». С 1996 г. выпуск отдельного справочника был прекращен. Функции отдела был вынужден выполнять единственный сотрудник сводного отдела статистики социальной сферы. И это в стране, система образования которой, является одной из крупнейших в мире. Для сравнения отметим, что годовой бюджет Национального института образовательной статистики Канады превышает 70 млн. долларов, такой небольшой страны, как Нидерланды – 3 млн. евро.

Как уже указывалось, используемая в России система статистических показателей не соответствует международным требованиям и практически не отличается от той, которая обслуживала плановую экономику командно-административной системы советского государства. Поэтому публикуемые до настоящего времени Росстатом данные о статистике образования сохраняют ориентацию на прошлые задачи обеспечения сбалансированности отраслевой структуры подготовки кадров и недостаточно ориентированы на решение новых задач, связанных с демократизацией общества, рыночным статусом экономики и модернизацией образования, конечной целью которой должно стать преодоление пережитков командно-административного стиля управления образованием и ориентация на либеральный тип образовательной системы, характерный сегодня для большинства развитых демократических стран.

Преодоление подобных пережитков в российском высшем образовании и выработка альтернативных моделей реализации различных аспектов деятельности российских университетов и системы высшего образования в целом должно стать одним из важнейших приоритетов дальнейшей модернизации российского образования и поэтапного

взвешенного приведения его в соответствие новым экономическим и социокультурным условиям.

Таким образом, путь модернизации российского образования видится как путь от модели образовательной системы административного типа к либеральной модели.

При этом, однако, необходимо учитывать и противоположную тенденцию, все более явно проявляющуюся в условиях нарастающей глобализации и интернациональной гармонизации образовательных систем. Эта тенденция выражается в стремлении стран с либеральными системами образования ограничить и упорядочить на национальном уровне сложившееся в условиях отсутствия жесткого централизованного управления разнообразие типов профессиональных образовательных программ, квалификаций и выдаваемых по результатам обучения сертификатов. Важнейшим рубежом на пути упорядочения национальных систем образования явится намеченное на 2006 г. завершение разработки и принятие единой Европейской системы квалификаций (ЕСК).

5.2. Европейская система квалификаций

Европейская система квалификаций (ЕСК) является метасистемой, предназначенной для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и признания квалификаций и дипломов и свидетельств об образовании в целях развития академической и трудовой мобильности граждан на европейском континенте [8].

Разработка ЕСК начинается осуществляется в рамках Копенгагенского процесса на основе широкомасштабных исследований и обобщения практики и наработок в различных странах Европейского Союза.

Задачи разработки Европейской системы квалификации были поставлены в Совместном докладе Совета по образованию и Европейской Комиссии (2004 г.), посвященном реализации рабочей программы «Образование и обучение 2010». Начиная с 2004 г. разработка ЕСК стала общей задачей в рамках Копенгагенского и Болонского процессов.

Основными задачами ЕСК являются:

- установление общей системы координат для результатов обучения и уровней компетенции, для чего уровни и их описания формулируются в общем виде, что обеспечивает охват всего многообразия квалификаций, существующих на уровне национальных систем и отраслей;

- стать «средством перевода», позволяющим сравнивать результаты обучения в различных системах;
- задать общее понимание системы обеспечения качества образования;
- задать общую систему координат для структур, ответственных за признание результатов образования и обучения;
- задать общую систему координат для органов управления образованием и учебных заведений в части сравнения предлагаемого обучения с обучением в других странах.

К настоящему моменту разработан проект ЕСК, основными элементами которого являются:

- «система координат», где результаты обучения распределены по 8 уровням,
- «поддерживающие инструменты», которые предназначены для индивидуальных граждан (это – Европейская система накопления и переноса зачетных единиц – ECTS, документ Europass, база данных Ploteus, содержащая перечень возможностей обучения),
- общие принципы и процедуры сотрудничества между всеми заинтересованными сторонами на разных уровнях в таких областях как обеспечение качества, официальное признание документов об образовании и ключевые компетенции.

Восемь квалификационных уровней ЕСК дифференцируются посредством описания результатов обучения, которые, в свою очередь, определяются на основе требований к:

- знаниям;
- умениям;
- широким компетенциям, включающим личностные и профессиональные характеристики готовности к профессиональной деятельности.

Каждый уровень описывается в терминах результатов, которые можно сопоставить с системами квалификаций различных стран, где квалификации описаны по тому же принципу. На основе ЕСК, представляющей собой рамочную конструкцию, будет осуществляться сравнение и сопоставление национальных систем квалификаций. Разработка национальных рамочных структур квалификаций (НРСК), гармонизированных с ЕСК, должна быть завершена странами Европейского Союза к 2007 г.

Задача национальных систем квалификаций состоит в обеспечении возможности выстраивания множественных траекторий обучения, приводящих к получению конкретной квалификации, повышению квалификационного уровня, а также формированию четких процедур официального признания квалификаций, полученных в рамках непрерывного в течение всей жизни образования, включая различные формы неформального образования.

Широкое применение всеобъемлющей структуры квалификаций планируется обеспечить к 2010 г.

Таким образом, Европейская система квалификаций и развитие интеграционных процессов в рамках Болонского процесса на ближайшие годы являются важнейшими ориентирами либерализации систем управления и совершенствования систем классификации и стандартизации в российском образовании.

5.3. Возможности совершенствования сложившейся системы классификации профессиональных образовательных программ

Одной из важнейших задач совершенствования сложившейся системы классификации образовательных программ является задача преобразования трех разобобщенных общероссийских классификаторов в области образования в Единую систему классификации образовательных программ (ЕСКОП).

В наименее радикальном варианте модернизации Единая система классификации профессиональных образовательных программ Российской Федерации, как и ранее, может включать три общероссийских классификатора: ОКСО – для уровней среднего и высшего профессионального образования (базовый классификатор), ОКНПО – для начального профессионального образования и ОКСВНК – для специальностей высшей научной классификации. Единство системы классификации предлагается обеспечить путем соотнесения всех объектов классификации ОКНПО и ОКСВНК к общей для всех трех классификаторов системе горизонтальной классификации образовательных программ по укрупненным группам и направлениям подготовки, в качестве которых предлагается использовать

соответствующие группировки базового Общероссийского классификатора специальностей по образованию.

Разработка и введение в образовательную статистику единой для всех уровней образования системы горизонтальной классификации профессиональных образовательных программ упростит решение задач планирования и учета подготовки специалистов, обеспечения соответствия её структуры потребностям развития экономики и рынка труда, создаст необходимые условия для совершенствования на системной основе структуры профессиональных образовательных программ Российской Федерации и приведения её в соответствие с общепринятыми принципами международных систем статистического учета и классификации в образовании.

Концепция ЕСКОП не предусматривает полномасштабной гармонизации ЕСКОП с Международной стандартной классификацией образования (МСКО-97). При принятии этого решения, учитывается и тот факт, что другие страны также не спешат в полной мере гармонизировать свои национальные классификаторы с МСКО, бережно относясь к сохранению национальных традиций и особенностей своих систем образования.

Принимается во внимание также и то, что еще недавно казавшиеся незыблемыми перспективы использования МСКО в качестве глобальной системы международных сопоставлений и классификации образовательных программ становятся все более неопределенными в связи с предстоящим принятием Европейской системы классификаций. Основой ЕСК является *компетентностный подход*. Именно различия в конечных целях, содержании и результатах обучения, выраженные в терминологии компетентностного подхода, по мнению авторитетных европейских экспертов должны в будущем являться основным классифицирующим признаком для отнесения образовательных программ к различным уровням образования. Это не вполне увязывается с методологией МСКО, в соответствии с которой классификация уровней образования основана на выявлении различий по признакам учебных целей образовательных программ и сроков обучения.

В отличие от вертикальной, подсистема горизонтальной классификации образовательных программ по МСКО-97, может быть охарактеризована как вполне сформировавшаяся. Её сложившиеся

классификационные группировки – образовательные области, расширенные группы и поля – и в будущем будут основой для международных сопоставлений профессиональной направленности образовательных программ и формирования данных для представления в органы международной образовательной статистики.

Как уже отмечалось, для установления соответствия между национальными классификаторами и МСКО в международном сообществе наиболее распространена практика использования переходных ключей. Этот подход был использован и при создании базового для ЕСКОП Общероссийского классификатора специальностей по образованию, введенного в действие с 01 января 2004 г., для каждого объекта классификации которого в специальном переходном ключе сформированы соответствующие коды уровня образовательной программы и образовательного поля по МСКО-97. Наличие переходного ключа, устанавливающего соответствие между объектами базового классификатора ЕСКОП и МСКО-97, обеспечит сопоставимость национальных и международных данных образовательной статистики по всем уровням образования и существенно упростит процедуры подготовки статистических данных по системе российского образования в международные органы статистического учета.

Для полной реализации обсуждаемой концепции создания Единой системы классификации образовательных программ России в ближайшей перспективе необходимо:

- выполнить переработку базового Общероссийского классификатора специальностей по образованию, по существу являющегося интегрированным перечнем всех реализуемых в вузах и ссузах страны образовательных программ по направлениям подготовки и специальностям высшего и среднего профессионального образования;
- разработать и в порядке, установленном Правительством Российской Федерации, ввести в действие новые актуализированные версии общероссийских классификаторов специальностей начального профессионального образования и высшей научной классификации (ОКНПО и ОКСВНК);
- для обеспечения преемственности данных образовательной статистики разработать необходимые переходные ключи,

устанавливающие соответствие между объектами классификации действующих классификаторов и модернизированных классификаторов Единой системы классификации образовательных программ;

- разработать основанные на компетентностном подходе классификационные описания уровней и ступеней системы профессионального образования, сопоставимые с системой вертикальной классификации образовательных программ, разрабатываемой на основе ЕСК.

Переработка базового для ЕСКОП Общероссийского классификатора специальностей по образованию должна быть одновременно направлена на решение задач совершенствования классификационной системы ОКСО и переработку встроенных в ОКСО перечней направлений подготовки и специальностей высшего и среднего профессионального образования.

Совершенствование горизонтальной составляющей классификационной системы ОКСО может предусматривать переработку перечня укрупненных групп направлений подготовки и специальностей и оптимизацию состава входящих в каждую укрупненную группу направлений подготовки.

5.4 Оптимизация перечня укрупненных групп, направлений подготовки и специальностей ВПО

Действующий Перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования включает 29 укрупненных групп направлений подготовки и специальностей и около 100 направлений подготовки, по которым предусматривается подготовка бакалавров и магистров, что по количеству вполне соответствует международной практике. Например, система горизонтальной классификации МСКО-97 включает 25 расширенных групп и 86 образовательных полей. Национальный классификатор США предусматривает 54 «направлений групп образовательных программ», в каждое из которых может входить до нескольких десятков «групп образовательных программ».

В соответствии с принципами открытых систем состав областей знаний и расширенных групп и их число могут изменяться. Для этого в системе кодирования МСКО-97, как и в национальных классификациях многих стран, для каждого уровня иерархии предусмотрены свободные зоны (до 99 позиций). Применяется кодирование, при котором двум последовательным объектам классификации, присваиваются коды, разность между которыми составляет, как правило, несколько единиц, чем обеспечивается возможность между двумя последовательными объектами классификации вставлять при необходимости дополнительные объекты.

Структура образовательных областей МСКО-97 существенно отличается от состава укрупненных групп российской классификации. Например, раздел «Техника и технологии» в российской системе классификации включает 12 укрупненных групп. Те же профессиональные области в МСКО-97 представлены всего двумя расширенными группами. Подготовка специалистов ветеринарного профиля в российской системе классификации предусматривается в рамках двух направлений укрупненной группы «Сельское и рыбное хозяйство». В международной классификации выделена отдельная расширенная группа «Ветеринария», что, несомненно, более правильно. Укрупненная группа «Сервис» в российском варианте включает всего два направления подготовки, тогда как аналогичная расширенная группа международной системы классификации включает несколько образовательных полей, для каждого из которых классификация Общеввропейского агентства образовательной статистики (Евростат) предусматривает несколько подполей. Столь серьезные расхождения могут давать основания зарубежным экспертам для вывода (видимо, справедливого) о недостаточной развитости соответствующей области российской системы профессионального образования.

Приступая к решению поставленной в научных программах Минобрнауки России задачи разработки нового Перечня необходимо в первоочередном порядке определиться с составом укрупненных групп будущего перечня, который должен разрабатываться как единый для всех уровней профессионального образования.

Следующим не менее важным этапом совершенствования горизонтальной составляющей российской системы классификации

образовательных программ, является разработка для каждой укрупненной группы обновленного состава направлений подготовки.

Одним из вопросов, вызвавших острую полемику в связи с постановкой задачи разработки нового укрупненного Перечня, стал вопрос о том, *сколько направлений подготовки должен включать новый Перечень.*

В этой связи отметим, что в среде специалистов, далеких от инженерных, физико-математических и естественных наук – наиболее сильных и развитых областей российского высшего образования – иногда звучат мнения о готовности свести все богатейшее разнообразие российского высшего образования к 50 и даже 40 направлениям подготовки.

Напомним, что в российской системе классификации образовательных программ направление подготовки – не просто элемент классификационной группы. В нашей системе классификации, относящейся, как было показано выше, к квазиадминистративному типу, с каждым направлением подготовки жестко связан перечень реализуемых в высших учебных заведениях образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и дипломированных специалистов. По одному направлению подготовки, как правило, предусматривается одна образовательная программа подготовки бакалавра и на базе каждой бакалаврской программы предусматривается до нескольких десятков образовательных программ подготовки магистров и дипломированных специалистов. С учетом всех специализаций подготовки магистров и дипломированных специалистов общее количество образовательных программ, реализуемых российскими высшими учебными заведениями, составляет более 10 тыс., что примерно соответствует значениям аналогичного показателя для стран с развитыми и самодостаточными системами образования (США, Канада, Китай). Поэтому чисто механический подход к сокращению количества направлений в существующей российской системе классификации профессиональных образовательных программ без расширения автономии и академических свобод вузов является недопустимым, грозит утратой созданного в годы расцвета советской науки и высшей школы её разнообразия и полноты, соответствующих статусу великой державы.

На вопрос, нуждается ли состав направлений подготовки действующего ОКСО в пересмотре и оптимизации, ответ однозначен – да нуждается. Дело в том, что перед разработчиками введенного в 2004 г. ОКСО не ставилась задача формирования некоего идеального проекта, который отражал бы возможную оптимизацию профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров в системе российского профессионального образования (такие предложения постоянно вносились экспертами). От разработчиков проекта требовалось лишь в едином системном представлении классифицировать и точно отобразить реализуемую в высшем и среднем профессиональном образовании, закреплённую действующими государственными образовательными стандартами, структуру подготовки специалистов по направлениям подготовки и специальностям. Поэтому действующий ОКСО с точки зрения его системности не мог быть безупречным, как и разработанный в последствии и введенный в 2005 году сопряженный с ОКСО (фактически являющийся выборкой из него) новый Перечень направлений подготовки и специальностей ВПО. Подобная задача может решаться только сейчас при разработке нового Перечня и государственных образовательных стандартов нового поколения.

Так сколько же направлений подготовки все-таки должно быть в новом укрупненном Перечне? Импонирует позиция академического сообщества, выраженная в ответах на этот вопрос на пленумах учебно-методических объединений вузов: «Столько, сколько нужно!». Количественным ориентиром может служить значение 85-90, соответствующее числу образовательных полей в открытых для расширения международной классификации МСКО-97 и построенной на её базе классификации Евростата.

Результаты широкого обсуждения рассматриваемых вопросов на традиционной ежегодной Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций», которая состоялась в период с 27 мая по 1 июня 2005 г. на базе Уфимского государственного авиационного технического университета, позволяет рекомендовать при разработке перспективного Перечня направлений подготовки (специальностей, профилей) руководствоваться принципами, следование которым должно обеспечить:

- преемственность разрабатываемого и действующего Перечней, в той мере, в какой это необходимо для сохранения научного и образовательного потенциала российского высшего образования и сопоставимости (по укрупненным группам и направлениям подготовки) государственной образовательной статистики, государственных заданий на подготовку специалистов и т.п.
- формирование нового Перечня в структуре «образовательная область – укрупненная группа – направление подготовки – профиль (специальность)»;
- оптимизацию Перечня, предусматривающую его минимизацию на основе объединения близких и упорядочение дублирующих направлений подготовки и специальностей, исключение необоснованной дифференциации и дублирования в названиях направлений и специальностей, отнесенных к разным укрупненным группам, систематизацию названий квалификаций. Минимизация действующего Перечня должна выполняться на основе данных анализа действующих образовательных программ на предмет инвариантности структуры и содержания базовых фундаментальных циклов с целью обоснования возможности или невозможности «объединения» и «укрупнения» отдельных направлений подготовки и специальностей (профилей) действующего Перечня;
- системность модернизации состава направлений подготовки и специальностей (профилей) с учетом особенностей и специфики всех уровней (ступеней) профессионального образования;
- возможность разработки профильных образовательных программ первого и второго уровней ВПО на базе общего базового стандарта подготовки бакалавра по направлению;
- возможность соотнесения наименований направлений подготовки (специальностей) с их зарубежными аналогами;
- возможность установления для каждого направления подготовки и профиля эквивалента по Международной стандартной классификации образования (МСКО-97) для придания российской системе высшего образования большей конкурентоспособности.

Описанные подходы к совершенствованию существующей системы классификации профессиональных образовательных программ позволяют решить основные задачи, связанные с целями модернизации

российского высшего образования и его вхождения в европейскую зону высшего образования. Однако в рассмотренном варианте модернизации российская система классификации профессиональных образовательных программ в значительной мере сохранит признаки её принадлежности квазиадминистративной модели управления образованием. Как уже отмечалось, для достижения главных целей программы модернизации российского образования актуальны более радикальные изменения, направленные на либерализацию системы профессионального образования и приведения её в соответствие с основными тенденциями развития мировых образовательных систем.

5.5. Перспективные задачи либерализации российской системы классификации и стандартизации образовательных программ

Важнейшими общими задачами либерализации российского профессионального образования на данном этапе являются задачи демонстрации отдельных явно устаревших моделей в управлении образованием, отказа от жесткого регулирования и *перехода к введению элементов законодательства рамочного типа*, оптимально регулирующего систему высшего образования в условиях вхождения российского образования в общеевропейское образовательное пространство.

Задачи ближайшей перспективы *либерализации российской системы классификации и стандартизации образовательных программ* могут быть охарактеризованы следующими основными положениями (рис. 3):

1. Вместо существующих трех общероссийских классификаторов в сфере образования необходимо ввести сформированный в соответствии с международными требованиями единый для всей системы образования Общероссийский классификатор образовательных программ (ОКОП), независимый от перечней образовательных программ, реализуемых учебными заведениями профессионального образования. Подсистему горизонтальной классификации ОКОП целесообразно построить с учетом требований МСКО-97.

Подсистема вертикальной классификации ОКОП должна учитывать сложившуюся систему и перспективы развития уровней и

ступеней российской системы образования в целом и включать совместимые с международными классификационные описания квалификаций, ступеней и уровней с использованием компетентностного подхода Европейской системы квалификаций и требований МСКО-97.

2. Состав реализуемых в учебных заведениях профессиональных образовательных программ будет, как и в настоящее время, определяться соответствующими перечнями. Образовательным программам, включенным в перечни, коды будут присваиваться в соответствии с правилами классификации ОКООП. Перечни будут утверждаться и корректироваться Министерством образования и науки Российской Федерации. В отличие от действующего порядка, внесение изменений в действующие перечни не будет требовать внесения изменений в ОКООП, что существенно упростит поддержание его в актуальном состоянии.

3. Третье поколение государственных образовательных стандартов профессионального образования (ГОС-3) предлагается реализовать в виде двухуровневой системы.

Первый уровень будет являться инвариантным к предметной области образовательных программ и общим для всех уровней и ступеней профессионального образования. Одно из возможных названий документа, реализующего эту функцию, - «Национальная система квалификаций Российской Федерации (НСКРФ)». НСКРФ будет регламентировать требования к образовательным программам профессионального образования по всем уровням и ступеням, предусмотренным вертикальной составляющей национальной системы классификации образовательных программ. Она же будет выполнять функции национальной рамочной структуры квалификаций (НРСК), сопряженной с Европейской системой квалификаций, и по возможности включать все элементы, предусмотренные структурой ЕСК и механизмами её сопоставления с НРСК.

Второй уровень будет представлен «Государственными образовательными стандартами (ГОС-3)» образовательных программ. Макеты ГОС-3, устанавливающих государственные требования к содержанию и условиям реализации образовательных программ высшего профессионального образования, будут разрабатываться по

направлениям подготовки, для других уровней профессионального образования - по специальностям и профессиям каждого уровня профессионального образования с учетом их специфики.



Рис. 3. Перспективная схема системы классификации и стандартизации образовательных программ Российской Федерации.

4. Для расширения реального уровня автономии ведущих российских университетов действующий порядок государственной аккредитации образовательных программ должен быть изменен (упрощен) в отношении университетов и академий (далее условно – автономные вузы), получивших особый аккредитационный статус.

Получение особого статуса должно быть связано не только с признанием научно-педагогическим сообществом и профильными ассоциациями работодателей ведущей роли университета в той или иной сфере науки, техники и технологий, но в том числе – *с признанием его традиционно высокого уровня ответственности за качество и результаты образовательной деятельности.*

5. Существенно поднимается уровень ответственности автономных вузов. Они становятся плацдармами отработки основных элементов либеральной модели образования, предполагающей существенное снижение уровня государственного регулирования и повышение реальной автономии университетов.

Автономным вузам разрешается произвольно совершенствовать действующие и открывать любые, в том числе заказываемые государством и субъектами региональных экономик, а также пользующиеся спросом граждан и работодателей инновационные образовательные программы, в том числе не предусмотренные действующим перечнем образовательных программ ВПО. Разработка таких программ будет осуществляться автономными университетами только в соответствии с требованиями Национальной системы квалификаций Российской Федерации (НСКРФ). Содержание образовательных программ, условия и технологии их реализации будут определяться *«Внутривузовскими стандартами образовательных программ»*, постоянное развитие которых явится одним из основных механизмов обновления содержания образования и ГОС-3 по направлениям подготовки.

Действующие (созданные) на базе ведущих вузов Учебно-методические объединения становятся методическими центрами, которым предоставляется право подготовки Государственных образовательных стандартов по закрепленным за вузом направлениям и профилям подготовки, предусмотренным действующим Перечнем (ГОС-3 направлений подготовки, обязательные для применения во всех вузах, кроме автономных).

Автономные вузы становятся инициативными центрами и пилотными площадками по созданию независимой от органов управления образованием системы аккредитации профессиональных образовательных программ, при этом ориентируются на широкое

сотрудничество в этой *сфере с профессиональными сообществами и объединениями работодателей.*

Темы для дискуссии

Раздел 5.1

- Выразите свое отношение к проблемам российской модели управления образованием и предложите подходы к их решению, в части:
 - обеспечения сбалансированности рынков труда и образовательных услуг;
 - открытия новых и обновления содержания реализуемых образовательных программ;
 - обеспечения реальной автономии университетов;
 - либерализации систем классификации и стандартизации образовательных программ.

Раздел 5.2

- Прокомментируйте основные задачи ЕСК. Какие, по Вашему мнению, положительные и отрицательные для России аспекты может иметь ориентация на обеспечение сопоставимости национальной системы квалификаций с ЕСК?
- Что такое Национальные рамочные структуры квалификаций (НРСК)? Как они связаны с ЕСК? Какие внутренние российские документы выполняют сейчас роль аналога НРСК? Нуждаются ли они в совершенствовании и почему?

Раздел 5.3

- Охарактеризуйте основные недостатки и возможные пути совершенствования сложившейся системы классификации в профессиональном образовании России.

Раздел 5.4

- Охарактеризуйте место и функции перечней направлений подготовки, специальностей и профессий в системе классификации и стандартизации в профессиональном образовании России.
- Кого и чем не устраивает действующий Перечень направлений подготовки и специальностей ВПО? С достижением каких главных целей связаны задачи его переработки?

Раздел 5.5

- Может ли Национальная структура квалификаций Российской Федерации (НСКРФ), разрабатываемая как сопоставимая с ЕСК, исполнять роль государственного образовательного стандарта или она должна служить только основой для разработки государственных стандартов образовательных программ уровней профессионального образования?
- Как должны быть взаимосвязаны НСКРФ и Общероссийский классификатор образовательных программ?
- Охарактеризуйте функции и возможный состав «Внутривузовских стандартов образовательных программ». Как они связаны с НСКРФ и с государственными образовательными стандартами.
- Охарактеризуйте роль автономных вузов в перспективной схеме классификации и стандартизации РФ.

Рекомендуемые дополнительные учебные материалы к разделу 5

1. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Системы квалификаций в странах европейского союза. – М.: Национальная обсерватория профессионального образования Российской Федерации, 2004.
2. Общероссийский классификатор специальностей по образованию: Госстандарт России. – М.: Издательство стандартов, 2004.
3. Международная стандартная классификация образования (МСКО). ЮНЕСКО, 1997.
4. Европейская система квалификаций. Проект, 2005.
5. Fields of Education and Training. EUROSTAT, 1999.

Заключение

Со второй половины 2005 г. автор отметил позитивный сдвиг в настроениях представителей российской вузовской общественности, когда начал получать предложения не только рассказать о возможных подходах и направлениях совершенствования образовательной деятельности университетов, но и взять на себя труд оказать необходимую организационную и практическую помощь в модернизации учебного комплекса конкретных высших учебных заведений. Это вселяет надежду, что в России, как и в Европе, завершается период неконструктивного обсуждения предстоящих реформ и начинается фаза их активной реализации.

Многие российские вузы проявили готовность к серьезным преобразованиям. Более 40 вузов добились права участия в эксперименте по переходу на зачетные единицы. Но предоставленные вузам-участникам эксперимента дополнительные права, по мнению автора, совершенно недостаточны, чтобы реализуемые вузами преобразования привели к действительно новым качественным результатам.

Да, многие вузы и не только вузы-участники эксперимента пересчитали свои учебные планы из часов в зачетные единицы; ввели балльно-рейтинговые системы оценивания знаний; стараются обеспечить независимость оценки на экзамене от субъективизма преподавателей, вводя письменные экзамены, тестирование; пытаются усилить процессный контроль соблюдения реализуемых образовательных технологий, вводя, в частности, учет посещаемости аудиторных занятий и т. д. Но главное не меняется. Сохраняются приверженность к поточно-групповой организации учебного процесса, серьезно ограничивающей возможности индивидуализации образовательных траекторий и студенческую академическую мобильность; сохраняются условия, обуславливающие неэффективность использования бюджетных средств, выделяемых в обеспечение права на получение бесплатного на конкурсной основе высшего образования; сохраняются трудно совместимые с рыночным статусом экономики ограничения финансовой автономии государственных вузов и мелочная регламентация вопросов расходования бюджетных средств на оплату труда преподавателей, мешающая привлечь для работы в вузах талантливую молодежь.

Какие из описанных в учебном пособии нововведений являются наиболее важными и наиболее трудными для внедрения в российских вузах?

Важнейшая составляющая – это, несомненно, отказ от поточно-группового обучения и переход к индивидуально-ориентированной организации учебного процесса. Только тогда, когда в России появится хотя бы первый десяток университетов с подобной организацией учебного процесса, мы сможем надеяться, что сделан решительный шаг в направлении подлинной интернациональной гармонизации российского высшего образования и преодоления наметившегося отставания в технологиях организации учебного процесса.

Для принятия решения, о переходе на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса вузу по большому счету не требуется получать каких-либо специальных разрешений от органов управления образованием. Но процесс перехода в условиях отсутствия соответствующего опыта на территории России является не простым, особенно для государственных вузов, в большинстве своем работающих сегодня в условиях острого материального и кадрового дефицита. Поэтому органы управления образованием должны всемерно поддерживать подобные инициативы вузов, оперативно устраняя, хотя бы в рамках эксперимента, нормативные барьеры, в том числе такие, которые, по сути, не противореча инновациям, делают их внедрение бесполезным.

Выделю основные вопросы, решение которых помогло бы вузам реализовать положительный потенциал перехода на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса в системе зачетных единиц.

Автор считает актуальным и целесообразным уже сейчас для вузов, участвующих в эксперименте:

1. определить сопоставимые с ECTS нормативные показатели объемов в зачетных единицах и сроки освоения образовательных программ высшего профессионального образования, ориентированные на государственные образовательные стандарты третьего поколения. Установить норматив еженедельной учебной нагрузки студентов 40-45 часов в неделю при нормативной минимальной длительности учеб-

ного года в 40 недель. При этом одна неделя семестра будет соответствовать 1,5 зачетным единицам, а одна зачетная единица – 30 часам;

2. принять решение об обязательности использования в вузах балльно-рейтинговых систем оценивания. Утвердить рекомендации по реализации типовой балльно-рейтинговой системы оценивания знаний, включающей согласованные с общеевропейскими (оценочная шкала ECTS) шкалы числовых и буквенных оценок, предусматривающих не менее пяти положительных градаций;
3. ввести в практику российской высшей школы в качестве обязательной составляющей системы оценивания использование Обобщенного среднего показателя успеваемости (ОСПУ). Установить рекомендуемые пороговые значения ОСПУ, определяющие условия отнесения студентов к категориям: отличники; неуспевающие студенты. Установить рекомендуемые пороговые значения ОСПУ для поступления в магистратуру, в аспирантуру; для присвоения выпускнику степеней бакалавра, магистра;
4. переопределить условия, являющиеся основанием для отчисления студента за академическую неуспеваемость. Можно, например, установить норму, согласно которой студент по результатам очередного семестра будет считаться успевающим, если набрал не менее 40 (из нормативных 60) зачетных единиц и его обобщенный показатель успеваемости не ниже установленного типовым рейтинговым регламентом значения (предложение Российского государственного социального университета в отношении студентов, обучающихся на условиях полного возмещения затрат). Соответственно переопределить нормативные основания предоставления отсрочки от службы в армии и продолжения обучения по завершении службы;
5. предоставить государственным вузам-участникам эксперимента большую свободу для отработки экономических аспектов системы зачетных единиц. Необходимо снять ограничения и мелочную регламентацию, связанные с действующим порядком расходования бюджетных средств, ставящие государственные вузы в экономически не равные условия с негосударственными вузами и программирующие неэффективность расходования бюджетных средств. Государственные вузы-участники эксперимента должны стать экспериментальными площадками по отработке механизмов эффективного

расходования бюджетных средств и формирования новых социально-экономических отношений в образовании:

- многоканального возмещения университетам платы за обучение за каждого студента из средств государства (государственная субсидия на частичную или полную оплату обучения), граждан (частичная платность), потенциальных работодателей;
- различных форм образовательного кредитования, в том числе государственного, привязанного к будущим доходам выпускников;
- действующей в течение всего периода обучения конкурсности при предоставлении права на получение государственной субсидии на полную или частичную оплату обучения.

Для реализации пунктов 4 и 5 недостаточно решений Минобрнауки России. Поэтому статус эксперимента необходимо повысить до федерального.

Сегодня и на постсоциалистическом пространстве уже есть страны, успешно завершившие реформирование университетского образования на базе полномасштабного перехода к системе зачетных единиц. В отдельных случаях секрет успеха прост - правительства на переходный период предоставили своим университетам полную автономию, экономическую и нормативно-правовую свободу действий. Это позволило в короткие сроки реализовать все инновации и сформировать новую законодательную и нормативно-правовую базу национальной системы образования, полностью отвечающей рыночному статусу экономики и условиям интеграции в мировое образовательное сообщество.

В меньшей степени от правительственных решений зависят российские негосударственные вузы, которые в сложившихся условиях имеют шанс стать подлинными лидерами модернизации образования. Переход на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса в системе зачетных единиц позволит им не только стать современными в международном понимании университетами, но и совместить идеи либерализма в образовании с высокой требовательностью к студентам, в недостаточности которой критики частного образования нередко склонны обвинять негосударственные вузы.

Автора часто спрашивают, может ли он назвать хотя бы один вуз в России, который в полной мере перешел на систему зачетных единиц,

имея в виду под системой зачетных единиц описанную в учебном пособии инновационную форму организации учебного процесса. К сожалению, такие вузы мне не известны. Есть вузы, которые, как представляется автору, шагнув одной ногой в будущее, вторую оставили в прошлом, рискуя в результате получить не новое качество учебной деятельности, а лишнюю головную боль, связанную с перспективой постоянного нахождения в переходном режиме. Известны попытки отработать инновационную схему на ограниченном количестве студентов. Искренне желая успехов новаторам, автор рекомендовал бы всем, кто проводит подобные эксперименты, как можно в более сжатые сроки перенести нововведения на весь студенческий контингент, так как преимущества новой организации учебного процесса проявятся в полной мере лишь при охвате ею по возможности большего количества преподавателей и студентов.

Литература

6. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. – 2-е изд., перер. и доп. – М.: Центр тестирования, 2005.
7. Бадарч Д., Наранцецег Я. Методические рекомендации по внедрению кредит-системы и асинхронной организации учебного процесса / Под ред. Б.А. Сазонова. – Улан-Батор: МГУНТ, 2002.
8. Бадарч Д., Наранцецег Я., Сазонов Б.А. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / Под общ. ред. Б.А.Сазонова. – М.: НИИВО, 2003.
9. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего образования: методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
10. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.:РЭЦЭП, 2005.
11. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (Проект Tuning) / Под науч. ред. В.И.Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2006.
12. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. В.И. Байденко.- М: ИЦПКПС, 2005.
13. Европейская система квалификаций (проект), 2005.
14. Европейская система перевода и накопления кредитов и приложение к диплому. – Брюссель, 17 августа 2004 г.
15. Жильцов Е.Н. Концептуальные особенности воздействия глобализации на сферу образования./ Материалы международной научно-практической конференции «Россия и интернационализации высшего образования». – М.:МГУ им. М.В.Ломоносова, ТЕИС, 2005. – С. 132-134.
16. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе». – М.: ИЦПКПС, 2005.
17. Зуев В.М. Болонский процесс и проблемы высшего экономического образования. – М.:НИИВО, 2005.

18. Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А. Образовательный потенциал России: состояние и развитие. – М.: МГУП, 2004.
19. Сазонов Б.А. Концептуальные основы разработки новых информационных технологий формирования содержания подготовки по информатике. – М.: НИИВО, 1994.
20. Сазонов Б.А., Максимов Н.И., Караваева Е.В. и др. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России – М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, МАКС ПРЕСС, 2005.
21. Сазонов Б.А. Система зачетных единиц и организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования. – М.: НИИВО, 2005.
22. Сазонов Б.А., Сазонова Ю.Б. Организационно-экономические аспекты модернизации: система зачетных единиц. Доступность образования и образовательный кредит // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 129–136.
23. Сазонов Б.А., Яценко В.Е., Гиринович Ю.В. Общероссийские классификаторы профессионального образования: формирование, ведение, развитие / Под ред. Б.А.Сазонова. – М.: ФИРО, Вып. 2, 2006. – 68 с.

Министерствам (ведомствам) Российской Федерации, имеющим вузы
Председателям советов УМО вузов Российской Федерации
Ректорам высших учебных заведений Российской Федерации

Министерство образования Российской Федерации направляет для использования в работе Методику расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах.

Система зачетных единиц может использоваться параллельно с действующей в настоящее время системой учета трудоемкости в академических часах. Ректорам высших учебных заведений, использующих зачетные единицы для учета трудоемкости учебной нагрузки студентов, необходимо руководствоваться указанной Методикой при разработке основных образовательных программ высшего профессионального образования.

**Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ
высшего профессионального образования в зачетных единицах**

При расчетах трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах необходимо исходить из следующего:

1. Одна зачетная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам).

2. Максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, т.е. 1,5 зачетные единицы.

3. Расчет трудоемкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления ее трудоемкости в академических часах на 36 с округлением до 0,5 по установленным правилам. Зачет по дисциплине и трудоемкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоемкость дисциплины в зачетных единицах.

4. Одна неделя практики выражается 1,5 зачетными единицами.

5. Один семестровый экзамен выражается 1 зачетной единицей (3 дня подготовки и 1 день на экзамен).

6. Для основных образовательных программ, реализуемых в соответствии с ГОС ВПО, в которых в трудоемкость дисциплины в часах включена трудоемкость промежуточных аттестаций (например, по специальности 021100 Юриспруденция), расчет трудоемкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления ее трудоемкости в академических часах на 36 с округлением до 0,5 по установленным правилам без учета п. 5 настоящей Методики.

7. Трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведенных на нее недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачетным единицам.

Приложение 2

Пример основного учебного плана по специальности «Проектирование зданий и сооружений»

Код специальности: D 580400, E580400
 Описание программ: Программы обучения на степени бакалавра и магистра формируют основные и профессиональные знания по проектированию зданий и сооружений

I. ПРОГРАММА БАКАЛАВРА

Обще профессиональные требования

Бакалавр по специальности «Гражданское строительство» должен обладать основными знаниями и умениями в области гражданского строительства, технического менеджмента, экономики, управления и права.

Знания и умения специалиста

Выпускник, завершив программу обучения, должен:
 получить знания и умения в области строительных материалов, черчения, компьютерного моделирования и вычислительной техники, а также уметь работать в областях: технологии и организации строительства, технологии материалов и конструкций, качества и стандартизации, планирования строительства, управления и маркетинга.

Общее базовое образование

А. Обязательные дисциплины:

MT101 Математика–I	6
MT102 Математика–II	6
MT103 Математика–III	6
PH101 Физика–I	6
PH102 Физика–II	6
ST101 Химия	6
ED101 Начертательная геометрия	6

AR213 Архитектура гражданских и промышленных зданий–I	4
AR214 Архитектура гражданских и промышленных зданий–II	4
TM211 Строительная механика–I	6
TM212 Строительная механика–II	6
SC205 Строительная механика–III	6
SC206 Строительная механика–IV	6
SC207 Строительная механика–V	4
GS258 Инженерная геодезия	6
MM206 Строительные машины	6
SC208 Теория эластичности и пластичности	6
SC209 Метрология и качество	4
SC211 Инженерная геология	4
SC212 Механика грунтов	6
RT215 Строительная экономика	4
WE226 Водоснабжение и канализация	6
SC260 Автоматизированное проектирование	4

Дисциплины специализации:

А. Обязательные дисциплины	
SC323 Железобетонные конструкции–I	8
SC324* Железобетонные конструкции–II	6
SC325* Металлические конструкции–I	6
SC326 Металлические конструкции–II	4

Продолжение прил. 2

RS101 Русский язык–I	6	RT327 Организация строительства зданий–I	6
ES101 Английский язык–I	6	RT328 * Организация строительства зданий–II	4
PTM101 Теория экономики	4	SC340 Деревянные и пластиковые конструкции	6
SS101 История страны	4	SC331 Испытание и расчет конструкций	4
CS101 Прикладная информатика–I	6	RT310 Технология процессов строительства	6
Профессиональное базовое образование:		RT332* Технология производства строительных работ–I*	6
А. Обязательные дисциплины:		SC334* Основания и фундаменты–I*	6
EDB203 Строительное черчение	4		
SC243 Строительные материалы	6		

II. ПРОГРАММА МАГИСТРА

Общие профессиональные требования

Магистр по специальности «Гражданское строительство» должен обладать основными знаниями и навыками в области планирования строительства, организации производства и проведения исследовательских работ

Знания и умения специалиста

Программа магистра в области гражданского строительства направлена на изучение основных курсов и получение профессиональных знаний и умений в области планирования строительства, языков программирования, вычислительной техники. Выпускник должен знать все процессы планирования строительства, технологии производства и организации работ, автоматизированного средства автоматизации планирования строительства и управления и технологической подготовки производства

Общее базовое образование:

А. Обязательные курсы

ES501 Английский язык–IV	4
RS501 Русский язык–IY	4
PSB501 Методы науч. исследований	6
SS501 Философия	4
CS501 Спецразделы ЭВМ	4
MT501 Спецразделы математики	6
SC564 Спецразделы строительной механики и динамики	4

Профессиональное базовое образование

SC558 Инженерная сейсмология	6
SC559 Железобетонные конструкции–III	4
SC585 Металлоконструкции–III	4
SC535 Основания и фундаменты –II	4
SC580 Технология железобетонных, панельных конструкций	4
SC575 Исследовательская работа–I	4
SC576 Исследовательская работа–II	2

Продолжение прил. 2

II. НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ, КАДРОВОЕ И МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Год выпуска первых специалистов – 1959

Выпущено специалистов ... – 1820

Профессорско-преподавательский состав:

профессоров – 6, доцентов – 1,

старших преподавателей – 3, преподавателей – 5

Лаборатории: профессиональные учебные лаборатории – 4

Учебники и учебные материалы: учебники, учебные материалы, монографии – всего 315 наименований

Практическая подготовка по освоению профессиональных навыков и компетенций:

- практическое производство строительных материалов и конструкций;
- технологическая и управленческая практическая подготовка;
- преддипломное строительное проектирование в условиях производства.

Потребности рынка труда в специалистах: специалисты будут иметь возможность работать в проектных и исследовательских институтах, агентствах по планированию строительства и проектированию, в международных и частных строительных компаниях.

Перспективы специальности: потребности рынка в специалистах имеют тенденцию к росту.

Продолжение прил. 2

Учебный план бакалавра и магистра по специальности
«Проектирование зданий и сооружений»

Коды и наименования дисциплин		Зач. ед. (ECTS)	Предш. дисц.	Семестр
ОБЩЕЕ БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:				
А. Обязательные дисциплины		68		
MT101	Математика–I	6		Осень
MT102	Математика–II	6	MT101	Весна
MT103	Математика–III	6	MT102	Осень
PH101	Физика–I	6		Весна
PH102	Физика–II	6	PH101	Осень
CT101	Химия	6		Осень
ED101	Начертательная геометрия	6		Осень
PTM 101	Теория экономики	6		Весна
CS101	Прикладная информатика–I	6		Осень
RS101	Русский язык–I	6		Осень
ES101	Английский язык–I	6		Весна
SS102	История страны	4		Осень
ПРОГРАММА МАГИСТРА		28		
RS501	Русский язык–IV	4	RS101	Осень
ES501	Английский язык–IV	4	ES101	Весна
SS501	Философия	4		Осень
MT501	Спецразделы математики	6	MT103	Осень
CS501	Спецразделы информатики	4	SC260	Осень
PSB501	Методы научных исследований	6		Осень
В. Дисциплины по выбору		22		
CS001	Основы ЭВМ	4		Осень
MT001	Математика–0	4		Осень
CSB201	Языки программирования	6	CSB102	
SS103	Социология	4		Осень
SCB102	Прикладная информатика–II	4		Осень
SS104	Родная письменность	4		
RS101	Русский язык–I	4		Осень
RS102	Русский язык–II	6		
ES102	Английский язык–II	6		
ED001	Техническое черчение	2		Осень
PT101	Физкультура	2		
EG101	Экология	2		
CD101	Гражданская оборона	2		

Продолжение прил. 2

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БАЗОВОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

А. Обязательные дисциплины		98		
EDB203	Строительное черчение	4	ED101	Весна
SC260	Автоматизир. проектирование	4	CS101	Весна
SC243	Строительные материалы	6	ED101	Осень
AR213	Арх. гражд. и пром. зданий–I	4	EDB202	Осень
AR214	Арх. гражд. и пром. зданий–II	4	AR213	Весна
TM211	Строительная механика–I	6	MT103	Весна
TM212	Строительная механика–II	6	TM211	Осень
SC205	Строительная механика–III	6	TM212	Весна
SC206	Строительная механика–IV	6	SC205	Осень
SC207	Строительная механика–V	4	SC206	Весна
GS258	Инженерная геодезия	6	MT102	Весна
SC211	Инженерная геология	4		Осень
SC212	Механика грунтов	6	SC;11	Весна
SC208	Теория эластичности и пластичности	6		Осень
SC209	Метрология и контроль качества	4	SC208	Осень
RT215	Строительная экономика	4	PTM2П	Осень
MM206	Строительные машины	6		Весна
WE226	Водоснабжение и канализация	6	PH101	Осень
WE.227	Теплоснабжение и вентиляция	6		
ПРОГРАММА МАГИСТРА		4		
SC564	Специальные разделы строительной механики и динамики	4	SC207	Осень
В. Дисциплины по выбору		8		
SC271	Сварка и основы технологии металлов	4		Осень
EPS201	Основы электрификации зданий	6		
FTM211	Основы регистрации бизнеса	4		Весна
WE201	Гидрология	6	6	
ESB210	Английский язык–III	6		
AR215	Арх. гражд. и пром. сооружений	4	ES102	Весна
SC216	Структурное программирование	4	SC260	
СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ				
А. Обязательные дисциплины		62		
SC323	Железобетонные конструкции-I	8	SC206	Весна
SC324*	Железобетонные конструкции-II	6	SC323	Осень
SC325*	Металлические конструкции-I	6	SC332	Осень
SC326	Металлические конструкции-II	4	SC326	Осень
RT327	Организация строительства зданий	6		Весна
SC340	Деревянные и пластиковые конструкции	6	SC325	Осень
SC331	Испытание и расчет конструкций	4	SC326	Осень

RT310	Технология процессов строительства			
		6		Весна
RT332*	Технология строительства–I*	6	SC310	Осень
SC334*	Основания и фундаменты–I*	6	SC212	Осень
RT328*	Организация строительства зданий-II*	4	SC327	Осень
В. Дисциплины по выбору		4		Осень
RT333	Технология строительства–II	4	SC332	Осень
КГ363	Управление строительством	6	SC327	
ПРОГРАММА МАГИСТРА		28		
ЗС559	Железобетонные конструкции–III	4	SC337	Осень
SC535	Основания и фундаменты–II	4	SC334	Весна
SC580	Технология железобетонных, бетонных конструкций	4	SC310	Весна
SC558	Инженерная сейсмология	6	SC559	Весна
SC585	Металлические конструкции–III	4	SC326	Весна
SC575	Исследовательская работа–I	4		Осень
SC576	Исследовательская работа–II	2	SC576	Весна
ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА:		10		
SC281	1. Педагогическая практика	2		Лето
RT382	2. Организация строительства зданий	6		Лето
SC363	3. Преддипломная практика	2		Осень
D. Дипломное проектирование		20		
SC384	Дипломный проект бакалавра	10		Весна
SC588	Дипломный проект магистра	10	SC384	Весна
	ПРОГРАММА БАКАЛАВРА			
	Общее базовое образование	68		
	Профессиональное базовое образование	106		
	Специализированное образование	66		
	Практическая подготовка на производстве	10		
	Дипломный проект бакалавра	10		
	Итого зачетных единиц:	260		
	ПРОГРАММА МАГИСТРА			
	Общее базовое образование	28		
	Профессиональное базовое образование:	4		
	Специализированное образование	28		
	Дипломный проект магистра	10		
	Итого зачетных единиц:	70		
	Всего зачетных единиц:	330		

Приложение 3

Пример учебного плана-графика студентов, обучающихся по программам подготовки бакалавра и магистра по специальности «Проектирование зданий и сооружений»

1А	Семестр	(осень)		1В	Семестр	(весна)	
	MT101	Математика –I	6		MT102	Математика–II	6
	RS101	Русский язык	6		PH101	Физика–I	6
	CS101	Прикладная информатика–I	6		ES101	Английский язык–I	6
	ED101	Начертательная геометрия	6		EDB203	Строительное черчение	4
	SS102	История страны	4		TM211	Строительная механика–I	6
					CSB102	Прикладная информатика–I	4
		Дисциплины по выбору	2		Дисциплины по выбору	2	
		Всего зачетных единиц	30		Всего зачетных единиц	34	
2А	Семестр	(осень)	4	2В	Семестр	(весна)	
	PH102	Физика–II	6		AR214	Арх. гражд. и пром. здан.–II	4
	CT101	Химия	6		SC205	Строительная механика–III	6
	SC243	Строительные материалы	6		SC260	Автоматиз. проектирование	4
	AR213	Арх. гражд. и пром. зданий–I	4		CS258	Строительная геодезия	6
	TM212	Строительная механика–II	6		RT310	Технология строит. процесса	6
	MT103	Математика–III	6		PTM101	Экономическая теория	4
				MM206	Строительные машины	6	
		Всего зачетных единиц	34		Всего зачетных единиц	36	
3А	Семестр	(осень)		3В	Семестр	(весна)	
	SC206	Строительная механика–IV	6		SC207	Строительная механика–V	4
	SC211	Инженерная геология	4		SC212	Механика грунтов	6
	RT215	Экономика строительства	4		RT327	Организация строительства зданий–I	6
	RT332'	Технология строительства–I*	6		SC323	Железобетонные конструкции–I	8
	E226	Водоснабжение и канализация	6		SC325	Металлоконструкции–I*	6

Продолжение прил. 3

	SC209	Метрол. и контроль качества	4		WE227	Теплоснабжение и вентиляция	4
	SC208	Теория эласт-ти и пластичности	6		RT382	Организация строительства зданий	4
		Всего зачетных единиц	36			Всего зачетных единиц	38
4А	Семестр SC334-	(осень) Основания и фундаменты–I	6	4В	Семестр SC383	(весна) Преддипломная практика	2
	SC340	Дерев. и пластик. конструкции	6		SC384	Дипломный проект бакалавра	10
	SC324	Железобетонные конструкции–II*	6				
	SC331	Испыт. и анализ конструкций	4				
	SC326	Металлоконструкции–II	4				
		Всего зачетных единиц	26			Всего зачетных единиц	12
5А	Семестр SC564	(осень) Спецразделы строительной механики и динамики	4	5В	Семестр SC580	(весна) Технология железобетонных панельных конструкций	4
	RS501	Русский язык–IV	4		SC585	Металлоконструкции–III	4
	SC559	Железобетонные констр.–III	4		SC535	Основания и фундаменты–II	4
	SS501	Философия	4		SC558	Инженерная сейсмология	6
	MT501	Спецразделы математики	6		ES501	Английский язык–IV	4
	CS501	Спецразделы информатики	4		SC576	Исследовательская работа–II	2
	SC575	Исследовательская работа–I	4				
	PSB501	Методы науч. исследования	6			Всего зачетных единиц	24
		Всего зачетных единиц	36		SC588	Дипломный проект магистра	10
						Итого зачетных единиц:	316

Приложение 4 ЕДИНЫЙ УЧЕБНЫЙ КАЛЕНДАРЬ

ОСЕННИЙ СЕМЕСТР 2005/06 УЧЕБНОГО ГОДА

№
нед.

<i>август, 2005</i>							
	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
		1	2	3	4	5	6
	7	8	9	10	11	12	13
	14	15	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25	26	27
0	28	29	30	31			

28 августа, понедельник
12.00 Консультационная встреча профессорско-преподавательского состава и регистрация преподавателей-консультантов.
14.00 Представление общего учебного расписания
16.00 Начало приема студентов преподавателями-консультантами.
29 августа – 2 сентября, понедельник
10.00 Регистрация студентов.
Выбор «1» дисциплин студентами 1-го курса.
30 августа, вторник.
10.00 Утверждение общего учебного расписания занятий осеннего семестра.

<i>сентябрь, 2005</i>							
	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
0					1	2	3
1	4	5	6	7	8	9	10
2	11	12	13	14	15	16	17
3	18	19	20	21	22	23	24
4	25	26	27	28	29	30	

1 сентября, четверг
10.00 Церемония начала нового учебного года.
2 сентября, пятница
10.00 Утверждение выбора «2» учебных дисциплин студентами.
5 сентября – 23 декабря, понедельник – пятница
Осенний учебный семестр.
5–9 сентября, понедельник – пятница
1-я учебная неделя осеннего семестра.
12–16 сентября, понедельник – пятница (2-я неделя)
19–23 сентября, понедельник – пятница (3-я неделя)
26–30 сентября, понедельник – пятница (4-я неделя)

<i>октябрь, 2005</i>							
	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
4							1
5	2	3	4	5	6	7	8
6	9	10	11	12	13	14	15
7	16	17	18	19	20	21	22
8	23	24	25	26	27	28	29
9	30	31					

3–7 октября, понедельник – пятница (5-я неделя)
10–14 октября, понедельник – пятница (6-я неделя)
17–21 октября, понедельник – пятница (7-я неделя)
Коллоквиум I.
24–28 октября, понедельник – пятница (8-я неделя)
31 октября – 4 ноября, понедельник – пятница (9-я неделя)
Выбор учебных дисциплин «1» студентами на весенний учебный семестр.

<i>ноябрь, 2005</i>							
	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
9			1	2	3	4	5
10	6	7	8	9	10	11	12
11	13	14	15	16	17	18	19
12	20	21	22	23	24	25	26
13	27	28	29	30			

4 ноября, пятница
День народного единства в честь изгнания поляков из Москвы в 1613 г. (не учебный день)
7–11 ноября, понедельник – пятница (10-я неделя)
7 ноября, понедельник
14–18 ноября, понедельник – пятница (11-я неделя)
21–25 ноября, понедельник – пятница (12-я неделя)

<i>декабрь, 2005</i>							
	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
13					1	2	3

28 ноября – 2 декабря, понедельник – пятница
(13-я неделя)

Продолжение прил. 4

14	4	5	6	7	8	9	10
15	11	12	13	14	15	16	17
16	18	19	20	21	22	23	24
17	25	26	27	28	29	30	31

Коллоквиум II
 5–9 декабря, понедельник – пятница (14–я неделя)
 12–16 декабря, понедельник – пятница (15–я неделя)
 19–23 декабря, понедельник – пятница (16–я неделя)
 26–декабря – 20 января, понедельник – пятница Экзамена-
 ционная сессия.

<i>январь, 2006</i>							
	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
18	1	2	3	4	5	6	7
19	8	9	10	11	12	13	14
20	15	16	17	18	19	20	21
21	22	23	24	25	26	27	28
0	29	30	31				

1–10 января, понедельник – пятница
 «Новогодняя неделя» (не учебное время)
 11–20 января, понедельник – пятница
 Экзаменационная сессия

Расписание общих экзаменов

26 декабря	10.00	ТМ 209
27 декабря	10.00	FL 101, FL 102
28 декабря	10.00	IT 101
29 декабря	10.00	СТ 101
30 декабря	10.00	ТМ 205
11 января	14.00	PTM 101
12 января	10.00	ES 101, ES 102
13 января	10.00	PH 101, PH 102
16 января	10.00	ED 101
17 января	10.00	GF 102
18 января	10.00	MT 101

19 января, четверг

Прием заявлений и утверждение итогов экзаменационной сессии в учебных частях факультетов.

20 января, пятница

Итоги оценок по среднему показателю успеваемости студентов в учебных частях факультетов.

23–27 января, понедельник – пятница

Защита дипломных проектов

28 января, суббота

Внесение итоговых данных в информационную базу института

ВЕСЕННИЙ СЕМЕСТР 2005/06 УЧЕБНОГО ГОДА

<i>февраль, 2006</i>							
	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
0				1	2	3	4
1	5	6	7	8	9	10	11
2	12	13	14	15	16	17	18
3	19	20	21	22	23	24	25
4	26	27	28				

30 января – 3 февраля, понедельник – пятница
 Подготовительная работа к началу учебного семестра.

6 февраля, понедельник

8.00 Начало семестра

6 февраля – 1 июня, понедельник – пятница

Весенний учебный семестр.

6 февраля – 10 февраля, понедельник – пятница

(1-я неделя)

Выбор учебных дисциплин «2»

Выбор преподавателей студентами и возможность внесения корректив в выбор учебных дисциплин и расписание.

13–17 февраля, понедельник – пятница (2-я неделя)
 13 февраля, понедельник
 10.00 Утверждение выбора учебных дисциплин «2»
 Регистрация студентов-выпускников учебными частями при факультетах
 20–24 февраля, понедельник – пятница (3-я неделя)
 23 февраля, четверг
 День защитника отечества (не учебное время)
 27 февраля – 3 марта, понедельник – пятница,
 (4-я неделя)

март, 2006

	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
4				1	2	3	4
5	5	6	7	8	9	10	11
6	12	13	14	15	16	17	18
7	19	20	21	22	23	24	25
8	26	27	28	29	30	31	

6–10 марта, понедельник – пятница (5-я неделя)
 Финансовый расчет межфакультетских зач. единиц
 8 марта, среда
 Международный женский день (не учебное время)
 13–17 марта, понедельник – пятница (6-я неделя)
 20–24 марта, понедельник – пятница (7-я неделя)
 Коллоквиум I
 27–31 марта, понедельник – пятница (8-я неделя)

апрель, 2006

	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
8							1
9	2	3	4	5	6	7	8
10	9	10	11	12	13	14	15
11	16	17	18	19	20	21	22
12	23	24	25	26	27	28	29
13	30						

3–7 апреля, понедельник – пятница (9-я неделя)
 Выбор учебных дисциплин «1»
 10–14 апреля, понедельник – пятница (10-я неделя)
 Проведение студенческих научно-исследовательских конференций
 17–21 апреля, понедельник – пятница (11-я неделя)
 24–28 апреля, понедельник – пятница (12-я неделя)

май, 2006

	Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
13		1	2	3	4	5	6
14	7	8	9	10	11	12	13
15	14	15	16	17	18	19	20
16	21	22	23	24	25	26	27
17	28	29	30	31			

1 мая, понедельник
 День весны и труда (не учебное время)
 2–6 мая, вторник – суббота (13-я неделя)
 Коллоквиум II
 8–12 мая, среда – пятница (14-я неделя)
 9 мая, вторник
 День Победы (не учебное время)
 15–19 мая, понедельник – пятница (15-я неделя)
 22–26 мая, понедельник – пятница (16-я неделя)
 26 мая, пятница
 Конец учебной деятельности. Сдача ведомостей преподавателями в учебную часть.
 29 мая – 9 июня, понедельник – пятница
 Экзаменационная сессия
 Расписание общих экзаменов
 29 мая 10.00 ТМ 210
 30 мая 10.00 FL 101, FL 102
 31 мая 14.00 IT 101
 1 июня 10.00 PTM 101
 2 июня 10.00 СТ 102
 3 июня 10.00 ES 101, ES 102
 4 июня 10.00 GF 103
 4 июня 14.00 PH 101, PH 102

Окончание прил. 4

5 июня	10.00	ED 101
6 июня	10.00	MT 102
7 июня	10.00	GF 102
8 июня	14.00	ED 201
9 июня, пятница		
Прием учебной документации в архив		
12–16 июня, понедельник – пятница		
Прием и утверждение итогов экзаменационной сессии в учебных частях при факультетах.		
Начало каникул.		
12 июня, понедельник		
День независимости (не учебное время)		
17 июня, суббота		
Выдача студентам итогов по оценке среднего показателя успеваемости в учебных частях при факультетах		
13–20 июня, вторник – вторник		
Защита дипломных проектов		
23 июня, пятница		

Внесение итоговых данных в информационную базу института (студентов)

24 июня, суббота
 Церемония вручения дипломов выпускникам
 26 июня – 1 июля, понедельник – суббота
 Регистрация абитуриентов

<i>июль, 2006</i>						
Вс	Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

3–6 июля, понедельник – четверг
 10.00 Вступительные экзамены

7, 8 июля, пятница, суббота
 Конкурсный выбор специальностей студентами, поступившими на первый курс

10 июля, понедельник
 Приказ о зачислении

ОБРАЗЕЦ ЗАПОЛНЕНИЯ ЛИСТА ВЫБОРА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН:

ВЫБОР УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Весенний

ИУО04В056

Алексеев Б.С.

2

Личный код

Фамилия, инициалы

семестр

ВЫБОР 1				ВЫБОР 2		
№	Код учебной дисциплины	Дисциплина	Кол-во зач. ед.	Код учебной дисциплины	Преподаватель	Кол-во зач. ед.
1	MT110	<i>Теория вероятности</i>	6	MT110	И.П. Иванов	6
2	<i>CT103</i>	<i>Аналитическая химия</i>	6	<i>CT103</i>	<i>П.И. Петров</i>	6
3	<i>ES101</i>	<i>Английский язык I</i>	6	<i>ES101</i>	С.П. Сидоров	6
4	<i>EPS203</i>	<i>Теория электротехники</i>	6	<i>EPS203</i>	<i>К.А. Констин</i>	6
5	<i>GF103</i>	<i>Политология</i>	6	<i>GF103</i>	<i>С.С. Камалов</i>	4
6	FS101	<i>Французский язык</i>	4 *			

Итого зач. ед.:

34

28

Студент _____ Б.С.Алексеев

Студент _____ Б.С.Алексеев

В.В. Васильев

Преподаватель-консультант

В.В. Васильев

Преподаватель-консультант

Подпись работника учебной части _____

Дата _____

*Дисциплина исключена из семестрового учебного плана студента преподавателем-консультантом.

ЛИЧНОЕ РАСПИСАНИЕ СТУДЕНТА

Учебный год 2005/06 Семестр весенний

ИУО04В056

Камалов Б.С. Автоматизация электрических систем

Лич. код студента

Фамилия, инициалы

Специальность

		Код учебной дисциплины	Дисциплины	Форма занятия	Аудитория	Код преподавателя	Подпись
ПОНЕДЕЛЬНИК	I	MT102	Математика-I	лекция	1-417	MT05	
	II						
	III	IT101	Информатика-I	лаб.	2-309	IT02	
	IV	GF101	Философия	сем.	4-101	GF10	
	V						
	VI	ES101	Английский язык-I	сем.	2-26	FL07	
ВТОРНИК	I						
	II						
	III						
	IV						
	V						
	VI						

Студент _____

Преподаватель-консультант _____

Подпись работника учебной части _____

Дата _____

Учебное издание

Сазонов Борис Алексеевич

Федеральный институт развития образования

bsazonov@list.ru

Болонский процесс: актуальные вопросы
модернизации российского высшего образования

•

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Сазонов Борис Алексеевич

В 1973 г. окончил Московское высшее техническое училище им. Н.Э.Баумана, кандидат технических наук, доцент.

С 1997 по 2005 г. – заместитель директора по научной работе НИИ высшего образования.

С 2006 г. – советник Федерального института развития образования. Член Совета Министерства образования и науки Российской Федерации по государственным образовательным стандартам профессионального образования.

Член Президиума Координационного совета учебно-методических объединений вузов, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Член-корреспондент Международной академии информационных процессов и технологий, действительный член международной академии «Контенант», лауреат международной премии «ГЕРМЕС ТРИСМЕГИСТ» за достижения в области бизнеса, образования и социокультуры.