



НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ

(создан приказом ректора МГУ им. М.В. Ломоносова
№ 698 от 25 сентября 2007 г.)

Председатель совета: **Садовничий В.А.**, академик РАН,
ректор МГУ имени М.В. Ломоносова

Зам. Председателя совета: **Салецкий А.М.**, профессор, ди-
ректор дирекции инновационных проектов 2006–2007 гг.
МГУ имени М.В. Ломоносова

Члены совета:

Антипенко Э.Е., профессор, проректор МГУ;

Вржещ П.В., профессор, проректор МГУ;

Семина Н.В., проректор МГУ;

Зинченко Ю.П., профессор, декан факультета психологии МГУ;

Касимов Н.С., чл.-корр. РАН, декан географического фа-
культета МГУ;

Кирпичников М.П., академик РАН, декан биологического
факультета МГУ;

Колесов В.П., профессор, декан экономического факультета
МГУ;

Лунина В.В., академик РАН, декан химического факультета
МГУ;

Мионов В.В., профессор, проректор МГУ;

Михалев А.В., профессор, проректор МГУ;

Моисеев Е.И., академик РАН, декан факультета вычисли-
тельной математики и кибернетики МГУ;

Пушаровский Д.Ю., чл.-корр. РАН, декан геологического
факультета МГУ;

Ткачук В.А., академик РАМН, декан факультета фундамен-
тальной медицины МГУ;

Третьяков Ю.Д. академик РАН, декан факультета наук о ма-
териалах МГУ;

Трухин В.И., профессор, декан физического факультета МГУ

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

Серия «Инновационный Университет»

**Н.В. Сёмин, Ю.Д. Артамонова, А.Л. Демчук,
А.В. Лукшин, А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова**

**АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ
В РОССИИ: НОРМАТИВНО-
МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ**



Издательство Московского университета

2007

УДК 378.1
ББК 74.58
А38

Серия «Инновационный Университет»

**Академическая мобильность в России: нормативно-
А38 методическое обеспечение/Сёмин Н.В., Артамонова Ю.Д.,
Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейнико-
ва О.Н. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.**

ISBN 978-5-211-05532-2

Сборник содержит материалы о развитии академической мобильности в России и за рубежом, о различных аспектах нормативного обеспечения академической мобильности в России, а также проекты примерного положения об индивидуальной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников МГУ имени М.В. Ломоносова, положения о порядке организации и реализации в МГУ совместных образовательных программ, порядка признания периодов обучения и перезачета дисциплин, пройденных в зарубежных образовательных учреждениях.

Для сотрудников образовательных учреждений, отвечающих за организацию академической мобильности, а также для всех интересующихся вопросами академической мобильности.

*Серия издается по решению Редакционного совета Издательства
Московского университета*

ISBN 978-5-211-05532-2 © Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| <i>Введение. Необходимость развития академической Мобильности</i> | 7 |
| <i>Глава 1. Развитие академической мобильности в России и за рубежом в 2003-2006 гг.</i> | 9 |
| 1.1. Основные черты и тенденции развития академической мобильности в России | 9 |
| 1.2. Основные направления развития профессионального образования в Европе – векторы интеграции | 35 |
| 1.3. Основные принципы разработки образовательных программ 3 циклов высшего образования: европейский опыт | 106 |
| <i>Глава 2. Формы академической мобильности</i> | 128 |
| 2.1. Индивидуальная академическая мобильность | 128 |
| 2.1.1. Индивидуальная академическая мобильность в вопросах и ответах | 128 |
| 2.1.2. Понятие «европейский диплом» | 130 |
| 2.2. Организация совместных образовательных программ | 132 |
| 2.2.1. Понятие «совместная программа» | 132 |
| 2.2.2. Совместные программы и программы двойных дипломов в странах Европейского Союза | 133 |
| <i>Глава 3. Нормативное обеспечение академической мобильности в России</i> | 145 |
| 3.1. Состояние нормативной базы академической мобильности в России на момент подписания ею Болонской декларации | 145 |

| | |
|--|------------|
| 3.2. Проблемы, с которыми столкнулись российские вузы и научные учреждения, сотрудники, студенты и аспиранты которых осуществляли академическую мобильность | 148 |
| 3.3. Ход изменений и современное состояние нормативно-правовой базы академической мобильности | 160 |
| 3.4. Предложения и рекомендации по совершенствованию нормативно-правовой базы академической мобильности как в стране в целом, так и для отдельного высшего учебного заведения | 166 |
| Глава 4. Организация академической мобильности студентов, преподавателей и научных сотрудников в МГУ имени М.В. Ломоносова | 171 |
| 4.1. Проект примерного положения об индивидуальной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова | 171 |
| 4.2. Проект положения о порядке организации и реализации в МГУ совместных образовательных программ | 183 |
| 4.3. Проект порядка признания периодов обучения и перезачета дисциплин, пройденных в зарубежных образовательных учреждениях | 188 |

Введение

Необходимость развития академической мобильности

Под **академической мобильностью** понимается перемещение учащегося или сотрудника, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом) как индивидуально, так и в рамках совместной образовательной и(или) исследовательской деятельности вузов и научных центров для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации, после чего учащийся, преподаватель, исследователь или администратор возвращается в свое основное учебное заведение.

Необходимость развития академической мобильности, обеспечивающей интенсивное взаимодействие вузов в рамках образовательного процесса, диктуется характером современного общественного развития. Передовые страны вступили в эпоху постиндустриального развития, принципиальная черта которой – все большая наукоемкость производства и возможность экономического доминирования за счет этой наукоемкости (а не только за счет ресурсной базы и тяжелой промышленности).

Расчеты, производимые экспертами служб труда и занятости развитых стран, говорят о неизбежном уменьшении на 5-6 % в течение ближайших 10 лет занятых в сфере производства, сохранении примерно того же процента работающих в сфере организации и обслуживания производства (торговля, маркетинг, делопроизводство и т.д.) и увеличении сектора «вторичной организации» производства (исследовательская работа, образование и обучение, научные консультации) на те же 5-6% (в ней будет работать около 30% трудоспособного населения).

Кроме того, современные темпы развития производства и возросший темп внедрения инновативных разработок, а также их разнообразие однозначно требуют от системы образования, во-первых, гораздо более высоких темпов включения новых идей и технологий в образование, во-вторых, диверсификации (разнообразия) образовательного процесса.

Инновационность производства, необходимость «включения» инновационных разработок (различных, заметим, в различных странах) и необходимость диверсификации подготовки кадров

являются первой причиной необходимости академической мобильности в настоящее время.

Вторая причина связана с тем, что мировой рынок образовательных услуг развивается достаточно устойчиво; однако место России в нем не соответствует действительному уровню оказываемых образовательных услуг. Объем рынка услуг высшего образования в мире сегодня составляет более 40 млрд. долларов США (\$). При этом иностранные студенты ежегодно приносят доход: США – 14,7 млрд.\$, Великобритания – 8 млрд.\$, Австралия – 4,5 млрд.\$.

Растет и конкуренция на этом рынке; за последние годы все активнее заявляют о себе его новые участники: Австралия, Ирландия, Новая Зеландия, Канада, Китай, Япония. В частности, ожидается, что в 2025, доход Австралии от обучения студентов вырастет до 30 млрд.\$; в Китае за последние 4 года открылось 100 новых университетов, а рост численности иностранных студентов таков: в 2004 г. – 42,63%, в 2005 г. – 27,28%.

Стабильно растет и рынок образовательных услуг традиционных лидеров: в США обучается (по данным на конец 2005 г.) 590 тыс. иностранных студентов; за свое обучение ими внесено 14,7 млрд. долларов США; в России, качество образования в которой по-прежнему остается достаточно высоким, обучаются лишь порядка 80 тыс. иностранных студентов, внося плату за обучение в размере 0,33 миллиарда долларов США. И это при том, что плата за обучение в российских вузах практически в 8 раз ниже платы за обучение в американских вузах.

Необходимо также подчеркнуть и политический аспект академической мобильности, связанный с усилением влияния на развитие событий в других странах и регионах (и тем самым в мире) и экспортом национальных ценностей и идеологии (за счет позиции бывших «мобильных» студентов).

Таким образом, налицо необходимость в инновационном образовании, которое в современных условиях не может не быть международным.

Глава 1.

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ В 2003-2006 ГГ.

1.1. Основные черты и тенденции развития академической мобильности в России

Сначала приведем и проанализируем статистические данные по академической мобильности в России.

В настоящее время в России функционирует 685 государственных вузов, все они являются аккредитованными. Кроме того, за последнее десятилетие лицензию на право осуществления образовательной деятельности получили еще 619 негосударственных вузов, 367 из которых были впоследствии аккредитованы. Таким образом, общее число вузов составляет 1304, из них аккредитованных 1162.

Общая численность студентов вузов составила в 2002/2003 гг. 5 947 500 человек, из них в государственных вузах обучались 5 228 700, в негосударственных вузах – 718 800 человек¹.

Среди студентов, обучающихся в России, иностранные студенты составляют на начало 2005/2006 учебного года 1%. Россия занимает седьмое место в мире по общей численности иностранных студентов.

Федеральная целевая программа развития образования ставит следующую задачу: «увеличение доли иностранных студентов в 2010 г. до 1,6 %».

В настоящее время в 604 вузах по основным образовательным программам и на стажировках обучается 82,3 тыс. иностранных студентов на компенсационной основе (для сравнения: в 2000 г. обучалась 53,9 тыс.), из них студенты из региона:

Азия – 38,5%, СНГ – 36,6 %, Европа – 9,7 %, Ближний Восток и Северная Африка – 6,3%, Африка – 5,6%, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия – 1,8%, Латинская Америка – 1,6.%. Интересной тенденцией является соответствие темпов роста численности студентов из Европы темпам роста численности студентов из других регионов: число студентов из Европы, обучающихся по основным образовательным программам возросло с 5216 в 2003 г.

¹ Данные Министерства образования и науки РФ.

до 7954 в 2005 г.; рост составил 52%, в то время как средний рост численности студентов 53%.

По межвузовским договорам и партнерским связям на различные периоды обучения в 2005 году в Россию приехало 5,6 тыс. студентов. Более 60% из них – студенты из Европы (3,5 тыс.). Таким образом, налицо заинтересованность европейских граждан в совместных образовательных программах российских вузов.

Более 24 тыс. иностранных граждан обучается за счет федерального бюджета, в том числе 15,7 тыс. из Содружества Независимых государств. Растет и число вузов, принимающих иностранных студентов: если в 2000 г. их было 378, то в 2005 г. иностранные студенты обучались уже в 604 вузах. Однако 35% иностранных студентов обучается в 5 российских вузах (МГУ им. М.В.Ломоносова, Санкт-Петербургском государственном университете, Московском государственном техническом университете, Российском Университете дружбы народов, ТУСУР)².

Необходимо заметить, что активность классических университетов по приему на обучение иностранных граждан практически никак (ни организационно, ни финансово) не поддерживается государством.

Кроме того, интересен здесь опыт МГТУ, так как он в советское время был закрытым вузом, а за 10 лет вошел в пятерку лидеров как по приему иностранных студентов, так и по организации совместных программ.

Что касается обучения российских студентов за рубежом, то 70 студентов и 81 стажер, 238 студентов языковых курсов из России обучались в 2005 г. за рубежом в рамках межгосударственных соглашений. Реализуется президентская программа по обучению и подготовке студентов и аспирантов в европейских вузах – 100 человек в год. Россия также принимает участие в совместном финансировании ряда программ поддержки академической мобильности (например, программы «Михаил Ломоносов», финансируемой совместно с Германией).

В рамках международных проектов и программы мобильности, сотрудничества и партнерских связей российских вузов на обучение (как краткосрочное, так и на образовательные программы) направлено около 7 тыс. человек. Примерно половина обучающихся (3032

² Данные Министерства образования и науки РФ.

студента) направлена 10 крупными вузами, из них из МГУ – 452, ГУ-ВШЭ – 562, СПбГУ – 417, ДВГУ – 435, РУДН – 204 студента³. Итак, здесь тоже наблюдается серьезный дисбаланс.

По оценкам Министерства образования и науки Российской Федерации, до 30 тыс. российских студентов «самостоятельно», то есть по грантовым программам зарубежных стран и вузов, а также на собственные средства выехали на обучение за рубеж. Кроме того, языковые курсы за рубежом посетило до 35 тыс. российских студентов. Основные регионы выезда – Европа и Северная Америка (примерно 60%).

При анализе этих цифр необходимо выделить следующие моменты:

1) Несоразмерность «организованной» (то есть в рамках межгосударственных соглашений и вузовского партнерства, в том числе совместных программ) и «самостоятельной» мобильности студентов: 7 тысяч российских студентов обучались за рубежом в рамках первой, 65 тыс. в рамках второй формы. По самым оптимистичным оценкам, «мобильные» студенты составляют примерно 1,2% от общего числа студентов российских вузов. При общей численности студентов вузов в 5 млн. 948 тыс. человек только около 72 тыс. российских студентов участвовали в академической мобильности, при этом 65 тыс. осуществляли «самостоятельную» мобильность (из них 35 тыс. обучались на языковых курсах, и 30 тыс. – на других образовательных программах). На долю «организованной вузами» мобильности приходится только 11% (7 тыс. российских студентов обучались за рубежом в рамках международных проектов и программ, 389 человек в рамках межгосударственного сотрудничества). Что касается обучения иностранных учащихся, то их общая численность в российских вузах составила в 2005 г. 82,3 тыс., из них по межвузовским договорам и партнерским связям – лишь 5,6 тыс. студентов⁴.

2) Специфичность географии академической мобильности: при сопоставимости цифр иностранных студентов, приезжающих на обучение в Россию и российских студентов, выезжающих на

³ Данные Национального информационного центра по академическому признанию и мобильности.

⁴ Данные Национального информационного центра по академическому признанию и мобильности.

обучение за рубежом (82,3 тыс. к 72 тыс.), большая часть иностранных студентов приезжает из Азии и СНГ (38,5% и 36,6% соответственно); россияне же стремятся в регионы Европы и Северной Америки (более 60%), что вполне объяснимо следующими факторами: уровнем даваемого образования; политикой государств, направленной на привлечение иностранных студентов; более высокими стандартами жизни; лучшими возможностями трудоустройства как в России, так и за рубежом при наличии европейского или американского сертификата об образовании.

3) Несоразмерность участия в академической мобильности крупных вузов, расположенных в столице и региональных центрах, и других вузов Российской Федерации – на долю первых, составляющих не более 5% в общей численности вузов, в которых обучаются примерно 20% студентов, приходится половина как отправленных на обучение за рубеж студентов, так и принятых на обучение иностранных студентов. Это, безусловно, в основном заслуга самих этих вузов: иностранные студенты, особенно самостоятельно оплачивающие обучение, выбирают более качественное образование; деятельность же по организации совместных программ и, шире, по организации партнерства с зарубежными вузами в основном является инициативой вузов и не поддерживается (ни финансово, ни организационно) государством. Исключение составляет Российский Университет дружбы народов, изначально организованный именно для обучения иностранных студентов – часть студентов из всех регионов (за исключением СНГ), обучающихся за счет федерального бюджета, направляется именно в этот вуз; на его базе с серьезной государственной финансовой, организационной и административной поддержкой созданы Центры сравнительной образовательной политики, Национальный информационный центр по академическому признанию и мобильности и др.

Какова же ситуация с академической мобильностью в региональных вузах?

Важным источником информации о прямых связях между российскими и зарубежными университетами, об их результативности и накопленном опыте может быть веб-сайт вуза. Однако из 520 сайтов российских вузов, имеющих веб-серверы, треть имеет технические проблемы (сложности с открытием, находятся в состоянии реконструкции, нет доступа без регистрации и др.); из 300 работающих сайтов только 103 располагают информацией о

международном сотрудничестве. В большинстве случаев эта информация сводится только к указанию контактных лиц, отвечающих за международное сотрудничество или к краткому перечню реализованных международных проектов.

Тем более трудно сориентироваться в такой ситуации зарубежным вузам, ищущим российских партнеров. Например, информация о том, что есть курсы, которые могут читаться на английском языке, есть только на сайте МГИМО (У) МИД РФ и МГУ им. М.В. Ломоносова. Большинство региональных вузов, по данным ассоциации классических университетов, четко не представляют, каковы принятые в мире «стандарты» оформления информации об образовательных программах.

Как же обстоит дело с организацией совместных программ? Исследование, проведенное в 2004 г. Институтом социологии РАН по 50 вузам России, показало, что в российских вузах нет даже четкого понимания того, что же из себя представляют совместные программы. Совместными программами опрошенные называют любое сотрудничество с зарубежными вузами, которое повлияло на развитие учебного курса и, как следствие, совместными различные вузы называют от 1 до 100 учебных программ. Вместе с тем, на вопрос о продолжительности подготовки таких программ указывается срок от 1 месяца до 3 лет, что свидетельствует о полном непонимании сущности вопроса.

В европейских странах рабочими критериями классификации программы как совместной являются следующие:

- программы разработаны и/или одобрены совместно несколькими вузами;
- студенты каждой из сторон принимают участие в программе обучения в других учреждениях;
- пребывание студентов в вузах-участниках межвузовских программ имеет сравнительно одинаковую продолжительность;
- периоды обучения и экзамены, сданные студентами в вузах-участниках программы, признаются полностью и автоматически;
- преподаватели каждого из вузов-участников также преподают в других учреждениях, совместно разрабатывают учебный план и образуют совместные приемные и экзаменационные комиссии;
- по завершении всей программы обучения студенты получают либо национальные сертификаты каждого из учреждений-

партнеров, либо им выдаются совместные (чаще неофициальные) свидетельства или дипломы.

В рамках мониторинга участия российских вузов в Болонском процессе был проведен опрос, целью которого стал анализ опыта разработки и реализации совместных (в том числе международных) образовательных программ.

Первая анкета «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» была распространена среди представителей научно-педагогической общественности, занимающих руководящие должности (ректоров, проректоров, деканов, заведующих кафедрами), а также среди преподавателей вузов (профессоров, доцентов). Обратно получено свыше 200 заполненных анкет.

На вопрос анкеты «Какие формы международного сотрудничества наиболее распространены в вашем вузе?» ответили: обучение по совместным программам – 32%, стажировка – 65%, прохождение практики – 32%. На вопрос «Используются ли в вашем вузе международные интегрированные программы обучения, завершающиеся присвоением совместных или двойных степеней?» – утвердительно ответили 32%.

При ответе на вопрос о реализации совместных программ было предложено оценить международное сотрудничество в этой области по параметрам, которые совпадали с критериями существования совместной образовательной программы. Процент полученных положительных ответов таков:

- программы разработаны и/или одобрены совместно несколькими вузами – 64%;
- студенты из каждого участвующего вуза изучают часть программы в других вузах – 49%;
- пребывание студентов в других вузах имеет сопоставимую продолжительность – 54%;
- периоды обучения и экзамены в партнерских вузах признаются полностью и автоматически – 60%;
- преподаватели из участвующих вузов также работают в других вузах и образуют совместные приемные и экзаменационные комиссии – 46%;
- по завершении полной программы студенты получают либо национальные степени каждой участвующей страны, либо степень

(а, фактически, неофициальное «свидетельство» или «диплом»), присуждаемую этими странами совместно – 48%⁵.

Эти данные позволяют сделать следующие выводы:

Во-первых, наибольшую активность в заполнении анкет проявили представители ведущих российских вузов, так как 32% утвердительных ответов на вопрос о присвоении совместных и двойных степеней абсолютно не соответствует средней цифре по стране, превышая ее как минимум в 6 раз.

Во-вторых, несмотря на 32% утвердительных ответов на вопрос о реализации в вузе совместных программ, можно констатировать, что есть проблемы уже просто с пониманием того, что такое совместная образовательная программа. Ведь для квалификации программы как совместной должны быть соблюдены все критерии, то есть процент утвердительных ответов на вопросы должен быть примерно одним и тем же, а мы наблюдаем разброс ответов по всем критериям до 18%! Причем, если 64% утверждают, что программы разрабатываются совместно, то процент совместных дипломов, а также участия преподавателей обоих вузов в приемных комиссиях находится на уровне 46-48%. Из этого следует, что часть того, что участвующие в опросе считают совместной образовательной программой, по сути таковой не является.

Таким образом, встал вопрос об оценке программ сотрудничества как совместных. Поэтому необходимо еще раз рассмотреть весь спектр международной деятельности вузов для точного определения места и характера совместных образовательных программ. Для этого мы привлекаем результаты другого исследования, в рамках которого был проведен опрос вузов о работе с зарубежными партнерами. Целью опроса являлось определение степени взаимодействия вузов России с зарубежными партнерами по наиболее важным направлениям совершенствования деятельности вузов.

На имя ректоров вузов был направлен запрос о предоставлении информации о работе вузов с зарубежными партнерами в области совершенствования содержания высшего профессионального образования, технологии обучения и организации учебного процесса, разработки совместных учебных планов, формирования содержания учебных дисциплин и др. Из 380 вузов, подведомственных Министерству образования и науки России, в анкетирован-

⁵ Данные ФГУП «Научно-исследовательский центр экономических проблем».

нии приняло участие 78, представляющие 40 субъектов федерации. Принявшие участие в обследовании вузы составляют около 20% от общего числа вузов. Отраслевой состав вузов, принявших участие в исследовании, следующий:

- классические университеты – 25;
- гуманитарные вузы – 13;
- технические вузы – 33;
- педагогические вузы – 9.

Для характеристики географии международного сотрудничества российских вузов приведем данные о представленности вузов из отдельных федеральных округов России, а также регионов мира, с которыми осуществляются партнерские отношения. В таблице показано число вузов России, имеющих зарубежных партнеров, по федеральным округам.

Таблица 1.

Работа российских вузов с зарубежными партнерами

| № п/п | Наименование округов | Темы | | | | | |
|---------------|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | I | II | III | IV | V | VI |
| 1 | Дальневосточный округ | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| 2 | Уральский округ | 3 | 4 | 6 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | Северо-западный округ | 9 | 8 | 6 | 8 | 6 | 5 |
| 4 | Приволжский округ | 7 | 5 | 4 | 6 | 3 | 6 |
| 5 | Южный округ | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 |
| 6 | Сибирский округ | 12 | 12 | 11 | 13 | 9 | 11 |
| 7 | Центральный округ | 17 | 18 | 9 | 15 | 16 | 17 |
| Итого: | | 57 | 55 | 41 | 52 | 48 | 50 |

I. Разработка учебных планов.

II. Работа по формированию содержания учебных дисциплин.

III. Работа по введению системы зачетных единиц (кредитно-балльной системы).

IV. Работа по развитию дистанционных технологий обучения.

V. Работа по оптимизации учебного процесса.

VI. Другие направления.

Из данных таблицы видно, что наиболее тесное сотрудничество вузов России осуществляется в области формирования содержания учебных дисциплин, разработки учебных планов.

Максимальная интенсивность партнерских отношений наблюдается со странами Европы, на которые приходится 66% всех договоров.

Сведения о числе договоров, заключенных российскими вузами с зарубежными партнерами по регионам мира, приведены в таблице 2:

Таблица 2.

**Количество договоров российских вузов
с зарубежными партнерами**

| № п/п | Регион | Направление работы (№ раздела анкеты) | | | | | | Всего |
|-------|----------------|--|------------|------------|-----------|------------|------------|-------|
| | | I | II | III | IV | V | VI | |
| 1 | Европа | 89 | 111 | 104 | 61 | 68 | 113 | 546 |
| 2 | Азия | 21 | 11 | 3 | 8 | 11 | 14 | 68 |
| | В том числе | | | | | | | |
| 2.1 | Китай | 11 | 9 | – | 4 | 6 | 7 | 37 |
| 3 | США и Канада | 18 | 26 | 8 | 18 | 19 | 17 | 106 |
| 4 | СНГ | 1 | 1 | – | 2 | 1 | 10 | 15 |
| 5 | Ближний Восток | 6 | 2 | – | 5 | 1 | 6 | 20 |
| | Всего | 135 | 151 | 115 | 94 | 100 | 160 | |

Из этой таблицы видна география международного сотрудничества российских вузов. Отчетливо обозначено направление вектора сотрудничества на Европейское образовательное пространство.

Большинство тем и проектов совместной работы вузов России со странами Европы проводятся в рамках таких глобальных программ, как «TEMPUS-TASIS» и «DELFI». В настоящее время вузами России и зарубежными вузами осуществляется около 50 совместных образовательных программ (см. приложение 1 к главе 2).

Цифры, предоставленные представительством программы «TEMPUS» в России, таковы:

Виды совместных образовательных программ российских и зарубежных вузов:

- обучение по совместно разработанным программам и курсам (23%);
- обучение по совместным краткосрочным программам (20%);
- согласование учебных программ в рамках реализации обменов студентами (19%);
- разработка совместных краткосрочных программ (17%).

Таким образом, в полном смысле этого понятия совместные программы (программы двойных или совместных дипломов уровня бакалавра и магистра) составляют только 23% программ международного сотрудничества вузов.

Что касается наиболее предпочтительных форм юридической регламентации совместной образовательной деятельности, то успешные вузы отдают предпочтение договорам о сотрудничестве (31%); договорам о совместной деятельности (18%); договорам о партнерстве и валидации образовательной программы (10%).

С точки зрения мобильности, которая является обязательным требованием к совместным программам, ситуация не совсем благополучная. Как правило, мобильность осуществляется только в сторону РФ→ЕС, студенты же партнерских вузов в России практически не обучаются. В среднем, студенты обучаются в партнерских вузах около 15-25% продолжительности программ. Более того, есть программы, называющие себя совместными, где мобильность вообще не предусмотрена. (В таких программах предусмотрено обучение студентов только в России, при этом им предоставляется возможность пройти курсы (модули) в вузе-партнере при условии самостоятельной оплаты всех расходов, связанных с проездом и проживанием в другой стране). Другими словами, нарушается сама логика совместных программ.

То же касается и мобильности преподавателей, которая в ряде проектов минимальная.

Количество студентов, обучающихся на одной программе – небольшое (в среднем 15 человек, в единичных случаях – 30 человек).

Часто программа, разработанная в российском вузе, реализуется на 90% российскими преподавателями, и только аккредитуется в университете-партнере. При этом программы разрабатываются совместно, путем многократных и детальных переговоров и согласований по поводу ее содержания и методов преподавания и оценки, изменений и правок изначальных планов, текстов и про-

грамм. За основу новой такой программы, как правила, берутся программы вуза-партнера и курсы российской программы.

На втором месте по числу совместных проектов находятся США и Канада, причем наиболее интенсивное сотрудничество осуществляется в формировании содержания учебных дисциплин. Здесь нет таких глобальных централизованных программ сотрудничества, как с европейскими странами, но взаимный интерес к совместной работе в области интеграции в международное образовательное пространство явно присутствует.

Теперь сопоставим данные этого исследования с аналитическими материалами европейской ассоциации университетов, прежде всего, с «Обзором образовательных программ и совместных степеней в Европе» (2002 г.), «Развитием совместных магистерских программ для Европы» (2004 г.), а также и «Результатами исследования программ двойных (или более) и совместных дипломов», осуществленной под эгидой Немецкой службы академических обменов (DAAD) и конференции ректоров высших учебных заведений Германии (HRK) (2006 г.)

Мотивация создания совместных образовательных программ сходна в вузах Европы и России; она такова:

- Совместные программы являются признанным инструментом повышения конкурентоспособности вузов и, как следствие, национальных/региональных систем образования.

- В условиях усиления процессов глобализации и интеграции на международной арене во всех сферах общественной жизни развитие системы высшего образования также необходимо осуществлять в направлении обеспечения ее сопоставимости (в области применяемых механизмов, критериев и стандартов) с зарубежными системами высшего образования. Подобная сопоставимость создаст благоприятную базу для развития совместных образовательных программ, одним из положительных эффектов которых является обогащение существующих образовательных программ инновационными элементами зарубежных образовательных программ.

- Посредством разработки совместных образовательных программ Российской Федерации предоставляется возможность для выхода на образовательные рынки других стран (в том числе и СНГ) и для популяризации и экспорта российского высшего об-

разования за рубежом, а также для создания единого европейского рынка труда, что важно для трудоустройства будущих выпускников и тем самым – для мотивации их выбора.

Стадией обучения, на которой реализуются совместные образовательные программы, является преимущественно вторая, магистерская стадия; часто реализуются также программы дополнительного образования. Те же самые тенденции наблюдаются и в странах Европы. Однако в России это связано также с тем, что в соответствии с действующим Государственным образовательным стандартом (2000/2001 гг.), структура российского высшего профессионального образования предусматривает три уровня: «неполное высшее», «бакалавр», «магистр» или «специалист».

Распределение выпускников вузов в 2002 г. по уровню полученных дипломов свидетельствует о подавляющем большинстве (89% выпускников) программ по подготовке «специалистов», то есть по одноуровневой структуре образования. Причем это преимущество характерно как для государственных, так и для негосударственных вузов (92 и 65% соответственно). Отметим, что для структуры образования в России характерно следующее: большая часть фундаментальных курсов читается на 1-3 году обучения; специализация начинается на 2 курсе, однако в учебном плане 4-5 года обучения объем курсов специализации достигает 50%, что позволяет быть варибельным – и сделать этот блок модульным; более того, ничто не препятствует выделению 4-5 года обучения как отдельного уровня обучения при обязательной связи с первым уровнем (удобна форма «интегрированного магистра», когда обучающийся при поступлении берет на себя обязательства пройти оба уровня без получения промежуточного диплома (диплома бакалавра). Поэтому если в 2002-2003 г. мы наблюдали преимущественное развитие совместных программ специалитета соответственно со странами, где также существовал «специалитет» как форма подготовки специалистов (например, с Германией), то сейчас мы наблюдаем иную тенденцию – выделение магистерского уровня при рассмотрении программы специалитета как программы «интегрированного магистра» и интенсивное развитие совместных программ магистратуры.

Совместных программ уровня бакалавриата гораздо меньше; в ряде стран ЕС они вообще не реализуются. В России реализуются межвузовские программы на уровне бакалавриата с университе-

тами Великобритании и Франции. Но, в связи с недостаточной востребованностью бакалавров российским рынком труда, совместные бакалаврские программы в качестве основной цели имеют продолжение обучения в магистратуре (в том числе зарубежной), а не выход на рынок труда.

Основной формой сотрудничества на уровне докторантуры является проведение совместных исследований. И эта тенденция тоже коррелирует с общеевропейской. Примеры присуждения двух степеней или их совместное признание есть в рамках сотрудничества с университетами Германии, Франции и Великобритании, однако масштаб такого сотрудничества очень ограничен и осуществляется оно, главным образом, на уровне индивидуальных контактов.

В последние годы в России достаточно интенсивно развивались программы MBA, или программы дополнительного образования. Наиболее успешные из них – это совместные программы между ведущими российскими и зарубежными вузами.

Основные профессиональные области, в которых разрабатываются совместные программы в европейских странах, достаточно четко коррелируют с той информацией, которая существует по российским вузам.

По данным, приведенным в европейском исследовании 2004 г., все страны-участницы согласились с тем, что межвузовские программы осуществляются в Европе практически во всех областях знаний. Однако многие из стран не смогли предоставить никаких статистических данных по поводу областей, в которых их учреждения предлагают совместные программы с иностранными вузами. Частота, с которой определенные области указывались в ответах стран, была принята за основу при оценке состава межвузовских программ по предметам. Безусловными лидерами явились область экономики/бизнеса и инженерного дела; за ними следуют юриспруденция и менеджмент, европейская история и политология, коммуникация и СМИ, иностранные языки и социальные науки также упоминаются чаще, чем другие предметные области.

В 2006 г. мы имеем более четкие данные – лидерами остаются по-прежнему инженерное дело и менеджмент, однако совместных программ в области инженерного дела уже на 10% больше, чем в области менеджмента. Второй блок активности – социальные науки; причем если численность совместных программ в данной области между университетами, входящими в Евросоюз, осталась

прежней, то резко (в 2 раза как минимум) возросло количество таких программ между университетами стран Евросоюза и стран, в него не входящих. Можно сделать вывод о политической подоплеке организации таких программ.

Далее следуют гуманитарные науки, право, языковедение, математика, медицина, коммуникативистика. Обращает на себя внимание отсутствие совместных программ между университетами стран Евросоюза и стран, в него не входящих, в области сельского хозяйства, естественных наук, языкознания, а также превышение в 5 раз количества совместных программ в области геологии и географии между университетами стран Евросоюза и стран, в него не входящих и программ в той же области между университетами стран Евросоюза. Однако общее количество этих программ невелико.

Профессиональными областями, в которых российскими вузами накоплен достаточный опыт сотрудничества, в том числе по созданию совместных программ, являются менеджмент, экономика, языковая подготовка, социальные науки, международные отношения, образование. Некоторый опыт сотрудничества между российскими и европейскими университетами в области инженерных программ накоплен, в том числе, благодаря процедурам международной аккредитации инженерных программ. О сотрудничестве в области естественных наук информация очень ограничена.

Кредитная схема, как основной механизм реализации студенческой мобильности и признания периодов обучения за рубежом, существует уже достаточно давно. По результатам ответов на вопросник в рамках европейского исследования, во всех – или практически во всех – совместных программах фламандского региона Бельгии, Чехии, Эстонии, Финляндии, Германии, Исландии, Ирландии, Латвии, Литвы, Румынии, Мальты, Нидерландов, Норвегии и Португалии используется система переводных европейских кредитов (ECTS) или сходная с ней система. В анкете Соединенного Королевства указывается, что в стране всегда используется кредитная система, за исключением уровня докторантуры. То же самое может быть действительно и для других стран. Во Франции, Италии и Словакии кредитная система уже используется в некоторых партнерских программах, а после введения в действие нового законодательства станет обязательной. При этом речь не идет об отказе от традиционных систем оценки, а о выработанных ме-

тодиках перевода полученных оценок в общепринятую систему академических кредитов.

Основным опытом российских вузов по использованию кредитных схем стало участие в программе TEMPUS, предусматривавшее обязательное использование ECTS. Благодаря этому в российских вузах в рамках международных обменов накоплен достаточно широкий опыт использования кредитных единиц, существуют методики пересчета кредитов. В настоящее время Министерство образования и науки Российской Федерации проводит эксперимент по внедрению кредитных схем в практику функционирования российских вузов.

В том, что касается языка преподавания в международных межвузовских программах, некоторые европейские страны, участвовавшие в исследовании Ассоциации европейских университетов, подчеркнули, что использование какого-либо конкретного языка не регулируется, и вузы-участники вправе сами выбирать язык преподавания.

Среди ответов были представлены варианты общего языка (например, Испания и страны Латинской Америки), вариант использования обоих партнерских языков и английского в качестве третьего; некоторые страны (Латвия, Литва и Словения) имеют законодательные акты о защите национального языка как языка преподавания. Однако исключения из этого правила возможны в случае лекций приглашенных преподавателей и при проведении программ обучения для иностранных студентов.

Анализ информации о языке преподавания совместных программ, реализуемых в российских университетах, показывает, что незначительная часть программ, главным образом франчайзинговых, реализуется на языке разработчика программы (английский, французский), хотя преподавание ведется и российскими преподавателями, шире представлены варианты преподавания на обоих языках (русском и иностранном), но есть и примеры преподавания полностью на русском языке.

В программах «двойных дипломов» чаще всего преподавание ведется на русском языке (за исключением периодов, когда студенты учатся в вузе – партнере).

Признание международных межвузовских программ является, по мнению европейских экспертов, ключевым элементом в дальнейшем сотрудничестве по разработке учебных программ и при-

суждению совместных ученых степеней. В исследовании 2004 г. были изучены несколько аспектов признания международных межвузовских программ:

- признаются ли всеми вузами-участниками международной межвузовской программы все периоды обучения студента в вузах-партнерах?

- признаются ли на национальном уровне ученые степени выпускников международных межвузовских программ?

- признаются ли ученые степени выпускников международных межвузовских программ другими учреждениями стран-участниц?

- признаются ли ученые степени выпускников международных межвузовских программ третьими странами?

В ответах на поставленные вопросы прослеживается ситуация, аналогичная той, которая существует и в России: на уровне двусторонних договоренностей между университетами периоды обучения признаются автоматически, на национальном уровне дипломы и степени признаются только при получении национальных дипломов, признание степеней в других странах связано с дополнительным согласованием и не всегда бывает успешным, третьими странами ученые степени признаются только в каждом конкретном случае – при получении дипломов конкретных университетов и стран. Совместные дипломы, выданные от имени нескольких участников, автоматически не признаются нигде.

В качестве приоритетов, связанных с дальнейшей поддержкой и развитием межвузовских программ, европейскими экспертами, на основе обобщения полученной информации, в 2004 г. выдвигаются:

- признание нового статуса межвузовских программ и единого диплома по их завершению;

- вопросы качества образовательных программ на национальном и международном уровне;

- изменение национального законодательства;

- поддержка участия студентов в межвузовских программах (в том числе финансовая);

- согласование единого определения и типологии межвузовских программ.

К 2006 г. проблема единого определения и типологии межвузовских программ решена.

Совместной образовательной программой называется осуществляемая двумя или более вузами образовательная программа в следующих формах:

- аккредитованные и валидированные программы (признание одним вузом эквивалентности программы другого вуза собственной образовательной программе с возможной выдачей собственного диплома выпускникам университета-партнера);

- франчайзинговые программы (передача одним университетом другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля качества подготовки);

- программы двойных и совместных дипломов (согласование учебных планов и программ, методов обучения и оценки знаний студентов, взаимное признание результатов обучения в вузах-партнерах, наличие общих структур управления программой, выдача совместного диплома).

В рамках программы ERASMUS предложена и классификация научных областей образовательных программ; она такова:

Сельскохозяйственные науки; Архитектура, городское и региональное планирование; Искусство и дизайн; Менеджмент; Образование, подготовка учителей средней школы; Инженерное дело; География и геология; Гуманитарные науки; Языковедение и литературоведение; Право; Математика и информатика; Медицина, науки о здоровье; Естественные науки; Социальные науки; Коммуникативистика; Прочие дисциплины.

В 2006 г. ключевыми проблемами названы:

- вопросы качества подготовки;
- вопросы признания совместных дипломов и изменения национального законодательства;
- финансовые проблемы осуществления академической мобильности

Трудно не согласиться с каждым из сделанных выводов, хотя для России рейтинг этих приоритетов может отличаться от представленного выше.

Что касается проблем качества подготовки, то они есть. Хотя европейские и американские партнеры очень придирчиво подходят к выбору партнера, а российский вуз обычно старается предоставить все лучшее, что у него есть, для реализации совместной программы, однако западные партнеры, согласно опросу 2006 г., указывая на проблемы

качества преподавания, жестко акцентируют невысокий уровень подготовки студентов, участвующих в совместных программах. На вопрос «Встретились ли Вы при реализации совместной программы с серьезными трудностями, связанными с недостаточным уровнем подготовки студентов вуза-партнера?» процент утвердительных ответов вузов стран Европейского союза относительно вузов этого союза – 4 %, в то время как относительно вузов стран, не входящих в Евросоюз – 10 %. Причинами такого положения дел можно назвать следующие: во-первых, недостаточность языковой подготовки, особенно студентов негуманитарных специальностей приводит к тому, что часто основным критерием участия студента в совместной образовательной программе является не столько его высокие достижения в учебе и научной деятельности, сколько свободное владение языком. Только ряд вузов, в основном негуманитарной направленности, организует предварительное интенсивное изучение языка в течение года сильными, отобранными для участия в совместной программе студентами.

Кроме того, важным является и различие в программах подготовки специалистов – если в большинстве вузов России ведущей является идея фундаментальности образования, специализация начинается достаточно поздно; поэтому, будучи достаточно хорошо подготовленным, выпускник российского вуза может уступать выпускнику западного вуза в знании узкой предметной области. Справедливости ради надо отметить, что фундаментальные знания позволят достаточно быстро получить необходимые знания в узкой сфере специализации. Однако западные коллеги оценивают именно узкопрофессиональные знания.

Проблема качества жестко стоит для российских вузов в совершенно ином, незнакомом западным коллегам аспекте – желая установить контакты с передовыми странами, российские вузы порой ведут себя весьма неразборчиво в выборе вузов-партнеров – нередка ситуация, когда ведущие вузы заключают договоры и организуют программы с зарубежными вузами, находящимися в третьей, а то и в четвертой десятке в рейтинге вузов своих стран по данной специальности. Это по сути является серьезным ударом по репутации российского вуза. Эта проблема требует пристального внимания, в том числе со стороны Рособорнадзора и Министерства образования.

Достаточно острыми являются и проблемы признания дипломов. Здесь у Российской Федерации есть свои безусловные плюсы и

минусы. РФ существенно опережает даже европейские страны, заключив ряд международных договоров и приняв ряд нормативных документов, которые позволяют признавать на территории РФ документы об образовании других стран без свидетельства об эквивалентности. Это документы об образовании Республики Беларусь (письмо руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 30.06.2005 № 01-291/05-01), которые к тому же дают право их обладателю на продолжение образования и осуществление профессиональной деятельности наравне с российскими документами об образовании государственного образца. Без свидетельства об эквивалентности признаются до 31.12.06 документы о среднем (полном) общем образовании, выданные на территории Азербайджанской Республики, Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Республики Молдова, Республики Таджикистан и Украины.

Предпринимаются и меры для ускорения и облегчения процесса легализации и признания документов об образовании.

Разумеется, традиционной проблемой организации и реализации совместных программ, как и других видов образовательной деятельности, является финансовая проблема.

И здесь мы наблюдаем следующее:

1. Зависимость развития совместных образовательных программ не столько от уровня подготовки по данному направлению в российском вузе, сколько от приоритетов зарубежных фондов и активности западных университетских коллег; например, очень мала численность совместных программ в области математики и фундаментального естественно-научного образования, в котором российские вузы являются по-прежнему лидирующими в мире; итак, это ведет к диспропорциональному развитию внутри образовательных областей.

2. Отсутствие у вузов достаточных средств для организации мобильности студентов даже в рамках уже существующих программ; практически невозможность в соответствии с действующим российским законодательством финансово поддержать иностранных «мобильных» студентов.

3. Нуждающаяся в усовершенствовании материально-техническая база совместных программ со стороны российских вузов.

4. Отсутствие инициатив со стороны кадрового состава российских вузов; среди причин такого положения дел – низкая заработная плата российских преподавателей.

5. В целом традиционно слабая ориентация российских вузов на связи образования и рынка.

Совместные образовательные программы вузов России и зарубежных вузов

1. Новосибирский государственный университет

Программа двойных дипломов НГУ с Ecole Polytechnique (Франция) (получение двух дипломов университетов-участников) в области физики и математики.

2. СПбГУЭФ

Программа двойного диплома в области экономики между СПбГУЭФ и Заочным университетом г. Хаген (Германия).

Программа двойного диплома с университетами Париж-9-Дофин и Пьера Мендеса Франция (Гренобль) в рамках Российско-французского центра СПбГУЭФ. Обычное и дистанционное обучение.

3. МГУ им. М.В. Ломоносова.

Двойные дипломы второго цикла обучения (магистра) МГУ и Французского колледжа (куда входят 7 французских университетов на базе отдельного соглашения по каждой из преподаваемых дисциплин) в области гуманитарных и общественных наук (истории, литературы, права, социологии и философии).

Совместный диплом трех учебных заведений: Центра обучения и повышения квалификации журналистов (CFPJ), Французского института прессы (IFP) и МГУ.

Двойной диплом в области международного менеджмента (МВА) МГУ и Французской торговой палаты в Париже.

4. МГТУ им. Н.Э. Баумана, МИРЭА и Ecole Centrale (Париж)

Программа двойных дипломов в рамках программы T.I.M.E. в области подготовки менеджеров высшего звена для европейской промышленности.

5. Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ), Пензенский государственный университет (ПГУ) и City University London (CU LONDON)

Международная магистерская программа подготовки высококвалифицированных специалистов в области информационных

технологий по совместным международным образовательным программам с выдачей двух дипломов, признаваемых ведущими мировыми компаниями и работодателями европейских стран.

6. Ульяновский государственный университет

Программа двойных дипломов бакалавра и магистра по специальности менеджмент Ульяновского госуниверситета и Университета прикладных наук Фуртванген (Германия) в рамках Российско-Германского факультета УлГУ.

Программа двойных дипломов бакалавра и магистра (3+2) по специальностям физика, прикладная математика и информатика, менеджмент Ульяновского госуниверситета и Университета Дуйсбург-Эссен (Германия) в рамках Российско-Германского факультета УлГУ.

7. МЭСИ

Программа двойных дипломов Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ) и Университета Овернь – Клермон 1 (Франция).

Международная Российско-Французская программа подготовки бакалавров по специальности «менеджмент». Выдаются два диплома государственного образца: диплом МЭСИ по направлению менеджмент, с присвоением квалификации «бакалавр менеджмента» и Диплом Университета Овернь-Клермон1 LICENCE, Diplome d'Etat "Ingenierie du Management".

8. МГИМО

Программа двойных дипломов подготовки магистров МГИМО и Института политологии Парижа.

9. Государственный технический университет и государственный университет им. Лобачевского, Нижний Новгород

Программы совместных дипломов НГТУ им. Лобачевского, НГТУ им. Добролюбова и университетов Стендаль-Гренобль-2 и Пьера Мендеса (Франция, Гренобль), в области экономики, права, перевода.

10. Государственный университет - высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ, Москва)

Программы двойных дипломов и бакалаврские программы Международного института экономики и финансов (МИЭФ) с Лондонской школой экономики и политических наук Лондонского университета (Великобритания):

Магистерские программы:

- Факультета экономики с университетами: "Эразмус", Роттердам (Голландия); Париж-1 Сорбонна (Франция); Лондонская школа экономики и политических наук LSE (Великобритания); Университет имени Гумбольдта (Германия)

- Факультета менеджмента с Европейской школой менеджмента ESCP-EAP, Париж (Франция); с Университетом Париж-ХII Валь-де-Марн (Франция); с Университетом им. Гумбольдта в Берлине (Германия); с Бизнес-школой университета Лидса (Великобритания).

- Факультета социологии с Университетом Манчестера (Великобритания) - совместно с МВШСЭН.

- Факультета права с Университетом Париж-1 Пантеон Сорбонна (Франция).

- Банковского института с Университетом INHOLLAND (Нидерланды)

Аспирантские программы Факультета экономики с Университетом Париж-1 Пантеон Сорбонна (Франция)

11. Российский университет дружбы народов

Магистерская программа двойного диплома интеграция и глобальное развитие с Институтом политических исследований Университета Бордо-4 (Франция).

Магистерская программа двойного диплома по направлению «Лингвистика» с Университетом Бордо-3 им. Мишеля Монтеня (Франция)

Магистерская программа по экономике с Манчестерским университетом.

12. Академия труда и социальных отношений

Программа двойных дипломов с университетом Эрланген-Нюрнберг (Германия).

13. Нижегородский государственный университет им. Добролюбова

Программы двойных дипломов по фундаментальным естественно-научным (математика, механика) и экономическим направлениям в рамках международного открытого Российско-Итальянского Университета. Подготовка студентов российско-итальянского университета ведется на базе 4 факультетов Нижегородского университета (экономического, финансового, механико-математического, вычислительной математики и кибернетики – ВМК) и на базе 2 факультетов Калабрийского университета (экономического и инженерного).

Программы двойных дипломов в области экономики, финансов, информатики и механики в рамках Российско-Датского университета.

14. Институт русской и советской культуры им. Ю. Лотмана

Программа аспирантуры, завершающаяся присуждением двойной ученой степени, совместно с Рурским университетом г. Бохума в рамках проекта «Промоционсколлег Ост-Вест» («Колледж аспирантов Восток-Запад»).

15. Московский государственный университет управления, Саратовский государственный социально-экономический университет и Университет INHOLLAND (г. Амстердам).

Программа профессиональной подготовки (8 месяцев без отрыва от работы) для лиц с высшим, средне-профессиональным образованием, а также студентов старших курсов вузов.

По окончании обучения выдаются:

Диплом о прохождении профессиональной переподготовки государственного образца; Сертификат о прохождении базового курса Университета INHOLLAND, а также международное ратифицированное приложение к диплому Нидерландской Организации по международному Сотрудничеству в сфере Высшего образования, гарантирующее возможность трудоустройства в странах ЕС.

16. Уральский государственный экономический университет

Программа двойных дипломов ИКУП УрГЭУ и Университета Раскин (Великобритания) в области «Корпоративного управления

для бизнеса» в рамках проекта Британского совета «Bridge» – «British Degrees in Russia».

Программа двойных дипломов в области экономики и менеджмента с Лондонской школой экономики (ЛШЭ).

17. Российская экономическая академия им. Г.В. Плеханова

Программы двойных дипломов бакалавра и магистра МШБ-РЭА с университетами Голландии, Швеции, Франции, Германии (Университет прикладных наук, Дрезден).

18. Кубанский государственный университет

Программы двойных дипломов с Высшей технико-экономической школой Германии по специальностям «мировая экономика» и «маркетинг».

19. Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

Программы подготовки специалистов высшей квалификации (аспирантура) с Университетом Де Монтофт (Лестер, Великобритания), с защитой диссертационных работ на соискание ученых степеней кандидата технических наук в России и доктора философии (Ph.D) в Великобритании.

20. Московский Институт Стали и Сплавов (МИСиС), Государственная Академия Нефти и Газа им. И.М. Губкина (ГАНГ), Московский Государственный Горный Университет (МГГУ) и Московская Государственная Геологоразведочная Академия (МГГА)

Программа двойных дипломов с Техническим университетом «Фрайбергская горная академия» (Германия) по специальностям "материаловедение", "машиностроение" и "процессы и аппараты".

21. Сибирский государственный аэрокосмический университет им. академика М.Ф. Решетнева (факультет международного бизнеса).

Магистерская программа двойных дипломов по социальному менеджменту с Ноттингемским университетом.

22. Академия народного хозяйства при Правительстве РФ

Программа двойных дипломов с университетом Кингстон (Лондон, Великобритания) для подготовки магистров в области международного стратегического управления (International Senior Executive Strategic Masters (ISES Masters)).

23. СПб Университет телекоммуникаций им. Проф. М.А. Бонч-Бруевича

Двойные дипломы специалиста и магистра с Высшей специальной школой Дойче Телеком г. Лейпциг (Fachhochschule Deutsche Telekom).

24. Оренбургский государственный университет

Программы двойных дипломов по экономике с университетским колледжем им. Витуса Беринга (Дания) в области строительства.

25. Государственный университет нефти и газа

Программы двойных дипломов подготовки магистров в области разработки нефтяных месторождений и нефтегазовой экономики и менеджмента совместно с Французским институтом нефти.

26. РГГУ

Российско-шведский центр: программы двойных дипломов с университетом Упсала.

27. МГИМО

Программы двойных дипломов:

- в области менеджмента в рамках договоров с иностранными университетами Института бизнеса и делового администрирования.
- магистерский курс по политологии совместно со Свободным университетом Берлина.

28. Институт бизнеса и делового администрирования АНХ при правительстве РФ.

Программы двойных дипломов подготовки бакалавров и магистров:

- Бакалавры – с Роттердамской школы экономики (Нидерланды), Лутонским университетом (Великобритания) и Парижской высшей школой экономики (Франция).
- Магистратура по международному бизнесу – с Марсельским университетом (Франция), Бременским университетом (Германия), Университетом Валенсии (Испания) и Вестминстерским университетом (Великобритания).

29. Ижевский государственный технический университет

Программы двойных дипломов подготовки специалистов по специальности «Перевод и переводоведение»

30. Современная гуманитарная академия

Программа двойных дипломов MBA с университетом Сандерленд (Великобритания).

31. Московский энергетический институт

Программа двойных дипломов с Техническим университетом Ильменау (Тюрингия, Германия).

32. Петрозаводский Университет

Программа двойных дипломов по строительным специальностям с политехническим институтом Оулу (Финляндия).

33. Институт управления, бизнеса и права (Ростов-на-Дону)

Программа двойного диплома с Институтом управления, бизнеса и права и Университета Виттенбург (Нидерланды) с получением дипломов: степень бакалавра бизнес-администрирования Университета Виттенбург и квалификацию экономиста по специальности «Международный бизнес».

34. РГУ им. И. Канта (Калининград)

Программа двойного диплома с магистратурой Университета Западной Англии (Бристоль) по специальности «Преподаватель английского языка».

35. Международный корпоративный технический университет Ростовского государственного строительного университета

Программы двойных дипломов с вузами Германии по строительным специальностям.

36. Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики

Программа двойного диплома с университетами Германии по программам в области телекоммуникаций.

37. Мурманский гуманитарный институт

Программа двойного диплома с вузами Финляндии и Норвегии.

38. Уральская академия госслужбы

Программа двойных дипломов в области подготовки магистров (степень MA Public Administration /International/ Университета London Metropolitan и диплом УрАГС о присуждении степени магистра по направлению "Менеджмент" - "Государственное и муниципальное управление").

1.2. Основные направления развития профессионального образования в Европе – векторы интеграции

В целом, процессы в области развития и модернизации систем образования европейских стран созвучнее и значимее для России в силу не только географической близости, но и общих традиций развития, особенно в сфере высшего образования.

В настоящее время развитие систем образования стран ЕС определяется двумя процессами, получившими название Болонский и Копенгагенский процессы, общим знаменателем которых является обеспечение сравнимости и сопоставимости систем начального, среднего и высшего профессионального образования в интересах обеспечения конкурентоспособности экономики, развития гражданского общества, академической и трудовой мобильности граждан, повышения качества образования и обучения и расширения доступа к обучению всех категорий граждан в целях обеспечения их профессиональной и личностной самореализации.

Оба процесса развиваются в рамках реализации стратегии обучения в течение всей жизни, которая стала важнейшим вектором развития не только в европейском, но и международном масштабе и обусловлена новой фазой общественного развития, а именно, переходом к постиндустриальному обществу, основанному на знаниях. Общество, основанное на знаниях, вызвано к

жизни двумя основными факторами – глобализацией экономики и развитием информационных и коммуникационных технологий.

Таким образом, все наблюдаемые процессы в сфере образования объединены единой логикой и общими ценностями, важнейшими из которых являются:

- доступ к образованию и обучению всех граждан независимо от возраста, социального и образовательного статуса, пола и вероисповедания,
- обеспечение гибких траекторий получения образования и обучения,
- приближение обучения к потребителю,
- академическая мобильность за счет обеспечения возможностей смены образовательной траектории и обучения за рубежом с признанием периодов обучения за пределами страны проживания,
- обеспечение возможностей признания квалификаций, полученных вне системы формального образования.

Помимо общих ценностей Болонский и Копенгагенский процессы обнаруживают точку конвергенции в части разработки единой европейской рамки квалификаций, проект которой уже опубликован и находится на стадии общественного обсуждения. Данная рамка квалификаций позволит с большей степенью объективности проводить сопоставление квалификаций и дипломов об образовании. Разработка рамки стала возможна благодаря общим подходам к описанию уровней обучения в терминах результатов обучения.

Исходя из вышеуказанного структура доклада представлена следующими разделами:

- Образование и обучение для общества, основанного на знаниях⁶,
- Стратегия обучения в течение всей жизни,
- Общие векторы развития профессионального образования в Европейском Союзе,
- Достижения Болонского и Копенгагенского процесса,

⁶Поскольку развитие экономики, основанной на знаниях, носит глобальный характер, в Разделе 1 анализируются общемировые, а не только европейские тенденции.

- Разработка подходов к сопоставимости и сравнимости квалификаций (Единая европейская рамка квалификаций),
- Приложения (1,2).

Образование и обучение для общества, основанного на знаниях

Основные понятия и принципы

К концу XX века накопившиеся разрозненные реакции на сигналы, поступающие в сферу образования из других социально-экономических подсистем общества, аккумулировались до уровня, достаточного для перехода в новое качество. Этот качественный скачок выразился в новой парадигме обучения в течение всей жизни, базирующейся на демократических ценностях, новых организационных формах и содержании образования, а также на новых педагогических подходах.

Как указано в материалах крупнейших международных форумов, XXI век приносит с собой совершенно иные экономику и общество. Новые условия определяются рядом факторов, среди которых центральное место занимает глобализация экономики, а также технологические изменения, революция в области информационных и коммуникационных технологий и, как следствие – быстрый темп социальных перемен. Эти изменения сопровождаются ростом мобильности труда и капитала и созданием общества, основанного на знаниях, открывающего новые горизонты для образования и обучения.

Господствующие социальные и экономические тенденции диктуют необходимость новой парадигмы развития, основу которой составляют культура мира и экологически здоровое устойчивое развитие. Отличительная особенность новой парадигмы заключается в переориентации системы образования и обучения на учет потребностей развития человека и предоставление ему возможностей более эффективного участия в сфере труда. Данный подход утверждает приоритетную роль знаний и обучения в структуре общества и признает знания главной ценностью как человека, так и общества. Центральное место знаний в обществе означает переход к постиндустриальному обществу. Как было заявлено на встрече глав государств и правительств стран Европейского Союза в Лиссабоне в марте 2000 г., Европа вступает в но-

вую эпоху, которая получила название «Век знаний». Столь высокое значение, придаваемое знаниям и образованности граждан, свидетельствует о пересмотре традиционных представлений об обучении, трудовой деятельности и жизни в целом и о выдвигании на первый план *обучения в течение всей жизни* как условия обеспечения успешного перехода к экономике и обществу, основанным на знаниях.

Общество, где всем категориям граждан предоставляются условия для обучения, отвечающего их запросам и интересам, превращается в *обучающееся общество* (learning society). В таком обществе ответственность за обучение разделена между государством, работодателями, работниками и гражданами.

В новой парадигме профессиональное образование занимает центральное место, поскольку именно на этот сектор образования возложена задача предоставления всем гражданам возможностей освоить необходимые знания, умения и компетенции, обеспечивающие как экономическое развитие, так и развитие граждан. При этом особое внимание уделяется расширению доступа к профессиональному образованию для бедных слоев населения и социально незащищенных групп, а также для тех, кто до этого не имел возможности получить образование.

В отличие от традиционных международных отношений, которые базируются на понятии взаимоотношений и взаимодействий между нациями, *глобальные отношения* означают, что экономическая, политическая и культурная деятельность выходит за рамки отдельной территориальной юрисдикции и, соответственно, за рамки национальных государств.

Как уже указывалось, мощным катализатором процессов глобализации явилось беспрецедентное развитие информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), последствия которого явно неоднозначны. С одной стороны, эти технологии придают мощный импульс для расширения доступа к образованию и обучению и позволяют создавать новые эффективные и индивидуализированные методики обучения. С другой, распространение информационных технологий несет в себе угрозу дегуманизации общества и замены духовных ценностей технологическими понятиями и принципами. В этой ситуации именно все секторы образования призваны сыграть ключевую роль в противодействии «виртуализации» мира.

Приоритет и главенство законов рынка, лежащих в основе процессов глобализации, таит угрозу превращения граждан в потребителей, которые, требуя защиты собственных прав, не желают брать на себя обязательства по участию в управлении государством и общественных процессах. Именно поэтому в настоящее время придается столь большое значение усилению социокультурного потенциала образования, насыщению его содержания и организации ценностными смыслами и подлинной духовностью.

Необходимость усиления ценностных основ образования вызвана еще и тем, что глобализация экономики неизбежно приводит к размыванию национальных границ. В этих условиях единственным фактором, способным сплотить нацию и противодействовать центробежным влияниям, становятся сами граждане с их умениями, индивидуальностью и гражданской ответственностью.

Еще одна серьезная опасность, которой чревата глобализация, состоит в подрыве статуса и ценности национальных государств. Последствия такого развития событий имеют прямое отношение к сфере образования, поскольку система образования входит в зону непосредственной ответственности государства. Именно поэтому, в странах ЕС в последние годы наблюдается заметная тенденция к усилению роли государства в сфере образования.

В свете происходящих в мире социальных процессов в настоящее время наблюдается рост схождения систем образования при активизации их культурных составляющих. Последний тезис находит подтверждение в рамках системного анализа множественных взаимоотношений между экзаменационными и сертификационными системами, результатами обучения и разнообразием возможностей профессиональной карьеры, структурой образовательных квалификаций и профессиональной структурой рабочей силы, организационной структурой систем образования и систем государственного управления и т.д.

Именно в этом взаимодействии порождается сложная одновременность глобального распространения транснациональных институализированных образовательных идеологий и неослабевающее разнообразие сетей социокультурных взаимосвязей, которая с особой очевидностью наблюдается в сфере образования.

Общество, основанное на знаниях, характеризуется ростом инвестиций в высокие технологии, развитием высокотехнологичных

отраслей и наличием высококвалифицированной рабочей силы, и, как следствие – растущей производительностью в экономике⁷.

Центральная роль знания в постиндустриальном обществе требует переориентации инвестиций именно в знания. Одновременно, помимо инвестирования в знания на первый план выходит и распределение знания через формальные и неформальные сети (знания кодифицируются и передаются через компьютеры и сети), в связи с чем формируется информационное общество. В новых условиях повышается важность так называемого неявного знания (Tacit knowledge), куда входят умения по использованию и адаптации кодифицированного знания. Формирование неявного знания для извлечения максимума пользы из знаний, кодифицированных посредством информационных технологий, может осуществляться только с помощью обучения. В новых условиях повышается как роль формального обучения, так и создания возможности получать, осваивать и применять новые теоретические и аналитические знания, т.е. в новой ситуации особое внимание должно уделяться обучению в процессе деятельности (обучение на опыте). Особое значение принимает обучение в неформальных условиях, которое становится возможным за счет развития ИКТ.

Необходимость постоянного обучения диктуется и быстрым темпом развития технологий, устареванием профессий и специальностей или их существенной модификацией, постоянным развитием организационной структуры компаний и изменениями в организации труда. Именно поэтому возникли понятия *обучающейся компании* и *обучающегося общества*.

В постиндустриальном обществе возрастает роль научной системы общества, включая университеты и научно-исследовательские структуры. Одновременно меняется характер организации исследовательской деятельности, которая начинает выполнять новую роль, активно проникая на предприятия и становясь партнером промышленности.

На первое место в экономике, основанной на знаниях, выдвигается «интеллектуальный капитал» (ИК), производящий инновации и способствующий росту производительности труда, который оценивается разницей между рыночной стоимостью компании или органи-

⁷ В настоящее время более 50% ВВП в странах ОЭСР создается знанием.

зации и стоимостью ее основных средств (зданий, оборудования и т.д.). По оценкам ОЭСР, более половины богатств в развитых странах производится за счет интеллектуального капитала, 8 из 10 новых рабочих мест требуют работников, использующих знания.

Таким образом, в новой парадигме лидерами становятся те страны, которые могут эффективно развивать и управлять интеллектуальным капиталом. Иными словами, экономический рост в возрастающей степени зависит от идей, а не от материальных ресурсов.

Следует особо подчеркнуть, что между знаниями и развитием экономики, инвестированием в научные исследования и разработки или в иные продукты высшего образования и отдачей от них не существует простых причинно-следственных связей. Многие страны, включая Бразилию, Индию и Россию, вложили весьма значительные средства в формирование научно-технического потенциала, но не получили серьезной экономической отдачи от своих инвестиций. Это объясняется тем, что научно-технические знания приносят наибольшую выгоду в том случае, когда они используются в рамках национальной инновационной системы, куда, помимо прочего, входят учреждения в системе образования и обучения, в стенах которых создаются знания, доступ к глобальным источникам знаний, определенные рыночные условия, способствующие внедрению инноваций и т.д.

Задача государства в новых условиях состоит в обеспечении интенсификации распространения знаний (например, посредством формирования сетей *университет – промышленность – государство*); в повышении качества человеческого капитала посредством обеспечения доступа к умениям и компетенциям и возможности обучаться, а также в содействии организационным изменениям (повышение гибкости, сетевое взаимодействие, наличие множественных умений у персонала и децентрализация).

В таблице 1 представлен для сравнения индекс экономики знания (ИЭЗ) и его составляющие для различных стран. Страны расположены в соответствии с величиной убывания ИЭЗ, их география достаточно обширна.

Таблица 1.

Индекс экономики знания и его составляющие

| Страна | ИЭЗ | Институциональный режим экономики | Инновации | Образование | Информационная инфраструктура |
|---------------------------|------|-----------------------------------|-----------|-------------|-------------------------------|
| Швеция | 9.25 | 8.36 | 9.67 | 9.20 | 9.78 |
| США | 8.69 | 7.81 | 9.47 | 8.43 | 9.03 |
| Германия | 8.38 | 7.95 | 8.88 | 7.87 | 8.82 |
| Группа стран G7 | 8.29 | 7.68 | 8.69 | 8.26 | 8.52 |
| Ирландия | 8.04 | 8.01 | 7.86 | 8.23 | 8.07 |
| Республика Корея | 7.70 | 6.10 | 7.88 | 7.80 | 9.03 |
| Эстония | 7.70 | 8.18 | 7.03 | 7.74 | 7.84 |
| Чешская республика | 6.80 | 6.10 | 6.76 | 7.07 | 7.28 |
| Россия | 5.69 | 2.43 | 7.57 | 7.52 | 5.25 |
| Европа и Центральная Азия | 5.27 | 4.03 | 5.51 | 6.56 | 5.00 |
| Аргентина | 5.23 | 1.74 | 6.06 | 7.13 | 5.99 |
| Бразилия | 5.03 | 3.92 | 4.84 | 5.55 | 5.82 |
| Украина | 4.92 | 2.49 | 6.03 | 7.82 | 3.33 |
| Казахстан | 3.62 | 1.55 | 4.08 | 6.30 | 2.56 |
| Китай | 3.50 | 2.42 | 4.18 | 3.04 | 4.35 |

По оценкам Всемирного Банка, в середине 1990-х гг. 64% мирового богатства составлял человеческий капитал, 21% – физический капитал, 15% – природные ресурсы, тогда как за столетие до этого соотношение составляющих было прямо противоположным. В таких странах как США, Китай, Германия, Великобритания на долю человеческих ресурсов приходится 75-80% национального богатства (для

сравнения – в России, главным образом, благодаря высочайшей обеспеченности природными ресурсами – лишь 50%).

Образование является важнейшим фактором развития экономики, основанной на знаниях. Хорошо образованные и умелые люди – это ключ к созданию, распространению и эффективному использованию знаний⁸.

Одновременно экономика, основанная на знаниях, предъявляет более высокие требования к уровню квалификации рабочей силы. Так, в странах ОЭСР в последние годы растет доля работников с высшим образованием, равно как и экономическая отдача от высшего образования. В этих странах доля взрослого населения, имеющего высшее образование, в период с 1975 по 2000 гг. возросла с 22 до 41%, т.е. почти удвоилась. Но даже при таком значительном росте доля работников с высшим образованием оказывается недостаточной для удовлетворения растущего спроса на квалифицированных специалистов.

Экономика, основанная на знаниях, требует наличия развернутых систем образования и обучения, охватывающих все более широкие слои населения и обеспечивающих рост доли высококвалифицированных специалистов в составе рабочей силы и создающих благоприятные условия для *непрерывного образования граждан*. Особое внимание уделяется развитию творческого начала и гибкости, а также способности постоянно адаптироваться к изменяющимся требованиям общественного развития и экономики, основанной на знаниях. Одновременно в современных условиях системы образования должны содействовать *взаимному признанию квалификаций и дипломов об образовании*.

При этом специфика современного развития выдвигает на первый план понятие *обучение* (learning – обучение, осуществляемое самим человеком), подчеркивая тем самым роль и ответственность граждан за собственное развитие. Развитие образования и обучения в обществе, основанном на знаниях, предполагает смену самой парадигмы обучения, ставя в центр обучающуюся личность и обучение в

⁸ Важнейшим показателем развития экономики, основанной на знаниях, являются общие расходы на третичное образование. Менее богатые страны обычно поддерживают расходы в сфере третичного образования на одного студента уровня 5В, МСКО в районе 50% от подушевого ВВП, а на расходы на одного студента уровня 5А – в пределах 100-150% от подушевого ВВП.

течение всей жизни. Формальное образование перестает быть процессом трансляции знаний – акцент перемещается на умение учиться всеми и каждым и на самостоятельное освоение знаний. Уменьшается важность знания фактов, уступая место необходимости доступа к информации, овладению умением поиска и интерпретации информации и превращения ее в новое знание.

В этих условиях возрастает ответственность государства за создание и обеспечение условий и возможностей для обучения граждан (в системе формального и неформального образования). Как следствие этого, все более важными становятся непрерывность образования и регулярное обновление знаний и повышение квалификации, в связи с чем формируются разветвленные сети непрерывного профессионального образования и обучения взрослого населения.

Обучение вкупе с эффективной экономической и социальной политикой позволяет обеспечить возможность трудоустройства граждан и избежать бедности и маргинализации населения. Исследования, проведенные в США, показали, что дополнительный доход от получения профессионально-ориентированной квалификации среднего уровня доходит до 20–30%, особенно в сфере бизнеса и техники (для мужчин) и в области здравоохранения (для женщин). В целом, промышленно развитые страны инвестируют в образование и обучение в 30 раз больше, чем менее развитые страны (в расчете на одного студента). В Дании, предприятия, ориентированные на инновации и обучение сотрудников, более успешны на рынке по сравнению с другими предприятиями с позиций роста производства (11% против 4%), создания новых рабочих мест (4% против 3%) и роста производительности труда (10% против 4%). Исследования в таких странах, как Германия, Италия, Япония и США также показывают, что традиционное обучение, организованное работодателем, способствует росту производительности труда работников и повышению их зарплаток.

Современные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) и, прежде всего Интернет, открывают огромные возможности и в возрастающей степени используются для обучения. Однако одновременно они несут в себе угрозу того, что принято называть «цифровым неравенством» (т.е. неравенства доступа к электронным средствам информации), уменьшить которую может только эффективная социальная политика.

В свете повышения роли знания в обществе придается возрастающее значение формированию прочного фундамента общеобразовательных знаний, что отражается и в содержании профессионального образования, которое становится менее специализированным и включает усиленный общеобразовательный компонент. Одновременно для облегчения выхода молодежи на рынок труда общее среднее образование стало включать возможность получения технологического образования. Получили развитие программы, сочетающие общее образование в учебном заведении с работой на предприятиях в течение 1-2 дней в неделю. Сближение профессионального и общего образования и связь школы с миром труда еще не исследовалась в странах ОЭСР, однако можно предположить, что отдача от нее более высокая, чем от профессионального образования узкой направленности⁹.

Несмотря на отсутствие прямой корреляции между объемом инвестиций в образование и обучение и экономическим ростом они признаются одним из ключевых факторов экономического и социального развития. Умение и обучение приводят к повышению производительности и доходов и увеличивают возможности участия в экономической и социальной жизни. В этой связи наблюдается возрастание инвестиций в развитие человеческих ресурсов как в развитых странах, так и в странах, характеризующихся ускоренным индустриальным развитием (к последней группе относятся, например, Южная Корея и Сингапур).

В документах Международной организации труда указано, что общей целью развития глобальной экономики является создание возможностей для всех граждан получить достойную и продуктивную работу в условиях свободы, равенства, безопасности и обеспечения гарантий человеческого достоинства. А это означает решение четырех стратегических задач:

⁹ Многие страны в последние годы стали проявлять интерес к получению информации о том, чему в действительности научились их студенты в результате формального образования. В этой связи поставлена задача разработки процедур оценки достижений студентов и проведения международных сравнительных исследований. ОЭСР предлагает проведение постоянного мониторинга трех стандартных индикаторов, таких как: результаты для студентов, результаты для системы (завершение полного среднего общего образования, завершение курса обучения в вузе) и результаты для рынка труда (занятость и заработки).

- создание занятости при увеличении инвестиций в развитие человеческих ресурсов и обучение;
- обеспечение основных прав в трудовой жизни;
- усиление социальной защиты и развитие социального диалога.

В настоящее время стратегии в области образования и обучения и развития человеческих ресурсов формируются не только на уровне национальных государств¹⁰, но и международных структур, таких как ОЭСР, Европейский Союз, Всемирный банк и др. Проводимые реформы осуществляются в контексте усиления социального диалога и вовлечения различных заинтересованных сторон. При формулировке задач в области развития человеческих ресурсов особое внимание уделяется борьбе с бедностью и социальным отчуждением. В ЕС первой страной, поставившей задачи снижения уровня бедности, была Ирландия, разработавшая и принявшая Национальную стратегию борьбы с бедностью.

Решения Лиссабонского европейского совета глав государств в марте 2000 года так сформулировали неотложные задачи в области образования и обучения для стран ЕС: «Системы образования и обучения Европы должны адаптироваться к требованиям общества, основанного на знаниях, и к необходимости повышения уровня и качества занятости». Согласно решениям, принятым в Лиссабоне, Европейский Союз должен превратиться в наиболее конкурентоспособную и динамично развивающуюся экономику, основанную на знаниях, демонстрирующую устойчивое экономическое развитие и обеспечивающую создание новых рабочих мест, которые будут качественно лучше существующих. Для достижения поставленных задач, направленных на развитие образования и обучения в рамках *стратегии обучения в течение всей жизни*, признано необходимым:

¹⁰ Примером может служить Финляндия, где план развития на 1999 – 2004 годы предусматривал оказание помощи молодежи в получении образования старшей ступени средней школы или получении профессионального образования, а также развитии их умений обучаться; расширение неуниверситетского высшего образования; расширение возможностей обучения для взрослого населения на старшей ступени среднего образования и послесреднего профессионального образования, а также других возможностей обучения в целях трудоустройства и продолжения обучения, наряду с механизмами признания неформального и спонтанного обучения.

- создать среду для развития инновационного бизнеса и, прежде всего, малого и среднего бизнеса;
- обеспечить институционализацию экономических реформ для развития внутренних рынков;
- создать эффективные финансовые рынки;
- обеспечить координацию макроэкономической политики,
- обеспечить устойчивость государственного финансирования, например, посредством перенаправления государственных расходов на повышение капитальных накоплений, как материальных, так и человеческих и предоставления налоговых и иных стимулов для создания новых рабочих мест и возможностей обучения,
- создание среды, стимулирующей инвестиции в развитие человеческих ресурсов и обучение со стороны всех заинтересованных сторон;
- создание институциональной рамки для развития человеческих ресурсов и обучения, соответствующей социально-экономическим условиям каждой отдельной страны и уровню ее развития,
- обеспечение равного доступа к обучению и развитию человеческих ресурсов независимо от доходов, этнической принадлежности, пола, возраста и т.д.,
- развитие партнерских связей между различными заинтересованными сторонами в области реализации программ обучения,
- использование стратегий и практик, ориентированных на обучающегося, с интенсивным использованием ИКТ¹¹.

В международном сообществе установлен минимальный уровень инвестиций в образование на уровне 6% ВВП. Однако, как указывалось ранее, одних инвестиций недостаточно, необходимы эффективные стратегии в области экономики, развития рынка труда и социальной политики. Опыт Ирландии, например, показывает успешность совокупных целевых инвестиций в человеческие и материальные ресурсы совместно с инвестициями в развитие промышленности.

¹¹ В качестве примера, в 2003 г. в США рынок он-лайн-услуг в области обучения составил 11,4 миллиарда долларов – по сравнению с 550 миллионами в 1998 г.

Показали свою эффективность и меры финансовой политики, направленные на стимулирование инвестиций предприятий и граждан в образование и обучение. Так, в Нидерландах предприятия имеют право уменьшать налогооблагаемый доход в размере до 15000 евро ежегодно при реализации курсов обучения, направленных на повышение возможности трудоустройства работников в настоящем и будущем. Работодатели могут существенно уменьшать свою налогооблагаемую базу в случае обучения работников, имеющих низкую квалификацию, работников старших возрастных групп (старше 40 лет) или работников малых и средних предприятий.

Также во многих странах активно развивается обучение «второго шанса», направленное на интеграцию в рынок труда хронических безработных и лиц, выбывших с рынка труда на длительный срок по различным причинам. Традиции активной политики на рынке труда имеют длительную историю в таких странах, как Швеция, Дания и Германия и практикуются в других странах ЕС. В экономически развитых странах расходы на обучение обычно составляют около 40-60% от бюджета активных программ на рынке труда. Исключение составляет Дания, где они составляют более 75%.

Согласно МОТ, инвестиции в образование и обучение являются общей ответственностью государственного и частного сектора. При этом основная **ответственность должна лежать на государстве** в части финансирования базового и начального профессионального образования, а также обучения для уязвимых категорий населения. Что же касается инвестиций в обучение в течение всей жизни на рабочем месте и обучения, повышающего возможности трудоустройства и конкурентоспособности предприятий, то здесь финансирование в большей степени является ответственностью предприятий и граждан. Одновременно государство должно финансировать обучение в тех областях, которые не являются инвестиционно привлекательными для работодателей и граждан (например, обучение для малых и средних предприятий), а также меры активной политики на рынке труда. Так, например, в Дании Национальный план действий в сфере занятости, приоритетами которого являлось снижение молодежной и хронической безработицы, позволил снизить безработицу почти в два раза в период с 1992 по 2000 гг.

В ряде стран (Бельгия, Дания, Франция, Нидерланды, Швеция) заключены добровольные соглашения на национальном, секторном уровне и на уровне предприятий по созданию фондов на нужды обучения. Помимо этого существуют схемы поощрения предприятий, инвестирующих в обучение. Так, например, Ирландский институт обучения и развития ежегодно премирует предприятия, чьи схемы обучения соответствуют установленным критериям. В Великобритании аналогичной схемой является программа «Инвесторы в людей», инициированная Конфедерацией британской промышленности

Как показывает опыт многих стран (например, Австралии, Дании, Южной Африки), инновационные подходы к развитию человеческих ресурсов и обучению должны быть подкреплены соответствующими институтами. Задача этих институтов состоит в создании единой культуры обучения для всех сторон – государства, социальных партнеров, предприятий, граждан и гражданского общества.

В современном обучении особое внимание уделяется не только профессиональным умениям или компетенциям, но умениям в области ИКТ, а также новым поведенческим умениям, работе в команде и социальным умениям, повышающим адаптивность гражданам к изменяющимся условиям жизни и труда. Документ Комиссии по вопросу стратегий в области занятости в информационном обществе, принятый в Лиссабоне в марте 2000 г. подчеркивает важность интегрированного подхода к формированию умений и компетенций в контексте обучения в течение всей жизни.

Во многих странах уже созданы национальные рамки для развития человеческих ресурсов и обучения, которые регулируют реформы систем образования и обучения и их институтов, приведя их в соответствие с задачами обучения в течение всей жизни. В ходе реформирования возникают различные двухсторонние или трехсторонние институты, носящие разные названия (Орган по обучению, Совет по обучению и др.), которые, как правило, являются автономными структурами, осуществляющими свою деятельность в соответствии с основными направлениями социально-экономической политики и политики в сфере занятости, принятыми на государственном уровне. Так, например, в Австрии Федеральный консультативный совет по вопросам ПО и соответствующие структуры на федеральном уровне – Государственные советы по вопросам ПО – отвечают

за консультирование органов государственной власти по вопросам профессионального образования. Консультативные советы уполномочены обновлять содержание стандартов профессионального образования, представлять доклады и предложения на федеральный уровень по всем вопросам, относящимся к сфере профессионального образования и обучения.

Важнейшими составляющими институциональной рамки развития человеческих ресурсов и обучения являются:

- институт социального партнерства (для выработки политической стратегии в области мобилизации ресурсов для развития человеческих ресурсов и определения степени ответственности сторон),
- разветвленная система государственных и частных структур, реализующих программы обучения, и системы контроля качества,
- децентрализация при принятии решений о потребностях в обучении, содержании программ обучения и об использовании ресурсов,
- интеграция обучения в течение всей жизни в институциональную рамку развития человеческих ресурсов;
- институты для сбора, анализа и распространения информации о рынке труда.

Социальное партнерство.

Важнейшим институтом является институт социального партнерства. В заключениях МОТ это сформулировано следующим образом: «Правительство должно установить рамку для эффективного социального диалога и партнерства в области обучения и занятости. В результате будет обеспечена скоординированная политика в области образования и обучения на национальном уровне и выработаны долгосрочные стратегии, интегрированные в экономическую политику и политику в области занятости. Формы социального диалога включают в себя трехсторонние соглашения, секторные соглашения и соглашения, заключаемые на национальном уровне, которые обеспечивают прозрачную и комплексную систему обучения и информации о рынке труда».

Опыт Германии и Скандинавских стран свидетельствуют об эффективности трехстороннего и двухстороннего диалога и пере-

говоров по социальным вопросам для формирования партнерств в области развития обучения. В большинстве Европейских стран социальное партнерство закреплено законодательно. Однако ряд стран признает эффективность национального законодательства, допускающего гибкость на региональном и местном уровне и большую возможность участия частного сектора в реализации политики. Эта тенденция характерна для Австралии, Ирландии, Португалии и ряда других стран.

Коллективные договоры обычно охватывают такие вопросы, как финансирование обучения, управление ресурсами, разработка квалификационных систем, признание и сертификация умений, управление качеством программ и обеспечение равенства возможностей обучения. Сами вопросы реализации программ обучения реже являются предметом коллективных договоров, что обусловлено резким ростом рынка услуг по обучению. Как правило, в ходе переговоров определяются критерии качества и равного доступа к обучению. В последнее время коллективные договоры стали включать в себя вопросы обучения на рабочем месте и роль ИКТ в этом процессе, обучение в течение всей жизни и обучение в наукоемких отраслях.

Коллективные переговоры и диалог с правительством во многих странах привели к созданию фондов обучения, которые финансируют обучение в течение всей жизни (Дания, Франция, Нидерланды, Испания и Швеция). Социальный диалог и коллективные переговоры по вопросам обучения в течение всей жизни устанавливают два источника права: закон и коллективные договоры, они также обеспечивают паритет в управлении системами обучения.

Развитие социального диалога и партнерства в области обучения неразрывно связано с децентрализацией принятия и реализации политических решений, поскольку адекватные решения в области обучения могут быть приняты только на региональном и местном уровне, в близости к экономическому спросу и социальным нуждам. Совершенно очевидно, что, например, решения по вопросам обучения в регионе с процветающей экономикой будут радикально отличаться от решений в депрессионных регионах, характеризующихся сокращением рабочих мест.

При этом в полной мере осознается риск того, что передача полномочий на местный уровень может поставить под угрозу достижения общенациональных целей. В этой связи требуются чет-

кие механизмы децентрализации, подкрепленные соответствующими ресурсами. Наиболее полно передача полномочий осуществлена в США. Местные обучающие сети, основанные на комплексном взаимодействии между структурами, реализующими программы обучения (провайдерами) и предприятиями, предоставляют качественные услуги по обучению и успешно находят необходимые средства, одновременно являясь полноправным субъектом принятия политических решений. Одновременно не утрачивается роль федерального правительства, которое создает финансовые стимулы для развития потенциала на местах.

Обучение в течение всей жизни

Обучение в течение всей жизни предполагает возможность обучения в течение всей жизни человека в самых разнообразных формальных и неформальных ситуациях. Обучение в течение всей жизни предполагает обучение, осуществляемое как в рамках, так и за рамками системы формального образования, а это означает, что основным ключевым умением становится способность человека осуществлять поиск новых знаний и развивать собственные компетенции.

Важно подчеркнуть два момента. Во-первых, обучение в течение всей жизни начинается практически «с колыбели». Уже в системе начального образования должны формироваться базовые умения, которые обеспечат человеку фундамент для дальнейшего развития и самореализации. Именно в это время должны закладываться основы умения учиться, которое становится центральным в современном обществе, основанном на знаниях; а также умения в области поиска, оценки и анализа информации; умение брать ответственность за себя и тех, кто рядом, проявлять толерантность и принимать разнообразие мира и т.д. Далее именно к ним будут «приращиваться» умения и знания более высокого уровня.

И, во-вторых, обучение в течение всей жизни не является синонимом непрерывного профессионального образования/обучения. Непрерывное образование и обучение обозначает все формы профессионального образования и обучения, которые следуют за начальным профессиональным образованием, которое является базовым для выхода человека на рынок труда.

Стратегия обучения в течение всей жизни уже получила определенные формальные признаки, помимо тех, о которых говорилось

выше. К ним относятся, в частности: приближение обучения к потребителю, изменение роли преподавателей, участие общества в организации образования в форме различных партнерств и т.д.

По решению Европейского Совета «О реализации стратегии обучения в течение всей жизни» (2002 г.) в 29 странах Европы было проведено исследование ситуации в области развития обучения в течение всей жизни. Исследование проводилось на базе опроса (анкет), включающих следующую тематику: ситуация в области дошкольного образования; развитие образования взрослого населения; финансирование образования и обучения, включая государственные и частные источники инвестиций в человеческие ресурсы; профориентация и консультирование; доступ к образованию и обучению; обучение на рабочем месте и повышение квалификации работников; новая роль преподавателей; возможность освоения всеми гражданами новых базовых умений; развитие партнерских связей в сфере образования и обучения, включая социальное партнерство; степень разработанности единой национальной рамки квалификаций образования.

Результаты проведенного анализа были использованы для формирования национальных стратегий обучения в течение всей жизни, которое находится на своей финальной стадии.

Как уже указывалось в Разделе 1 и как следует из вышеприведенной тематики анкетирования, неотъемлемой частью обучения в течение всей жизни является непрерывное профессиональное образование и обучение (НПОО).

НПОО может рассматриваться в двух планах. Во-первых, как структурное понятие, описывающее сектор системы образования, как это имеет место в Германии, Англии, Франции, Испании, Нидерландах и ряде других стран, куда входят различные формы и виды образовательных программ выше уровня НПО. Во-вторых, как понятие философии образования, охватывающее все формы и способы получения образования взрослым населением, как это имеет место, например, в Финляндии, где помимо начального и среднего профессионального образования (МСКО, уровень 3) существует высшее профессиональное образование в политехнических институтах (МСКО, уровень 5В), а также разветвленная структура дополнительного образования, охватывающая по сути все образование и обучение взрослого населения.

Начальное ПО (называемое базовым) предоставляется как молодежи, так и взрослому населению и может осваиваться в рамках экстерната или, для взрослого населения – по договорам с предприятиями. Все программы обучения включают минимум 20-недельный период обучения на рабочем месте. Разработка рамочных программ обучения (учебных планов) и экзаменационных требований осуществляется Национальным управлением образования совместно с работодателями, работниками, представителями деловых кругов, преподавателей и учащихся. Эти рамочные программы и учебные планы содержат основные критерии оценки выпускника в соответствие целям обучения и основному содержанию, которое утверждается Национальным управлением образования.

Начальное ПО на базе лицеев предназначено для молодежи, завершившей обязательное среднее общее образование, и приводит к получению аттестата зрелости и начальной профессиональной квалификации. Среднее ПО реализуется на базе училищ и техникумов, в рамках договорного обучения (по договору с предприятием), предусматривающего чередование обучения на рабочем месте и в учебном заведении, а также экстерном.

Высшее ПО предназначено для тех, кто имеет диплом профессионального образования или аттестат о полном среднем образовании. После завершения высшего профессионального образования человек имеет право обучаться в учебных заведениях высшего академического образования (университетах).

Таким образом, при четкой структуре обеспечивается гибкость образовательных траекторий за счет возможностей перехода из профессионального в общее (академическое) образование и возможностей договорного обучения на рабочем месте, что, безусловно, стимулирует взрослое население (по сути это форма дуального обучения или чередующегося обучения).

В целом, обучение на рабочем месте признается наиболее эффективной формой привлечения взрослого населения. Обучение взрослых предназначено как для работающего населения, так и для безработных лиц и решает важнейшую социальную задачу, направленную на недопущение социальной алиенации (отчуждения) населения.

При организации обучения взрослых особое внимание уделяется учету приобретенных ими умений и знаний как в ходе про-

шлого опыта работы, так и обучения, формального, неформального и спонтанного.

Развитию НПОО также способствует сравнительно новая форма учебных заведений, а именно многоуровневых учебных заведений профессионального образования, в задачу которых входит ***обеспечение доступа к профессиональному образованию различного уровня максимально широких групп населения за счет создания возможностей реализации индивидуальных образовательных траекторий***. Новые типы учебных заведений призваны обеспечить максимальное удовлетворение потребностей граждан в приобретении востребованных рынком труда профессиональных квалификаций различного уровня и обеспечивать возможности осуществления образования в течение всей жизни. А также многоуровневые учебные заведения призваны способствовать развитию как горизонтальной, так и вертикальной мобильности, предоставляя возможность перехода с одного образовательного уровня на другой, более высокий, или давая возможность изменять образовательную траекторию в рамках одного уровня. Максимальный доступ к получению профессионального образования и обучения позволяет решать и серьезные социальные проблемы, являющиеся следствием социального отчуждения и маргинализации общества, поскольку комплексный характер многоуровневых учебных заведений профобразования неизбежно ориентирует их на удовлетворение потребностей в обучении конкретного местного сообщества.

Несмотря на то, что в ситуации формирования единой Европы, по Маастрихтскому договору, за системами образования признается неотъемлемое право на сохранение собственных традиций и специфики в рамках отдельно взятой страны, все страны обнаруживают ряд общих тенденций, формирующий общеевропейский дискурс в области модернизации образования, обусловленный развитием экономики, основанной на знаниях, и стратегией обучения в течение всей жизни.

Как показывает опыт стран ЕС, успешность развития НПОО напрямую зависит от ряда факторов. Во-первых, от степени развитости социального партнерства как на государственном, так и на местном уровне, что облегчает учебным заведениям выбор направлений и объемов подготовки. И, во-вторых, от активной роли государства. Практически во всех развитых европейских странах в

последнее время отмечается повышение роли и участия государства в реализации политики в области профессионального образования и обучения. Особенно это знаменательно в Великобритании, где до последнего времени государство ограничивалось лишь предоставлением финансирования и выработкой общих рекомендаций по ключевым направлениям развития системы ПОО, дистанцируясь от непосредственного участия в выработке и реализации политики в области образования. Изменение позиции государства в Великобритании характеризуется, прежде всего, разработкой национальных стандартов ПОО.

Развитие НПОО, предполагающее возможность обучаться в любом возрасте напрямую зависит от сети/структуры образовательных учреждений и качества их работы, а именно, от того, насколько учебные заведения обеспечивают:

- целостный подход к обучению;
- различные формы получения образования, поскольку строго установленные обязательные сроки обучения не способствует вовлечению в обучение всех членов сообщества;
- использование таких форм обучения, как дистанционное обучение, обучение с использованием электронных средств, неформальное и формальное обучение на рабочем месте;
- адаптацию к происходящим изменениям и новым задачам и в этом контексте гибкое переосмысление собственных функций и функций преподавателей.

Именно для решения этих задач сформирован новый тип учебного заведения, а именно многоцелевые многоуровневые региональные/местные центры обучения, связанные через ИНТЕРНЕТ и доступные гражданам всех возрастов¹², обеспечивающие:

- расширение набора осваиваемых умений за счет предоставления более широких курсов обучения и формирования ключевых компетенций, применимых в рамках различных профессий;
- интеграцию образовательных программ в целях формирования умений, востребованных в различных сферах профессиональной деятельности (так называемых «мобильных/переносимых» умений), а также социальных умений, необходимых человеку для жизни и

¹² Предложение о создании таких центров было высказано на заседании Европейского совета в Лиссабоне в июне 2000 г.

работы независимо от выбранной образовательной траектории (общее или профессиональное образование); интеграции общеобразовательных и профессиональных дисциплин в рамках образовательных программ (за счет введения базовых курсов по языку, математике, естественным наукам, математике и т.д.);

- обеспечение гибкости организации обучения за счет возможности перехода с общеобразовательной траектории на профессиональную и наоборот, а также связи между различными профессиональными траекториями за счет модульного обучения и «смешанных» курсов;

- усиление взаимодействия с предприятиями и повышение доли обучения на рабочем месте,

- развитие обучения, основанного на компетенциях;

- децентрализацию управления системой образования, позволяющую более полно учитывать местные нужды, и разработку механизмов обеспечения необходимого уровня качества в рамках всей системы;

- расширение доступа взрослого населения к программам ПОО, которые либо предоставляют возможность (так называемый «второй шанс») получить квалификацию, либо помогают получить работу или повысить шансы на трудоустройство безработным, либо дают возможность освоить новые модули в рамках непрерывного обучения.

Развитие НПОО может быть реализовано не только на основе интегрированных учебных заведений, но и посредством системы гибких образовательных траекторий. Ниже приведены примеры различных моделей развития НПОО, позволяющие сформировать представление о многообразии европейских моделей. Пример Финляндии дает представление об общей логике реформы системы профессионального образования в рамках концепции непрерывного образования. Именно поэтому описание этого опыта и начинается данный раздел обзора. Ситуация в области реформирования системы НОО Нидерландах и Великобритании описывается более подробно с позиций создания новых учебных заведений, как наиболее приемлемой и эффективной структуры для реализации целей реформ.

Финляндия

Преобразования в системе образования начались в конце 80-х с дискуссии на национальном уровне по вопросам переориентации системы ПОО на потребности потребителя и необходимости повышения ее эффективности. Далее, по результатам дискуссии были приняты конкретные решения на уровне кабинета министров и Министерства образования. Представляется очень важным, что решения принимались не с позиции высоких чиновников, но опирались на мнение общества, которое и является потребителем услуг системы ПОО.

В результате обсуждений было решено реорганизовать ряд структур, занимавшихся вопросами образования параллельно министерству образования. В результате, в 1991 г. произошло объединение Национального управления общего образования и Национального управления профессионального образования в Национальное управление образования, что позволяло обеспечить преемственность и взаимосвязь этих двух секторов образования. Затем были разработаны новые подходы к организации системы образования. Одним из главных результатов этого периода была выработка культуры совместного обсуждения и решения проблем.

В 1993 г. создана новая модель системы образования и ее нормативно-правовое обеспечение, основанная на финансировании учебных заведений не по количеству учащихся, а по достигнутому качеству обучения, т.е. результатам деятельности. Была также разработана система ваучеров для педагогического образования, в рамках которой обучающиеся получили возможность проходить курсы в учебных заведениях по собственному выбору.

В рамках реформ была создана рамочная национальная образовательная программа, которая утверждается на национальном уровне. Учебные заведения получили определенную автономию, однако должны неукоснительно исполнять требования национальной программы. Введена общенациональная система сертификации студентов, созданная по образцу аналогичных систем Голландии, Германии и Шотландии.

В результате реформы была создана система оценки, основанная на единых критериях, в рамках которой оценивание подразделяется на внутреннее и внешнее. Раз в три года проводится анализ и оценка образовательных программ. Между Министерством образования и Национальным управлением образования за-

ключается Соглашение о системе оценки качества, которое содержит принципы оценивания и его цели на ближайший год. Если учебное заведение соответствует предъявляемым требованиям, оно получает дополнительное финансирование.

Одновременно происходило формирование многопрофильных учебных заведений.

Нидерланды

В начале 90-х годов система профессионального образования Нидерландов столкнулась с рядом проблем, порожденных неоправданно большим количеством небольших учебных заведений, неэффективным управлением, отсутствием четкой квалификационной структуры, слабой связью между образованием и рынком труда, недостаточным вниманием качеству образования и чрезмерным вмешательством государства, с весьма проблематичной эффективностью.

Для преодоления этих недостатков было принято решение реформировать систему в целом и поставлен вопрос о комплексной реформе среднего профобразования¹³.

Для гармонизации различных форм обучения 1 января 1996 г. был принят Закон о профессиональном образовании и образовании взрослых, устанавливающий новое административное взаимодействие между государством и учебными заведениями и направлен на повышение качества и доступности образования, в частности, за счет усиления автономии учебных заведений и дерегулирования управления. Закон также учредил новый тип учебного заведения – Региональный центр обучения (РЦО).

Помимо этого Законом введена национальная **структура квалификаций** для профессионального образования, предусматривающая четыре уровня и две образовательные траектории, новая система обеспечения качества и новая модель финансирования по количеству учащихся и их успешности, подтвержденной выдачей соответствующего диплома.

В результате реформ была сформирована новая инфраструктура учебных заведений, а именно, сеть крупных полидисципли-

¹³ В Нидерландах система среднего профобразования МВО (уровни 1 – 4) охватывает почти 65% рабочих мест и служит основным двигателем экономики. Высокий уровень подготовки является одним из условий экономического роста.

нарных учебных заведений, обеспечивающих возможность «обучения в течение всей жизни» (за 15 лет 1400 учебных заведений интегрировались в 60). Причем после укрупнения почти все учебные заведения упрочили свое финансовое положение вследствие полученной автономии, которая касается и расходования средств.

Гораздо больше внимания стало уделяться обновлению содержания образовательных программ и обеспечению качества обучения. Значительно повысился уровень управления в учебных заведениях, была разработана четкая и ясная структура квалификаций и укрепилась связь между образованием и рынком труда.

Таким образом, в результате реформы был осуществлен переход от жесткой регламентации деятельности учебных заведений к таким параметрам оценки деятельности, как качество и достигнутый результат. Осуществленные перемены способствовали активизации внутренней мотивации участников системы к повышению эффективности собственной деятельности.

РЦО предоставляют широкий спектр образовательных услуг для молодежи, взрослого населения, занятого населения и безработных и для лиц, ищущих работу, а также консультационные услуги компаниям и организациям.

Особое внимание при организации обучения уделяется использованию новых *дидактических концепций и подходов*, способствующих формированию и развитию таких качеств обучаемых, которые бы позволили им самореализоваться как в профессии, так и жизни в целом. Для чего осуществляется постоянный мониторинг изменений рынка труда.

Центры активно сотрудничают с отраслевыми компаниями и организациями в сфере обновления программ и разработке новых курсов по новым профессиям. Так, новые образовательные программы по отраслям разрабатываются при участии представителей этих отраслей и Национальных организаций по вопросам профессионального образования, которые представляют работодателей, работников и учебные заведения.

На региональном уровне представители Центра взаимодействуют с организациями, представляющими промышленность в рамках соответствующих комитетов, что позволяет осуществлять связь обучения с региональным рынком труда. Эти комитеты занимаются вопросами качества профессионального обучения,

обеспечением рабочих мест для производственного обучения и разработкой прогнозов развития промышленности.

Великобритания

За последние пятнадцать лет система профессионального образования и обучения Великобритании неоднократно изменялась. Так, система финансирования менялась 4 раза, управление колледжами – 2 раза, а система планирования и инспекции – 3 раза.

Необходимость реформы была вызвана наличием острых проблем как в содержании обучения, так и в управлении системой. А именно, низким качеством обучения работников на уровне техников и бригадиров, отсутствием у выпускников умений, востребованных работодателями, и «пробелам» в умениях (например, в области информационных технологий и взаимодействии с клиентами). Управление системой было забюрократизированным, наблюдалось дублирование в деятельности различных правительственных структур, отсутствовала стройная экзаменационная система и четкие принципы финансирования системы.

В свете вышесказанного в 1993 г. было принято решение о создании единой национальной системы колледжей продолженного (непрерывного) образования.

В целом, продолженное образование составляет важнейшую часть системы послесреднего образования в Великобритании, которая состоит из трех основных элементов: продолженного обучения/образования, образования взрослых и высшего образования.

В секторе продолженного образования обучается 3 миллиона человек. Эту образовательную траекторию обычно выбирает молодежь в возрасте 16-19 лет, а также взрослое население (около 3 млн. студентов по сравнению с 1,6 млн. в университетах), и в рамках этой системы присваивается наибольшее количество профессиональных квалификаций (73% квалификаций техников и менеджеров). Именно поэтому сектор продолженного образования находится под постоянным вниманием государства.

После общего среднего образования выпускники могут либо сразу выйти на рынок труда, либо продолжать образование в соответствии со своими склонностями, способностями и интересами. Свидетельство о среднем образовании повышенного уровня, которое может быть получено по окончании так называемых «колледжей 6-го класса», дает возможность поступления в выс-

шие учебные заведения. Помимо этого выпускники средней школы могут поступить в колледж продолженного образования или третичный колледж. Колледжи 6 класса, колледжи продолженного образования и третичные колледжи составляют систему продолженного образования.

В контексте концепции обучения в течение всей жизни, продолженное образование начинает обоснованно приобретать неоспоримое лидерство.

Следует особо отметить, что в последнее время в Великобритании стирается различие между содержанием образования в старших классах средней школы и системе продолженного образования. Колледжи продолженного образования все шире практикуют введение академических курсов, а школа – профессиональное обучение.

Согласно Закону о продолженном и высшем образовании 1992 г., продолженное образование – это «образование, с отрывом и без отрыва от производства или по полной форме, которое реализует потребности граждан в обучении после завершения обязательного образования (после 16 лет) и включает профессиональное, социальное, физическое и досуговое обучение и подготовку».

Закон предусматривает создание Совета по финансированию продолженного образования. Колледжи получили статус независимых корпораций, которые несут ответственность за все аспекты собственной деятельности, включая обучение, эксплуатацию зданий, взаимодействие с промышленностью (для чего в Советах колледжей участвуют работодатели), финансовые потоки и т.д.

Качество работы колледжей отражается в ежегодных национальных рейтингах затрат и качества обучения.

Колледжи продолженного образования являются по преимуществу государственными образовательными учреждениями и представлены свыше 500 учебными заведениями в Англии и Уэльсе, Шотландии и Северной Ирландии.

Эти колледжи представляют собой учебное заведение интегрированного типа, осуществляющее подготовку по программам общего среднего (полного) образования и начального, среднего и высшего профессионального образования. Эти колледжи также дают новый шанс людям, бросившим школу и не получившим свидетельства о среднем образовании (программа «Возврат к обучению»).

Обучение предоставляется как по полной форме, так и с отрывом или без отрыва от производства (для работающих студентов). Последняя категория обучающихся, по согласованию с работодателем, может заниматься несколько дней в неделю в течение учебного года, или в течение определенного периода времени в течение учебного года (как правило, до 19 недель в году). Около 70% общего числа студентов совмещают обучение с работой, 21% из них учатся по вечерней форме обучения, 23% учатся по полной форме обучения в течение всего академического года. Небольшой процент студентов занимается по дистанционной форме обучения.

Для поступления в колледжи продолженного образования официально не существует формальных ограничений и вступительных требований, однако при зачислении на ряд курсов могут учитываться результаты, достигнутые по предыдущей форме обучения.

Управление колледжами осуществляется Советами по финансированию колледжей продолженного обучения. Советы отвечают за обеспечение адекватных условий обучения всем категориям студентов, включая студентов со специальными потребностями (причем многие колледжи уделяют особое внимание этому контингенту обучающихся), соблюдение стандартов качества обучения и расходование предоставленных государственных средств. Советы подчиняются парламенту и отчитываются перед ним за расходование средств. На местах действуют региональные комитеты, состав которых назначается министром образования. (Так, например, в Англии функционируют 9 региональных комитетов). Региональные советы тесно сотрудничают с местным сообществом, организациями, предоставляющими обучение, предприятиями, местными органами управления образованием и бизнесом.

Большая часть финансирования предоставляется государством и распределяется через соответствующие Советы по финансированию, при этом колледжи имеют право на привлечение внебюджетного финансирования из различных источников и на автономно в осуществлении своей деятельности.

Финансирование колледжей осуществляется на основании представляемых бизнес-планов по так называемым условным единицам с учетом:

- количества зачисленных студентов,
- количества студентов, продолжающих обучение,

- стоимости изучаемых предметов,
- социальных потребностей студентов,
- результатов, которые демонстрируют студенты.

Финансирование предоставляется по показателям прошлого года, затратам и оцененному качеству. Таким образом, колледжи поощряются за развитие, эффективность и качество.

Для обеспечения качества подготовки введена система мониторинга стандартов качества, в рамках которой каждый колледж должен ежегодно проводить самооценку, а раз в четыре года проводится внешняя оценка.

Новая модель финансирования привела к резкому росту количества студентов в целом и количества студентов, успешно завершающих обучение. Колледжи стали рациональнее использовать собственные ресурсы; активизировалась конкуренция между колледжами, и стоимость единицы обучения упала на 35%.

Сектор продолженного образования является эффективным с экономической точки зрения за счет постоянного снижения расходов на одного студента. По сравнению со средними расходами на одного студента в других категориях послесредних учебных заведений стоимость обучения одного студента в колледжах продолженного обучения на 55% ниже и на 10% ниже, чем стоимость обучения одного студента в колледже шестого класса.

При этом снижение расходов **не сопровождается** снижением качества обучения, которое обеспечивается государственными стандартами и системой национальных квалификаций.

Новая система национальных профессиональных квалификаций (НПК) предусматривает 5 уровней и основывается на профессиональных стандартах. Для придания системе большей гибкости и приближения ее к каждому работнику компетенция «разбивается» на «единицы компетенции», которые могут быть освоены в разное время и разными способами, и которые в результате могут составить НПК.

Помимо НПК введены Общие национальные профессиональные квалификации (ОНПК) для школ. Эти квалификации предназначены для подготовки обучающегося к трудовой деятельности или получению квалификаций более высокого уровня по широкому спектру профессиональных областей.

По окончании колледжей продолженного образования выпускникам присваиваются национальные профессиональные квалификации, как правило, уровня 3. Так, например, 73% общего числа квалификаций техников и менеджеров присваиваются именно в этих колледжах. 49% всех профессиональных квалификаций в Великобритании присваиваются выпускникам колледжей продолженного обучения, при этом 66% из них составляют квалификации 3 уровня. (218 000 квалификаций уровня 3 и 286 000 – уровня 2 ежегодно). Таким образом, в этом образовательном секторе формируется основа конкурентоспособного трудового потенциала для экономики страны.

Как указывалось выше, колледжи продолженного обучения предоставляют и возможность получения высшего образования, причем численность студентов по этой форме обучения превышает общую численность студентов в университетах.

Для Британской системы образования характерна внутренняя преемственность и взаимосвязь между уровнями и формами обучения, которая обеспечивает гибкость системы и позволяет удовлетворить индивидуальные образовательные потребности за счет принятой Программы накопления «зачетных единиц», в рамках которой человек может сам планировать свое обучение и постепенно продвигаться по намеченной образовательной траектории. Существует Национальный реестр достижений (НРД), где фиксируются и засчитываются (т.е. как бы «накапливаются») зачетные единицы, полученные по результатам освоения человеком конкретных предметов, квалификаций или их составляющих («единицы квалификации»). При этом зачетные единицы засчитываются независимо от того, в каком учебном заведении, или учебных заведениях они получены и по какой форме обучения и от срока обучения.

Общие векторы развития профессионального образования в Европейском Союзе

В настоящее время в странах Европейского Союза интенсифицировались интеграционные процессы. Они обусловлены целым рядом причин, среди которых основными являются следующие:

- реализация стратегии обучения в течение всей жизни,
- необходимость обеспечения конкурентоспособности европейской экономики в ситуации экономической глобализации, что

требует повышения мобильности рабочей силы и ее конкурентоспособности,

- обеспечение, в контексте предыдущей задачи:
 - сравнимости квалификаций, получаемых гражданами разных стран,
 - расширение возможностей освоения квалификаций, в том числе и путем постепенного накопления единиц квалификаций (так называемых «кредитных единиц») и
 - признания квалификаций, полученных в ходе предыдущей трудовой деятельности и в результате неформального обучения.

Важно особо подчеркнуть, что развитие профессионального образования и обучения в странах ЕС являются частью общеевропейской стратегии занятости и экономического и социального развития.

На основе анализа ситуации в области развития образования в странах Европейского Союза можно заключить, что:

- в настоящее время происходит становление инновационных моделей и механизмов, направленных на достижение целей повышения роли образования в обществе, предоставления гражданам доступа к образованию и обучению в течение всей жизни, соблюдения прав всех категорий граждан на получение образования и обучения независимо от возраста, пола, социального статуса, места жительства и уровня достатка;
- наблюдается повышение роли государства в обеспечении развития рынка образовательных услуг и в вопросах контроля качества образования и обучения,
- наблюдается определенное сближение уровней децентрализации властных полномочий при сохранении различий в организационно-правовом регулировании,
- регулирование систем ПОО, как систем, производных одновременно от сферы образования и сферы труда, направлено на соблюдение равновесия между спросом и предложением, которые подвержены действию разнонаправленных интересов государственной политики, работодателей и граждан,
- обеспечение баланса спроса на рынке труда и предложения обучения происходит за счет повышения роли и активности работодателей и их организаций и координации деятельности сферы труда и обучения,

- наблюдается конвергенция механизмов организационно-правового регулирования в ситуации европейской интеграции и вызовов, порожденных ускорением процессов экономического и технологического развития, а также процессами экономической глобализации;

- наблюдается возросшая диверсификация провайдеров обучения, в связи с чем возникают так называемые «квази-рынки» образовательных услуг. Такие квази-рынки существуют, например, в Швеции, Великобритании и США. Как правило, государство, поддерживая такие квази-рынки, следит за защитой прав потребителей образовательных услуг, устанавливает приоритеты обучения и обеспечивает финансирование обучения, а независимые организации заключают договора с государством на реализацию конкретных программ обучения;

- в настоящее время все больше ресурсов вкладывается в электронное обучение, которое успешно используется в сочетании с традиционными методами;

- наблюдается быстрый рост частного сектора в области профессионального образования и обучения, причем если ранее обучение в этом секторе осуществлялось преимущественно в области промышленных профессий и специальностей, сейчас наблюдается опережающий рост обучения по специальностям сектора обслуживания, ИКТ, менеджмента и бухгалтерского учета;

- для интеграции обучения в течение всей жизни и развития человеческих ресурсов признается необходимым, в частности:

- разработать политику и сформировать институты, обеспечивающие равенство доступа к обучению и, прежде всего, права незащищенных (уязвимых) категорий населения (создание финансовых стимулов и возможностей получения обучения);

- мобилизовать необходимые ресурсы, включая увеличение инвестиций со стороны государства, предприятия и частных лиц;

- разработать механизмы признания всех форм обучения;

- совершенствовать систему профориентации и консультирования.

- все большее распространение приобретают инициативы в области неформального обучения, направленные на такие категории населения, как молодежь, плохо образованные работники,

работники из сельских областей, женщины, мигранты и социально незащищенные группы.

В этой связи и в контексте интеграционных процессов в сфере образования в странах ЕС на уровне политического руководства Европейского Союза и на уровне совместных транснациональных исследовательских проектов осуществляется:

- разработка новых концепций и стратегий развития (например, стратегии обучения в течение всей жизни);
- активизация деятельности профильных транснациональных организаций, таких как CEDEFOP, Европейский Фонд образования и др., реализующих совместные транснациональные практико-ориентированные исследовательские проекты (например, проекты PETRA, «Леонардо да Винчи», EUROPROF, NATNET).

В настоящее время задачи профессионального образования и обучения в странах Европейского Союза обусловлены целью превращения Европы в самую конкурентоспособную и динамичную мировую экономическую систему, основанную на знаниях, способную к устойчивому экономическому росту, создающую новые рабочие места и обеспечивающую социальное единство общества.

Среди других причин, формирующих новые задачи ПОО, необходимо отметить и растущую *мобильность населения* земного шара, приводящую к превращению национальных государств в мультикультурные сообщества.

Рынок труда, являясь производным от целей экономического развития, все в большей мере характеризуется неопределенностью, вызванной быстрым устареванием профессий и невозможностью четких долгосрочных прогнозов потребности в профессиях и специальностях. Поэтому граждане сталкиваются с необходимостью *переобучения и постоянного повышения квалификации в ходе трудовой деятельности*, а система профессионального образования и обучения – с разработкой *адекватных ситуаций на рынке труда гибких инновационных программ и форм обучения и обеспечения его качества*.

Если в прошлом веке содержание образования в большей мере определялось теми требованиями, которые диктовало общество, и только потом – интересами и индивидуальными способностями человека, то в новом веке происходит смещение акцентов в сторону интересов и потребностей личности.

Как подчеркивается в документах Лиссабонского совета, глобализация экономики и задача формирования общества, основанного на знаниях, ставят новые требования перед системой образования и обучения в Европе. В рамках этих требований система профессионального образования и обучения призвана решать *триединую задачу развития*:

- *личности*, способной полностью реализовать свой потенциал в профессиональном и личном плане;
- *общества* – за счет уменьшения различий и неравенства между гражданами и группами граждан;
- *экономики* – путем обеспечения соответствия умений на рынке труда потребностям промышленности и работодателей.

Решение этих задач привело к формированию новой парадигмы развития образования, предполагающей универсализацию профессионального образования, сопровождающуюся развитием новых базовых умений и компетенций, среди которых важнейшим является умение учиться. Универсализация основывается на холистическом подходе, включающем обучающегося в непрерывный континуум знаний, ценностей, отношений, умений и компетенций.

А это, в свою очередь, означает новое качество партнерских отношений между образованием и миром труда, обеспечивающих синергию всех секторов образования, промышленности и экономики и направленных на развитие общих компетенций, этики труда, технических и предпринимательских умений, выработку новой политики и финансовых обязательств с учетом местных, региональных и глобальных возможностей и потребностей. Такая синергия обеспечивается новой культурой обучения.

Как известно, начиная с 90-х гг. 20-го века во многих странах были проведены различные эксперименты по реформированию систем образования (например, разработка национальных образовательных стандартов ПОО, введение образовательных ваучеров в Великобритании и Франции, создание многоуровневых многоцелевых учебных заведений и т.д.), направленные на сохранение и расширение доступа к образованию и обучению.

По сути, поиск инновационных решений в той или иной степени был обусловлен переориентацией систем ПОО с традиционных понятий, таких как *умение, квалификация, занятость* на гипотетические понятия, центральным из которых является понятие

компетенций. Эти процессы были направлены на решение ключевых проблем ПОО, а именно, на расширение доступа к обучению в течение всей жизни и повышение качества и конкурентоспособности специалистов.

Важнейшей компетенцией в новых условиях организации труда и перехода к обществу, основанному на знаниях, становится способность к так называемому *«самоуправляемому обучению»/«автономному обучению»*. Изначально концепция самоуправления обучения предполагала ответственность обучающегося за выбор способов обучения и создание необходимых условий для доступа к ресурсам. Принятие концепции обучения в течение всей жизни привело к росту участия граждан в организации собственного обучения, которое является условием «выживания» в обществе, основанном на знаниях, и предполагает наличие желания учиться, а также проактивное отношение к совершенствованию знаний и умений/компетенций и метакогнитивные способности.

В странах ЕС ведется активная работа по формированию инновационных подходов в этой области в русле дидактических инноваций, направленных на развитие способности к самоуправляемому обучению, к формулированию, определению и решению проблем на основе «погружения» обучающихся в аутентичные трудовые ситуации.

В целом формирование компетенций требует пересмотра ключевых педагогических концепций, поскольку требует иной организации процесса обучения и иной роли преподавателя, главная задача которого теперь состоит в создании среды обучения, основанной на деятельности, и содействии оптимизации процесса обучения для обучающихся. А это, в свою очередь, требует *пересмотра содержания программ подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения, разработки новых методов обучения и оценки* и т.д.

Важно подчеркнуть, что в современных условиях особую важность приобретают не столько собственно знания и умения обучающегося, сколько его способность квалифицированно осуществлять определенную профессиональную деятельность, которая и должна стать основным объектом оценивания и свидетельством качества обучения. Другими словами, в новой парадигме профессионального образования и обучения *сертификация* призвана обеспечить наиболее адекватное отражение имеющихся у

работника компетенций, включая опыт, приобретенный в ходе трудовой деятельности, а также оптимальное соответствие работника рабочему месту.

Именно в этой области заметно возрастает роль государства, которое устанавливает «правила игры», отделяя структуры, реализующие программы обучения, от структур, осуществляющих сертификацию полученных или приобретенных знаний и умений (компетенций).

Для повышения как академической, так и трудовой мобильности в условиях растущих требований к уровню квалификации работников и быстрого темпа устаревания профессий и необходимости обновления содержания профессиональной деятельности в настоящее время важным элементом реформирования содержания программ профессионального образования и обучения является *усиление общеобразовательного компонента программ*.

Как известно, государственное *финансирование* гарантировано до определенного возраста и уровня. За пределами этого возраста и уровня ситуация меняется, и требуется такая государственная политика, которая бы обеспечивала максимальное вложение гражданами средств в собственное развитие и наличие у них этих средств. При отсутствии гарантий доступа к государственному образованию и обучению в сфере спроса могут возникнуть проблемы, связанные с:

- несовершенством рынка труда (например, нежелание частных лиц оплачивать обучение, если оно гарантировано не приводит к повышению заработной платы),

- несовершенством рынка капитала (не все частные лица имеют доступ к рынку капитала, а также обучение представляет собой весьма неопределенное инвестирование из-за «неосязаемой» природы приносимой им выгоды и отсроченного времени ее получения),

- неравенством доходов и знаний.

В этой связи в странах ЕС со стороны государства осуществляются меры по поддержке ПОО, к которым относятся различные формы частичного государственного финансирования обучения в виде ваучеров, индивидуальных счетов на обучение, грантов и т.д.

Достоинства ваучеров состоят в том, что они призваны содействовать развитию обучения в течение всей жизни за счет расширения доступа к обучению, обеспечения равенства всех форм по-

слеобязательного образования и обучения и решения проблемы неравенства доходов и знаний. Ваучер также позволяет устранить возрастные ограничения на получение образования, давая человеку право пройти курс обучения в любое удобное время и в любой период своей жизни. Расширение доступа к обучению достигается за счет установления более высокой стоимости ваучеров для лиц с более низкими способностями.

Особой формой квазиваучеров являются *индивидуальные образовательные счета*, на которые переводятся средства из разных источников (личные средства; средства семей или третьих лиц; государственные субсидии различного объема в зависимости от социального положения держателя счета; государственные кредиты на право покупки ваучера на обучение; льготные займы под государственные гарантии на обучение и т.д.).

Качество профессионального образования является одним из факторов взаимодействия спроса и предложения в сфере профессионального образования, а управление качеством позволяет обеспечить баланс между потребностями рынка труда, личными потребностями граждан в обучении и самими образовательными услугами.

Вопросы качества профессионального образования и обучения приобретают все большее значение в современной теории и практике образования. Повышенное внимание к проблемам качества в странах ЕС обусловлено:

- ростом частных структур, реализующих программы профессионального обучения;
- расширением границ обучения, в связи с чем сфера управления качеством стала охватывать неформальное обучение;
- необходимостью оптимизации государственных, частных и личных инвестиций в обучение.

В этой связи в сферу проблем, связанных с качеством профессионального образования в странах ЕС, стали включаться наряду с традиционными формами обеспечения качества также и вопросы:

- усиления связи между оценкой и обучением;
- развития новых базовых компетенций и механизма их оценивания;
- разработки процедур признания компетенций, полученных вне сферы формального образования и обучения;

- формирования единых («сквозных») процедур и методов оценки качества для различных типов образовательных учреждений и структур, осуществляющих обучение, позволяющие проводить сравнительный анализ качества обучения.

Вопросы управления качеством решаются комплексно на всех уровнях системы образования и обучения, включая программы обучения взрослых, повышение квалификации преподавателей, особенно тех, кто работает с проблемными группами населения или с взрослыми.

Основные механизмы управления качеством включают в себя:

- стандарты содержания обучения;
- регулирование сертификатов/свидетельств, дипломов и эквивалентных процедур;
- определение приоритетов обучения;
- принятие организационных решений (соотношение общего образования и внутрифирменного обучения, сферы ответственности в рамках децентрализации управления и т.д.);
- регулирование внутрифирменного обучения и «ученичества»;
- определение процедур и механизмов адаптации программ обучения к потребностям различных групп обучающихся;
- регулирование доступа к педагогическим профессиям.

Процессы реформирования систем управления качеством охватывают следующие области:

- совершенствование организационно-правовых форм и механизмов управления качеством, включая внедрение механизмов бизнес-менеджмента;
- разработка новых критериев оценки;
- пересмотр систем сертификации.

В целом, обеспечение качества достигается за счет использования механизмов внешнего и внутреннего контроля. Внутренний контроль качества осуществляется в рамках самооценки, а внешний – с помощью стандартов, процедур аккредитации и сертификации (учебных заведений и провайдеров, также программ обучения).

В настоящее время получает все большее распространение оценка качества, основанная на единых базовых критериях и индикаторах качества для внешней и внутренней оценки (самооценки).

Опыт стран, внедривших на практике комплексную систему управления качеством свидетельствует, что минимальный набор

элементов общегосударственной системы управления качеством профессионального образования может состоять из:

- единой многоуровневой структуры квалификаций;
- отраслевых профессиональных и квалификационных стандартов;
- единых требований к качеству процесса обучения в виде стандартов для аккредитованных образовательных учреждений;
- единых требований к качеству процесса аккредитации в виде стандартов для аккредитующих организаций;
- наличия общегосударственной организации, направляющей и координирующей деятельность организационных структур различных уровней управления, ответственных за вопросы качества профессионального образования.

Международная практика последнего десятилетия показывает, что система управления качеством ПО работает с наибольшей эффективностью при установлении общегосударственных нормативных требований к:

- компетенциям обучающихся, основанным на профессиональных компетенциях;
- процессу оценки соответствия достигнутого уровня;
- профессиональным компетенциям экспертов по оценке и экзаменаторов.

В профессиональном образовании, основанном на компетенциях, процесс обучения логически «подстраивается» под структуру требований квалификационных стандартов, которая носит модульный характер. Каждый модуль функциональных компетенций становится основой для программного обеспечения и оценки качества обучения.

Конкретные формы организации управления качеством в различных странах обусловлены принятыми там моделями организационно-правового регулирования, однако, в рамках интеграционных процессов наблюдается формирование новой альтернативной модели. Так, например:

- в британской системе все шире используются национальные стандарты профессионального образования,
- французская система профессионального образования постепенно переходит к оценке обученности с точки зрения компетенций, а не уровня освоения программы обучения;

○ повсеместно происходит постепенная автономизация сертифицирующих структур;

○ наблюдается усиление роли государства в управлении качеством и активизация социальных партнеров в разработке механизмов управления качеством;

○ решение вопросов управления качеством приобретает комплексный характер на всех уровнях системы образования и обучения, включая программы обучения взрослых, повышение квалификации преподавателей, особенно тех, кто работает с проблемными группами населения или со взрослым населением и т.д.

Государственный контроль качества профессионального образования и обучения реализуется по трем направлениям и предполагает:

- координацию деятельности всех субъектов, устанавливающих стандарты качества;
- институционализацию стандартов и их мониторинг;
- оказание поддержки обучающим структурам или группам обучающихся структур, которые сами неспособны удовлетворять установленным стандартам качества.

Наблюдаются две основные формы государственного вмешательства в сферу контроля качества образования/обучения. Первая заключается в том, что государственное вмешательство (разной степени интенсивности) формирует и определяет функционирование рынка профессионального обучения с целью поддержания его равновесия. Это способствует прозрачности реализуемых программ за счет их формирования в соответствии со стандартами обучения (дуальная система в Германии, Франции). Вторая, используемая в рамках рыночной модели регулирования, исходит из недостаточности рыночного фактора для обеспечения и гарантирования качества обучения и в этой связи предусматривает введение дополнительных механизмов, одним из которых является установление зависимости выделяемого финансирования от соответствия критериям качества (Великобритания).

Развитие Болонского и Копенгагенского процессов

Все задачи, поставленные в Болонской (1990 г.) и Копенгагенской (2002 г.) декларациях, направлены на превращение Европы в наиболее конкурентоспособную экономику, а образование в

странах Европейского Союза – в мировой эталон качества. Механизмы решения этих задач опираются на общие принципы и векторы развития, сформировавшиеся в течение последних двух десятилетий.

Оба процесса являются интеграционными и направлены, в конечном итоге, на повышение качества образования и расширение доступа к образованию всех категорий граждан, в том числе тех, кто «оказался за бортом» жизни.

Качество образования непосредственно связано с необходимостью поддержания конкурентоспособности экономики в глобальном мире. Доступ к образованию и обучению – рассматривается как социально-ориентированная категория, направленная на обеспечение возможности профессиональной самореализации граждан и, как следствие – социальной гармонизации общества.

Решение поставленных задач происходит путем добровольного объединения усилий всех заинтересованных стран в рамках обмена опытом и лучшими образцами и моделями, накопленными системами образования.

В общем виде сформированы инструменты, позволяющие сравнивать системы образования и обеспечивать их прозрачность, которая необходима, прежде всего, гражданам, поскольку именно они заинтересованы в информации о возможностях обучения и трудоустройства.

Определена та ключевая категория, которая помогает наиболее эффективно развивать национальные системы образования и обеспечивать их сравнимость. Этой категорией являются компетенции. Практически все европейские страны осуществили или осуществляют переход на компетенции, позволяющие адекватно оценить готовность к осуществлению деятельности в быстро изменяющихся ситуациях на рынке труда, оценить, что реально знает и умеет делать человек. Переход на компетенции позволяет сделать программы обучения прозрачными и описать их в терминах зачетных единиц. А это, в свою очередь, помогает оптимизировать траекторию обучения, что важно как для обучающегося, так и для государства.

Базовыми понятиями обоих интеграционных процессов являются:

○ Прозрачность (квалификаций и компетенций), понимаемая как *доступная и понятная информация, необходимая для определения и сравнения ценности квалификаций на отраслевом, региональном, национальном и международном уровнях.*

○ Признание профессиональных квалификаций, понимаемое как *подтверждение того, что набор квалификаций и компетенций обладает показателями, которые, по меньшей мере, эквивалентны требованиям, предъявляемым органом, уполномоченным признавать квалификации и компетенции, в том числе и те, которые получены в ходе неформального и спонтанного образования.*

Болонский процесс

После подписания Болонской декларации появились новые инструменты и инициативы, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования, причем как наднациональные, так и национальные и институциональные. Наиболее известные и эффективные программы носят многоуровневый характер и представлены такими совместными инициативами Европейской Комиссии и Европейской ассоциации университетов, как: проект «Создание совместных (двойных) дипломов», проект «Настройка образовательных структур (The Tuning Project)», проект «Формирование культуры качества», исследование «Тенденции развития европейских образовательных структур».

Принципиальное значение с точки зрения формирования механизмов сопоставимости и сравнимости программ высшего образования по двум циклам (бакалавр и магистр) Tuning Project. Этот проект аккумулировал и развил опыт программ «Эразмус» и «Сократ», которые реализовывались с 1987 года. Принципы и методики, разработанные в проекте, активно используются странами-подписантами Болонской Декларации в модернизации национальных систем высшего образования.

Необходимо отметить, что создание сопоставимой системы циклов и степеней высшего образования потребовало изменения всей парадигмы высшего образования, в том числе изменения методов обучения, оценки, методов обеспечения качества, включая новую роль преподавателей и перенос акцента на активность и ответственность обучающегося. Важно подчеркнуть, что перенос центра тяжести на результаты обучения потребовал коренной перестройки механизмов оценки и организации процесса обучения и смены парадигмы с обучения, в рамках которого ведущая роль принадлежит преподавателю, на обучение, в центре которого находится сам обучающийся, что полностью соответствует парадигме обучающегося общества (общества, основанного на знаниях).

Основные задачи этого проекта состояли в *определении точек конвергенции и выработке общего понимания содержания квалификаций (по циклам) в терминах компетенций и результатов обучения.*

Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и умения обучающегося, сформированные по завершению программы обучения, определяемые как для каждого модуля программы, так и для программы (первого или второго цикла) в целом.

В ходе реализации проекта определены:

- общие и специальные (связанные с областью изучения) компетенции выпускников первого и второго циклов обучения;
- основания и принципы переноса и накопления зачетных единиц;
- подходы к обучению, оценке и деятельности в рамках общих подходов к обеспечению качества и контролю качества.

Разработаны структуры образовательных программ по 7 областям знания/обучения, включающие в себя зачетные единицы и результаты обучения (знания, способности и умения, содержание обучения, методы обучения и процедуры оценки). Эти области включают в себя: бизнес администрирование и менеджмент, образовательные науки, геологию, историю, математику, физику и химию.

Преимущества подхода, основанного на компетенциях, заключаются в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана, обеспечивая надежное основание для сопоставимости дипломов и квалификаций.

При разработке методики формирования программ сделана попытка установления общих «референтных точек», представляющих собой согласованные позиции по основным аспектам программ обучения, обеспечивающим многообразие, автономию и независимость/свободу в их реализации, использование которых позволяет, образно говоря, настроить программы на «единую волну».

Методика реализации механизмов «настройки» систем высшего образования представлена следующей схемой, получившей название «модель настройки».



В разработке методики и формировании общих «референтных точек» приняли участие 101 университет из 16 стран – подписантов Болонской декларации, в консультациях и опросах были задействованы 7125 человек (5183 выпускников, 998 профессоров, 944 работодателей).

Значимость данной модели состоит также в том, что она направлена на повышение возможностей трудоустройства выпускников системы высшего образования и их успешной профессиональной самореализации, что достигается за счет введения общих компетенций.

Общие компетенции включают в себя инструментальные, межличностные и системные компетенции. Инструментальные компетенции включают когнитивные умения, способность понимать и использовать идеи и понятия; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, планировать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, умения в области ИКТ; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

Межличностные компетенции включают в себя умения выражать чувства и отношения, умения критического осмысления, способностью к самокритике, а также социальные умения, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Системные компетенции отражают способность воспринимать целостность объектов, процессов и систем и соотношение целого и его частей, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции основаны на освоении инструментальных и базовых.

Специальные компетенции относятся к конкретным областям, или направлениям обучения. В общем виде специальные компетенции сформулированы следующим образом:

- первый цикл:

1. способность продемонстрировать знание основ и истории дисциплины (области знания/обучения);

2. способность связно представить освоенное базовое знание;

3. способность контекстуального осмысления новой информации ее интерпретации;

4. демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами;

5. демонстрировать понимание и использовать методы критического анализа и разработки теорий;

6. правильно использовать методы и техники, свойственные данной дисциплине (области знания/обучения);

7. демонстрировать понимание вопросов качества исследований в данной конкретной области;

8. демонстрировать понимание результатов проверки научных теорий, осуществляемой путем эксперимента или в процессе наблюдения.

• второй цикл:

1. освоить специализированную область в рамках дисциплины (область знания/обучения) на продвинутом уровне, то есть иметь представление о новейших теориях, их интерпретациях, методах и техниках;

2. критически отслеживать и осмысливать новейшие достижения в области теории и практики;

3. иметь достаточную компетенцию в области методов самостоятельного исследования и быть способным интерпретировать его результаты на продвинутом уровне;

4. быть способным внести оригинальный, хотя и ограниченный, вклад в данную область знания в соответствии с ее канонами, например, в форме итоговой диссертации;

5. продемонстрировать оригинальность и творческий подход в работе в данной области знания;

6. овладеть компетенциями на профессиональном уровне.

Исследования, проведенные в рамках проекта, выявили, что не все результаты обучения или индикаторы уровней являются одинаково значимыми для каждой области знания/обучения и что выбранные традиционные области знания (дисциплин) демонстрируют значительную полидисциплинарность.

В проекте также разработана система уровней индикаторов и система описаний курсов по типам. В основе **уровней** положена стандартная система:

Курс базового (**Basic**) уровня (введение в предмет);

Курс промежуточного (Intermediate) уровня (предназначенный для углубления базового знания);

Курс продвинутого (Advanced) уровня (дальнейшее закрепление опыта);

Специализированный курс (расширение и углубление знаний и опыта в конкретной области).

По типам курсов различаются:

Основной (Core) курс (часть основной программы);

Поддерживающий (Related) курс (поддерживающий основную программу);

Дополнительный (Minor) курс (необязательный).

Распределение зачетных единиц по уровням и типам курсов делает систему прозрачной и простой для понимания и пользования, например, **5 –I– R** означает, что данный курс содержит 5 зачетных единиц и является поддерживающим курсом промежуточного уровня.

В области системы переноса зачетных единиц признано, что сами по себе зачетные единицы не являются достаточными для определения достижений обучающихся. Надежным основанием для сравнения программ обучения являются только результаты обучения или компетенции.

Разработанная система переноса зачетных единиц для высшего образования приведена в Приложении 1. В рамках этой системы 60 зачетных единиц соответствуют трудозатратам одного студента в 1 академический год. Программа полного календарного года (12 месяцев обучения плюс экзамены) может иметь максимум 75 зачетных единиц (46-50 недель). 60 зачетных единиц в среднем составляют 1500 часов, что составляет 25 часов работы студента для получения зачетной единицы.

Распределение зачетных единиц по курсам осуществляется на основе программы обучения. Программы обучения разбиваются на блоки или кластеры, соотносящиеся с конкретными результатами обучения и компетенциями.

В докладе отмечается, что для того чтобы придать системе зачетных единиц реальный статус «валюты» и обеспечить адекватную работу системы переноса, необходимо «увязать» их с механизмами обеспечения качества и дать четкое определение критериев оценки результатов обучения.

В докладе также содержатся модели планирования модулей обучения по областям знания/обучения и предложения по формированию циклов обучения по 7 областям знания/обучения.

В рамках реализации Болонского процесса решаются задачи по дальнейшей разработке программ совместных дипломов и, в частности, следующие задачи: обеспечение правовой структуры степеней, государственного и международного признания, разработка механизмов контроля качества и развитие мобильности студентов и преподавателей, а также происходит согласование понятия «совместный диплом».

Основные наработки Болонского процесса получили подтверждение и закрепление в Коммюнике «Общеввропейское пространство образования – достижение целей» конференции Европейских министров, ответственных за высшее образование (Берген, 19-20 мая 2005 г.) В коммюнике подчеркивается приверженность стран-участниц Болонского процесса задаче создания к 2010 г. общеевропейского пространства высшего образования (ОПВО). Общие достижения в области реализации Болонского процесса отражены в Генеральном докладе 2003-2005, в докладе Европейской Ассоциации Университетов «Тенденции IV» и в докладе «Болонья глазами студентов» Объединения национальных студенческих союзов.

Как отмечается в Коммюнике, повсеместно происходит переход на два цикла высшего образования, в рамках которых проходят обучение более половины студентов в большинстве стран, подписавших Болонскую декларацию, принята общая рамка квалификаций высшего образования, включающая в себя 3 цикла обучения. Одновременно отмечено наличие препятствий при переходе с одного уровня на другой и необходимость усиления диалога между правительствами, институтами и социальными партнерами с целью повышения возможностей трудоустройства выпускников с квалификацией бакалавра, в том числе и на соответствующие должности в государственной службе.

Общая рамка квалификаций высшего образования предусматривает три цикла, (включая возможность промежуточных квалификаций на национальном уровне) и содержит общее описание квалификаций для каждого цикла, основанное на результатах, компетенциях и объеме зачетных единиц по первому и второму

циклу. В период 2007-2010 гг. должны быть разработаны национальные системы квалификаций, сопоставимые с общеевропейской системой квалификаций высшего образования. Одновременно рамка квалификаций высшего образования должна стать частью системы квалификаций для образования в течение всей жизни, включающей как общее образование, так и профессиональное образование и обучение.

В рамках реализации Болонского процесса практически все страны создали условия для внедрения систем обеспечения качества, основанных на критериях, сформулированных в Берлинском Коммюнике, уделяя особое внимание внутренним механизмам контроля качества, которые связаны с внешними системами обеспечения качества, в рамках создания общеевропейского реестра структур по обеспечению качества.

В Коммюнике особо отмечается необходимость реализации Лиссабонской «Конвенции о признании» и включении принципов этой Конвенции в национальное законодательство, а также разработки национальных планов действий по совершенствованию процессов, связанных с признанием иностранных квалификаций и совершенствованием системы признания ранее полученного обучения (включая, где это возможно, неформальное и спонтанное обучение).

Особо подчеркивается роль высшего образования для дальнейшего развития научных исследований и важность научных исследований как фундамента развития высшего образования в интересах экономического и культурного процветания наших стран и социального единства общества.

Важно подчеркнуть, что для достижения успешных результатов необходимо дальнейшее усиление синергии сектора высшего образования и других секторов, осуществляющих научно-исследовательскую деятельность, во всех наших странах и в рамках ОПВО и общеевропейского пространства научных исследований.

Для достижения этих целей квалификации докторского уровня должны быть приведены в полное соответствие с системой квалификаций ОПВО с использованием подхода, основанного на компетенциях. Ключевая составляющая подготовки докторов наук заключается в получении нового знания посредством новейших научных исследований. Учитывая потребность в структурированных программах уровня докторантуры и необходимость обеспечения

прозрачности руководства и оценки таких программ, нормальная рабочая нагрузка для третьего цикла в большинстве стран будет составлять 3-4 года обучения (полная форма обучения).

Социальное измерение Болонского процесса является составной частью ОПВО и необходимым условием повышения его привлекательности и конкурентоспособности. Социальное измерение включает предпринимаемые правительствами меры финансовой и экономической поддержки студентов, особенно из числа социально незащищенных слоев населения, а также предоставление профориентационных и консультационных услуг, необходимых для повышения доступа к образованию. Для этого должны быть устранены препятствия на пути развития мобильности через упрощение визовых процедур и процедур по получению разрешений на работу, а также по расширению участия граждан в программах мобильности.

Общеввропейское пространство высшего образования должно быть открыто и привлекательно для всех регионов мира, для чего разрабатываются принципы качественного высшего образования «без границ».

Основные направления деятельности стран-подписантов, подлежащие анализу и оценке в 2007 г., включают:

- внедрение стандартов и принципов обеспечения качества в соответствии с предложениями доклада Европейской сети по обеспечению качества;
- внедрение национальных систем квалификаций;
- присуждение и признание двойных дипломов, в том числе докторских степеней;
- создание в системе высшего образования возможностей реализации гибких траекторий обучения, включая процедуры признания ранее полученного обучения.

Особо подчеркивается приверженность принципу ответственности государства за высшее образование в частности за его устойчивое финансирование.

Копенгагенский процесс

Восемь основных пунктов Копенгагенской Декларации предусматривают:

- формирование европейского пространства ПОО,

- повышение прозрачности квалификаций,
- формирование системы переноса зачетных единиц,
- развитие отраслевых компетенций и квалификаций,
- разработку общих критериев качества и систем обеспечения качества,
- развитие систем профессиональной ориентации и консультирования,
- признание неформального и спонтанного обучения,
- повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения.

Для поддержки реализации Копенгагенской Декларации созданы так называемые *виртуальные сообщества*, призванные содействовать осуществлению коммуникации и обмену мнениями всех участников процесса. На сайтах виртуальных сообществ в онлайн-режиме осуществляется размещение и обмен информацией, обсуждение хода реализации принятых решений. Виртуальное сообщество охватывает 170 членов из 20 стран, в нем также участвуют Европейские социальные партнеры и Европейский экономический и социальный комитет.

Реализация решений Копенгагенской Декларации осуществляется техническими рабочими группами, которые занимаются разработкой Europass, системы переноса зачетных единиц и вопросами качества.

Весной 2004 г. Совет и Комиссия опубликовали совместный промежуточный Доклад «Образование и обучение 2010», где обобщены первые конкретные результаты копенгагенского процесса и содержится признание его роли в развитии реформ, стратегии обучения в течение всей жизни и в формировании атмосферы взаимного доверия между основными заинтересованными сторонами и странами.

В Промежуточном Докладе обобщаются основные достижения и препятствия на пути реализации Копенгагенского процесса. В частности, подчеркивается достижение политического согласия о ряду вопросов, связанных с развитием сотрудничества в области ПОО и обучения в течение всей жизни, в особенности в части:

- развития человеческого капитала во имя социальной гармонизации общества и конкурентоспособности экономики,
- профессионального консультирования в течение всей жизни,

- разработки принципов официального признания и неформального и спонтанного обучения,
- обеспечения качества ПОО,
- единой системы (рамки) Europass, обеспечивающей прозрачность квалификаций.

При уточнении задач Копенгагенского процесса на 2005-2006 годы особое внимание уделено задачам, сформулированным в ходе исследования, проведенного по заказу Европейской Комиссии относительно развития систем ПОО. Эти задачи включают, прежде всего, адекватное отражение изменений на рынке труда, которые определяют изменения в сфере ПОО.

Промежуточный Доклад определяет ряд рычагов и приоритетов реформирования в ключевых областях, с тем чтобы к 2010 г. европейские системы ПОО стали мировым эталоном качества и обучения в течение всей жизни, к которым относится мобилизация соответствующих инвестиций и сосредоточение их на развитии ключевых компетенций граждан в течение всех их жизни, например таких, как обучение тому, как учиться, и предпринимательства, а также решение таких задач, как:

- повышение привлекательности профессионального образования и обучения как для работодателей, так и граждан, для того чтобы повысить численность обучающихся,
- достижение высокого уровня качества и инноваций в интересах всех обучающихся и обеспечения конкурентоспособности европейского ПОО в мире,
- обеспечение взаимодействия ПОО с требованиями рынка труда и экономики, основанной на знаниях, в целях формирования квалифицированной рабочей силы и повышения квалификации и развития компетенций работников старшего возраста (что необходимо в ситуации демографических изменений),
- удовлетворение потребностей в обучении работников, имеющих низкие квалификации (это люди в возрасте 25-64 лет, которых в ЕС насчитывается около 80 миллионов человек), и социально уязвимых групп, что необходимо для обеспечения социальной гармонизации общества и повышения их участия на рынке труда.

Признано, что высокое качество программ ПОО на уровне МСКО 3 является эффективным стимулом для уменьшения отсева со старших ступеней средней школы. Как показывает опыт, евро-

пейские страны с низким уровнем отсева из средней школы имеют высокий уровень численности в ПОО. А именно, большинство стран ЕС, где на уровне МСКО 3 50% или более процентов обучающихся заняты в программах ПОО, имеют низкий уровень отсева из среднего образования. В этих странах программы ПОО реализуются как в учебных заведениях, так и в рамках программы «ученичество». Таким образом, в настоящее время остро стоит задача повышения качества НПО. Для этого необходимо сделать высшее образование более доступным для студентов, обучающихся по программам ПОО, а также разрабатывать профессионально-ориентированные программы на уровне высшего образования.

Для повышения качества ПОО реализуется целый ряд реформ в области педагогики (например, Австрия, Финляндия, Швеция), происходит диверсификация образовательных траекторий и программ ПО (например, Франция) и формирование систем профориентации и консультирования, интеграция профессиональных предметов в программы общего образования и наоборот.

Активно внедряется обучение, основанное на компетенциях.

Как известно, повышение привлекательности и гибкости ПОО напрямую зависит от его связи с рынком труда. Для этого формируются различные партнерства с промышленностью и социальными партнерами. Одновременно опыт развития социального партнерства на отраслевом уровне свидетельствует о необходимости укрупнения отраслевых советов социального партнерства (Норвегия).

Продолжается процесс децентрализации управления учебными заведениями ПОО, что требует принятия эффективных мер по обеспечению качества обучения и формирования соответствующих механизмов, а также обеспечения прозрачности обучения и его результатов за счет разработки и использования систем (рамок) квалификаций.

Участие в обучении в течение всей жизни является основным средством обеспечения соответствия умений граждан требованиям экономики, а также качества жизни в обществе в целом. В настоящее время в ЕС еще невысоки уровни участия в непрерывном ПОО. В мае 2003 г. Советом Европы поставлены задачи достижения уровня 12,5% уровня участия трудоспособного населения в обучении в течение всей жизни. Достижение этой цели к 2010 г. является серьезным вызовом для многих европейских стран, если

учесть, что только в пяти странах: Великобритании, Финляндии, Дании, Швеции и Португалии этот уровень выше 12,5%.

Как правило, люди, имеющие низкие квалификации образования, значительно менее активно участвуют в непрерывном ПОО (около 2,4%). Уровень участия в НПОО граждан, имеющих высокий образовательный уровень, приблизительно в 6 раз выше. Молодые работники (25-29 лет) в 3-4 раза активнее участвуют в программах непрерывного ПОО, чем работники старших возрастных групп (55-64 года).

Несмотря на то, что рабочее место является «передовым краем» инноваций и обучения, многие работники отрицательно относятся к обучению, поскольку в прошлом имели отрицательный опыт обучения. В этой связи реализуются различные инициативы по повышению уровня участия в непрерывном ПОО, такие как стимулы для привлечения инвестиций, признание неформального и спонтанного обучения, нетрадиционные формы обучения. Так, например, в Австрии работникам предоставляются налоговые льготы; региональные Торгово-промышленные палаты выделяют определенные суммы для оплаты учебных отпусков/ваучеров. Во Франции в рамках «индивидуального права на обучение» каждому работнику выделяются определенные целевые суммы, которые можно накапливать в течение максимум 6 лет. В Дании создана система квалификаций для начального и непрерывного ПОО, в которой нет «тупиковых» траекторий. Принят новый закон, который направлен на повышение гибкости, прозрачности и свободы выбора. В Великобритании и Австрии реализуются программы «инвесторы в человеческие ресурсы», в рамках которой компании получают статус инвесторов в человеческие ресурсы, если они удовлетворяют установленным требованиям и критериям в области обучения персонала и развития человеческих ресурсов.

Лидирующую роль в обучении работников играют социальные партнеры. Так, например, одна компания в Нидерландах вышла с инициативой аккредитации ранее полученного обучения для работников, не имевших ранее широкого доступа к квалификациям и обучению; в Великобритании Фонд обучения, созданный профсоюзами, спонсирует обучение (преимущественно для ликвидации нехватки базовых умений) в нетрадиционной среде.

В ряде стран успешно решается задача вовлечения в обучение граждан старших возрастных групп (55-64) (Дания, Кипр, Греция, Швеция, Великобритания).

Формирующаяся экономика, основанная на знаниях, влечет за собой изменения в области организации труда, что требует создания новой среды обучения, новых форм и методов обучения. Формируются так называемые «обучающиеся» организации, в которых осуществляется постоянное обучение персонала, которое рассматривается как источник профессионального развития и повышения конкурентоспособности.

Что касается новых методов обучения, то импульсом для их развития является развитие подходов к признанию знаний и умений, освоенных вне формального образования. Меры по признанию неформального и спонтанного обучения разрабатываются в Финляндии и Бельгии (Фландрия) и активно используются в таких странах, как Австрия, Дания, Франция, Германия, Италия, Нидерланды, Испания, Швеция и т.д.

Разработана Хартия качества в интересах образовательной мобильности, которая направлена на обеспечение качества обучения за рубежом.

Задача в области обеспечения качества сформулирована следующим образом: *«Развитие сотрудничества в области обеспечения качества с акцентом на обмен моделями и методами, а также выработка общих критериев и принципов качества для ПОО».*

К настоящему моменту:

- проведен анализ существующих стандартов ПОО,
- осуществлена выработка общих критериев для повышения качества ПОО,
- разработана система индикаторов качества ПОО,
- создана Общая рамка обеспечения качества ПОО,
- разработано Руководство по самооценке учебных заведений.

Общая рамка обеспечения качества направлена на повышение прозрачности как на уровне провайдеров обучения, так и на межгосударственном уровне. В настоящее время во всех странах ЕС наблюдается резкий рост структур, реализующих программы ПОО для широкого круга целевых групп пользователей. В этой

связи необходимы общие рамки, описывающие принципы и процедуры, которыми бы могли руководствоваться провайдеры при реализации обучения.

Эти принципы и процедуры, содержащиеся в Общей рамке обеспечения качества, включают в себя:

- процесс постановки целей и задач в области обучения и связанных с ним услуг,
- процедуры и меры реализации поставленных целей и задач,
- систему мониторинга для измерения продвижения к достижению целей и формальная система оценки, позволяющая делать выводы о достижении целей. Эта система предусматривает участие как самих обучающихся, так и специально обученных специалистов, которые будут проводить сравнение успешности различных провайдеров,
- систему обратной связи, обеспечивающую внесение необходимых коррективов по результатам мониторинга.

Общая рамка позволяет руководству и персоналу на уровне систем и провайдеров ПОО анализировать собственную деятельность и способы ее осуществления для выявления наиболее успешных образцов собственной практики и описания их в формализованном виде, а также выявлять области, требующие внесения коррективов.

Поскольку эффективное управление качеством требует системного подхода, предлагаемая Рамка может использоваться как на уровне системы ПОО в целом, так и на уровне провайдеров и позволит оценивать эффективность инноваций и реализации программ обучения.

Общая рамка состоит из четырех взаимосвязанных элементов. Это:

- **модель** (выявление лучших образцов практики из опыта стран ЕС на уровне систем и провайдеров), включающая в себя:
 - *планирование* (постановка четких и измеряемых целей организации в области политики, процедур, задач, сотрудников);
 - *реализацию* (способ осуществления запланированных мероприятий, ключевые принципы реализации, соответствие мероприятий и принципов поставленным целям);
 - *оценку реализации* программы обучения на основе соотношения поставленных задач и результатов, достигнутых обучающимися, (механизмы оценки разрабатываются в соответствии с

конкретным контекстом, а результаты оценки, содержащие анализ сильных и слабых сторон и предлагаемые рекомендации, оформляются в виде доклада);

- *постоянную обратную связь.*

- **методология** (принципы отбора участников, разработанные методы оценки, процедуры планирования, реализации, обеспечения обратной связи и принятия решений и т.д.). Важнейшим элементом методологии является самооценка.

- **система мониторинга** (с участием социальных партнеров и других субъектов ПОО),

- **механизмы измерения** (критерии и индикаторы, обеспечивающие сравнимость систем и провайдеров).

Примеры индикаторов (для измерения качества системы или учебного заведения):

- доля провайдеров, использующих системы управления качеством,

- инвестиции в обучение преподавателей,

- уровень безработицы по группам,

- участие в начальном профессиональном образовании и обучении социально незащищенных групп и лиц с ограничениями здоровья,

- численность обучающихся по программам НПО и программам обучения в течение всей жизни (по типам курсов обучения),

- процент обучающихся, завершивших курс обучения,

- трудоустройство выпускников (в течение 6 месяцев после окончания обучения),

- использование освоенных умений на рабочем месте (мнение работодателя и работника),

- существующие механизмы для адаптации ПОО к изменяющимся требованиям рынка труда,

- расширение доступа к обучению за счет использования эффективных моделей профориентации и консультирования.

Как указывалось выше, обеспечение качества достигается за счет использования механизмов внешнего и внутреннего контроля. Внутренний контроль качества осуществляется в рамках самооценки, а внешний – с помощью стандартов, процедур аккредитации и сертификации (учебных заведений и провайдеров, программ обучения).

Важнейшим механизмом обеспечения качества являются образовательные стандарты. В европейском понимании, стандарты ПОО призваны отражать в сбалансированной форме требования рынка труда и различных категорий его участников и поэтому они должны основываться на профессиональных стандартах и анализе рынка труда.

В более широком понимании, стандарты рассматриваются как минимальные цели или показатели, указывающие на ожидание определенного уровня качества (и достижение поставленных целей) в случае соблюдения стандарта.

Участники Копенгагенского процесса признают необходимость перехода на стандарты, ориентированные на результат, что означает реализацию программ обучения, основанных на результатах, выраженных в терминах знаний, умений и широких компетенций.

Стандарты, ориентированные на результат, позволяют использовать эффективные системы обеспечения качества, стимулировать конкуренцию между учебными заведениями, финансировать учебные заведения по уровню достигнутых результатов и предоставлять большую автономию учебным заведениям.

Преимущество стандартов данного типа состоит в том, что они стимулируют проведение внутренней оценки качества, а также то, что содержание программ обучения повышает шансы выпускников на трудоустройство, поскольку в рамках данного типа стандартов интегрируются три спецификации: сферы труда, сферы образования и обучения и оценки. Другими словами, стандарты данного типа представляют собой стандарты квалификаций с четкими целями того, что должно быть достигнуто в результате обучения.

Примером стандартов, регулирующих результат, являются Национальные квалификации профессионального образования и обучения в Великобритании (КПОО), представляющие собой рамочные квалификации для всех специальностей и отраслей. НКПОО разрабатывались при активном участии представителей отраслей (работодателей). В реализации стандартов важную роль играют организации, отвечающие за сертификацию выпускников и аккредитацию провайдеров и программ обучения.

НКПОО базируются на национальных стандартах профессий, которые определяют стандарты деятельности. Другими словами, они описывают, что ожидается от деятельности компетентного

работника в определенной специальности или профессии. Они охватывают все основные характеристики специальности, основываются на лучших образцах деятельности, знаниях и понимании, обеспечивающих компетентную деятельность, а также предполагают способность адаптироваться к возможным изменениям.

Процедура разработки стандартов ПОО в странах ЕС в общем виде может быть представлена следующим образом:

Национальное министерство образования формулирует предложение по разработке – Консультативные группы (с участием исследователей, работодателей и других категорий социальных партнеров) разрабатывают проект стандарта – Субъекты ПОО обсуждают проект стандарта – Уполномоченный орган утверждает стандарт (во многих странах – это национальный парламент).

Следующим механизмом, разработанным в рамках Копенгагенского процесса в области обеспечения качества, является Руководство по самооценке учебных заведений, предлагающее системный и комплексный подход к анализу деятельности учебных заведений ПОО, в рамках которого оценка становится элементом планирования и развития.

Такой подход позволяет:

- установить соответствие между деятельностью и результатами,
- влиять на организацию и процесс обучения,
- определять приоритеты для совершенствования деятельности,
- осуществлять постоянное повышение качества работы учебного заведения,
- соответствовать целям регионального развития.

Для обеспечения прозрачности квалификаций и компетенций в рамках Копенгагенского процесса разработан механизм, включающий в себя:

- Европейское резюме, предложенное в Рекомендациях Комиссии в марте 2002 г.,
- Приложение к диплому, рекомендованное Конвенцией по признанию квалификаций высшего образования в Европейском регионе и принятое в Лиссабоне еще в 1997 г.,
- Europass. С 14 декабря 2004 г. введена новая система Europass, которая действует во всех странах ЕС. В дальнейшем система

Europass будет совершенствоваться и может включать в себя новые документы, выдаваемые для подтверждения квалификации или сертификации. Вероятно, что в будущем она будет использоваться для документирования отраслевых квалификаций и признания неформального или спонтанного обучения. Планируется, что к 2010 г. около 3 миллионов граждан объединенной Европы смогут воспользоваться возможностями Europass для улучшения своего положения на рынке труда и для обучения в течение всей жизни.

В пакет документов **Europass** входят:

- Резюме Europass (Europass CV)
- Europass-Mobility (Европас-мобильность),
- Приложение к диплому о высшем образовании,
- Портфолио иностранных языков,
- Приложение к свидетельствам о профессиональном образовании и обучении;
- любые другие документы, утвержденные Комиссией как элементы Europass.

Предусмотрено создание информационной системы Europass в Интернет, которая предполагает создание возможностей для заполнения документов Europass через Интернет. Создан портал Ploteus (www.ploteus.net), содержащий информацию о возможностях обучения в Европе. Этот портал является частью общей информационной системы в Европе (другой ее частью является EURES – европейская база данных о возможностях трудоустройства).

Также учреждены Национальные центры Europass, которые призваны осуществлять координацию деятельности на национальном уровне и формируется сеть Национальных центров, чья деятельность будет координироваться Европейской Комиссией.

Национальные центры призваны:

- (a) координировать, совместно с другими национальными структурами деятельность, относящуюся к выдаче документов Europass и, в случае необходимости,
- (b) создавать и управлять национальными информационными системами;
- (c) продвигать использование Europass, включая использование Интернет;

(d) совместно с другими национальными структурами обеспечивать доведение информации о Europass до всех граждан и предоставлять необходимое консультирование;

(e) информировать граждан о возможностях обучения в странах ЕС, о системах образования и обучения в этих странах и о других вопросах, связанных с мобильностью в целях обучения.

К 1 января 2008 г. (и впоследствии каждые 4 года) Комиссия будет представлять Европейскому парламенту и Совету доклады по реализации Решения по Europass, основанные на оценке, проведенной независимым аудитором.

С учетом опыта разработки системы переноса зачетных единиц для высшего образования разрабатывается аналогичная система для ПОО. В целом, наблюдается общая заинтересованность стран в создании европейской системы переноса зачетных единиц. Как правило, разработка такой системы идет параллельно формированию единой национальной системы квалификаций (Дания, Германия – только для высшего образования; Ирландия, Нидерланды, Великобритания).

В проведенных исследованиях подчеркивается, что система переноса зачетных единиц может быть сформирована только на базе эффективной и сильной системы ПОО, ориентированной на потребности рынка труда и имеющей хорошую систему профориентации и консультирования.

Зачетные единицы в ПОО определяются на основании:

- области обучения (теория, практика, базовые умения, общее образование);
- результатов обучения (знания, умения, компетенция);
- места обучения (аудитория, «ученичество», на предприятии, дома);
- контекста обучения (формальное, неформальное, спонтанное);
- продолжительность обучения (годы, месяцы, семестры).

Введение системы переноса зачетных единиц сопровождается структурированием программ модульного обучения, в рамках которой отдельные модули могут быть индивидуально оценены и позволяют накапливать зачетные единицы. Также разрабатываются общие принципы сертификации, которая будет соответствовать разрабатываемой системе кредитных единиц. Сертификация, также как и

оценка должны быть «привязаны» к результатам обучения, что позволяет сблизить формальное и неформальное обучение.

Разработана первоначальная схема Европейских зачетных единиц для ПОО. К 2010 г. предполагается разработка комплексной мета-рамки Европейских зачетных единиц и квалификаций.

Для дальнейшего развития Копенгагенского процесса признано необходимым усилить взаимодействие, как на национальном, так и общеевропейском уровне с:

- высшим образованием, включая наработки Болонского процесса
- европейской политикой в области экономики, занятости, устойчивого развития и социального включения,
- социальными партнерами.

Разработка подходов к сопоставимости и сравнимости квалификаций (Единая европейская рамка квалификаций).

Для решения вопросов сопоставимости и сравнимости квалификаций в свете Болонского и Копенгагенского процессов разработан проект Европейской рамки квалификаций, включающий в себя все уровни обучения в течение всей жизни. Одновременно во всех европейских странах формируются Национальные системы квалификаций, которые включают в себя все аспекты деятельности на национальном уровне, приводящие к признанию обучения.

Эти системы включают в себя средства разработки и операционализации национальной и региональной политики в области квалификаций, институциональных механизмов, процессов обеспечения качества, оценки и присуждения дипломов/сертификатов, признания умения и других механизмов, связывающих образование и обучение, рынок труда и гражданское общество.

Национальная рамка квалификаций (НРК) является основой системы квалификаций и инструментом для классификации квалификаций на основе набора критериев уровня освоенного обучения. Этот набор критериев либо имплицитно заложен в сами дескрипторы (описания) уровней, либо сформулирован отдельно в виде четкого набора дескрипторов уровней.

Таким образом, НРК – это *целостная система, признанная на национальном и международном уровне, посредством которой*

можно непротиворечиво измерить, сопоставить и соотносить друг с другом все достижения в области обучения и которая устанавливает отношения между всеми дипломами/сертификатами образования и обучения.

Основные функции НРК состоят в том, что она:

– устанавливает четкие стандарты качества для всех типов свидетельств и дипломов, понятные как работодателям, так и гражданам,

– предполагает новый подход к свидетельствам и дипломам об образовании, который обеспечивает признание результатов обучения, а не пройденного курса обучения.

Важно отметить, что рамка не только объединяет и систематизирует существующие дипломы/сертификаты, но и стимулирует разработку новых дипломов/свидетельств.

НРК создают основу для повышения качества, доступа, взаимодействия и признания квалификаций государством или рынком труда на национальном и международном уровне.

Как показывают исследования, рамки квалификаций, прежде всего, ассоциируются с профессиональным образованием и обучением (Испания, Греция, Чешская республика и Япония). Однако уже есть примеры стран, где рамка охватывает все квалификации (Ирландия, Испания). В Великобритании НРК охватывает все квалификации, кроме квалификаций высшего образования.

Достоинства НРК состоят в том, что они позволяют:

1. улучшить связь квалификаций с умениями, знаниями и компетенциями и, следовательно, с потребностями рынка труда, как текущими, так и будущими;

2. построить единую непротиворечивую структуру, охватывающую различные подсистемы (высшее образование, обучение взрослых, школьное образование, квалификации профессионального образования и обучения);

3. реально содействовать развитию обучения в течение всей жизни (за счет расширения доступа, целевых инвестиций и признания неформального и спонтанного обучения);

4. задействовать все заинтересованные стороны.

Основными субъектами проводимых изменений, связанных с разработкой НРК, являются, как правило, Министерства образования и труда. Как показывает международная практика, разра-

ботка НРК осуществляется в рамках общей реформы системы профессионального образования и обучения, включая высшее образование. В различных странах особую активность проявляют различные группы: в Испании это автономные области и социальные партнеры, в Греции и Чешской Республике – социальные партнеры. В Ирландии – государственные структуры и Советы по присвоению квалификаций и образованию.

В самом общем виде Национальная рамка квалификаций (НРК) может быть определена, как единый свод квалификаций образования, в рамках которого все достижения обучающихся являются измеряемыми и взаимосвязанными посредством системы свидетельств и дипломов. Национальные системы квалификаций (НСК) предназначены для обеспечения признания, оценки и аккредитации профессиональных квалификаций.

В итоговом документе конференции Международной организации труда (2002 г.) указывается, что «разработка НРК служит как интересам предприятий, так и работников, поскольку содействует развитию обучения в течение всей жизни и позволяет органам по труду и занятости устанавливать соответствие между потребностями в умениях и их предложением, а также помогает людям в выборе работы или рода занятий» (Параграф 17).

Как указывалось выше, рамка квалификаций основывается на уровнях, что позволяет обеспечить преемственность не только между различными уровнями квалификаций, но и между формальным (общим и профессиональным) и неформальным образованием и обучением, начальным и непрерывным профессиональным образованием, а также между различными профессиональными областями.

Каждый уровень основан на конкретных стандартах знаний, умений и компетенций. Стандарты определяют результаты, которые должны быть достигнуты для получения соответствующих дипломов и свидетельств на каждом уровне, включающих в себя свидетельства и дипломы общего, профессионального, высшего и дополнительного образования, обучения на рабочем месте, а также неформального образования.

Одновременно наличие единой национальной рамки квалификаций позволяет соотносить компетенции работников, полученные в процессе труда (на рабочем месте), с конкретным уровнем квалифи-

кации и, в случае необходимости, определять объем необходимого дальнейшего обучения для получения либо квалификации следующего уровня, либо новой квалификации. Это, в свою очередь, способствует повышению мотивации работников обучаться на рабочем месте, с одной стороны, а с другой – позволяет оптимизировать расходы на непрерывное профессиональное образование и обучение и привести квалификации работников в соответствие с их реальными умениями и знаниями (в интересах упорядочения системы оплаты труда и стимулирования карьерного роста).

Рамка квалификаций является составной частью национальной системы квалификаций. Наличие системы квалификаций способствует развитию как вертикальной мобильности граждан в пространстве профессионального образования, так и горизонтальной мобильности с одной профессиональной траектории на другую за счет встроенного в систему механизма официального признания частичных квалификаций. Этот механизм позволяет гражданам обучаться в соответствии с собственными потребностями и способностями, в удобное для них время в течение всей жизни.

Вопросами разработки рамок и систем квалификаций в последние годы активно занимаются как отдельные государства, так и международные организации, такие как ОЭСР, Международная организация труда. Активизация интереса к данному вопросу обусловлена принятием международным сообществом стратегии обучения в течение всей жизни, в рамках которой гражданам должны быть предоставлены условия для обучения в течение всей их жизни, как в целях личностного, так и профессионального роста.

Формирование рамок и систем квалификаций осуществляется, прежде всего, для реформирования систем профессионального образования в целях оптимизации имеющихся квалификаций с целью устранения несоответствий и дублирования, создания возможностей построения оптимальных траекторий обучения, приводящих в получению официальной квалификации. В настоящее время, когда особое значение приобретает постоянное обучение, повышение квалификации и переобучение, вызванное быстрым развитием технологий и рынков труда, важно, чтобы все граждане имели возможность выбрать наиболее оптимальный способ оценки имеющихся у них компетенций и их последующего прираще-

ния и развития. Помимо этого необходимо обеспечить оптимизацию ресурсов, потребность в которых постоянно возрастает.

И, естественно, НРК позволяет сравнивать и сопоставлять квалификации, существующие в разных странах, что способствует сравнимости программ обучения и содействует повышению академической и трудовой мобильности. Для достижения задач сопоставимости программ обучения вводятся зачетные единицы, которые оценивают реализуемые программы одного уровня, что также содействует созданию объективной основы для их сопоставления.

Следует подчеркнуть, что создание рамки квалификаций возможно только в том случае, если система профессионального образования ориентирована на компетенции, т.е. на результаты обучения, поскольку при определении уровней рамки квалификаций и их описания используются требования сферы труда к результатам обучения или той деятельности, которую работники осуществляют на рабочем месте. Другими словами, формирование рамки квалификаций начинается в сфере труда, которая формулирует свои требования к деятельности работников по целому ряду параметров, включающих в себя знания, умения и сквозные, или мобильные компетенции, которые также иногда называются широкими компетенциями. Далее необходимо отслеживать качественные изменения в каждом из этих параметров и в их совокупности для определения границ между уровнями.

После этого определяется квалификация каждого уровня и соответствующие ей типы дипломов/свидетельств. Более того, как показывает практика, в рамках дипломов одного уровня существует несколько типов и категорий дипломов, позволяющих отражать приращения компетенций по горизонтали. Таким образом, выстраивается четкая иерархия дипломов и квалификаций.

Как уже указывалось, для обеспечения «работы» рамки квалификаций необходимо также иметь механизмы обеспечения качества, а именно, инструменты для оценки компетенций, на основании которых можно сделать обоснованный вывод как об освоении компетенций, необходимых для получения определенной квалификации, так и для определения того исходного уровня, с которого должно начаться или продолжиться обучение.

Поскольку подход, основанный на компетенциях, по своей структуре является модульным, т.е. состоит из «блоков» или «кир-

пичиков», которые могут быть использованы для структурирования программ в зависимости от задач обучения, то оценка «входных» компетенций позволяет оптимально (по времени и ресурсам) выстроить программу обучения в любой точке траектории обучения.

Следует отметить, что разработка НРК и НСК началась сравнительно недавно, однако ряд стран уже имеет определенный положительный опыт не только в их разработке, но и внедрении. Одновременно, как указывалось выше, в рамках Копенгагенского процесса разработана так называемая мета-рамка, которая позволяет сравнивать НРК различных стран, а, следовательно, и квалификации, и программы обучения в различных странах в интересах повышения мобильности на Европейском континенте.

Необходимо подчеркнуть, что разработка НРК проходит легче в тех странах, где уже осуществлен переход на модульное обучение, основанное на компетенции, поскольку, как указывалось выше, квалификации должны быть описаны в терминах результатов, значимых для сферы труда.

Система переноса зачетных единиц для высшего образования

Система зачетных единиц представляет собой системное описание программы обучения путем присвоения зачетных единиц каждому ее компоненту. Описание зачетных единиц основано на нагрузке, результаты обучения и продолжительность обучения (аудиторные часы).

Европейская система переноса и накопления зачетных единиц ориентирована на обучающегося и основана на:

- нагрузке (для обучающегося),
- задачах обучения, выраженных в результатах обучения,
- подлежащих освоению компетенциях.

Европейская система переноса зачетных единиц для высшего образования была создана в 1989 г. в рамках программы Erasmus, которая является частью программы Socrates. Эта система успешно апробирована и используется во всех странах Европейского Союза. Эта система изначально создавалась для переноса зачетных единиц для содействия признания периодов обучения за границей, что уже способствовало повышению качества и мобильности студентов в Европе. Уже позже эта система была преобразована в «накопительную» систему, которая будет реализована на институциональном, региональном и европейском уровне Болонской декларацией 1999 г.

Цель введения системы

СПЗЕ облегчает сравнимость программ обучения и их понимание обучающимися, а также помогает университетам организовывать и обновлять программы обучения. Используется для широкого круга программ и форм обучения.

Основные характеристики СПЗЕ

- нагрузка студентов, обучающихся по очной форме, за 1 академический год оценивается в 60 зачетных единиц. В среднем это соответствует 1500-1800 часам в год, что означает, что 1 кредитная единица равна примерно 25 - 30 часам.

- Зачетные единицы могут присваиваться только после успешного завершения требуемой работы и оценки достижения ре-

зультатов обучения. Результаты обучения представляют собой наборы компетенций, выражающих, что будет знать, понимать и уметь делать обучающийся после завершения процесса обучения.

- Нагрузка студентов включает в себя время, требуемое для осуществления всех запланированных видов деятельности по обучению (посещение лекций, семинаров, самостоятельные занятия, подготовка проектов, экзамены и т.д.).

- Зачетные единицы присваиваются всем образовательным компонентам программы обучения (таким как, модули, курсы, практика и т.д.) и отражают объем работы, требуемой по каждому компоненту для достижения его конкретных задач или результатов обучения относительно общего объема работы, необходимого для успешного завершения годового обучения.

- Успешность студента выражается в оценках, принятых в национальной системе образования. Приветствуется также указание баллов СПЗЕ, это важно при переносе зачетных единиц. Шкала оценок (баллов) СПЗЕ ранжирует студентов в рамках статистических параметров. Таким образом, статистические данные о достижениях студента являются предпосылкой для использования системы оценок СПЗЕ.

Основными документами СПЗЕ являются:

- Стандартный информационный пакет/каталог курсов учебного заведения, размещенный на двух языках на Web-сайте или изданный в виде брошюры или нескольких брошюр. Этот информационный пакет должен содержать все утвержденные данные, включая информацию для иностранных студентов.

- **Соглашение об обучении**, содержащее список курсов, которые будут изучаться с указанием зачетных единиц по каждому курсу. Этот список согласовывается между студентом и администрацией учебного заведения. В случае переноса зачетных единиц, Соглашение об обучении должно пройти согласование с двумя учебными заведениями.

- **Оценочная ведомость**, где фиксируется успеваемость студента по всем курсам обучения, включающая в себя перечень курсов обучения, набранные зачетные единицы СПЗЕ, национальные зачетные единицы или оценки и оценки СПЗЕ. В случае переноса зачетных единиц, оценочная ведомость должна выдаваться учебным заве-

дением на родине студента до его отъезда, и принимающим учебным заведением после окончания курса обучения.

- Учебные заведения, правильно использующие СПЗЕ, получают знак СПЗЕ, что способствует повышению престижа учебного заведения как надежного партнера европейского и международного сотрудничества.

- Критерии получения знака СПЗЕ: информационный пакет на двух языках, использование зачетных единиц СПЗЕ, образцы соглашений об обучении, оценочных ведомостей и подтверждение признания в академическом сообществе.

- Форма заявки должна публиковаться. Срок подачи заявок: до 1 ноября. Знак действителен три академических года. Список учебных заведений, имеющих такой знак, публикуется на веб-сайте Euroра.

Приложение к диплому

Приложение к диплому является документом, который является приложением к диплому о высшем образовании, где в стандартной форме описывается сущность, уровень, контекст, содержание и статус успешно освоенных студентом программ обучения. Приложение к диплому обеспечивает прозрачность и облегчает признание академических и профессиональных квалификаций (дипломы, степени. Знак «Приложение к диплому» присваивается учебным заведениям, которые выдают приложения к диплому в соответствии с установленными требованиями).

1.3. Основные принципы разработки образовательных программ 3 циклов высшего образования: европейский опыт

В настоящее время в свете реализации задач Болонского процесса особо остро стоит вопрос об обеспечении соответствия программ российского высшего образования с теми принципами, о которых договорились подписанты Болонской Декларации и других документов, принятых в ее развитие.

Если в принципиальных вопросах развития Болонского процесса, а именно о принятии трехциклового структуры высшего образования, необходимости введения системы зачетных единиц и т.д. существует полное понимание, то содержание самих технологий, обеспечивающих сопоставимость и сравнимость программ высшего образования, еще не полностью осмыслено. Это касается таких основных моментов, как ориентация программ на результат – понятие результата, и принципы расчета зачетных единиц – взаимосвязь результатов обучения, методов обучения и обеспечения качества.

Этим аспектам и посвящена данная статья, которая является результатом исследования, проведенного авторами, в области разработки и реализации совместных программ высшего образования в ЕС, включая программы, реализуемые с участием российских вузов, в том числе и в рамках программы Темпус.

Прежде всего, остановимся на принципиально важных понятиях, искажение или упрощение смысла которых представляется недопустимым при рассмотрении подходов к проектированию программ высшего образования.

Это такие понятия, как результаты обучения, компетенции и зачетные единицы, которые четко определены в документах Болонского процесса, а также в исследовательском докладе «Настройка образовательных структур в Европе».

Европейская система переноса зачетных единиц (ECTS) определяется как система обеспечения прозрачности систем образования и образовательных программ. Система основана на следующих договоренностях: общая трудоемкость одного учебного года – 60 з.е., которые распределяются по отдельным единицам курса/модулям в соответствии с трудозатратами студентов, необходимыми для достижения результатов обучения.

Зачетные единицы понимаются как единицы измерения трудозатрат студентов, выраженных в терминах номинального вре-

мени, необходимого студенту для достижения конкретных результатов обучения. Трудоемкость/трудозатраты охватывают все виды учебной деятельности, необходимые для достижения результатов обучения (включают в себя лекции, практические задания, поиск информации, самостоятельное изучение и т.д.)

Компетенции – это динамическое сочетание ряда параметров – знаний и их применения, умений, отношений и ответственности, описывающие результаты освоения программы/модуля обучения. Компетенции подразделяются на предметные (относящиеся к предметной области) и общие (для всех курсов/модулей данного цикла).

Результаты обучения представляют собой утверждения относительно того, что должен достигнуть студент, с точки зрения освоения знаний и формирования понимания и способности продемонстрировать достигнутое по окончании процесса обучения. Результаты обучения отличаются от задач обучения тем, что они относятся к достижениям студента, а не к работе преподавателя. Результаты обучения должны быть подкреплены соответствующими критериями оценки, которые должны использоваться для измерения результатов, достигнутых студентом. Результаты обучения и критерии оценки описывают минимальные требования, которым должен соответствовать студент для получения зачетных единиц при проведении оценки.

Во всех базовых документах Болонского процесса основной вектор развития программ высшего образования, включая программы двойных и совместных дипломов, определяется как "гармонизация их архитектуры" (Болонская и Сорбонская Декларации) посредством принятия всеми странами трех циклов высшего образования (программы подготовки бакалавров – магистров – докторов). Этими тремя циклами являются:

Первый цикл – программы подготовки бакалавров.

Второй уровень – магистратура.

Третий уровень – докторантура.

При этом бакалавр рассматривается как самостоятельная степень высшего образования, которая должна обеспечить трудоустройство выпускника как обладателя высшего образования, а не просто этап освоения программы магистра. Это достигается благодаря тому, что работодатели признают этот диплом, понимая, какими компетенциями обладает его держатель.

Сравнение программ трех циклов высшего образования, в первую очередь, основывается на данных рамки квалификаций высшего образования, так называемых «дублинских декскрипто-

рах», которые были в несколько иных по форме, но идентичных по сути формулировках, внесены в европейскую рамку квалификаций, которая разрабатывается в рамках Копенгагенского процесса (интеграция систем доуниверситетского профессионального образования). Дескрипторы, содержащиеся в этих документах, используются в качестве широких ориентиров при проектировании инновационных программ высшего образования.

Знания на первом цикле характеризуются новизной и инновационностью и включают в себя критическое понимание теорий и принципов, умения должны демонстрировать мастерство и инновационность при решении сложных и непредсказуемых проблем в конкретной области изучения. На данном цикле предполагается наличие умения руководить сложными профессиональными проектами или деятельностью и брать ответственность за принятые решения в непредсказуемых ситуациях, связанных с областью изучения и за профессиональное развитие групп и индивидов.

Второй цикл предполагает наличие высокоспециализированного знания, включая самое передовое знание в области изучения и критическое осмысление знания в данной и смежных областях, а также умений решать проблемы в области исследования; создавать новое знание и интегрировать знания из различных областей; способность управлять и преобразовывать отдельные элементы в области изучения, характеризующиеся сложностью, непредсказуемостью и требующие новых стратегических подходов, и брать на себя ответственность за развитие профессиональной области и оценку стратегической деятельности других. Как показывает практика, на этом цикле наблюдается большее разнообразие профилей программ, чем на первом цикле, что неудивительно, т.к. второй цикл предполагает специализацию знаний и умений.

Третий цикл предполагает наличие самых передовых знаний в области изучения и в смежных областях; самые передовые специализированные умения и методы, включая синтез и оценку, необходимые для решения принципиальных проблем в области исследования и создания инноваций, а также способность переосмысливать существующие знания и практику в профессиональной области; демонстрировать авторитет, инновационность, автономность, научную и профессиональную целостность и приверженность разработке новых идей или процессов.

Принятые на европейском уровне описания 3 циклов образования задают основные векторы, согласно которым должны фор-

мироваться требования к результатам обучения на каждом цикле программ высшего образования.

В основе разработки программ лежат результаты обучения. Результаты обучения позволяют определить место программы с точки зрения ее академической роли, а также значимости для внешних потребителей – работодателей и студентов.

В этой связи определение результатов обучения должно основываться не только на мнении представителей академического сообщества, но и работодателей. Другими словами, при разработке программ следует учитывать изменяющиеся потребности общества, а также текущие и перспективные потребности сферы труда.

Только в этом случае цели и задачи программы будут обоснованными и – в дальнейшем сама программа будет соответствовать требованиям, предъявляемым к программам обучения системами обеспечения качества.

Результаты обучения формулируются в процессе консультаций с профессиональным сообществом, а не только внутри академического сообщества.

Перенос центра тяжести на результаты обучения, которые измеряются в процессе оценки, позволяет определить реальную ценность обучения для потребителей, т.е. работодателей и выпускников, поскольку связующим звеном между потребностями рынка труда и сферы образования является оценка (компетенций, способностей и процессов).

Разработка программы начинается с определения профиля профессии (профессиональной области). Профиль профессий сочетает в себе две составляющих – академическую и профессиональную. Такое сочетание позволяет более адекватно определять и отбирать содержание программ.

Профиль профессии представляет собой набор функций и компетенций, необходимых для осуществления этих функций, относящихся к конкретному виду трудовой деятельности. Профессиональная составляющая профиля профессии определяется представителями отрасли и отражает потребности общества и социальной ситуации.

Таким образом, при разработке программ первый и главный вопрос – отвечает ли программа социальным потребностям экономики или социальной сферы, что может быть установлено только в процессе консультаций с заинтересованными сторонами.

Далее, университет, т.е. представители академического сообщества, трансформируют профессиональную составляющую про-

филя профессии в результате обучения, формы и методы обучения и оценки, адекватные требуемым компетенциям, а также формулируют требования к академической составляющей профиля профессии.

Следует отметить, что большое значение для успеха программы обучения имеет выбор работодателей/предприятий, с которыми будет осуществляться взаимодействие по определению профессионального профиля, для чего необходимо проводить соответствующие маркетинговые исследования и процедуру, получившую в международной практике название анализа потребности в умениях. Необходимо ориентироваться на развивающиеся предприятия, имеющие четкую стратегию развития, включая и развитие персонала.

Важно еще раз подчеркнуть, что содержание квалификаций высшего образования должно быть прозрачно и понятно не только для академического сообщества, но и для профессионального сообщества, а также для самих граждан. А это достигается за счет перехода на описания образовательных программ в терминах результатов обучения и компетенций.

Язык компетенций является новым для высшего образования, поэтому во время консультаций с представителями работодателей осуществляется формирование нового уровня взаимопонимания и культуры общения, т.е. нового понятийного и коммуникационного поля, или нового языка общения, который помогает выяснить взаимные ожидания и требования и примирить их.

Использование результатов обучения обеспечивает большую гибкость программ по сравнению с традиционными курсами, поскольку предполагает возможность различных траекторий для достижения одних и тех же результатов.

Таким образом, следует еще раз подчеркнуть, разработка программ должна начинаться не с установления количества часов, а с определения тех предметных областей, которые должны войти в программу и которые определяются на основе результатов обучения.

Основные современные технологии эффективного взаимодействия между академическим и профессиональным сообществом при разработке образовательных программ отражены в докладе «Настойка структур высшего образования в Европе» (Tuning Report), подготовленным в ходе реализации программы Socrates Европейского Союза. В рамках подготовки доклада были проведены консультации с работодателями, студентами и выпускниками по 8

направлениям программ (101 университет, 16 стран, около 1000 человек с каждой стороны, представляющей как академическое, так и неакадемическое сообщество, и свыше 5 тыс. выпускников).

Процесс формирования общего понимания относительно компетенций выпускников, использованный в данном проекте, может быть рекомендован в качестве основы при проектировании образовательных программ (с учетом поправок на масштаб участвующих субъектов и необходимой адаптации процедур к конкретной ситуации, направлению подготовки/специальности обучения).

Общий алгоритм действий, использованный в Tuning, включал в себя следующие процедуры:

- разработка анкет,
- формирование списка компетенций, которые разработчики подготовили и согласовали с представителями академического и профессионального сообщества,
 - анкетирование субъектов академического и профессионального сообщества (т.е., по сути, проведение анализа потребностей в умениях) для выявления значимости различных компетенций (ранжирования компетенций),
 - ранжирование общих компетенций,
 - формирование и ранжирование перечня предметных компетенций, которые являются определяющими для формирования содержания программ обучения и которые в целом определяются академическим сообществом.

Первым процессом при проектировании образовательных программ является определение результатов обучения и компетенций. Для чего необходимо определить:

- виды информации, знаний и опыта, которые подлежат переносу в сферу труда, которые являются наиболее эффективными для такого переноса,
- значимые особенности развития сферы труда (отраслей, предприятий), которые подлежат обобщению в виде знаний и компетенций для внесения в содержание программ обучения.

Следующим процессом является определение ресурсов, необходимых для формирования требуемых компетенций (оборудование, материалы, лаборатории и т.д.)

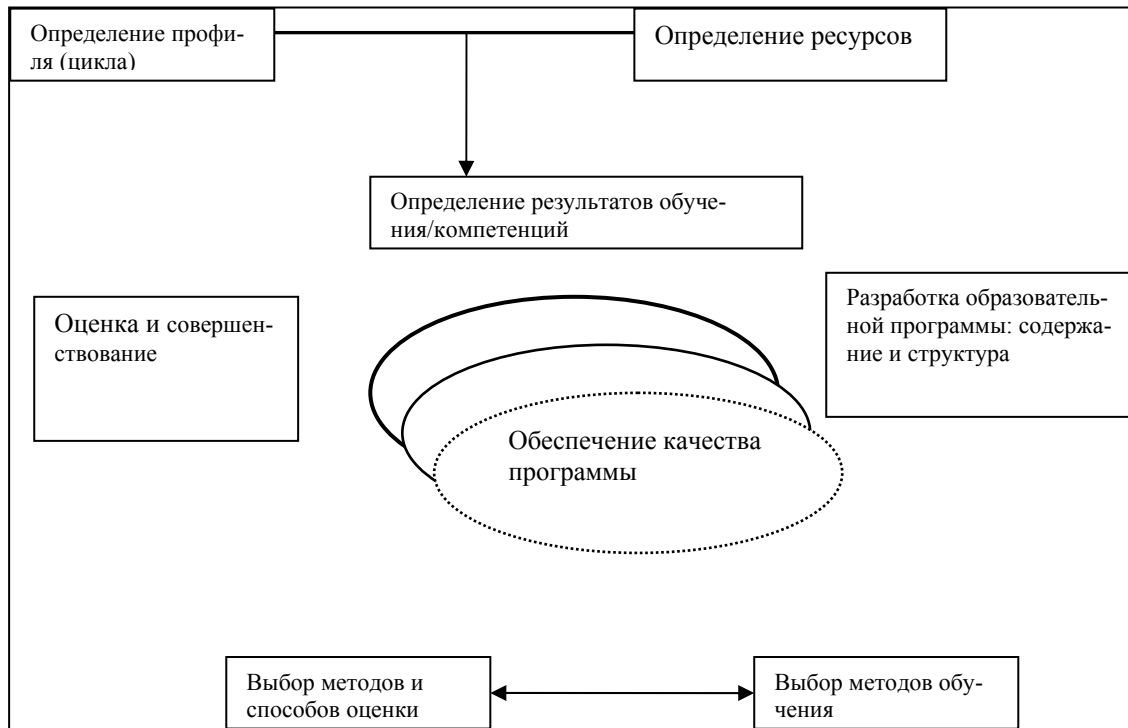
Еще одним процессом является интегрирование в программы обучения возможностей формирования требуемых компетенций посредством использования методов и технологий обучения, адекватных требуемым компетенциям. Эти методы и технологии

включают в себя самоуправляемое обучение, обучение посредством деятельности, обучение в реальной трудовой среде, в том числе и в процессе производственной практики или иных форм стажировок на предприятии/в компании. Следует подчеркнуть, что при этом должно быть предусмотрено признание результатов практики/стажировок на предприятии на основании требований и критериев оценки, выработанных совместно с заинтересованными сторонами/работодателями и, в частности, должны быть согласованы трудозатраты студента для расчета количества зачетных единиц, присуждаемых за период практики или стажировки.

Современные подходы к обучению предполагают изменение педагогической парадигмы высшего образования, в центр которой помещается студент. Новая парадигма предполагает переход от передачи/«трансляции» знаний от преподавателя к студентам к освоению студентами знаний (формирование когнитивных и предметных компетенций) и общих компетенций.

В этой парадигме меняется роль преподавателей, которые из «транслятора» знания превращаются в организатора процесса освоения студентами компетенций, консультанта и наставника.

Следующим основным процессом при проектировании программ обучения является формирование системы обеспечения качества, т.е. формирования методов и форм оценки освоенных компетенций. Перенос акцента на оценку компетенций, т.е. того, что умеет или может делать студент, означает отход от оценки знаний, как основного объекта оценки, и переход к оценке процессов и способностей осуществлять деятельность. В этой связи возникают новые формы оценки, основанные на демонстрации студентом освоенных компетенций (портфолио, проекты, наблюдение за деятельностью студента во время практики и т.д.).



Как указывалось выше, формулировка результатов обучения осуществляется в терминах компетенций, понимаемых как способность осуществлять какую-либо деятельность на основе использования знаний, умений, полученных в ходе подготовки, обучения или образования, и брать на себя ответственность за осуществляемую деятельность.

При этом необходимо подчеркнуть, что результаты обучения и компетенции не являются синонимами: ожидаемые результаты обучения определяются преподавателями, в то время, как компетенции осваиваются студентами. Однако условно они могут использоваться как синонимы.

Как указывалось выше, компетенции должны отражать как академический, так и профессиональный профиль. Они являются основанием для отбора знаний, которые должны быть освоены студентами.

Компетенции включают в себя следующие аспекты:

- знание и понимание (теоретические знания и их осмысление),
- знание того, как нужно действовать (практическое и операциональное применение знаний в конкретных ситуациях),
- знание того, каким следует быть (ценности, интегрированные в процесс социального контекста, в котором существует и действует личность).

Таким образом, компетенции охватывают знания, применение знаний, умения, отношения и ответственность, которая возрастает от цикла к циклу. При проектировании программы необходимо принять согласованное решение относительно того, в каких модулях будут формироваться те или иные компетенции.

Как известно, различаются два типа компетенций:

- общие компетенции,
- предметные компетенции (теоретические, практические и/или экспериментальные знания и умения, обеспечивающие освоение предметных умений).

Общие компетенции включают в себя три типа компетенций:

- инструментальные компетенции, включают в себя когнитивные (способность понимать и использовать идеи и понятия), методические (способность управлять средой – временем, стратегиями обучения, принимать решения или решать проблемы), тех-

нические (связанные с использованием или управлением техническими средствами, а также умения в области ИКТ) и языковые (устное и письменное общение и знание иностранного языка),

- межличностные компетенции, означают способность человека выражать собственные чувства, критически оценивать себя, других и окружающую действительность и подразделяются на социальные (межличностные умения, умения работать в команде, умения социального взаимодействия, социальные и этические взгляды и убеждения) и коммуникативные,

- системные компетенции, включают в себя умения и способность системного понимания явлений и процессов и предполагают сочетание знаний, понимания и способности восприятия целого на основе его частей или элементов, способность планировать изменения для совершенствования систем и создания новых систем. Системные компетенции основаны на инструментальных и межличностных компетенциях, что должно учитываться при проектировании последовательности освоения модулей.

К наиболее важным общим компетенциям относятся:

- умения в области анализа и синтеза,
- умение/способность применять знания на практике,
- базовые знания в области изучения,
- умения в области управления информацией,
- межличностные умения,
- умение работать самостоятельно,
- базовые умения в области ИКТ,
- умения осуществлять научные исследования.

Другими словами, это те качества и способности, которые нужны выпускнику всех трех циклов программ высшего образования независимо от области деятельности.

Формирование общих компетенций может осуществляться двумя способами. Во-первых, в рамках специальных модулей, предназначенных для освоения конкретных общих компетенций (например, модули в области ИКТ, освоения стиля научной речи и т.д.). И, во-вторых, освоение общих компетенций может быть интегрировано в предметные модули.

Как показывают исследования и практика, вполне реально развивать общие компетенции в процессе изучения предметных модулей, если осознана и поставлена соответствующая задача.

Следует подчеркнуть, что различные методы и технологии обучения будут в разной мере содействовать развитию различных общих компетенций.

При планировании освоения общих компетенций необходимо четко определить, какие компетенции наиболее важны для каких дисциплин, а также формы обучения, способствующие развитию этих компетенций.

Предметные компетенции включают в себя компетенции/умения, связанные с использованием знаний в области изучения, на основе соответствующих этой области методов и способов деятельности (например, анализ древних рукописей, химический анализ, техники проведения выборки и т.д.). Предметные компетенции тесно связаны со знанием. Предметные теоретические и практические/экспериментальные знания включают в себя знания, относящиеся к данной дисциплине, подходы к решению проблем, знание истории данного предмета и современных тенденций его развития и т.д.

В программах первого цикла предметные компетенции носят более общий характер. В целом по окончании программ первого цикла студент (выпускник) должен быть способен:

- демонстрировать знакомство с основами и историей дисциплины,
- четко сообщать полученные базовые знания,
- контекстуализировать и интерпретировать новую информацию,
- демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связей между ее элементами,
- демонстрировать понимание методов критического анализа и формирования теорий и использовать методы критического анализа,
- использовать методы, свойственные данной дисциплине,
- демонстрировать понимания качества исследований в области изучения,
- демонстрировать понимание экспериментальных методов и методов наблюдения при проверке научных теорий.

Программы второго цикла отличаются большей специализацией. Выпускник программ данного цикла должен быть способен проводить самостоятельные научные исследования. В общем виде

результаты обучения на втором цикле предполагают, что выпускник будет:

- демонстрировать глубокие современные знания в специализированной области/дисциплине (знание новейших теорий, их интерпретаций, методов и способов),
- способен критически оценивать и интерпретировать новейшие достижения теории и практики,
- иметь компетенции в области методов проведения самостоятельных исследований и интерпретации их результатов,
- вносить оригинальный, хоть и ограниченный, вклад в развитие данной дисциплины (диссертация),
- демонстрировать оригинальность и творчество при осуществлении деятельности в области данной дисциплины,
- демонстрировать компетенции на профессиональном уровне.

Конкретный набор компетенций и их содержание будет зависеть от конкретной дисциплины.

Конкретные профили программ второго цикла могут предполагать:

- расширение и углубление знания по вертикали (специализация предметной области/дисциплины),
- расширение и углубление знания по горизонтали (изучение дополнительных предметных областей в рамках основной области изучения),
- расширение и углубление различных областей знаний (дополнительные предметные области, не связанные с основной предметной областью).

Как указывалось выше, для программ высшего образования принципиально важное значение имеют системы обеспечения качества. Механизмы обеспечения качества являются составной частью программ всех циклов и носят общий характер в том смысле, что их разработка основывается на учете тех компетенций, которые подлежат освоению. Таким образом, основным требованием к оценке является соответствие ее форм и методов тем компетенциям, которые должны быть освоены в данном конкретном модуле/единице курса обучения.

Обеспечение качества осуществляется как на макроуровне – т.е. на уровне всей программы в целом, так на и микроуровне, т.е. на уровне отдельных предметных областей (дисциплин) модулей.

Основными областями, которые регулируются системами обеспечения качества, являются:

- требования к кандидатам (прием на программы),
- расчет зачетных единиц,
- формулировка целей и задач программы,
- определение дисциплин (модулей)
- определение компетенций, которые должны быть сформированы.

Планирование образовательной программы предполагает определение таких параметров, как:

- название программы
- цели и задачи
- курсы и дисциплины, подлежащие изучению и их выражение в ECTS,
- цикл, к которому относится программа,
- продолжительность (полная форма и неполная форма)
- формы и методы обучения, учебные материалы,
- требования к поступлению,
- регулирование (на государственном и институциональном уровне),
- периоды обязательной мобильности (практика или стажировки),
- принципы обеспечения качества и меры по их реализации, включая критерии оценки обученности, требования к преподавателям, учебно-методической документации, критерии оценки успешности программы в целом (трудоустройство выпускников, уровень их доходов, время на поиск работы и т.д.).

В настоящее время признана наиболее эффективной модульная структура образовательных программ, которая обеспечивает их гибкость и структурную целостность и позволяет избежать фрагментарности.

Важным направлением при разработке программ является определение значений зачетных единиц, соответствующих Европейской системе переноса зачетных единиц (ECTS).

При проектировании (и сравнении) образовательных программ, данная система является механизмом измерения их трудоемкости. Также зачетные единицы играют ключевую роль в совместных программах (программах совместных/двойных дипломов), обеспечивая сопоставимость программ и зачет периодов мобильности (обучения в университете-партнере).

Определение зачетных единиц может осуществляться двумя способами. Один из этих способов предусматривает определение «стоимости» каждого отдельного модуля/единицы курса обучения. Недостаток данного способа состоит в том, что в этом случае неясно место этого модуля/единицы курса в рамках всей образовательной программы. И в этом случае преподаватели могут переоценить (или недооценить) роль данного модуля/единицы курса, что приведет к неправильному определению трудозатрат студента, и как следствие – студенты будут поставлены в условия, когда они не смогут эффективно использовать отведенное на изучение этого модуля/единицы курса обучения время.

Второй, более целостный и эффективный способ предполагает процесс описания результатов обучения для 4 уровней:

- программы второго цикла,
- программы первого цикла,
- каждого года обучения (первого, второго, третьего, четвертого и пятого года,
- каждого модуля/единицы курса обучения.

При описании результатов обучения или компетенций учитываются знания, аналитические умения, практические умения и т.д. При этом необходимо избегать включения в описание нерелевантных результатов обучения (т.е. излишней детализации их описания).

После того, как сформулированы результаты обучения, необходимо определить объем времени, необходимый для достижения каждого из этих результатов. Расчет основывается на номинальном времени, которое требуется среднему студенту для достижения конкретного результата.

В настоящее время на европейском уровне принята «стоимость» одного академического года, равная 60 зачетным единицам. Полная годичная программа (12 месяцев аудиторных заня-

тий, самостоятельной работы студентов и экзаменов) приравнивается к 75 з.е. (46-50 недель).

Зачетные единицы являются средством указания на результаты обучения, поэтому их расчет основывается на описаниях результатов обучения и компетенций. Объем зачетных единиц сигнализирует сложность, глубину и степень творчества в программе.

Зачетные единицы, в терминах которых описываются модули/единицы курсов, представляют собой их относительную «стоимость» с точки зрения объема работы, которая необходима студенту для освоения каждого модуля/курса в рамках общего объема трудозатрат, требуемых для завершения полного академического года обучения в учебном заведении.

Важно подчеркнуть, что под трудозатратами/трудоемкостью понимаются трудозатраты студента, которые не эквивалентны трудозатратам преподавателя.

Расчет предполагает использование таких понятий, как типичный (среднестатистический) студент. Т.е., зачетные единицы рассчитываются на основе оценки трудозатрат среднестатистического студента, необходимых для достижения результатов, выраженных в терминах компетенций (знаний и умений).

Таким образом, двумя переменными при определении результатов обучения являются требуемое время и исходный уровень студента. В этой связи основным элементом являются те знания, которые имеет студент при поступлении на программу (другими словами, вступительные требования). Как правило, преподаватели исходя из опыта, всегда имеют представление о том, сколько требуется времени на выполнение какого-то конкретного задания. Они также всегда имеют четкое представление о стандартах качества выполнения этого задания. Таким образом, на основе усредненного времени, необходимого для достижения результата обучения и с поправками на индивидуальные способности студента и его реальный уровень, рассчитывается номинальное время на обучение.

Процедура разработки программ и определения трудоемкости/трудозатрат включает в себя учет методов обучения, организации обучения и процедур оценки (аудиторные занятия, практика, написание диссертации, экзамен и т.д.). Особенно сильно на трудоемкость будет влиять методика обучения и формы проведения занятий, включая количество студентов в группах, использо-

вание групповых или индивидуальных консультаций и т.д., а также качество материальной базы, например, наличие (или отсутствие) компьютеров и обучающих программ и т.д.

Таким образом, процедура расчета зачетных единиц предусматривает следующие этапы:

- определение цикла программы
- описание результатов обучения в целом для программы,
- оценка объема зачетных единиц по годам обучения,
- определение перечня модулей,
- определение конечных результатов освоения каждого модуля,
 - определение зачетных единиц для каждого модуля на основе экспертной оценки трудозатрат студента по каждому модулю с учетом всех видов учебной деятельности, которая включает в себя – формы обучения, осуществляемые преподавателем, формы обучения, осуществляемые студентом, и методы оценки,
 - мониторинг адекватности установленных трудозатрат посредством опросов студентов (в анкетах студенты указывают, сколько реально им требуется времени для освоения компетенций каждого модуля),
 - корректировка объема зачетных единиц (может возникнуть необходимость корректировки результатов/задач обучения, если они слишком завышены и не могут быть достигнуты в течение имеющихся временных ресурсов).

Зачетные единицы являются эффективным способом планирования способов достижения требуемых результатов обучения в условиях временных рамок, установленных для каждого цикла обучения. Одновременно зачетные единицы являются эффективным способом мониторинга результатов и повышения качества обучения.

При расчете зачетных единиц учитывается:

- степень сложности материала,
- количество аудиторных часов (количество часов в неделю * количество недель),
 - время на подготовку к лекции или семинару и время на осмысление лекции или семинара (доработка конспектов, записей и т.д.),
 - объем самостоятельной работы, необходимой для успешного освоения курса/модуля.

Последний показатель представляет наибольшую сложность и напрямую зависит от характера курса, его сложности и тех компетенций, которые подлежат освоению.

Как правило, самостоятельная работа студента включает в себя:

- поиск и сбор материалов,
- чтение и изучение материала (обзоры литературы, составление конспектов),
- постановку проблем,
- проведение исследований (различных по объему и сложности),
- самостоятельную практику технических и лабораторных умений,
- работу в группе по решению проблемы, подготовке проекта и т.д.,
- подготовку отзывов на проекты других студентов,
- подготовку к устному или письменному экзамену,
- подготовку устных сообщений,
- подготовку и написание различных работ или диссертации,
- самостоятельную работу в лаборатории и т.д.

Как указывалось выше, трудозатраты/нагрузка, методы обучения и результаты обучения тесно взаимосвязаны.

К основным рекомендуемым методам обучения, наиболее эффективным для освоения общих и предметных компетенций, относятся:

- семинары (обучение в малых группах),
- консультации тьюторов,
- исследовательские семинары,
- практические курсы или занятия,
- творческие семинары (мастерские – workshops),
- занятия по решению проблем/задач,
- лабораторные занятия,
- демонстрационные занятия,
- стажировки,
- практика на производстве/предприятии,
- полевая практика,
- электронное обучение,
- лекции.

Следует подчеркнуть, что лекции не должны быть доминирующим методом, а также, что в рамках лекций должно быть предусмотрено разнообразие видов деятельности и использование слайдов или иных технических средств. Другими словами, при использовании лекционной формы занятий следует избегать традиционных лекций, когда студенты только записывают все, что говорит («читает») преподаватель, поскольку такая форма деятельности не способствует развитию общих компетенций и достижению результатов обучения.

Как показывают исследования, лекции эффективны при введении новой темы, когда в лекции обобщается история вопроса и основные понятия или акцентируются ключевые проблемы. Либо лекция может быть посвящена конкретной важной и сложной проблеме или идее.

Как уже указывалось выше, при расчете зачетных единиц учитывается и та работа, которую должен проделать студент для освоения требуемых компетенций.

Следующим ключевым моментом при проектировании образовательных программ является оценка. Важно подчеркнуть, что оценка должна рассматриваться не как завершающий элемент обучения, но как основной элемент управления процессом обучения. Следует подчеркнуть, что при выборе формы проведения оценки (устный экзамен или письменный экзамен в виде эссе или реферата) необходимо соотносить принятое решение с теми результатами обучения, которые подлежат оценке.

К основным методам оценки относятся:

- проверка знаний или умений (тесты, решение задач, анализ случаев из практики – кейсов),
- устная презентация,
- отчеты о выполнении лабораторных заданий,
- анализ текстов, данных и т.д.,
- демонстрация умений (на рабочем месте, в лаборатории) под наблюдением преподавателя,
- отчеты о производственной практике/полевой практике,
- профессиональные портфолио,
- письменные отчеты или рефераты, включая обзоры литературы, отзывы и т.д.

На втором цикле курсовые работы (исследования) могут полностью заменить традиционные экзамены.

Студенты также могут участвовать в собственной оценке, проводя самооценку в конце семестра. Результаты самооценки должны обсуждаться либо в группах, либо индивидуально с преподавателем.

При планировании и проведении оценки необходимо уделять внимание не только итоговой, но и текущей оценке, т.е. оценке, проводимой в ходе процесса обучения. Текущая оценка носит так называемый «формирующий», т.е. обучающий характер, поскольку у студента появляется возможность вносить коррективы в собственное обучение.

Особое значение должно уделяться выработке критериев оценки, которые должны быть сообщены студентам по каждому виду деятельности, подлежащей оценке, с тем чтобы студент понимал, как его будут оценивать и что ему нужно делать, чтобы оценка прошла успешно.

Следует подчеркнуть, что различные виды оценки могут носить, как итоговый, так и формирующий характер. Например, курсовой проект. Оценка, получаемая студентом, является принадлежностью итоговой оценки, а обратная связь от преподавателя с объяснениями сильных и слабых сторон проекта – обеспечивает формирующий характер оценки.

Даже традиционные формы итоговой оценки могут носить формирующий характер, если, например, после экзамена, на котором студентам выставляются традиционные оценки, проводятся тьюториалы, или консультации, с преподавателем, на которых обсуждаются результаты экзамена и каждый студент получает индивидуальные рекомендации.

Как уже указывалось выше, студенты должны заранее знать, какие требования предъявляются при оценке различных видов деятельности. Для этого целесообразно создавать так называемое руководство по оценке для студентов, где содержатся критерии оценки.

В этом руководстве должно быть указано, что процедуры оценки:

- направлены на измерение достижения студентами результатов обучения и задач программы обучения,
- соответствуют своему диагностическому предназначению (формирующая или итоговая оценка),

- имеют четкие критерии,
- осуществляются преподавателями, которые понимают роль оценивания в обеспечении продвижения студентов к достижению результатов обучения (знаний и умений), требуемых для получения диплома/степени соответствующего цикла программы обучения,
- предполагают участие в оценке нескольких экзаменаторов для обеспечения ее объективности.

Ниже приводятся примеры планирования обучения и оценки по одной из компетенций для предметной области «история».

Первый цикл

| | |
|---------------------------|---|
| Компетенция 1 | Критическое понимание связи между прошлым и настоящим |
| Метод обучения | Обратить внимание студентов на тот факт, что современные события и вопросы имеют исторические корни, прецеденты и/или аналогии. Демонстрация формирования историографического дискурса и его связь с современными событиями. Часто для данной компетенции разрабатываются отдельные модули обучения |
| Виды учебной деятельности | Посещение лекций, задания по самостоятельному чтению, участие в дискуссионных группах, использование электронных материалов, написание рефератов и выступление с презентациями на сравнительные темы |
| Способ оценки | Эта компетенция может не оцениваться отдельно, однако при наличии отдельных модулей по данной тематике, компетенция оценивается самостоятельно |

Второй цикл

| | |
|---------------------------|---|
| Компетенция 9 | Способность устно общаться на иностранном языке, используя профессиональную терминологию |
| Метод обучения | Курсы иностранного языка и занятия в лаборатории, курсы по истории на иностранном языке, чтение исторических текстов на иностранном языке, стажировки |
| Виды учебной деятельности | Изучение грамматики и лексики, практика устной речи (устные презентации, обсуждения) |

| | |
|---------------|--|
| | на иностранном языке, работа с иностранными студентами, видео-конференции) |
| Способ оценки | Устные экзамены, оценка презентаций, участие в дискуссиях |

| | |
|---------------------------|--|
| Компетенция 22 | Знание всемирной истории |
| Метод обучения | Лекции, семинары |
| Виды учебной деятельности | Посещение лекций, задания по самостоятельному чтению, семинары |
| Способ оценки | Письменные и устные экзамены, оценка рефератов, презентаций и участия в дискуссиях |

| | |
|---------------------------|--|
| Компетенция 25 | Определять темы исследования для развития знания в области историографии |
| Метод обучения | Исследовательские семинары, самостоятельная работа под руководством |
| Виды учебной деятельности | Участие в семинарах и научных конференциях, подготовка реферата/проекта (сбор информации, обзор источников и т.д.) |
| Способ оценки | Оценка проекта научным руководителем и студентами |

Как уже указывалось выше, в основе построения программ лежат компетенции, которые позволяют обеспечить:

- четко отличие программ одного цикла от других,
- гибкость программ,
- измеримость достигнутых результатов (обученности) согласно заранее заданным критериям.

В сравнительной плоскости, различие между первым и вторым циклом с точки зрения предметных областей, состоит в степени освоения предметной области изучения. На более высоком цикле возрастет количество модулей, направленных на углубление знаний.

Следует учесть, что модули, связанные с организационными и коммуникативными компетенциями, будут характерны только для первого цикла, а для второго и третьего цикла более характерны модули, непосредственно связанные с исследовательской и проектной деятельностью.

Количество модулей целесообразно рассчитывать исходя из того, что средняя «стоимость» одного модуля приравнивается к 5 з.е.

Если расчеты показывают наличие модулей равных 1 и 2 з.е., то такие модули следует объединить.

Также при расчете зачетных единиц необходимо учитывать уровни и типы модулей.

С точки зрения уровней все курсы/модули образовательной программы подразделяются на модули/курсы:

- базового уровня (задача – введение в предмет)
- основного уровня (задача – расширение базовых знаний)
- повышенного уровня (задача – дальнейшее совершенствование знаний)
- специализации (задача – накопление знания и опыта в конкретной области или дисциплине).

Типы курсов/модулей включают в себя:

- основные (часть основной программы обучения)
- сопутствующие (обеспечивают освоение основных курсов, куда входят модули в области организации и коммуникации)
- дополнительные (курсы по выбору или дополнительные курсы)

Примерное распределение зачетных единиц по типам модулей для программ первого и второго цикла обучения (для третьего цикла еще не выработаны показатели ECTS) представлено ниже:

| Модули | Первый цикл – 3 года, % з.е. | Первый цикл – 4 года, % з.е. | Второй цикл – 1 год, % з.е. | Второй цикл – 2 года, % з.е. |
|-----------------------------------|------------------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| Основные | 60 | 70 | 5 | 20 |
| Обеспечивающие | 45 | 60 | 5 | 10 |
| Организационные и коммуникативные | 15 | 25 | - | - |
| Специализации | 15 | 25 | 20 | 50 |
| «Переноса» | 45 | 60 | 30 | 40 |
| | 180 | 240 | 60 | 120 |

Глава 2. ФОРМЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

2.1. Индивидуальная академическая мобильность

2.1.1. Индивидуальная академическая мобильность в вопросах и ответах

| | |
|---|---|
| Когда и сколько раз можно ездить на обучение в другие вузы в рамках академической мобильности? | Никаких формальных ограничений в отношении сроков и количества изученных в другом вузе курсов нет. Однако при обучении в вузах РФ необходимо помнить о выполнении учебного плана в соответствии с государственными стандартами высшего профессионального образования. Разумеется, необходимо согласовать перечень курсов и сроки обучения в других вузах с руководством посылающего (т.е. того, в котором проходит обучение студент) вуза для обеспечения качества обучения |
| Должен ли студент сам искать варианты обучения или можно рассчитывать на уже существующие программы (обмена, совместных дипломов и т.д.)? | Одна из основных идей Болонского процесса – именно возможность выбора индивидуальной образовательной траектории – для роста качества, инновативности и разнообразия образования. Однако это отнюдь не противоречит «организации» мобильности каждым вузом. Пожалуйста, узнайте в иностранном отделе вашего вуза (факультета) о существующих программах и правилах участия в них |
| Где можно получить информацию о вузах, принимающих мобильных студентов? | На веб-сайтах интересующих Вас вузов. Кроме того, Вы можете обратиться в представительства Немецкой службы академических обменов (DAAD), а также Британского Совета, координирующих процесс создания «Европы знаний» в рамках Германии и Великобритании соответственно |
| Как оплачивается обучение в зарубежном вузе? Пребывание в другой стране? Сохраняется ли стипендия в | Идеология Болонского процесса предусматривает именно бесплатное обучение в любом из выбранных «мобильным» студентов вузов, однако на практике это реализуется далеко не всегда. Стоимость проживания, питания и страховку |

| | |
|--|---|
| <p>российском вузе на время обучения в другом?</p> | <p>необходимо оплачивать самостоятельно, равно как и транспортные расходы. Вы можете также воспользоваться программами грантов в данной стране, регионе, вузе – при этом необходимо помнить, что заявка на предоставление гранта подается как минимум за полгода до планируемого начала обучения.</p> <p>Что касается сохранения на период обучения за рубежом стипендии в российском вузе, то о порядке оформления поездок в рамках академической мобильности необходимо проконсультироваться в иностранных отделах посылающего вуза</p> |
| <p>На каком языке будет осуществляться обучение в зарубежных вузах?</p> | <p>Как правило, на языке (языках) страны принимающего вуза. Однако многие европейские вузы предлагают программы обучения на английском языке.</p> |
| <p>Обязан ли посылающий вуз зачесть академические кредиты, полученные в зарубежном вузе? Что делать, если они не будут зачтены?</p> | <p>Посылающий вуз может зачесть курсы, прослушанные в другом вузе. Студент, обучающийся в российском вузе, обязан выполнять учебный план в соответствии с ГОС ВПО.</p> <p>«Разницу» в учебном плане необходимо будет ликвидировать. Что касается незначительных кредитов, то необходимо иметь в виду, что система кредитов – накопительная, то есть их можно будет использовать на других циклах и стадиях обучения (в магистратуре, при получении второго высшего образования, повышении квалификации и т.д.)</p> |
| <p>Выбирает ли студент курсы в принимающем вузе самостоятельно или существуют регламентации? Есть ли требования к объему и количеству прослушиваемых курсов?</p> | <p>Конструирование собственных программ возможно, однако, как правило, студенту будет предложен стандартный набор курсов для соответствующего года и уровня обучения, в рамках которого, в свою очередь, возможность выбора курсов предусмотрена.</p> <p>Существуют ориентировочные нормативы – за семестр студент должен прослушать курсы, которые позволят набрать ему 30 академических кредитов</p> |
| <p>Можно ли остаться в принимающем вузе?</p> | <p>Помимо желания студента, для этого необходимо согласие и принимающего, и посылающего вуза</p> |

| | |
|---|--------------------------------|
| <p>На каком уровне обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура) можно обучаться в рамках академической мобильности в других вузах?</p> | <p>Никаких ограничений нет</p> |
|---|--------------------------------|

2.1.2. Понятие «европейский диплом»

Диплом европейский (точнее – европейское приложение к диплому) – документ, выдаваемый в дополнение к документу о высшем образовании, имеющий целью облегчить процедуру академического и профессионального признания получаемых выпускниками вузов квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов). Предназначен для описания характера, уровня, контекста, содержания и статуса программы обучения, освоенной человеком, получающим основной диплом о высшем образовании. Приложение к диплому выдается национальными вузами в соответствии с образцом, разработанным, усовершенствованным и проверенным на практике Совместной рабочей группой из представителей Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО.

Приложение к диплому состоит из восьми разделов, содержащих:

- информацию об обладателе квалификации:
 - фамилия, имя и отчество
 - дата рождения
 - идентификационный номер учащегося либо личный код (если таковой предусмотрен в стране)
- информацию о полученной квалификации:
 - полное название квалификации (на национальном языке) и полученная степень (если таковая предусмотрена)
 - наименование основной специальности, по которой получена квалификация
 - название и статус присвоившего квалификацию вуза (на языке оригинала)

- название и статус вуза, осуществлявшего организацию и администрирование обучения, если это не совпадает с вузом, присвоившим квалификацию (на национальном языке)

- язык, на котором велось обучение

- информацию об уровне квалификации:

- собственно уровень полученной квалификации

- официальная продолжительность программы обучения

- требования к поступающим на обучение по данной программе (например, наличие среднего образования, степени бакалавра и др.)

- информацию о содержании образования и полученных результатах:

- минимальные требования для получения данной квалификации

- подробное описание программы обучения (модули образовательной программы), полученные оценки, набранные кредиты

- система оценки знаний

- информацию о профессиональных характеристиках квалификации:

- возможности продолжения обучения

- профессиональный статус выпускника (если таковой предусмотрен)

- дополнительную информацию:

- сертификацию Приложения:

- дата выдачи приложения к диплому

- подпись лица, выдавшего приложение к диплому

- должность лица, выдавшего приложение к диплому

- официальная печать или штамп вуза, выдавшего приложение к диплому

- информацию о национальной системе образования:

Приложение к диплому должно содержать сведения по всем восьми разделам. При отсутствии информации в каком-либо из разделов вуз обязан указать причины не предоставления сведений. К Приложению к диплому должна добавляться информация о национальной системе образования, в рамках которой данный индивид получил диплом о высшем образовании.

2.2. Организация совместных образовательных программ

2.2.1. Понятие «совместная образовательная программа»

Совместная образовательная программа – осуществляемая двумя или более вузами образовательная программа в следующих формах:

- аккредитованные и валидированные программы (признание одним вузом эквивалентности программы другого вуза собственной образовательной программе с возможной выдачей собственного диплома выпускникам университета-партнера);
- франчайзинговые программы (передача одним университетом другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля качества подготовки);
- программы двойных и совместных дипломов (согласование учебных планов и программ, методов обучения и оценки знаний студентов, взаимное признание результатов обучения в вузах-партнерах, наличие общих структур управления программой, выдача совместного диплома).

Диплом совместный (Joint Diploma) – единый диплом, выдаваемый студенту в рамках программ академической мобильности сразу двумя взаимодействующими вузами, за интегрированный курс обучения, в ходе прохождения которого студент проводит в них сопоставимые по длительности периоды обучения.

Совместный диплом может выдаваться в виде:

- отдельного документа, выдаваемого в дополнение к одному или нескольким национальным вузовским дипломам;
- общего единого документа, выданного вузами, осуществлявшими обучение по данной образовательной программе, не сопровождаемого выдачей национальных дипломов;
- одного или более национальных дипломов, выдаваемых параллельно и одновременно в подтверждение полученной квалификации.

В европейских странах рабочими критериями классификации программы как совместной являются следующие:

- программы разработаны и/или одобрены совместно несколькими вузами;

- студенты каждой из сторон принимают участие в программе обучения в других учреждениях;
- пребывание студентов в вузах-участниках межвузовских программ имеет сравнительно одинаковую продолжительность;
- периоды обучения и экзамены, сданные студентами в вузах-участниках программы, признаются полностью и автоматически;
- преподаватели каждого из вузов-участников также преподают в других учреждениях, совместно разрабатывают учебный план и образуют совместные приемные и экзаменационные комиссии;
- по завершении всей программы обучения студенты получают либо национальные сертификаты каждого из учреждений-партнеров, либо им выдаются совместные (чаще неофициальные) свидетельства или дипломы.

2.2.2. Совместные программы и программы двойных дипломов в странах Европейского Союза

Общие характеристики программ двойных и совместных дипломов

Высоко оценивая потенциальную значимость развития сотрудничества между вузами, в особенности в отношении совместных учебных планов, схем академической мобильности, интегрированных программ обучения, видя в этом мощное средство обеспечения привлекательности европейского образования и его конкурентоспособности, авторы Болонской декларации провозгласили важность придания этому сотрудничеству европейского измерения. В документах по итогам встречи европейских министров образования в 2001 г. в Праге эта задача конкретизируется в форме призыва к развитию межвузовских программ, ведущих к получению совместных степеней (дипломов).

Совместные программы встречаются во множестве предметных областей, однако, наибольшее распространение они получили в экономике, бизнес-образовании, юриспруденции, менеджменте и инженерном образовании. Широко представлены такие программы в областях знаний, связанных с науками об обществе и языках.

В большей степени совместные программы представлены на магистерском и докторском уровнях; в меньшей степени – на

уровне подготовки бакалавров. Большинство программ выросло из двустороннего сотрудничества университетов, хотя есть и примеры многосторонних программ.

Создание совместных программ в европейских университетах, благодаря возросшей поддержке со стороны международного образовательного сообщества, в последние годы ускорилось. Однако их развитие сопровождается множеством проблем, часто являющихся следствием несопоставимости требований различных европейских образовательных структур. Среди этих проблем наиболее важными являются:

- финансирование обучения;
- признание совместных степеней;
- обеспечение и контроль качества;
- эффективность управления;
- синхронизация движения студентов в университетах разных стран.

Присуждение совместных степеней в европейских странах сегодня регулируется в основном *межуниверситетскими соглашениями*, а не законодательными инструментами более высокого уровня. Это связано, как правило, с отсутствием национального законодательства, признающего двойные, а в ряде случаев – и совместные дипломы.

Самым сложным вопросом для распространения совместных или двойных дипломов является необходимость расширения базы их финансирования. Такие программы являются более затратными в следствие встроеной мобильности. Следует отметить, что получила распространение практика, когда эти более высокие затраты покрываются самими участниками сети или даже студентами. Однако, совершенно очевидно, что в первом случае возможно ожидать снижение заинтересованности университетов в таких программах. А во втором – усугубление неравенства среди студентов, которым такие программы будут доступны в зависимости от степени их финансовой состоятельности.

В качестве способов решения данной проблемы предлагается следующее:

- увеличение партнерств и источников финансирования, включая европейский и национальный уровни;

- участие в финансировании не только государства, но и бизнеса;

- целенаправленное перенаправление средств на финансовую поддержку совместных программ и программ двойных дипломов, в структуре которых заложена плановая мобильность (в отличие от поддержки мобильности вообще).

Присоединившись к Болонской Декларации, Россия взяла на себя серьезные обязательства интеграции в европейское пространство высшего образования, однако до сих пор наблюдаются серьезные расхождения программ обучения с точки зрения сроков, объемов нагрузки, методам обучения и ориентации программ на результат. Не сформирована до конца модель расчета зачетных единиц, основанная на трудозатратах студента, отвечающая ориентации образовательных программ на результат.

Как известно, в России действует Лиссабонская конвенция 1997 года "О признании квалификаций в сфере высшего образования", которую подписали около 40 стран Европы. И каждая страна, подписавшая этот договор, обязана признавать все документы об образовании других стран (если нет существенной разницы в программах образования). Все страны ЕС признают программы друг друга, однако, Россия в их число не входит.

В настоящее время ряд вузов России практикуют "двойные" дипломы, то есть заключаются договоры с европейскими вузами, происходит согласование программ обучения и периодов обучения за рубежом. В результате выпускники получают дипломы сразу двух университетов. При этом из 600 государственных вузов России только 40-50 реализуют программу двойных дипломов по одной-двум программам. Наибольшая доля двойных дипломов приходится на РУДН, ГУ ВШЭ и МГИМО.

Во всех базовых документах Болонского процесса основной вектор развития программ высшего образования, включая программы двойных и совместных дипломов, определяется как "гармонизация их архитектуры" (Болонская и Сорбонская Декларации) посредством принятия всеми странами трех циклов высшего образования (программы подготовки бакалавров – магистров – докторов).

Основные требования к квалификациям трех циклов сформулированы в так называемых Дублинских дескрипторах и Европейской рамке квалификаций.

Знания на первом цикле характеризуются новизной и инновационностью и включают в себя критическое понимание теорий и принципов, мастерство и инновационность при решении сложных и непредсказуемых проблем в конкретной области изучения.

Второй цикл предполагает наличие высокоспециализированного знания, включая самое передовое знание в области изучения; критическое осмысление знания в данной и смежных областях; умение решать проблемы в области исследования; создавать новое знание и интегрировать знания из различных областей. Как показывает практика, на этом цикле наблюдается большее разнообразие профилей программ, чем на первом цикле, т.к. второй цикл предполагает специализацию знаний и умений.

Третий цикл предполагает наличие самых передовых знаний в области изучения и в смежных областях; самые передовые специализированные умения и методы, включая синтез и оценку, необходимые для решения принципиальных проблем в области исследования и создания инноваций, а также способность переосмысливать существующие знания и практику в профессиональной области; демонстрировать авторитет, инновационность, автономность, научную и профессиональную целостность и приверженность разработке новых идей или процессов.

При проектировании образовательных программ всех циклов эти общие требования обязательно учитываются. При этом основное требование к формированию программ всех трех циклов – это определение результатов обучения, которое основывается не только на мнении представителей академического сообщества, но и работодателей. Только в этом случае цели и задачи программы будут обоснованными и сама программа будет соответствовать требованиям, предъявляемым к программам обучения современными системами обеспечения качества.

Результаты обучения формулируются в процессе консультаций с профессиональным сообществом, а не только внутри академического сообщества. Таким образом, профили профессий сочетают в себе две составляющие – академическую и профессиональную, что позволяет более адекватно определять и формировать содержание образовательных программ.

Другими словами, разработка программ начинается не с установления количества часов, а с определения тех предметных об-

ластей, которые должны войти в программу и которые определяются на основе результатов обучения.

Далее осуществляется расчет зачетных единиц согласно требованиям Европейской системы переноса зачетных единиц (ECTS), которая используется для обеспечения сопоставимости программ и повышения академической и трудовой мобильности граждан, а также является реальным механизмом измерения трудоемкости программ.

В настоящее время на европейском уровне принята «стоимость» одного академического года, равная 60 зачетным единицам. Полная годичная программа (12 месяцев аудиторных занятий, самостоятельной работы студентов и экзаменов) приравнивается к 75 з.е.

Зачетные единицы представляют собой относительные «стоимости» модулей/курсов с точки зрения объема работы, которая необходима студенту для освоения каждого модуля/курса в рамках общего объема трудозатрат, требуемых для завершения полного академического года обучения в учебном заведении. Следует особо подчеркнуть, что трудозатраты студента не эквивалентны трудозатратам преподавателя.

Рассмотрим подробнее понятие «результаты обучения», которые выражаются через компетенции. Обычно различаются два типа результатов обучения: общие компетенции (необходимые личностные, методические и социальные компетенции, необходимые для успешной профессиональной и личностной самореализации в современном обществе, основанном на знаниях) и предметные компетенции (теоретические, практические и/или экспериментальные знания и умения, обеспечивающие освоение предметных умений).

Необходимо подчеркнуть, что результаты обучения и компетенции не являются синонимами: ожидаемые результаты обучения определяются преподавателями, в то время как компетенции осваиваются студентами. Однако для описания образовательных программ они используются как функциональные синонимы.

При распределении зачетных единиц может возникнуть необходимость корректировки результатов/задач обучения, если они слишком завышены и не могут быть достигнуты в течение имеющихся временных ресурсов. Расчет предполагает использование таких понятий, как типичный (среднестатистический) студент,

другими словами, зачетные единицы рассчитываются на основе оценки трудозатрат среднестатистического студента, необходимых для достижения результатов, выраженных в терминах компетенций (знаний и умений).

При расчете зачетных единиц учитывается:

- количество аудиторных часов (количество часов в неделю * количество недель);
- время на подготовку к лекции или семинару и время на осмысление лекции или семинара (доработка конспектов, записей и т.д.);
- объем самостоятельной работы, необходимой для успешного освоения курса.

Таким образом, зачетная единица – это измерение трудозатрат студента на основе номинального времени, необходимого для завершения освоения модуля (единицы программы обучения).

Совместные образовательные программы формируются по тем же самым принципам. Как указывалось выше, в большинстве случаев такие программы реализуются *в рамках межвузовских соглашений на базе совместно разработанных и реализуемых интегрированных учебных планов*. Последние представляют собой совокупность модулей/курсов, предлагаемых студентам вузами-участниками совместной программы. При этом часть модулей подлежит в обязательном порядке освоению в партнерских университетах, и они взаимно зачитываются благодаря европейской системе переноса зачетных единиц (ECTS)

Рассмотрим в общем виде дипломы, которые присуждаются по завершении совместных программ обучения. Они могут быть трех типов:

- совместный диплом двух или более университетов, признаваемый в странах-партнерах,
- диплом зарубежного университета в дополнение к национальному диплому,
- национальный диплом с указанием дополнительных курсов (в форме дополнительного сертификата, не имеющего юридической силы).

В настоящее время системная информация о совместных дипломах существует только по магистерским программам. Источниками данной информации является Европейская ассоциация универ-

ситетов (ЕАУ), которая ведет реестр совместных магистерских программ, данные программы Erasmus-Mundus, а также опубликованный доклад «Обзор магистерских дипломов и совместных дипломов в Европе» (Christain Tauch, Andrjs Rauhvarges, EUA, 2002).

Как правило, различаются три модели совместных программ:

- идентичная структура и содержание образовательных программ в каждом университете-партнере (параллельное изучение одних и тех же курсов/модулей, общие методы обучения и экзаменационные процедуры),
- сравнимые основные модули/курсы программ обучения в партнерских университетах, но различные специализации, предоставляемые каждым партнером,
- курсы/модули разных университетов взаимно дополняют друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (т.е. образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером).

Каждая из этих моделей имеет свои сильные и слабые стороны. На первый взгляд, наибольшую гибкость с точки зрения мобильности студентов и обмена преподавателями предоставляет первая модель. Однако в этом случае мобильность теряет свой смысл из-за идентичности программы. А смысл и привлекательность программ двойных дипломов состоит именно в том, чтобы каждый партнер мог внести вклад своими наработками или ресурсами, которых нет в университете-партнере.

Совместные программы, основанные на синергии уникального опыта каждой стороны, позволяют разработать программы, направленные на формирование у студентов в каждом из университетов-партнеров каких-либо отдельных групп компетенций, которые взаимно дополняют друг друга. При этом слишком узкая специализация каждого партнера также непродуктивна, поскольку препятствует сотрудничеству преподавателей.

В настоящее время большинство программ следуют второй модели – такие программы составляют около 60% всех совместных программ. Только десятая часть процентов программ имеет идентичную структуру в каждом университете-партнере, и около тридцати процентов строится по третьей модели, которая чаще всего реализуется в совместных программах с участием стран, не

являющихся членами ЕС, в которых обучаются студенты второго цикла на завершающем этапе (5 или 6 год).

40 % курсов обычно изучаются на родном языке, одна треть – на языке университета-партнера, и одна треть – на «третьем» языке (как правило, английском).

В рамках всех программ студенты обязаны пройти часть обучения в университете-партнере (81%) или 2-3 университетах-партнерах.

Как правило, программы завершаются присвоением двойных или многосторонних дипломов (71%), т.е. национальных дипломов в каждой стране-партнере, при этом, как указывалось выше, может прилагаться сертификат, выдаваемый от имени всех членов консорциума.

При планировании и реализации программ совместных/ двойных дипломов особое внимание уделяется обеспечению качества с точки зрения его соответствия национальным процедурам каждой из сторон или требованиям международных организаций. Одним из методов обеспечения качества является оценка программ внутренними или внешними экспертами (например, профессорами университетов-партнеров или представителями соответствующих аккредитационных агентств). Составным элементом системы обеспечения качества является оценка преподавателей.

Упомянутый выше обзор магистерских программ и совместных дипломов в Европе, проведенный Европейской ассоциацией университетов, (EUA Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe) указал на то, что университеты не всегда представляют себе, что такое совместные дипломы. Более того, ни один из совместных дипломов, выдаваемых признанными европейскими сетями, не признается одновременно всеми странами-участницами.

Как правило, по законодательству большинства стран, студент должен быть зачислен только в 1 вуз, чтобы получить квалификацию. Отсутствие в национальном законодательстве указаний на то, что он может быть зачислен в несколько вузов, создает серьезные проблемы в признании совместных программ.

При формировании совместных программ необходимо согласовывать то, как курсы/модули программы будут взаимно дополнять друга. Следующим шагом является согласование методики обучения и возможности модернизации методов обучения, что

особенно характерно для стран – не членов ЕС, как показала конференция в Cluj (Румыния) по вопросам разработки программ совместных дипломов.

Важно, чтобы программа предоставляла студентам возможности получения как академического, так и культурного опыта и была отражением того разнообразия академических систем и традиций, которое представляют партнерские университеты.

Программы подготовки бакалавров

Как уже указывалось, совместные программы подготовки бакалавров встречаются реже, чем программы двух других циклов. В ряде стран таких программ просто нет. Средняя продолжительность совместных программ подготовки бакалавра – 40 месяцев. Как правило, совместные программы подготовки бакалавров основываются на двухстороннем сотрудничестве университетов.

В большинстве таких программ студенты обязаны обучаться в 1 университете-партнере (81%). В 13% программ они должны обучаться минимум в 2 университетах-партнерах, что особенно характерно для программ, поддержанных в рамках ERASMUS Mundus.

В большинстве программ подготовки бакалавров обучение за рубежом происходит на третьем году обучения.

Пример программы:

Совместная программа подготовки бакалавров «Голландский язык, литература и культура в контексте Центральной Европы».

Программа имеет модульную структуру. Часть модулей реализуется в виртуальном формате (виртуальные лекции и семинары), что обеспечивает ее гибкость.

Структура программы:

Первый этап – первый год обучения:

Основная программа составляет 90 з.е., включая вводные/базовые модули (60 з.е.), из которых 20 з.е. составляет базовое изучение языка страны-партнера, 10 з.е. – вводный модуль. В программу также включены совместные модули, такие как: введение в межкультурные исследования (5 з.е.), язык и культура (25 з.е.); культурный контекст Центральной Европы (30 з.е.), охватывающий такие темы, как межкультурное понимание, новые средства

коммуникации, экономика и политология ЕС, история, теория перевода; второй иностранный язык (15 з.е.).

Второй этап охватывает 2-ой и 3-ий годы обучения и включает в себя модули по иностранному языку (30 з.е.), развитию лингвистических компетенций (15 з.е.), культурных компетенций (15 з.е.), подготовке проекта (8 з.е.), а также экзамены – 7 (з.е.). Минимум 30 ECTS – максимум 60 ECTS должны быть освоены в университете-партнере.

Каждый модуль состоит из двух частей – вводной и углубленной. Предусмотрены виртуальные модули/курсы по литературе, культуре и т.д.

По окончании обучения присуждается совместный диплом бакалавра от имени трех университетов-партнеров (Венского университета, университета Olomouc и университета Wroclaw).

Программы подготовки магистров

Несмотря на значительное различие в продолжительности и структуре учебных программ второго цикла в европейской системе высшего образования, основная тенденция состоит в том, что степень магистра соответствует учебной программе объемом 300 ECTS (зачетных единиц).

В подавляющем большинстве стран, принимающих участие в программе Европейского Союза СОКРАТ, учреждения высшего образования уже имеют опыт программ совместных дипломов с зарубежными вузами.

Пример программы:

Экономика международной торговли и европейской интеграции

Программа предназначена для студентов, ориентированных на занятие научными исследованиями, работу в правительственных и международных организациях, в структурах, занимающихся разработкой стратегии и развития, крупных банков, промышленных и торговых корпораций.

Сеть охватывает 7 университетов: Университет Антверпена (University of Antwerp, Бельгия), Свободный университет Брюсселя (Free University of Brussels – VUB, Бельгия), Пражский университет экономики (Prague University of Economics, Республика Чехия), Стаффордширский университет (Staffordshire University, Великобритания), Университет Кантабрии (Universidad de Cantabria,

Испания), Университет Бари (Universita degli Studi di Bari, Италия) и Технологический университет Лилля (Université des Sciences et Technologies de Lille, Лилль 1, Франция).

Программа завершается присуждением степени магистра в области экономики международной торговли и европейской интеграции (MA in Economics of International Trade and European Integration). Дипломы выдаются от имени всех партнеров и подписываются ректором, президентом или вице-канцлером каждого университета-партнера. Программа получила признание как «инновационный курс высокого качества» Агентства по обеспечению качества высшего образования Великобритании, одной из самых авторитетных организаций в области разработки систем обеспечения качества в Европе.

В течение первого семестра студенты обучаются или в Стаффордширском университете в Великобритании или в технологическом университете Лилля во Франции. В конце первого семестра две группы переезжают из Великобритании или Франции в Бельгию для обучения в университете Антверпена, где вместе с преподавателями данного университета преподают их коллеги из Свободного университета Брюсселя.

Следующий этап обучения осуществляется в Чехии, где обучение проходит в Пражском экономическом университете совместно преподавателями из Чехии и Западной Европы. В течение следующего этапа студенты работают над своими диссертациями в университетах, куда они были изначально зачислены.

Программа состоит из 60 зачетных единиц: 40 – собственно обучение (2 зачетных единицы приблизительно равны 15 часам (лекции и самостоятельная работа)) + 20 зачетных единиц – на написание диссертации.

Изучаемые дисциплины: экономическая теория, включая курсы/модули повышенного уровня по макроэкономике, микроэкономике, международной торговле, теории, политике и экономике европейской интеграции, политике ЕС, и эконометрике.

Плата за обучение устанавливается каждым университетом. Также студенты сами оплачивают периоды обучения за границей и материалы. Программа поддержана программой Socrates/Erasmus EC.

Докторские программы

Практика присуждения совместных докторских степеней существует во Фламандской и франкоязычной части Бельгии, в Чешской Республике, в Финляндии, Франции, Германии, Ирландии, Италии, Латвии, Нидерландах, Португалии, Словакии, Испании, Швейцарии и Великобритании. Испанские университеты реализуют совместные докторские программы с Италией и Францией. Швейцария присуждает совместные докторские степени в сотрудничестве с Францией.

В большинстве случаев совместные программы подготовки докторов наук включают совместное руководство диссертацией учеными из партнерских университетов.

Что касается присуждения совместных докторских степеней, ситуация в различных странах отличается даже в тех случаях, когда диссертация пишется при двойном руководстве.

Совместные докторские программы для подготовки исследователей являются краеугольным камнем развития взаимодействия между европейским пространством высшего образования и европейским пространством научных исследователей. Синергия этих двух областей является залогом создания Европы, основанной на знаниях.

Глава 3.

НОРМАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В РОССИИ

3.1. Состояние нормативной базы академической мобильности в России на момент подписания ею Болонской декларации

Основными федеральными законами в сфере образования являются Законы Российской Федерации «Об образовании» (1992) и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996). Они и задавали правовое поле реализации академической мобильности.

Статья 2 Закона «Об образовании» закрепляла автономность образовательных учреждений.

Статья 2 Закона Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» декларирует принцип «интеграции системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования». Академическая мобильность во всех ее формах – от индивидуальной включенности до совместных программ в Российской Федерации может быть рассмотрена, как способ интеграции в мировую систему.

Статья 7 Закона «Об образовании» определяет, что «в Российской Федерации устанавливаются государственные образовательные стандарты (ГОС), включающие федеральный и национально-региональный компоненты». Из этой статьи следует, что ГОС является обязательным условием для реализации образовательной программы, а также индивидуальной студенческой мобильности. Курсы, прослушанные студентом, должны соответствовать Государственным образовательным стандартам подготовки по данной специальности. Но стандарты обычно реализуются в рамках учебных планов, которые, в свою очередь, предполагают и сроки обучения – следовательно, прослушивание курсов в другом университете приведет к необходимости оформлять командировку, академический отпуск (а прослушивание курсов в другом университете не может быть рассмотрено как уважительная причина для взятия академического отпуска) или отчисляться с возможностью

последующего восстановления. В любом случае студенту придется сдавать предметы для ликвидации разницы в учебных планах (поскольку даже в вузах России нет абсолютно идентичных учебных планов даже по одной и той же специальности).

Если же речь идет об образовательной программе, то в случае ее новизны, ее стандарт необходимо разработать и ввести в действие согласно порядку, определенному Правительством Российской Федерации, так как статья 10 Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» говорит о необходимости «лицензирования образовательной деятельности вуза по новым для него направлениям подготовки (специальностям) на общих основаниях независимо от наличия у вуза лицензии». Этот факт придется учитывать в случае введения образовательной программы по новой для вуза специальности.

Статья 14 Закона «Об образовании» определяет, что «содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), разрабатываемой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно». На основе этой статьи снимается вопрос о специфике конкретной образовательной программы, если она создается совместно с зарубежным университетом, однако не снимает проблем ее соответствия ГОС. Введение же модульного принципа и индивидуальная образовательная траектория не предусмотрены.

Статья 11 Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» утверждает, что «содержание образовательного процесса по каждому направлению подготовки (специальности), сроки освоения образовательной программы определяются вузом в соответствии с законодательством Российской Федерации об образовании и соответствующим ГОС».

Статья 6 разрешает вузам (через устав) определять язык (языки), «на котором ведутся обучение и воспитание в образовательном учреждении». Таким образом, существует правовая возможность применения образовательных программ на иностранных языках.

В настоящий момент международное сотрудничество, в том числе, совместные международные образовательные программы, специально отражены в законодательной базе федерального уровня только в одной главе VI Федерального Закона «О высшем и

послевузовском профессиональном образовании», которая, в свою очередь, состоит всего из одной статьи. В статье 33 отражена старая доктрина, основывающаяся на значительном ограничении международной деятельности. В частности, оговариваются обменные программы, участие в международных конференциях и симпозиумах и т.п., осуществление фундаментальных и прикладных научных исследований, а также опытно-конструкторских работ по заказам иностранных юридических лиц и участие в международных программах совершенствования высшего и послевузовского профессионального образования. За пределами рассмотрения оказываются вопросы организации совместных образовательных программ с выдачей документов о присвоении или повышении квалификации, возможности выбора студентами индивидуальной образовательной траектории и др.

В статье 32 Закона Российской Федерации «Об образовании», регулирующей компетенцию образовательных учреждений, вообще ни слова не говорится о возможности международной деятельности вузов. Оговорка же об «иной деятельности, не запрещенной законом» является, по существу, показателем того, что международная деятельность, в том числе, в области совместных международных образовательных программ, на уровне федерального законодательства проработана очень слабо.

Статья 33 Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» дает возможность «участия (вузом) в международных программах совершенствования высшего и послевузовского профессионального образования» и «заклучать с иностранными партнерами договоры о совместной деятельности».

Статья 15 Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» дает следующую возможность: «могут утверждаться фонды поддержки и развития высшего и послевузовского профессионального образования как не имеющие членства некоммерческие организации». Такие фонды могут стать основой финансовой поддержки как индивидуальной мобильности, так и международных образовательных программ, внедряемых или разрабатываемых в России.

Статья 28 Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» свидетельствует о том, что «государственные вузы самостоятельно определяют направления и порядок ис-

пользования средств, полученных ими за счет бюджета и иных источников, не запрещенных законодательством Российской Федерации». Из этого следует возможность финансирования как индивидуальной мобильности, так и совместных (международных) образовательных программ вузом, при наличии у него соответствующих средств.

Таким образом, необходимое правовое поле для реализации академической мобильности в Российской Федерации на момент подписания Болонской декларации было.

Российские законы позволяли осуществлять академическую мобильность. Основная же проблема состояла в том, что они были рассчитаны именно на индивидуальные случаи и не предполагали массовых потоков.

Кроме того, образование в России было рассчитано на обслуживание внутреннего рынка, и задача его гармонизации с европейскими и американскими системами не ставилась. Не стояла и задача массовой межкультурной коммуникации ввиду того, что контактов с зарубежными странами и гражданами было не так много, а небольшое количество подготавливаемых специалистов вполне удовлетворяло потребности страны. Обмен преподавателями между вузами осуществлялся (в рамках стажировок, повышения квалификации, дополнительных лекций для студентов во время пребывания в другом вузе), однако был именно индивидуальным случаем, а не массовой практикой.

Еще хуже обстояли дела с мобильностью студентов. Существовала лишь практика перевода из одного вуза в другой (опять же, охватывающая менее 1% обучающихся), однако ее нельзя рассматривать как академическую мобильность, так как возвращения в вуз, из которого уехал студент, вообще не предполагалось.

Выявившиеся проблемы и обусловили эволюцию нормативно-правовой базы академической мобильности.

3.2 Проблемы, с которыми столкнулись российские вузы и научные учреждения, сотрудники, студенты и аспиранты которых осуществляли академическую мобильность

Основные проблемы осуществления академической мобильности связаны с негармонизированностью европейского про-

странства высшего образования. Дело не только в специфике организации российского образования и отличии ее от европейской; дело в том, что об европейской системе высшего образования говорить еще рано. Есть образовательные системы каждой страны, порой довольно сильно отличающиеся друг от друга. В настоящее время предпринимаются лишь шаги по гармонизации европейского образовательного пространства, и основным мотором этого процесса, как отмечают аналитики Совета Европы, по-прежнему являются политики, а не вузы.

Нельзя игнорировать ни тенденции интеграции и глобализации, ни скорость научно-технического прогресса, требующую особой гибкости и вариабельности образования; однако при этом нельзя игнорировать исторически сложившиеся особенности организации образования, тем более, если они обуславливают качество образования, подтверждающееся данными о трудоустройстве выпускников и успешным развитием данной страны.

Первый и сложный вопрос, встающий в связи с академической мобильностью, как внешней, так и внутренней, связан с такой **особенностью организации российского образования**, как «кафедроцентричность». Это означает, во-первых, наличие большого поля фундаментальных дисциплин, читаемых на факультете, как обязательного подготовительного этапа последующей специализации. Объем их как по количеству, так и по охвату тем в области математических и естественных наук с трудом сопоставим с предлагаемыми основными европейскими вузами; что касается гуманитарных и инженерных специальностей, расхождения там меньше, однако они тоже существенны.

Во-вторых, «кафедроцентричность» обозначает раннюю (практически со второго курса) специализацию студента. Программы бакалавриата в Европе не предусматривают специализации вовсе.

В-третьих, жесткая продуманность образовательных программ в российских вузах выливается в фиксацию последовательности освоения курсов, в рамках которой вариабельность возможна лишь в очень незначительной степени.

Проблема введения двухуровневой подготовки для российского вуза – это не просто проблема разбивки учебного плана на две ступени; это проблема его коренной переработки, а также проблема создания принципиально иной организационно-

кадровой структуры вузов, предполагающей не кафедральную систему, а дирекцию образовательных программ и договоры со специалистами для реализации этой программы (чтения лекций, ведения занятий, кураторства и так далее). Однако в таких условиях становится проблематичной, во-первых, научная деятельность (кафедры обычно и представляют сложившиеся научные коллективы; создание же коллективов в рамках организации образовательных программ – дополнительная задача). Во-вторых, именно кафедра отвечала за подготовку специалиста, качественность и модернизацию образования. Эти функции могут быть переданы дирекции, но это замена ответственности научного коллектива на ответственность одного-двух менеджеров образования. В большинстве случаев, как представляется, такая замена будет неполноценной. Поэтому, прежде чем приступать к коренной ломке и смене сложившейся системы образования, необходимо было все-таки решить два вопроса – зачем это нужно и кто будет финансировать очень затратный процесс перехода на иную модель образования?

Анализ практики перехода российских вузов на двухуровневую систему показывает, что большинство вузов были склонны понимать свои существующие программы как программы «интегрированных магистров», то есть предусматривать поступление на программу обучения бакалавра с обязательным продолжением обучения на ступени магистратуры. Сейчас же для ВУЗов существенно сохранение большого количества бюджетных мест для подготовки магистров или сохранение специалитета. Можно заключить, что речь идет не о коренной перестройке всех программ обучения, а лишь об их модификации.

Анализ опыта российских вузов показывает также, что возможно создание программ бакалавриата, однако чаще всего речь идет о создании именно новых программ, не затрагивая сложившихся программ обучения специалистов.

Легко осуществим обмен студентами старших курсов и без специального выделения магистерских программ, так как на старших курсах в основном закончено чтение фундаментальных курсов, и большую часть объема учебной нагрузки составляют курсы специализации, жестко не закрепленные в стандарте.

Кроме того, дискуссии о двухуровневой системе затрагивают очень важный социальный аспект образования – его бесплатность и, тем самым, доступность. Более 80% семей в России не могут оплатить обучение детей в вузах. Опасения общественности связаны с тем, что при введении двухступенчатой системы образования обучение в магистратуре может быть платным, и это не будет противоречить формулировкам закона «Об образовании». Введение двухступенчатой системы в этом случае будет обозначать сужение поля бесплатного образования.

Таким образом, введение двухуровневой системы образования в России возможно. Это введение может быть достаточно безболезненным (сохранение старых форм подготовки специалиста под другим именем – программы «интегрированного магистра», разрешение создавать программы бакалавриата и магистратуры по желанию вузов). Однако фундаментальная перестройка всех программ с обязательным выделением уровней и возможностью «остановиться» на любом уровне абсолютно нецелесообразна, так как потребует коренной перестройки сложившейся и достаточно успешной системы образования.

Второй, не менее острой проблемой является проблема **статуса, правил выдачи и признания выдаваемых документов об образовании.**

Одной из серьезных проблем российского образования на мировом рынке является непризнание дипломов большинства российских вузов на международном уровне. Вступление России в Болонский процесс явилось, конечно, знаменательным шагом в сторону соотнесения российских стандартов с общеевропейскими, это – основание для международной аккредитации. И Российская Федерация, повторим, подписала ряд международных конвенций об эквивалентности своего и европейского образования. Но все это – рамочные соглашения, есть масса механизмов, тормозящих реальный процесс. Зарубежные страны – покупатели образовательных услуг не всегда прислушиваются к конвенциям. Несмотря на ратифицированную Россией в 2000 году Лиссабонскую конвенцию 1997 года о взаимном признании европейскими странами документов об образовании, многие зарубежные университеты до сих пор не считают российский аттестат зрелости эквивалентом местных документов о полном среднем образовании, а западные

работодатели смотрят на российские дипломы с еще большим скептицизмом.

Здесь есть два аспекта: де-юре и де-факто. Де-юре существует Лиссабонская конвенция, которую ратифицировала и Россия. В этой конвенции дословно записана следующая формулировка: «Каждая страна, подписавшая данную конвенцию, признает документ об образовании любой другой страны, подписавшей данную конвенцию, если не будет доказана существенная разница в содержании программ обучения». Иными словами, если гражданин приезжает в страну, подписавшую конвенцию, там обязаны признать его документ об образовании. А если не признают, то не гражданин должен доказывать, что его диплом можно признать, а данная страна должна доказать, что нельзя. Эта конвенция подписана почти всеми странами Европы.

Таким образом, де-юре студенты и специалисты с российскими дипломами, приезжающие на Запад, обладают своего рода презумпцией компетентности. Но де-факто признать российский документ об образовании и принять человека на работу или учебу должна не страна, а конкретный вуз или работодатель. И здесь возникает много трудностей.

Де-факто в Европе за рабочие места отвечают ассоциация врачей, ассоциация инженеров, ассоциация юристов, то есть практикуется система признания дипломов через профессиональные ассоциации, и здесь все зависит не от межгосударственных соглашений, а от мнения специалистов в конкретной области. Им и дано право признать или не признать российский диплом. Естественно, что никто не хочет допустить на рынок конкурентов. И поэтому они завышают требования для признания документов об образовании. Они выдвигают такие требования, которым отвечают единичные вузы в мире.

Вопросы документов о высшем образовании в России отражены в статье 27 Федерального Закона «Об образовании», в статье 7 и 23 Федерального Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». Само по себе то, что существует система признания иностранных дипломов, говорит о том, что наша система высшего образования еще не встроилась в общемировую. Для того чтобы иностранный диплом был действителен на территории Российской Федерации, необходимо пройти процеду-

ру признания, которая регулируется Приказом Министерства высшего и профессионального образования от 9 января 1997 года № 15 «Об утверждении порядка признания и установления эквивалентности (нострификации) документов иностранных государств об образовании и ученых званиях и форм соответствующих свидетельств». Факт регулирования процесса признания на подзаконном уровне, говорит о том, что система признания и установления эквивалентности (нострификации) документов иностранных государств об образовании у нас не отработана, функционирует только в частном порядке и не рассчитана на массовый прием студентов из зарубежных стран. При создании совместных международных программ, настоящая система признания зарубежных степеней и дипломов, по всей видимости, не справится с объемом работы. В таком виде как сейчас, она отпугивает иностранных студентов, которые не могут непосредственно на практике реализовать свой зарубежный диплом в России, а также свой российский диплом (или его российскую часть в совместной программе) у себя на родине или в других странах. Болонский процесс предполагает создание типового диплома или хотя бы типового приложения к диплому, где весь процесс обучения будет отражен в общепринятых единицах измерения. Это само по себе сделает процедуру признания излишней и облегчит создание совместных или двойных дипломов, которые сегодня, в сущности, невозможны. Далее, статья 7 Федерального Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» упоминает о праве Министерства образования и науки Российской Федерации проставлять апостиль на официальных документах об образовании, выдаваемых в Российской Федерации. Данная процедура, как мы считаем, является устаревшей. Более того, как следует из практики, в большинстве случаев даже апостиль не облегчает ситуацию российского студента, поступающего на обучение в иностранный вуз или устраивающегося на работу с российским дипломом. Российские студенты за рубежом вынуждены проходить процедуру признания так же, как и иностранные студенты в России. Все это затрудняет создание совместных программ, которые уже одним своим названием предполагают выдачу совместных или двойных дипломов.

Законодательным предложением в данной сфере может быть отражение видов совместных дипломов на уровне федерального законодательства.

Третьей важной проблемой, связанной с академической мобильностью, является проблема **реализации индивидуальных образовательных траекторий**. Государственные образовательные стандарты не предусматривают индивидуальных образовательных траекторий.

В принципе, запрета на них тоже нет. Поэтому процедура реализации индивидуальной образовательной траектории в соответствии с российским законодательством выглядела бы так:

- студент по согласованию с вузом, в котором идет его обучение, а также с другим вузом выбирает себе курсы и срок (один или два семестра) обучения в другом вузе;

- командирится либо отчисляется из вуза, в котором идет его обучение (или берет академический отпуск – однако среди его причин обучение в другом вузе не предусмотрено);

- прослушивает и успешно сдает курсы в другом вузе России или за рубежом;

- возвращается в вуз, где просит эти курсы перезачесть, что порой невозможно сделать из-за несоответствия их ГОС ВПО, а также потому, что возможно несовпадение языка обучения, предусмотренного уставами учебных заведений, и языка, на котором курсы преподавались;

- восстанавливается для обучения (при наличии мест!) с потерей курса или сдает предметы, предусмотренные ГОС ВПО для данного уровня обучения в индивидуальном порядке по разрешению руководства учебного заведения или его подразделения.

Дело в том, что в Российской Федерации сроки обучения являются жестко установленными. Эти сроки по закону могут устанавливаться и вузом, однако в Российской Федерации в настоящее время они предусмотрены государственными стандартами высшего профессионального образования и являются достаточно жесткими, что связано с государственным финансированием образования, а также состоянием материально-технической базы обучения, не позволяющим увеличить сроки обучения. Поэтому предусмотрен обязательный набор курсов для сдачи в каждом семестре, зафиксированный в учебном плане. Невыполнение учебного плана

является основанием для отчисления. Однако ныне действующие учебные планы в рамках государственных стандартов «второго поколения» не совпадают, так как предполагают национально-региональный и вузовский компонент, общий объем которых достигает 50%. Таким образом, осуществление академической мобильности становится практически невозможным – из-за разницы в учебных планах.

Продолжим перечень проблем осуществления академической мобильности, связанных с несоответствием стандартов образования. Необходимо обратить внимание на разное соотношение часов аудиторной и самостоятельной работы – если в большей части российских стандартов выполняется соотношение 1:1, то для европейских и американских стандартов скорее характерно соотношение 1:2, а то и 1:3. Имеет место несоответствие трудоемкости курсов. По трудоемкости семестровый курс учебных заведений Германии, например, равен полторасеместровому курсу российских вузов. Однако предусмотренное учебным планом общее количество курсов в семестре меньше (для набора необходимого числа зачетных единиц достаточно примерно 2 занятий в день, в то время как в российском вузе речь идет о 3-4 занятиях).

Кроме того, руководству факультета трудно принять решение о перезачете курса, так как несовпадения в программе курса вполне возможны, а разработанных и закреплённых в нормативных документах правил признания курсов нет.

Нельзя сбрасывать со счетов и разное качество преподаваемых курсов в разных университетах, и появившуюся (прежде всего, в университетах стран Восточной Европы) практику проставления фиктивных отметок о прослушанных курсах, о которой с тревогой говорят в ведущих европейских университетах. Как вуз может проверить качество предоставленных образовательных услуг? И какие механизмы борьбы с «некачеством» курсов, а также «фиктивностью» оценок имеются в его распоряжении? Согласно российскому законодательству об образовании – только собеседование с комиссией по переводу в случае перевода в другое учебное заведение. А если речь идет не о переводе, а о желании зачесть несколько курсов, прослушанных в других вузах? Никаких нормативно-правовых механизмов для этого случая не предусмотрено.

Отсутствует и единая система оценок успеваемости студента.

Итак, даже не принимая во внимание финансовые трудности индивидуальной академической мобильности, становится ясно, что реализация индивидуальной образовательной траектории является трудновыполнимой с нормативно-правовой точки зрения, а, следовательно, нормативно-правовая база нуждается в доработке с учетом требований индивидуальной академической мобильности (как внутренней, так и внешней).

С не меньшими, хотя и другими трудностями столкнется иностранец, прибывший на краткосрочное обучение в Россию.

В настоящее время въезд иностранных граждан, в том числе студентов, аспирантов и академического персонала, на территорию Российской Федерации регулируется Федеральным Законом 15.08.1996 № 114-ФЗ «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию». Данным законом, в частности, предусмотрен порядок получения визы. Основанием для получения визы является приглашение, оформленное федеральным органом исполнительной власти, ведающим вопросами иностранных дел или территориальным органом исполнительной власти, ведающим вопросами внутренних дел. Данная система выдачи иностранным гражданам разрешения на въезд существенно препятствует осуществлению академической мобильности в рамках совместных международных программ. В сущности, необходимо пройти две процедуры: оформление приглашения (с российской стороны) и оформление визы (со стороны иностранного гражданина). Сегодня требуется не менее месяца для оформления приглашения студенту, желающему обучаться в России. Принимая во внимание то, что данная двухуровневая процедура замедляет мобильность, считаем необходимым внести изменение в федеральное законодательство с целью упрощения процедуры и сокращения ее сроков. В частности, необходимо как можно быстрее установить 10-дневный срок приглашения (вместо установленных сейчас 4-5 недель) на въезд иностранцев на учебу и дать право перевода из одного учебного заведения в другое без оформления повторного приглашения и выезда на родину.

Разумным было бы и наделение вузов полномочиями по выдаче приглашений на учебу иностранным гражданам. Официальное приглашение может быть выслано факультетом или международным

отделом вуза непосредственно в посольство или консульство, находящееся в стране, откуда собирается приехать студент. Такой механизм непосредственного контакта вуз – посольство/консульство намного бы упростил процедуру получения визы на обучение. Данная мера успешно реализуется во многих европейских странах. Еще в 1995 г., понимая нужды, связанные с ростом академической мобильности, Совет Европы принял Рекомендацию № R (95) 8, в которой государствам рекомендовалось «применять более либеральные правила выдачи виз и других административных средств управления, которые они используют на въезде на их территорию учащихся и академического персонала». Но данная процедура также требует законодательного оформления.

Необходимые корректировки должны быть сделаны в законодательстве и по вопросам продления сроков обучения. Тогда наверняка кто-то из иностранных выпускников захочет получить высшее образование в нашей стране или повысить свои знания по какому-то предмету.

Еще большее беспокойство вызывает статус, который получают иностранные студенты в России в соответствии с российской визой. В частности, иностранные студенты не имеют права заниматься трудовой деятельностью. Это является существенным ограничением для иностранных студентов. Рассмотрение вопроса о предоставлении студентам права работать во время учебы является очень актуальным, так как законодательное обеспечение возможности трудоустройства иностранных студентов на основании учебной визы без дополнительных документов, которые требуются на сегодняшний день, увеличило бы привлекательность российского образования на международном рынке образовательных услуг.

Совет Европы не раз отмечал в своих рекомендациях, что внутренние правила стран, касающиеся статуса субъектов академической мобильности на территориях иностранных государств «должны делать возможным для иностранного академического персонала и учащихся устроиться на работу в учреждении высшего образования принимающей стороны в течение ограниченного периода времени и позволять иностранным учащимся участвовать в программах практического обучения и проектах, включающих практику на промышленных предприятиях, когда она рекомендуется как курс нормального обучения».

Базой для Российского законодательства в данной сфере является Федеральный Закон «О правовом статусе иностранных граждан в Российской Федерации», которые регулируют выдачу разрешений на работу. До того, как принять на работу иностранного гражданина, в том числе студента, любая российская компания должна получить соответствующее разрешение (разрешение на работу). Во многих странах разрешение на работу выдается конкретному лицу и дает ему право на трудовую деятельность именно в этой стране. Необходимо отметить, что в России система работает по-другому: разрешение на работу и соответствующее подтверждение данного права относятся к конкретной компании, на чье имя выдано разрешение, что, в свою очередь, означает, что данный иностранный гражданин должен выехать из России по истечении срока действия договора на работу. Разрешение на работу не может быть передано другой организации и действительно только для одного трудоустройства. В том случае, если иностранный гражданин работает у двух или более отдельно взятых юридических лиц, для каждого трудоустройства необходимо получить отдельное разрешение на работу. Более того, запрашивая разрешение на работу, работодателю придется подать документы в шесть различных государственных учреждений. Для получения разрешения на работу для иностранного студента или академического персонала необходимо пройти различные процедуры в следующих государственных органах: ОВИР, УВИР, Районная служба занятости населения, Центральное агентство занятости населения, районная Миграционная служба, Федеральная миграционная служба. Совершенно очевидно, что такая система препятствует нормальному развитию международного сотрудничества в сфере образования вообще, и развитию международных совместных программ, в частности.

Это препятствие особенно болезненно для граждан стран СНГ, так как именно они являются самой многочисленной группой потенциальных российских студентов. Если студенты с Запада еще могут обеспечить себя финансово, граждане стран СНГ сталкиваются с этой проблемой острее. Основным предложением в данной части является внесение изменений в миграционное законодательство, в частности, в Федеральный Закон «О правовом статусе иностранных граждан в Российской Федерации» с целью

упростить процедуру получения разрешения на работу хотя бы для студентов зарубежных государств. Это бы, несомненно, повысило конкурентоспособность России на международном рынке образовательных услуг, привлекло бы большое количество студентов и дало бы толчок развитию совместных международных образовательных программ.

Развитие и реализация академической мобильности, таким образом, требует совершенствования нормативно-правовой базы не только в сфере образования, но и в других сферах российского законодательства, например, миграционного законодательства, вопросов пребывания иностранных граждан на территории Российской Федерации, въезда и выезда в/из Российской Федерации, налогового законодательства и так далее.

Не менее серьезные юридические вопросы тормозят и развитие **совместных программ**. Понятия «совместный диплом» в российском законодательстве просто нет. Справедливости ради надо отметить, что проблема совместных дипломов до сих пор является неразрешенной с юридической точки зрения в большинстве стран Европы.

Что же касается курсов, прослушанных в других ВУЗах (в том числе за рубежом), то осуществляющие совместные программы российские ВУЗы по-прежнему перезачитывают их в индивидуальном порядке. Иное крайне затруднительно, если не невозможно с точки зрения российского законодательства. Даже если ВУЗы согласуют курсы в рамках требований ГОС ВПО, то «включение» курсов одного ВУЗа в программу другого (а по сути есть необходимость рассматривать вопрос именно так, если речь идет о совместной программе в ситуации отсутствия совместных дипломов) потребует заключения соглашения либо об использовании интеллектуальной собственности, либо о франшизе.

В первом случае речь идет о лицензионном соглашении. Однако эта сделка может быть рассмотрена и как сделка на предоставление образовательных услуг на территории РФ непосредственно зарубежным университетом. Во избежание возможности такого рассмотрения лицензионное соглашение следует заключать не с университетом, а непосредственно с преподавателями, читающими конкретные курсы. Однако следует иметь в виду, что

данная деятельность для российского ВУЗа в таком случае подлежит налогообложению.

Введение же франчайзинговой совместной программы будет рассматриваться с точки зрения ГК РФ как «коммерческая концессия», т.к. именно это понятие в целом соответствует зарубежным законодательным определениям понятий «франчайзинг», «франшиза». Однако, в ст. 11.1 Закона РФ «Об образовании» определено, что государственные и негосударственные образовательные организации могут создаваться в организационно-правовых формах, предусмотренных гражданским законодательством РФ для некоммерческих организаций. Любая российская образовательная организация, таким образом, не вправе выступать стороной в договоре коммерческой концессии, а также зарегистрировать данный договор.

Еще одна проблема – **язык преподавания.**

Статья 6 закона «Об образовании» дает возможность вузам (через их уставы) определять язык, на котором ведется преподавание. Однако практически ни в одном уставе на текущий момент не закреплена возможность преподавания в российском вузе в рамках образовательной программы на английском (или другом иностранном) языке. В принципе, по усмотрению руководства вуза или факультета курсы других учебных заведений могут быть зачтены студенту в индивидуальном порядке. Возможность зачета курсов, прослушанных на другом, нежели закреплённом уставом учебного заведения, языке существует; однако в самом вузе вести преподавание на нем формально нельзя, что тормозит развитие академической мобильности.

Итак, проблема языка преподавания легко разрешима в случае внесения изменений в устав вузов и не требует специального государственного регулирования.

3.3. Ход изменений и современное состояние нормативно-правовой базы академической мобильности

Проблемы разных типов организации учебного процесса, реализации индивидуальной образовательной траектории и другие нуждались в решении.

Процесс их решения начат, причем он осуществляется как «сверху» – путем нормативно-правовой деятельности органов государственной власти и управления, так и «снизу» – путем изменения нормативных документов, попадающих под юрисдикцию вуза (уставов университетов и т.д.) и путем аналитической работы, итогом которой и являются предложения вузов по изменению нормативно-правовой базы их деятельности.

В целях активизации и координации работ по вхождению системы высшего профессионального образования в европейское образовательное пространство приказом Министерства образования и науки от 25 октября 2004 г. № 100 создана новая группа по осуществлению Болонских принципов в России. Руководит группой заместитель министра образования и науки РФ А.Г. Свиноаренко. Ее задачи – это, во-первых, анализ развития высшего образования в России; во-вторых, выработка рекомендаций по осуществлению Болонских принципов; в-третьих, координация деятельности органов федерального управления по осуществлению Болонского процесса в России. Группа состоит из 28 человек, включая представителей вузов, как государственных, так и негосударственных, союза ректоров и ассоциации негосударственных вузов, а также министерства образования и других организаций. Необходимо отметить, что состав группы не является репрезентативным относительно системы образования. В ней неоправданно большое число представителей негосударственных вузов, а также недостаточная представленность классических университетов (практически отсутствуют представители ассоциации классических университетов России).

Инициировано создание ряда подзаконных актов, регулирующих следующие аспекты академической мобильности:

- введение системы зачетных единиц;
- формирование компетентностного подхода в рамках государственных образовательных стандартов;
- введение двухуровневости высшего образования;
- меры по контролю качества образования в Российской Федерации.

За время, прошедшее после подписания Россией Болонской декларации, органами государственной власти и управления, прежде всего, Министерством образования России и Министерством

образования и науки России, созданы следующие документы, меняющие нормативно-правовую базу осуществления вузами академической мобильности:

1. О создании новой группы по осуществлению Болонских принципов в России: Приказ Министерства образования и науки от 25 октября 2004 г. № 100.

2. О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе: Приказ Министерства образования РФ от 2 июля 2003 № 2847// Официальные документы в образовании. - 2003. - № 30. - С. 83-84.

3. О сотрудничестве с зарубежными странами в области образования: Приказ Министерства образования РФ от 10 декабря 2003 г. № 4568 // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. - 2004. - № 1. - С. 3-4.

4. Об организации и проведении международных сравнительных исследований качества общего образования в 2002-2004 годах: Приказ Министерства образования РФ и Российской Академии образования от 22 ноября 2002 г. № 4089/25 // Вестник образования. - 2003. - № 1. - С. 26-30.

5. О создании совета по координации управления качеством высшего профессионального образования: Приказ Министерства образования РФ от 19 января 2004 г. № 158 // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. - 2004. - № 3. - С. 53.

6. Об итогах первого этапа модернизации российского образования и о приоритетах развития системы образования России в 2004-2005 годах: Доклад министра образования РФ В.М. Филиппова на расширенном заседании коллегии 25 февраля 2004 г. // Бюллетень Министерства образования РФ. Высшее и среднее профессиональное образование. - 2004. - № 4. - С. 4-17.

7. О порядке ведения в вузах магистерских программ: Письмо Министерства образования РФ от 23 ноября 2001 № 14-52-607ин/13 // Официальные документы в образовании. - 2002. - № 2.

8. Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах (приложение к письму Минобразования РФ от 28 ноября 2002 г. № 14-52-988 ин/13)

9. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц. Письмо Министерства образования РФ № 15-55-357ин/15 от 09.03.2004 г.

10. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 40 от 15.02.2005 г.)

11. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования) (Федеральный закон от 11.10.2007 г.)

Однако основное внимание было направлено именно на формирование двухуровневой системы образования. Еще до подписания Российской Федерацией документов о вступлении в Болонский процесс Комитет по высшей школе Министерства науки издал постановление, которым была введена многоуровневая система высшего образования. Подготовка бакалавров в соответствии с этим постановлением рассматривалась как базовая и предусматривалась, прежде всего, для продолжения образования в магистратуре или подготовки специалистов. Постановлением Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» от 12 августа 1994 г. № 940 вузам предоставлена возможность реализовывать как пятилетние программы подготовки дипломированных специалистов, так и программы подготовки бакалавров (4 года обучения) и магистров (6 лет обучения, включая бакалавриат). Три вида программ высшего профессионального образования закреплены Федеральным законом о высшем и послевузовском профессиональном образовании» (№ 125-ФЗ от 22 августа 1996 г.). В октябре 2007 г. вступил в действие федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования). Этим законом вводится фактическая обязательность перехода на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат (3-4 года); магистратура (1-2 года) или подготовка специалиста на базе бакалавриата (1 год)). Кроме того, унифицируются государственные стандарты высшего профессио-

нального образования (из них исключаются национально-региональный и вузовский компонент); однако подчеркивается, что речь не идет об отказе от участия в формировании основных образовательных программ органов управления образованием, образовательных учреждений и самих учащихся. При этом механизмы их участия в законе явным образом не представлены.

Кроме того, закон предусматривает следующую структуру государственного образовательного стандарта: требования к результатам освоения основных образовательных программ, требования к структуре основных образовательных программ и требования к условиям реализации основных образовательных программ. Разделом «требования к результатам освоения основных образовательных программ» узаконен компетентностный подход к формированию государственных стандартов образования.

Однако в проекте не рассмотрено несколько существенных вопросов реализации академической мобильности, а именно:

- финансирование образования на уровне специалитета и магистратуры; ведь бакалавриат рассматривается как высшее профессиональное образование (см., например, П. 5, подпункт 5 ст. 24 закона «Об образовании» и др.); в этом случае обязательства государства по обеспечению бесплатного высшего образования на конкурсной основе могут распространяться только на уровень бакалавриата, что ведет к фактическому лишению 80% семей России, не имеющих возможности платить за образование своих детей, доступа к получению образования уровня специалиста и магистра; платность образования на уровне магистратуры и специалитета лишает смысла разговоры об академической мобильности, так как основная студенческая мобильность (более 90% участвующих) в России (как индивидуальная, так и в рамках совместных образовательных программ) осуществляется именно на уровне магистратуры;

- проблемы специализации на уровне бакалавриата – европейская практика специализацию не предусматривает; вопрос организации пересмотра программ (а таковой предусмотрен, так как «специалитет» рассматривается как временное состояние, и предусмотрено прекращение в будущем подготовки «дипломированных специалистов» и просто «специалистов» по большинству специальностей. Очевидно, что такое изменение потребует коренной переработки всех существующих программ и перестройки

всей системы высшего образования в целом. Однако ни цели, ни механизмы организации и финансирования такой перестройки в законе не определены. Все это может привести к потере качества образования и крайне затруднит академическую мобильность как в связи с потерей в уровне качества образования, так и в связи с загруженностью профессорско-преподавательского состава огромной по объему работой по перестройке системы высшего образования и физической невозможностью в этой связи полноценно вести научную работу, а также посвящать больше времени воспитанию и образованию студентов.

Что же касается как индивидуальной мобильности, так и совместных программ (в том числе международных), то поправки практически не затрагивают данную тему и тем самым не вносят существенных изменений в процедуры реализации как индивидуальной мобильности, так и совместных программ. В частности, предлагаемый компетентностный подход дает на первый взгляд вузам возможность более свободно формировать образовательную программу, а учащемуся настаивать на модульном ее принципе и возможности прослушивания курсов в других вузах; однако далее компетентностный подход дополняется идеей установленных опять же на федеральном уровне сроков обучения (см. изменения п.4. ст.6 закона РФ «Об образовании»), а также идеей единого государственного «базисного (примерного) учебного плана и (или) примерных программ курсов, предметов, дисциплин (учебных модулей)». Это облегчит только академическую мобильность внутри страны в рамках одной специальности, однако затруднит академическую мобильность в рамках индивидуальной образовательной траектории, а также международную академическую мобильность в любых ее проявлениях.

Таким образом, нововведения, предусмотренные данным проектом закона, являются наиболее спорным, и вряд ли их реализация является основной идеей Болонского процесса. Развитию академической мобильности они практически не содействуют. Аналитики Совета Европы с тревогой отмечают тот факт, что, говоря о Болонском процессе, правительства ряда стран фактически осуществляют политику уменьшения государственных затрат на образование. Последнее ни в коей мере не может быть рассмотрено в качестве цели Болонского процесса. Более того, это противоречит идее «социального

измерения» Болонского процесса, являющейся ключевой и постоянно обсуждаемой его участниками, в том числе на государственном и надгосударственном уровне (см., в частности, коммюнике конференции министров высшего образования Европы в Берлине, 2003 г., Бергене, 2005 г., Лондоне, 2007 г.).

3.4 Предложения и рекомендации по совершенствованию нормативно-правовой базы академической мобильности как в стране в целом, так и для отдельного высшего учебного заведения

Итак, в течение пяти лет, прошедших после подписания Россией Болонской декларации, принят ряд важных документов, регулирующих разные аспекты Болонского процесса, в том числе академическую мобильность. Однако состояние нормативно-правовой базы академической мобильности требует дальнейшей разработки.

Новые формы правовой поддержки должны обеспечить следующие фундаментальные условия: 1) создание единого, целостного механизма правового регулирования на базе уже сложившихся и эффективно действующих правовых институтов образовательного законодательства и обеспечение полного и системного регулирования отношений в сфере образования; 2) приведение законодательства Российской Федерации в соответствие с нормами и принципами международного права; 3) творческое использование передового зарубежного опыта, адаптация его с учетом специфики образовательных отношений в Российской Федерации на данном этапе ее развития; 4) принятие во внимание законодательного опыта субъектов Российской Федерации.

Государственная правовая поддержка реализации вузами академической мобильности, как индивидуальной, так и в форме совместных образовательных программ представляется, прежде всего, в форме системы нормативно-правовых актов различных уровней (федерального, субъектов федерации и местного), регулирующих академическую мобильность, предусматривающих:

- более четкое определение границ автономности вузов в вопросах Болонского процесса;

- вариабельность сроков обучения на уровнях бакалавриата и магистратуры в соответствии с общеевропейской практикой;

- более четкое определение статуса программ подготовки специалистов;

- порядок финансирования подготовки магистров и порядок определения доли бюджетного финансирования этой подготовки;

- легализация программ академической мобильности для российских студентов и порядок зачёта периодов обучения в других вузах;

- разработка процедур проверки качества предоставленных других вузов образовательных услуг, а также процедуры признания или отклонения включения в индивидуальный учебный план и комплекс зачетных единиц курсов других вузов;

- установление новых норм педагогической нагрузки для преподавателей и часов недельной аудиторной нагрузки для студентов.

Необходимо и создание современной законодательной базы сферы международного сотрудничества в образовании. Существующим законодательством предусмотрены лишь индивидуальные и «разовые» международные контакты, а не массовое и постоянное международное сотрудничество. Создание современной законодательной базы сферы международного образования обусловлено также радикальными изменениями государственно-политического устройства общества и социально-экономических условий в России. Подготовка и принятие нового законодательства, регулирующего международное сотрудничество в образовании и приведение в соответствие действующего законодательства является кардинальной мерой, призванной обеспечить наиболее полное соответствие системы действующих норм права современному состоянию образовательных отношений и устранить большую часть недостатков, имеющих в действующих федеральных законах и иных нормативно-правовых актах, принятых по вопросам образования.

Помимо прочего, необходимо хотя бы в общей форме, но обязательно на федеральном уровне, отразить следующие явления, которые в реальности уже присутствуют, но не имеют возможности полного развития в виду неразработанности соответствующей законодательной базы:

- разработка реализации межгосударственных программ и проектов в области образования и научной деятельности в системе образования (и, в частности, определение юридического статус-

са совместных международных образовательных программ, в том числе программ двойных и совместных дипломов);

- участие в формировании системы подготовки и переподготовки кадров в области управления международным сотрудничеством в сфере образования;

- определение порядка признания документов не только о соответствующем образовании, но и об ученых степенях и ученых званиях, полученных в иностранных государствах, и выдачи свидетельств об эквивалентности указанных документов (в том числе определение единого порядка выдачи Европейских приложений к диплому и решение вопросов признания Европейских приложений к диплому, выданных зарубежными вузами);

- обеспечение в установленном порядке приема иностранных граждан (лиц без гражданства) на обучение, стажировку и повышение квалификации в Российской Федерации.

Без упоминания указанного выше на уровне федерального законодательства невозможно дальнейшее развитие на уровне подзаконных актов, которые могут решить определенные практические трудности при применении права.

Для устранения пробелов в законодательстве необходимо на уровне федерального закона предусмотреть следующие функции вузов:

1) участие в международных программах и проектах развития и совершенствования образования и управления образованием, в том числе коммерческих;

2) участие в программах академической мобильности студентов и аспирантов, двустороннего и многостороннего обмена докторантами, педагогическими и научными работниками;

3) создание с участием иностранных партнеров различных структурных подразделений (научно-методические центры, лаборатории, технические парки и другие подобные структурные подразделения);

4) самостоятельное приглашение иностранных граждан на обучение, переподготовку, повышение квалификации, а также для проведения научных исследований, конгрессов, конференций, симпозиумов и иных подобных мероприятий, направление приглашений установленной формы, утвержденной федеральным

(центральный) органом управления образованием по согласованию с Министерством иностранных дел Российской Федерации.

Это могло бы быть сделано, в том числе, путем внесения в законы Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» соответственно разделов «Образование на основе совместных (в том числе, международных) программ» и «Профессиональное образование на основе совместных (в том числе, международных) программ». Более того, те проблемы, которые возникают при реализации принципов Болонского процесса вообще, и международных совместных программ в частности, явно требуют как минимум отдельной большой главы закона «Об образовании», посвященной вопросам международного образования.

Ряд вопросов академической мобильности может быть решен на уровне вуза. Это, в частности, проблема легализации английского (или другого иностранного языка) как языка преподавания (язык преподавания зафиксирован обычно в уставе высшего учебного заведения). Кроме того, в соответствии с законами РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» вуз наделен полномочиями определения срока обучения; необходимо устранить противоречие этого положения закона и установленных в государственных стандартах жестких сроков обучения, а также предусмотреть финансовые аспекты более длительного срока обучения в вузе в случае финансирования этого обучения из государственного бюджета. Заметим, что в предлагаемых Министерством образования и науки изменениях, речь идет по сути о нормативных сроках освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования по очной форме, и предусмотрена лишь возможность сокращенного обучения, в основном по программам бакалавриата; правда, предусмотрено установление Правительством Российской Федерации перечня направлений подготовки, по которым могут быть установлены иные нормативные сроки освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования.

Кроме того, на уровне вуза необходимо принять ряд документов нормативно-методической базы, обеспечивающей реализацию в вузах РФ академической мобильности (типовые докумен-

ты было бы целесообразно разработать централизованно). Речь идет о следующих документах:

1. Положение о реализации совместных образовательных программ (с приложением образцов документов и методических указаний по организации долгосрочных образовательных программ).

2. Положение об индивидуальной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников ВУЗа (с приложением образцов документов и методических указаний по организации краткосрочных образовательных программ).

3. Порядок оформления «европейского приложения» к диплому выпускника вуза (с приложением образца, методики пересчета оценок успеваемости и трудоемкости курсов).

Глава 4. ОРГАНИЗАЦИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И НАУЧНЫХ СОТРУДНИКОВ В МГУ ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА

4.1. Проект примерного положения об индивидуальной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Проект

Примерное положение об индивидуальной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Академическая мобильность студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников является одним из важных направлений международной деятельности. Она способствует улучшению качества высшего образования, повышению эффективности научных исследований, совершенствованию системы управления, установлению внешних и внутренних интеграционных связей, выполнению миссии Московского университета.

РАЗДЕЛ 1. Основные понятия и общие требования.

1.1. Под **индивидуальной академической мобильностью** понимается перемещение учащегося или сотрудника, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации, после чего учащийся, преподаватель, исследователь или администратор возвращается в свое основное учебное заведение.

Данное понятие не связано с длительным (свыше 1 года) периодом обучения (работы) за рубежом.

1.2. Под **внешней** (международной) академической мобильностью понимается обучение студентов и аспирантов Университета в зарубежных вузах, а также работа преподавателей и сотрудников в зарубежных образовательных или научных учреждениях.

1.3. Под **внутренней** (национальной) академической мобильностью понимается обучение студентов и аспирантов, а также работа преподавателей и сотрудников Университета в ведущих российских университетах и научных центрах.

1.4. Академическая мобильность студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников Университета в рамках межвузовских договоров и соглашений, а также совместных образовательных программ регулируется «Положением о межвузовском сотрудничестве Московского университета» и «Положением о порядке организации в МГУ совместных образовательных программ».

1.5. Цели, задачи и общие правила обеспечения и реализации индивидуальной академической мобильности соответствуют основным принципам Болонской декларации.

1.6. Правила и процедуры реализации академической мобильности распространяются на студентов, магистрантов и аспирантов очного обучения, а также штатных преподавателей и сотрудников Университета.

1.7. Внешняя академическая мобильность преподавателей и сотрудников Университета реализуется, как правило, в форме командирования за пределы РФ, т.е. поездки по распоряжению ректора (проректора) или декана (директора) на определенный срок для выполнения служебного задания.

1.8. Внешняя академическая мобильность студентов и аспирантов Университета реализуется, как правило, в форме направления за пределы РФ, т.е. поездки по распоряжению ректора (проректора) или декана (директора) на определенный срок для выполнения учебного задания.

1.9. Внутренняя академическая мобильность учащихся и сотрудников реализуется в соответствии с порядком, установленным в МГУ.

1.10. Индивидуальная академическая мобильность, реализуемая в форме частной поездки, возможна только в период ежегодного оплачиваемого отпуска (каникул) или отпуска без сохранения содержания (академического отпуска).

1.11. Академическая мобильность студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников Университета, реализуемая в одной из перечисленных выше форм, не должна противоречить Трудовому Кодексу РФ, законам Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», нормативным документам Министерства образования и науки РФ, Уставу Московского университета.

1.12. Обеспечение академической мобильности иностранных учащихся и ученых должно проводиться в соответствии с требованиями федеральных законов «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию», «О правовом статусе иностранных граждан в Российской Федерации», «О порядке миграционного учета иностранных граждан и лиц без гражданства».

РАЗДЕЛ 2. Организационное обеспечение академической мобильности.

2.1. Базовым сроком для реализации академической мобильности является семестр (5 месяцев). Продление срока производится на основании мотивированного ходатайства заведующего кафедрой (лаборатории, отдела).

2.2. Финансирование академической мобильности может осуществляться за счет:

- бюджетных средств, в т.ч. выделяемых в рамках национальных проектов;
- централизованных внебюджетных средств Университета;
- внебюджетных средств структурных подразделений;
- средств фондов поддержки и развития высшего и послевузовского образования (ст. 15 Закона о ВПО);
- средств принимающей стороны, в т.ч. грантов международных организаций и частных фондов;
- личных средств участников академической мобильности.

2.3. Общее руководство работой по обеспечению внешней академической мобильности осуществляет Управление международного сотрудничества, по обеспечению внутренней – Управление академической политики, Управление научной политики и Управление дополнительного образования (в рамках своей компетенции).

2.4. Непосредственную работу по организации академической мобильности проводят отделы упомянутых управлений с привле-

чением других необходимых служб, а также соответствующие отделы структурных подразделений.

2.5. Основанием для осуществления индивидуальной академической мобильности является официальное приглашение от зарубежного (российского) университета или научного центра.

2.6. При получении официального приглашения сотрудники (учащиеся), планирующие индивидуальную образовательную траекторию, академическую или исследовательскую программу, должны согласовать с руководством кафедры (лаборатории, отдела) возможность выезда и при положительном решении обратиться с заявлением в деканат факультета (дирекцию института).

2.7. В заявлении указываются обоснование, цель выезда, место назначения, срок командирования (направления), фамилия, имя, отчество претендента, его должность и предполагаемые источники оплаты транспортных расходов, расходов по проживанию (найму жилья) и пребыванию (суточных). К служебной записке прилагаются приглашение и его заверенный перевод на русский язык, другие документы, подтверждающие целесообразность командирования (направления) и определяющие финансовые условия поездки.

2.8. В случае финансирования из централизованных средств Университета заявление с визой декана (директора института) подается в ректорат.

2.9. Решение о командировании (направлении) сотрудников (учащихся) для реализации программ индивидуальной академической мобильности за счет средств Университета принимается ректором МГУ.

2.10. Оформление командирования (направления) производится в соответствии с порядком, установленным в МГУ.

2.11. По возвращении из командирования (направления) представляется отчет о выполнении служебного (учебного) задания и авансовый отчет. К авансовому отчету прикладываются копия загранпаспорта с отметками о пересечении границ РФ или командировочное удостоверение, проездные документы, документы о найме жилого помещения и другие документы, подтверждающие расходы, произведенные с ведома администрации.

2.12. На основании утвержденного авансового отчета производится возмещение расходов по командированию (направлению).

РАЗДЕЛ 3. Методическое обеспечение академической мобильности.

3.1. Методическое обеспечение академической мобильности и контроль качества образования является определяющим фактором участия Университета в международном процессе предоставления образовательных услуг.

3.2. Для выработки критериев взаимного признания периодов обучения и методических рекомендаций по сопоставлению содержания и трудоемкости учебных курсов, системы оценки знаний и качества образовательных услуг, предоставляемых партнерским вузом, в Университете создается Совет по международным связям и мобильности.

3.3. В компетенцию Совета по международным связям и мобильности входит также наблюдение за содержанием программ или соглашений о мобильности, подписанных Университетом, а также мониторинг исполнения всех обязательных процедурных условий, требуемых для выполнения программ и соглашений.

3.4. Для решения вопросов академического признания, а также выработки рекомендаций по развитию внешней и внутренней академической мобильности на факультетах (в институтах) создаются Комиссии по международным связям и мобильности.

3.5. К компетенции Комиссии по международным связям и мобильности факультета (института) относится издание для каждой из квалификаций, имеющих официальный характер и правомочность на всей национальной территории, справочников или информационных каталогов с оценкой в еврокредитах (ECTS) трудоемкости каждой из дисциплин, входящих в соответствующие учебные планы, для установления эквивалентности (учебный год ~ 60 кредитов, семестр ~ 30 кредитов).

3.6. К компетенции Комиссии по международным связям и мобильности факультета (института) относится также разработка регламентов индивидуальной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников факультета (института).

3.7. Решение практических вопросов, касающихся принятия предыдущего обучения и перезачета дисциплин, пройденных в

иных (в т.ч. российских) образовательных учреждениях, обеспечивают академические координаторы (консультанты).

3.8. Академические координаторы (консультанты) назначаются деканом факультета (директором института) по согласованию с заместителями декана по учебной работе и международным связям.

3.9. Академические координаторы исполняют функции, предусмотренные нормативами, и другие функции, необходимые им для реализации соответствующих программ или соглашений о мобильности, в частности, ведут академическое консультирование и мониторинг российских студентов, участвующих в программах мобильности.

3.10. В компетенцию академического координатора входит также подготовка «Акта об академическом признании» на основании академической справки принимающего университета и заключения соответствующей кафедры.

3.11. Правила оформления «Акта об академическом признании» и другие вопросы, касающиеся перезачета и принятия предыдущего обучения, регулируются решением Ученого Совета факультета (института).

3.12. Консультирование по вопросам статуса, правил выдачи и признания документов об образовании осуществляет полномочный орган Университета (Центр экспертизы и признания образовательных документов ИПИБ МГУ).

РАЗДЕЛ 4. Информационное обеспечение академической мобильности.

4.1. Общее руководство работой по информационной поддержке внешней академической мобильности осуществляет Управление международного сотрудничества (УМС) Университета.

4.2. УМС информирует факультет (институт) о текущем состоянии международного сотрудничества, размещая соответствующую информацию на веб-сайте Управления, либо направляя информационное сообщение по адресу электронной почты, определяемому факультетом (институтом).

4.3. УМС обеспечивает размещение информации о зарубежных вузах-партнерах (с указанием адресов веб-сайтов) и имею-

щихся программах академических обменов в форме, доступной для учащихся и сотрудников Университета.

4.4. Общее руководство работой по информационной поддержке внутренней академической мобильности осуществляет Учебно-методическое управление (УМУ) Университета.

4.5. УМУ информирует факультеты (институты) о текущем состоянии системного взаимодействия с российскими ВУЗами, размещая соответствующую информацию на веб-сайте Управления, либо направляя информационные сообщения по адресу электронной почты, определяемому факультетом (институтом).

4.6. УМУ обеспечивает размещение в доступной форме информации о российских вузах, входящих в систему взаимодействия, и прежде всего, о вузах, реализующих инновационные образовательные программы (с указанием адресов электронных ресурсов) и имеющихся возможностях для академических обменов.

4.7. Каждый факультет (институт), принимающий участие в программах или соглашениях об академической мобильности, разрабатывает специальный веб-сайт (страницу на портале), на котором приводятся сведения о возможностях данного структурного подразделения по направлению и приему учащихся и специалистов.

4.8. Объявления о наборе заинтересованных студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников Университета, вывешиваются на досках объявлений факультетов (институтов), а также размещаются на портале Университета. Объявления должны включать всю информацию, касающуюся процедур, обязательных условий, периодов, органов и критериев отбора кандидатов и т.д. без ссылок на дополнительные источники информации.

4.9. В целях содействия интернационализации образовательных траекторий в Университете издается справочник для студентов, магистрантов и аспирантов, который содержит описание регламентов и типовых процедур осуществления внешней и внутренней академической мобильности.

4.10. По итогам каждого учебного года готовится отчет о состоянии академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников Университета, который размещается на веб-сайте УМС.

РАЗДЕЛ 5. Академическая мобильность студентов и аспирантов Университета.

5.1. Индивидуальная академическая мобильность учащихся не ведет, как правило, к увеличению нормативного срока обучения.

5.2. Ученый Совет факультета (института) вправе устанавливать ограничения по суммарным срокам академической мобильности студентов и аспирантов за период обучения.

5.3. Преимущественным способом осуществления академической мобильности учащихся Университета является направление их в партнерские вузы для:

➤ обучения в рамках совместных программ двойных дипломов (степеней);

➤ включенного обучения в рамках межвузовского сотрудничества (без выдачи второго диплома), в том числе в рамках программ академического обмена;

➤ прохождения стажировки (в т.ч. языковой);

➤ прохождения учебной (исследовательской, производственной) практики;

➤ участия в летних школах (семестрах).

5.4. Поездки учащихся в другие вузы и организации по их собственной инициативе реализуются, как правило, в форме частных поездок.

5.5. Отбор студентов проводится в рамках открытой процедуры конкурса в соответствии с принципами равенства возможностей, имеющих заслуг, способностей и общественной деятельности. В расчет принимается академическая успеваемость, знание языка принимающей стороны (или английского языка), соответствие программе или соглашению об обмене.

5.6. Студенты, которых отобрали для участия в программе академической мобильности, после консультаций со своим академическим координатором представляют документ с указанием дисциплин, которые они будут изучать в принимающем университете и признание которых они хотят получить, а также указать соответствие выбранных дисциплин предметам учебного плана, по которому они обучаются в Университете. Этот документ, кроме того, должен содержать обязательства студента по срокам ликвидации возникающих академических задолженностей.

5.7. Упомянутый документ является основой для процедуры предварительного академического признания, которое, в свою очередь, является гарантией того, что это обучение будет зачтено в счет получения будущей квалификации.

5.8. Учащиеся проходят в принимающем университете административные процедуры зачисления в соответствии с правилами учебного заведения.

5.9. Учащиеся могут получать любую стипендию или помощь для прохождения соответствующего обучения, предлагаемую государственной, региональной или местной администрацией, самим Университетом или другими организациями.

5.10. После завершения пребывания в принимающем университете учащийся должен представить своему академическому координатору академическую справку (транскрипт), удостоверяющую название изученных дисциплин и видов других занятий, полученных кредитов и оценок для подготовки «Акта об академическом признании».

5.11. Признание студенческой мобильности в соответствии с данной процедурой не может превышать 20% общей учебной нагрузки для получения соответствующей квалификации.

5.12. Предложения о долгосрочной (свыше 3 месяцев) академической мобильности аспирантов должны быть отражены в индивидуальном учебном плане и утверждены Ученым советом факультета (института).

РАЗДЕЛ 6. Академическая мобильность преподавателей и сотрудников Университета.

6.1. Положения настоящего раздела распространяются также на инженерных работников и административный персонал Университета.

6.2. Ученый Совет факультета (института) вправе устанавливать ограничения по суммарным срокам академической мобильности преподавателей и сотрудников за конкурсный период (5 лет с момента избрания (назначения) на должность).

6.3. Преимущественным способом осуществления академической мобильности преподавателей и сотрудников Университета является командирование их в партнерские вузы и организации для:

- чтения лекций, проведения занятий и консультаций;
- участия в научной работе в рамках совместных тем;
- участия в программах повышения квалификации;
- прохождения стажировок в период творческих отпусков;
- участия в конференциях и семинарах.

6.4. Основным документом, определяющим цели и задачи командирования, является служебное задание. Служебное задание подписывается командируемым лицом, заведующим кафедрой (лабораторией, отделом) и утверждается руководителем структурного подразделения.

6.5. Финансирование командирования преподавателей и сотрудников в рамках договоров о межвузовском сотрудничестве, повышения квалификации и участия в конференциях осуществляется за счет внебюджетных средств или иных источников.

6.6. Поездки преподавателей и сотрудников в другие ВУЗы и организации по их собственной инициативе реализуются, как правило, в форме частных поездок. Администрация факультета (института) в этом случае может оказывать содействие в оформлении документов.

6.7. Отчет об итогах командирования преподавателя или сотрудника в рамках академической мобильности заслушивается на заседании кафедры (лаборатории, отдела).

6.8. Отъезд за границу без надлежащего оформления документов по вине преподавателя или сотрудника квалифицируется как прогул и влечет за собой меры дисциплинарного воздействия.

6.9. Решение о командировании проректоров, деканов факультетов и директоров институтов для участия в программах академической мобильности принимается ректором Университета.

РАЗДЕЛ 7. Академическая мобильность учащихся и сотрудников из России и стран СНГ.

7.1. Положения настоящего раздела применяются к учащимся и сотрудникам тех стран СНГ, которые пользуются правом безвизового въезда в РФ.

7.2. Прием стажеров и специалистов в рамках соглашений подразделений осуществляется в соответствии с порядком, установленным в МГУ.

7.3. Финансирование приема специалистов и стажеров в рамках соглашений подразделений осуществляется за счет внебюджетных средств подразделения. Прием специалистов и стажеров, прибывающих вне рамок программ и соглашений о мобильности, осуществляется за счет личных средств приглашаемого.

7.4. Объявления о наборе студентов в соответствии с условиями конкретной программы академической мобильности размещаются на портале Университета. В информации должны быть указаны предлагаемые для обучения курсы, период подачи заявления, обязательные условия, которые необходимо выполнить в данном случае для зачисления, а также образец заявления, форма которого доступна в режиме on-line.

7.5. В заявлении должны быть указаны дисциплины из числа предложенных Университетом, которые студент хочет изучать в рамках соответствующей программы мобильности.

7.6. За рассмотрение в установленный срок заявлений от студентов других университетов России и стран СНГ, которые хотят посетить Университет в порядке обмена, и их соответствие программе и критериям, установленным Советом по международным связям и мобильности Университета, отвечает факультет (институт).

7.7. В случае удовлетворения заявления факультет (институт) сообщает о принятом решении заявителям и отправляет им письмо-приглашение. Им также предоставляется вся необходимая информация: дата начала обучения, контактная информация (номера телефонов, факса, адрес электронной почты и т.д.), процедура оформления в Университете, общая информация об Университете.

7.8. Процедура зачисления студентов, которые прибывают в Университет в рамках академической мобильности, устанавливается ректоратом МГУ.

7.9. Сертификацию пройденного обучения обеспечивает Управление академической политики.

РАЗДЕЛ 8. Академическая мобильность иностранных учащихся и специалистов.

8.1. Основной формой реализации академической мобильности иностранных учащихся является межвузовское сотрудничество.

8.2. Основанием к рассмотрению вопроса о приглашении иностранных учащихся для реализации индивидуальной академической мобильности является анкета-заявление установленной формы, полученная не позднее 3 месяцев до начала очередного семестра.

8.3. Решение о приглашении иностранного учащегося Университет в рамках академической мобильности принимает УМС Университета при наличии следующих документов: анкеты-заявления, копии паспорта, сведений о полученном ранее образовании, оформленных в соответствии с европейскими требованиями, ходатайства факультета (института) о приеме иностранного учащегося, а также при наличии свободных мест в общежитии.

8.4. Стоимость обучения, транспортных расходов, проживания, питания, медицинского обслуживания производится за счет личных средств студента или средств направляющей стороны. Стоимость обучения устанавливается пропорционально трудоемкости учебной программы из расчета 30 академических кредитов ECTS (Европейская система перевода кредитов) за семестр.

8.5. Иностранцы специалисты могут приглашаться в Университет на срок до 5 месяцев для научной работы и чтения лекций в рамках академической мобильности.

8.6. Объявление о наборе студентов в соответствии с условиями конкурсной программы или соглашения о мобильности осуществляет Управление международного сотрудничества путем размещения информации на портале Университета на русском и иностранных языках.

8.7. В информации должны быть указаны предлагаемые для изучения дисциплины, период подачи заявления, обязательные условия, которые необходимо выполнить в данном случае для зачисления, а также образец анкеты-заявления, форма которого доступна в режиме on-line.

8.8. В случае удовлетворения заявления УМС сообщает о принятом решении заявителям и в соответствующие университеты и обеспечивает визовую поддержку. Заявителям также направляется вся необходимая информация (имя и должность ответственного сотрудника, номера телефонов, факса, адрес электронной почты), процедура оформления в Университете, общая информация об университете.

8.9. Вопросы проживания, пребывания и медицинского страхования мобильных студентов и специалистов решаются в соответствии с порядком, установленным в МГУ.

8.10. Сертификация пройденного обучения проводится в соответствии с порядком, установленным УМС по согласованию с Управлением академической политики. УМС направляет должным образом оформленные академические справки об успеваемости (транскрипты), как студентам, так и полномочным органам ВУЗов, которые направили их для обучения в Московский университет.

4.2. Проект положения о порядке организации и реализации в МГУ совместных образовательных программ

Проект

ПОЛОЖЕНИЕ о порядке организации и реализации в МГУ совместных образовательных программ

1. Общие положения

1.1. Под совместными образовательными программами Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (далее – совместные программы МГУ) понимаются как долгосрочные, так и краткосрочные образовательные программы всех уровней подготовки, организованные и реализуемые МГУ имени М.В.Ломоносова совместно с одним или более вузом (или иным учреждением, осуществляющим образовательную деятельность). Цели совместных образовательных программ МГУ соответствуют целям МГУ и принципам Болонской декларации.

1.2. Критериями классификации образовательной программы МГУ как совместной являются следующие:

1.2.1. Программа разработана подразделением совместно с одним или несколькими вузами (учреждениями) и утверждена Ученым советом МГУ;

1.2.2. Учащиеся каждой из сторон принимают участие в программе обучения в учреждениях-партнерах;

1.2.3. Пребывание учащихся в МГУ и иных вузах-участниках межвузовских программ имеет сопоставимую продолжительность;

1.2.4. Периоды обучения и экзамены, сданные учащимися в МГУ и вузах-участниках программы, взаимно признаются;

1.2.5. Преподаватели каждого из вузов-участников преподают в вузах-партнерах, совместно разрабатывают учебный план и могут образовывать совместные приемные и экзаменационные комиссии;

1.2.6. По завершении всей программы обучения студенты получают либо документы об образовании государственного образца каждого из вузов-партнеров, либо им выдаются совместные (неофициальные) свидетельства или дипломы.

1.3. Совместные программы МГУ могут реализовываться в следующих формах:

1.3.1. Аккредитованные и валидированные программы, предполагающие взаимное признание МГУ и другими вузами (учреждениями) - партнерами эквивалентности реализуемых образовательных программ с возможной выдачей собственного документа об образовании выпускникам вуза-партнера;

1.3.2. Франчайзинговые программы, предполагающие передачу одним вузом (учреждением) другому права реализации своей образовательной программы при сохранении за собой права контроля качества подготовки;

1.3.3. Программы двойных и совместных дипломов, предполагающие согласование учебных планов и программ, методов обучения и оценки знаний студентов, взаимное признание результатов обучения в вузах-партнерах, наличие общих структур управления программой, выдачу совместного диплома.

1.4. Совместные программы МГУ могут реализовываться по следующим моделям:

1.4.1. Программы, предусматривающие идентичную структуру и содержание образовательных программ в каждом вузе-партнере (параллельное изучение одних и тех же курсов/модулей, общие методы обучения и экзаменационные процедуры),

1.4.2. Программы, предусматривающие сравнимые основные модули/курсы программ обучения в партнерских университетах, но различные специализации, предоставляемые каждым партнером,

1.4.3. Программы, предусматривающие изучение учащимися курсов/модулей разных вузов-партнеров, взаимно дополняющих друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (то есть образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером).

1.6. Обучение в МГУ по совместным программам ведется, как правило, на русском языке. В случае необходимости по решению Ученого Совета МГУ обучение по совместной образовательной программе может вестись на иностранном языке.

2. Разработка совместных программ

2.1. Основным документом, регулирующим вопросы разработки и реализации совместной образовательной программы, является договор, заключаемый МГУ со всеми вузами-партнерами, участвующими в программе.

2.2. Договор о реализации совместной образовательной программы должен включать в себя положения, регламентирующие:

2.2.1. Порядок (критерии) отбора и приема на обучение по совместной программе, статус (права и обязанности) учащихся.

2.2.2. Содержание и структуру программы (учебный план, продолжительность обучения, название, объем и программы изучаемых дисциплин, требования к выпускникам).

2.2.3. Распределение функций (обязанностей) между МГУ и вузами-партнерами, характер и объемы предоставляемых каждым вузом ресурсов.

2.2.4. Источники и порядок финансирования программы, распределение финансовых обязательств между вузами-партнерами.

2.2.5. Структуру органов управления программой, порядок организации и учебного процесса в МГУ и вузах-партнерах.

2.2.6. Порядок изменения (включая продление или расторжение) договора о реализации совместной программы, а также порядок разрешения споров, возникающих в ходе реализации программы.

2.2.7. Меры по обеспечению и мониторингу качества обучения в МГУ и вузах-партнерах.

2.2.8. Порядок организации мобильности участвующих в программе учащихся, преподавателей и административного персонала.

ла (включая вопросы командирования и приема, проживания и медицинского обслуживания в вузах-партнерах).

2.2.9. Порядок взаимного признания периодов обучения вузами-партнерами.

2.2.10. Меры по информационному обеспечению (поддержке) и маркетингу программы.

2.2.11. Тип и статус документа, выдаваемого МГУ и вузами-партнерами по окончании совместной программы.

2.3. При выборе вуза-партнера для реализации совместной программы МГУ (структурное подразделение) принимают во внимание:

2.3.1. Наличие у вуза-партнера официальной лицензии (аккредитации), дающей право выдавать документ об образовании, соответствующий документу, выдаваемому МГУ выпускникам планируемой совместной программы.

2.3.2. Сферы деятельности, специализация вуза-партнера.

2.3.3. Предыдущий опыт сотрудничества с вузом-партнером.

2.3.4. Способность вуза-партнера обеспечить человеческие и материальные ресурсы, необходимые для успешного функционирования программы.

2.3.5. Способность вуза-партнера обеспечить адекватные и безопасные условия для учащихся, преподавателей и административного персонала вузов-партнеров, осуществляющих академическую мобильность в рамках программы (включая при необходимости трансфер, проживание и медицинское страхование).

2.4. Основанием для разработки совместной образовательной программы МГУ является обращение в Ученый совет МГУ структурного подразделения (факультета, института), планирующего реализовывать совместную программу, содержащее обоснование целесообразности создания в МГУ совместной программы, в том числе:

2.4.1. Указание на дополнительную значимость новой программы по сравнению с уже существующими образовательными программами МГУ.

2.4.2. Цели совместной программы.

2.4.3. Предполагаемую продолжительность программы, содержание и структуру программы.

2.4.4. Перечисление всех предполагаемых к участию в программе вузов-партнеров с указанием функций каждого партнера.

3. Финансирование совместных программ

3.1. Совместные программы МГУ могут финансироваться за счет:

3.1.1. Внебюджетных средств МГУ.

3.1.2. Внебюджетных средств структурных подразделений МГУ.

3.1.3. Фондов поддержки и развития высшего и послевузовского образования.

3.1.4. Средств вузов-партнеров по программе.

3.1.5. Средств международных организаций, государственных и частных фондов, иных спонсорских средств, получение которых МГУ не противоречит действующему законодательству.

3.1.6. Личных средств обучающихся по совместной программе.

4. Управление совместными программами.

4.1. МГУ (структурное подразделение МГУ – факультет/институт) участвует в управлении совместными программами. Решения, касающиеся разработки и реализации совместных программ, принимаются Ученым советом МГУ (ученым советом структурного подразделения).

5. Реализация совместных программ.

5.1. Реализации совместных программ в МГУ происходит в соответствии с Уставом МГУ и иными нормативно-методическими документами, регулирующими образовательную деятельность.

5.2. Предусмотренная совместными программами академическая мобильность учащихся, преподавателей, научных сотрудников и административного персонала МГУ и вузов-партнеров осуществляется в соответствии с требованиями российского законодательства, нормативно-методическими документами Министерства образования и науки Российской Федерации, Уставом МГУ и нормами международных договоров Российской Федерации. На участников совместных программ, являющихся иностранными гражданами, распространяются те же права и обязанности, что и на иных иностранных учащихся, преподавателей и сотрудников вузов-партнеров, прибывающих в МГУ.

5.4. Участие в совместной образовательной программе является добровольным и не ведет к изменению продолжительности нормативного срока обучения студентов и аспирантов.

5.5. В случае необходимости обучение в рамках совместной образовательной программы может осуществляться с помощью технологии и методов дистанционного обучения.

5.6. Осуществляющее реализацию совместной программы структурное подразделение МГУ организует информационное и учебно-методическое обеспечение учащихся по дисциплинам и курсам, читаемым в МГУ в рамках программы.

6. Обеспечение и контроль качества обучения по совместным программам.

6.1. Совместные программы МГУ создаются и реализуются по направлениям и специальностям, по которым у МГУ имеется лицензия и аккредитация.

6.2. Контроль качества обучения по совместной программе осуществляется представителями МГУ совместно с представителями вузов-партнеров.

6.3. К процессу оценки качества обучения по решению руководства образовательной программы могут привлекаться внешние эксперты.

4.3. Проект порядка признания периодов обучения и перезачета дисциплин, пройденных в зарубежных образовательных учреждениях

Проект

Порядок признания периодов обучения и перезачета дисциплин, пройденных в зарубежных образовательных учреждениях

Настоящий Порядок разработан с целью урегулирования условий признания периодов обучения и перезачета дисциплин, оформления перезачетов и ликвидации разницы в учебных планах для студентов, обучавшихся в зарубежных образовательных учреждениях и претендующих на продолжение обучения по программам российского высшего профессионального образования в

Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова (далее – МГУ).

Настоящий Порядок разработан в соответствии с

- Конвенцией о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, 1997 г.), вступившей в силу в отношении Российской Федерации 01 июля 2000 г. **[I]**

- Законом Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании» с изменениями от 24 декабря 1993 г., 13 января 1996 г., 16 ноября 1997 г., 20 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 13 февраля, 21 марта, 25 июня, 25 июля, 24 декабря 2002 г., 10 января, 7 июля, 8, 23 декабря 2003 г., 5 марта, 30 июня, 20 июля, 22 августа, 29 декабря 2004 г., 9 мая, 18, 21 июля, 31 декабря 2005 г., 16 марта, 6 июля, 3 ноября, 5, 28, 29 декабря 2006 г., 6 января, 5, 9 февраля, 20 апреля 2007 г. **[II]**

- Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ с изменениями от 10 июля, 7 августа, 27 декабря 2000 г., 30 декабря 2001 г., 25 июня, 24 декабря 2002 г., 10 января, 5 апреля, 7 июля, 23 декабря 2003 г., 22 августа, 29 декабря 2004 г., 21 апреля, 31 декабря 2005 г., 6, 18 июля, 16 октября, 3 ноября, 29 декабря 2006 г., 6 января, 9 февраля, 20 апреля, 13 июля 2007 г. **[III]**

- Положением о Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 17 июня 2004 г. № 300 **[IV]**

- Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации, утвержденным Постановлением Правительства Российской Федерации от 05 апреля 2001 № 264 **[V]**

- Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, утвержденным Постановлением Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 г. № 940

- Порядком признания и установления эквивалентности (нострификации) документов об образовании иностранных государств об образовании и ученых званиях, утвержденным прика-

зом Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации от 9 января 1997 г. № 15 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 28 февраля 1997г., регистрационный № 1260) **[VI]**

- Положением об экстернате в государственных, муниципальных высших учебных заведениях Российской Федерации, утвержденным приказом Министерства образования Российской Федерации от 14 октября 1997 г. № 2033 **[VII]**

- Перечнем направлений подготовки специалистов и специальностей, по которым получение высшего профессионального образования в заочной форме или в форме экстерната не допускается, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 1997 г. №1473 **[VIII]**

- Условиями освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования в сокращенные сроки, утвержденными приказом Министерства образования Российской Федерации от 13 мая 2002 г. № 1725 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 15 августа 2002 г. № 3693) **[IX]**

- Порядком приема в государственные образовательные учреждения высшего профессионального образования (высшие учебные заведения) Российской Федерации, учрежденные федеральными органами исполнительной власти, утвержденным приказом Министерства образования Российской Федерации от 14 января 2003 г. № 50 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 06 февраля 2003 г., регистрационный № 4188) **[X]**

- Порядком перевода студентов из одного высшего учебного заведения Российской Федерации в другое, утвержденным приказом Министерством образования Российской Федерации от 24 февраля 1998 г. № 501 с изменениями и дополнениями, утвержденными приказом Минобразования России от 26 марта 2001 г. № 1272 **[XI]**

- Инструкцией о порядке выдачи документов государственного образца о высшем профессиональном образовании, заполнении и хранении соответствующих бланков документов, утвержденной приказом Министерством образования и науки Российской Федерации от 10 марта 2005 г. № 65 (зарегистрировано Министерством юстиции Российской Федерации 13 апреля 2005 г., регистрационный № 6508) **[XII]**

Определения терминов и понятий, используемых в данном документе

Период обучения – любая составная часть программы высшего образования, которая была оценена и документирована и которая, хотя и не представляет собой программу обучения, обеспечивает существенное приобретение знаний или навыков. **[I]**

Признание документов иностранных государств о высшем или послевузовском профессиональном образовании, об ученых степенях и ученых званиях – согласие соответствующих органов государственной власти Российской Федерации на наличие законной силы этих документов на территории Российской Федерации. **[II]**

Перезачет – перенос дисциплин или практик, освоенных лицом при получении предыдущего образования, с полученной оценкой или зачетом как изученных, в документы об освоении программы получаемого высшего профессионального образования.

Переаттестация – оценка в баллах или зачет знаний, умений и навыков по дисциплинам и практикам, освоенным лицом при получении предыдущего образования, в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки и специальностям высшего профессионального образования. Переаттестация может проводиться в форме экзамена, теста, собеседования или в иной форме, определяемой вузом.

Настоящий Порядок признания периодов обучения и перезачета дисциплин, пройденных в зарубежных образовательных учреждениях, применим в следующих случаях

- Студент прерывает обучение, начатое в зарубежном образовательном учреждении, и претендует на продолжение обучения по программам высшего профессионального образования того же уровня в МГУ с целью получения итоговой степени (квалификации) как при сохранении направления подготовки, так и при его изменении;

- Студент прерывает обучение в МГУ для продолжения обучения в зарубежном образовательном учреждении в течение от одного до нескольких семестров с последующим возвращением в

МГУ с целью завершения образовательной программы и получения итоговой степени (квалификации);

- Обладатель иностранного документа об образовании, подтверждающего получение степени (квалификации), претендует на обучение в МГУ по сокращенной образовательной программе высшего профессионального образования.

Общие вопросы признания иностранных документов об образовании в Российской Федерации

В соответствии с *[II]*, *[III]* и *[IV]* полномочия по признанию иностранных документов об образовании в Российской Федерации отнесены в ведение Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (далее – Рособрнадзор), которая на основании экспертизы иностранных документов об образовании выдает их обладателю свидетельство о признании и/или установлении эквивалентности российским документам об образовании.

Необходимым условием признания иностранного документа об образовании в Российской Федерации является признание (государственная аккредитация или аналогичная процедура, установленная в национальной системе образования) соответствующего учебного заведения и образовательной программы.

Дисциплины, освоение которых не задокументировано и не оценено соответствующим образом, не перезачитываются.

Дисциплины, которые были изучены и сданы при обучении по заочной форме и/или в форме экстерната по направлениям подготовки специалистов и специальностей, по которым получение высшего профессионального образования в заочной форме или в форме экстерната в российской Федерации в соответствии с *перечнем [VIII]* не допускается, не перезачитываются.

При выполнении необходимых условий Рособрнадзором могут быть вынесены следующие положительные решения:

А) решение о признании и/или установлении эквивалентности представленного иностранного документа российскому документу о присвоении итоговой степени (квалификации), предоставляющее обладателю иностранного документа права равные правам обладателя указанного российского документа об образовании;

Б) решение о признании представленного иностранного документа в качестве документа, свидетельствующего о прохождении периода высшего образования и дающего право продолжить образование в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации с учетом уровня полученной подготовки. При этом документ об образовании зарубежного государства рассматривается далее в качестве академической справки.

После получения свидетельства о признании и/или установлении эквивалентности Рособрнадзора обладатель документа об образовании иностранного государства получает право представить свой документ совместно со свидетельством в приемную комиссию российского образовательного учреждения с целью зачисления на ту или иную образовательную программу в соответствии с установленными в вузе правилами приема.

Свидетельство о признании иностранного документа об образовании после зачисления на обучение его обладателя хранится в личном деле студента.

В соответствии с п. 25 *приказа [VI]* Рособрнадзор устанавливает перечень иностранных документов об образовании, для которых наличие свидетельства об их признании и/или установлении эквивалентности не является обязательным.

Особенности работы с обладателями свидетельств о признании периодов обучения, полученных в зарубежных образовательных учреждениях, при продолжении обучения по программам высшего профессионального образования того же уровня в российском университете с целью получения итоговой степени (квалификации) как при сохранении направления подготовки, так и при его изменении

Вопросы приема на образовательные программы высшего профессионального образования обладателей свидетельств о признании периода высшего образования регулируются *приказом [X]*.

В связи с тем, что под определение периода обучения подпадают различные варианты прохождения обучения, а именно:

1) обладатель свидетельства о признании периода обучения проходил обучение на первом курсе зарубежного образовательного учреждения, но не завершил его (отсутствует подтверждение

его перевода на второй курс), в этом случае он может быть зачислен только на 1 курс основной образовательной программы в соответствии с п. 2 **приказа [X]** и правилами приема в МГУ;

2) обладатель свидетельства о признании периода обучения прервал на втором или последующих курсах начатое в зарубежном образовательном учреждении обучение, в этом случае он в соответствии с п.2 **приказа [X]** может быть зачислен на второй или последующие курсы с учетом полученной подготовки.

3) обладатель свидетельства о признании периода обучения прервал обучение в МГУ с целью продолжения обучения в зарубежном образовательном учреждении на период от одного до нескольких семестров и вернулся в российский университет для завершения образовательной программы и получения итоговой степени (квалификации), в этом случае он может продолжить обучение на соответствующем курсе с учетом полученной подготовки.

В случаях 1, 2 и 3 на основании свидетельства о признании периода обучения и академической справки Ученым советом соответствующего факультета российского университета может быть установлена эквивалентность содержащихся в иностранном документе об образовании прослушанных в зарубежном университете курсов курсам соответствующего учебного плана, с последующим перезачетом этих дисциплин.

В соответствии с **приказом [XII]** по окончании обучения перезачтенные дисциплины вносятся в приложение к диплому о высшем профессиональном образовании с указанием зарубежного университета, в котором были прослушаны эти курсы. В случаях 1 и 2 в графе приложения к диплому «Предыдущий документ об образовании» указывается, как правило, иностранный документ о получении среднего (полного) общего или среднего профессионального образования. В связи с этим кандидату на обучение необходимо дополнительно представить свидетельство о признании и/или эквивалентности этого документа российскому документу об образовании.

Особенности работы с обладателями свидетельств о признании и/или установлении эквивалентности итоговых степеней (квалификаций), полученных в зарубежных образовательных учреждениях, при продолжении обучения в российском университете по сокращенным программам высшего профессионального образования

В соответствии с *приказом [IX]*, регулирующим вопросы реализации сокращенных основных образовательных программ высшего профессионального образования, на такие программы могут претендовать обладатели свидетельств о признании и/или установлении эквивалентности российским документам о среднем профессиональном или высшем профессиональном образовании различных ступеней.

При этом

1) прием обладателей свидетельств о признании и/или установлении эквивалентности российским документам о среднем профессиональном образовании для обучения по сокращенным программам осуществляется на первый курс. Сокращенная образовательная программа высшего профессионального образования может реализовываться высшим учебным заведением для лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля. При этом под соответствующими профилями понимаются такие основные образовательные программы, которые имеют близкие или одинаковые по наименованию общепрофессиональные и специальные дисциплины и учебные элементы в программах дисциплин;

2) прием обладателей свидетельств о признании и/или установлении эквивалентности российским документам о высшем профессиональном образовании различных ступеней для обучения по сокращенным программам осуществляется на первый или последующие курсы.

В случаях 1 и 2 на основании свидетельств о признании и/или установлении эквивалентности Ученым советом соответствующего факультета МГУ может быть установлена эквивалентность содержащихся в иностранном документе об образовании прослушанных в зарубежном университете курсов курсам соответствующего учебного плана, с последующим перезачетом этих дисциплин.

В соответствии с *приказом [XII]* по окончании обучения перезачтенные дисциплины вносятся в приложение к диплому о высшем профессиональном образовании с указанием зарубежного университета, в котором были прослушаны эти курсы.

Особенности перезачета дисциплин в МГУ

1. Общая продолжительность обучения в МГУ по соответствующей программе высшего профессионального образования для получения степени (квалификации) должна составлять

....не менее 40% нормативного срока (трудоемкости) освоения соответствующей образовательной программы *

....не менее 50% нормативного срока (трудоемкости) освоения соответствующей образовательной программы

....не менее 60% нормативного срока (трудоемкости) освоения соответствующей образовательной программы **

Возможны ограничения на прием на первый и последний курсы образовательной программы.

2. Возможны ограничения, связанные с давностью прохождения предыдущего периода обучения (3, 5, 10 лет).

3. Дисциплины не соответствующие программе, по которой предполагается дальнейшее обучение, не перезачитываются.

4. Дисциплины, по которым обладателем документов были сданы регулярный (семестровый или годовой) и государственный экзамены и получены различные оценки, перезачитываются с оценкой, полученной на государственном экзамене.

5. Дисциплины, освоенные по образовательной программе зарубежного образовательного учреждения, которая была признана в Российской Федерации в качестве образовательной программы, относящейся к среднему профессиональному образованию,...

... не перееаттестовываются, если иное не предусмотрено международным договором МГУ

... не перееаттестовываются

* – здесь и далее по тексту документа приведены возможные варианты решений

** – «полужирным» шрифтом выделены варианты решений, предпочтительные представителями факультетов в ходе обсуждения проекта

6. Дисциплины, освоенные в зарубежном образовательном учреждении перезачитываются только в случае, если давность их освоения не превышает ...

...3 года

...5 лет

... _ лет

7. Дисциплины с формой аттестации «зачет/незачет», соответствующие дисциплинам, по которым учебным планом установлена экзаменационная форма аттестации....

...не перезачитываются

....переаттестовываются

... перезачитываются с оценкой «удовлетворительно» (при несогласии студента с данной оценкой он имеет право пересдать эту дисциплину, а полученная на пересдаче оценка вносится в дальнейшем в приложение к диплому)

8. Дисциплины, соответствующие дисциплинам цикла ГСЭ (Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины) (по усмотрению факультета) ...

Федеральный компонент

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

....Перезачитываются

Национально-региональный (вузовский) компонент

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

....Перезачитываются

Дисциплины и курсы по выбору студента

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

....Перезачитываются

9. Дисциплины, соответствующие дисциплинам цикла ЕН (Общие математические и естественнонаучные дисциплины) (по усмотрению факультета)...

Федеральный компонент

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

Национально-региональный (вузовский) компонент

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

Дисциплины и курсы по выбору студента

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

10. Дисциплины, соответствующие дисциплинам цикла ОПД (Общие профессиональные дисциплины) (по усмотрению факультета)...

Федеральный компонент

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

Национально-региональный (вузовский) компонент

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

Дисциплины и курсы по выбору студента

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

11. Дисциплины, соответствующие дисциплинам цикла СД (Специальные дисциплины) (по усмотрению факультета)...

Федеральный компонент

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

Национально-региональный (вузовский) компонент

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

...Перезачитываются

Дисциплины и курсы по выбору студента

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

...Перезачитываются

12. Дисциплины, соответствующие дисциплинам цикла ДФД
- Дополнительные и факультативные дисциплины (по усмотрению факультета)...

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

...Перезачитываются

13. Дисциплины, освоенные в филиале зарубежного образовательного учреждения...

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

...Перезачитываются

14. Дисциплины, освоенные по заочной форме обучения в зарубежном образовательном учреждении...

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

...Перезачитываются

15. Дисциплины, освоенные по вечерней форме обучения в зарубежном образовательном учреждении...

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

...Перезачитываются

16. Дисциплины, освоенные с помощью дистанционных технологий в зарубежном образовательном учреждении...

...Не перезачитываются

...Переаттестовываются

...Перезачитываются

17. Дисциплины, освоенные при обучении в форме экстерната в зарубежном образовательном учреждении...

....**Не перезачитываются**

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

18. Дисциплины, освоенные по программе неуниверситетского сектора высшего (послесреднего) образования в зарубежном образовательном учреждении...

....Не перезачитываются

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

19. Дисциплины, освоенные по образовательной программе другого (более низкого) уровня в зарубежном образовательном учреждении...

....**Не перезачитываются**

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

20. Дисциплины, освоенные по краткосрочной образовательной программе в зарубежном образовательном учреждении...

....**Не перезачитываются**

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

21. Дисциплины, освоенные по образовательной программе «летнего» семестра, летних школ в зарубежном образовательном учреждении...

....**Не перезачитываются**

....Переаттестовываются

....Перезачитываются

Экспертиза подлинности представленных зарубежных документов об образовании, а также перевод шкалы оценок, использованной в зарубежном образовательном учреждении, и пересчет трудоемкости образовательных программ и дисциплин возлагается на Центр экспертизы и признания документов об образовании ИПИБ МГУ.

По решению Ученого совета факультета МГУ могут быть установлены ограничения на перезачет дисциплин по уровню оценок по всем или профильным дисциплинам (курсам), которые были освоены в предыдущем образовательном учреждении, а также в соответствии с действующими учебными планами по направлениям подготовки (специальностям) может быть установлен перечень дисциплин, которые

- могут быть перезачтены. Указанные в таком перечне дисциплины перезачитываются при совпадении объема и содержания ...

не менее чем на 80%

не менее чем на 70%

не менее чем на 60%

- могут быть только переаттестованы;

- не могут быть ни перезачтены, ни переаттестованы, то есть в обязательном порядке должны быть изучены при обучении на данном факультете МГУ;

- могут быть не перезачтены, если форма аттестации по ним предусматривала систему «зачет /незачет»

Наличие неперезачтенной дисциплины, освоение которой не входит в учебный план продолжения обучения по данной образовательной программе, приравнивается к академической задолженности, с определением срока ее ликвидации в приказе на зачисление.

Сведения об авторах:

Николай Владимирович Сёмин – Проректор, начальник Управления международного сотрудничества Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Юлия Дмитриевна Артамонова – доцент философского факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

Артур Леонович Демчук – доцент философского факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, координатор Центра сетевого взаимодействия и академической мобильности Ассоциации классических университетов России (АКУР)

Александр Васильевич Лукин – доцент, заместитель декана факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ имени М.В. Ломоносова

Анна Александровна Муравьева – заместитель директора Национального офиса Темпус в Российской Федерации

Ольга Николаевна Олейникова – директор Национального офиса Темпус в Российской Федерации

Научное издание

Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение

Подписано в печать 28.11.2007 г.

Печать офсетная. Формат 64x94 1/16.

Гарнитура Times New Roman.

Объем 13 печатных листов

Тираж 1000 экз.

Ордена «Знак Почета» Издательство Московского университета.
125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.

Издано при содействии РОО «Ойкумена».

Заказ №

Отпечатано в типографии ООО "ГЕО-ТЕК".

г. Красноармейск, Московской области ул. Свердлова, д. 1.

Тел.: (495)993-16-23, 8-903-708-43-92

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК