



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР

**«Россия в Болонском процессе:
проблемы, задачи, перспективы»**

В.И. БАЙДЕНКО, н.А. СЕЛЕЗНЕВА

Труды методологического семинара

**Государственный
образовательный стандарт
высшего профессионального образо-
вания
нового поколения
как комплексная норма качества
высшего образования:
*общая концепция и модель***

МОСКВА

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
Московского государственного института стали и сплавов
(технологического университета)

Серия: Труды методологического семинара
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспек-
тивы»

В.И. БАЙДЕНКО, Н.А. СЕЛЕЗНЕВА

**Государственный
образовательный стандарт
высшего профессионального образова-
ния
нового поколения
как комплексная норма качества
высшего образования:
*общая концепция и модель***

МОСКВА — 2005

УДК 378
ББК 74.202

В.И. Байденко, Н.А. Селезнева

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: *общая концепция и модель*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 43 с.

Настоящая работа отражает некоторые обобщенные результаты *поиска перспективных подходов к построению государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения*, выполненного большим творческим коллективом на базе Государственного научного учреждения «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета)» и Координационного совета учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) высшей школы Российской Федерации.

В данной работе авторы предпринимают попытку ответить на вопросы: какими объективными причинами обуславливается потребность в новых государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования? В чем могут заключаться их принципиальные отличия от ныне действующих? В какой мере новые стандарты смогли бы выступить в своей двойной ипостаси – быть одновременно и российскими и международно узнаваемыми, открывая собой очередную страницу интеграции отечественной высшей школы в мировое и европейское образовательное пространство? Какова могла бы быть приемлемая общая структурная модель ГОС ВПО нового поколения?

Все это, по мнению авторов, в совокупности позволяет очертить *«концептуальные рамки» ГОС ВПО нового поколения и представить их на обсуждение заинтересованных органов государственной власти и управления, широкой академической общности отечественной высшей школы.*

© Байденко В.И., Селезнева Н.А., 2005.

© Исследовательский центр
проблем качества
подготовки специалистов, 2005

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
1. <i>Основные мировые и европейские тенденции реформирования высшего образования и необходимость разработки ГОС ВПО нового поколения</i>	<i>6</i>
2. <i>Принципиальные отличительные черты ГОС ВПО нового поколения</i>	<i>9</i>
3. <i>Понятие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования как комплексной нормы качества образования 15</i>	<i>15</i>
4. <i>Общая структурная модель федерального государственного образовательного стандарта высшего образования как ГОС ВПО нового поколения</i>	<i>19</i>
5. <i>Глоссарий актуальных терминов, относящихся к проектированию федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования как ГОС ВПО нового поколения.....</i>	<i>22</i>
БИБЛИОГРАФИЯ.....	41

ПРЕДИСЛОВИЕ

В последние годы академической общественностью отечественной высшей школы при поддержке Минобрнауки России ведется *поиск перспективных подходов к построению государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) нового поколения*, введение которых планируется к 2008 году.

Настоящая работа отражает некоторые обобщенные результаты такого поиска, выполненного большим творческим коллективом на базе Государственного научного учреждения «Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета)» и Координационного совета учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) высшей школы.

Более подробно результаты исследований указанного выше творческого коллектива представлены в работе [17] и в других многочисленных трудах постоянно действующего с мая 2004 года Методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы. Компетентностный подход к проектированию ГОС ВПО нового поколения» [31].

В данной работе авторы предпринимают попытку ответить на вопросы: какими объективными причинами обуславливается потребность в новых государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования? В чем могут заключаться их принципиальные отличия от ныне действующих? В какой мере новые стандарты смогли бы выступить в своей двойной ипостаси – быть одновременно и российскими и международно узнаваемыми, открывая собой очередную страницу интеграции отечественной высшей школы в мировое и европейское образовательное пространство? Какова могла бы быть приемлемая общая структурная модель ГОС ВПО нового поколения?

Все это, по мнению авторов, в совокупности позволяет очертить «концептуальные рамки» ГОС ВПО нового поколения и представить их на обсуждение заинтересованных органов государственной власти и управления, широкой академической общественности отечественной высшей школы.

1. ОСНОВНЫЕ МИРОВЫЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗРАБОТКИ ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Необходимость создания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения вызвана отнюдь не только присоединением России к Болонскому процессу. Отечественная высшая школа уже на протяжении почти двух десятилетий ищет «свой путь» адаптации к мировым процессам и тенденциям реформирования и развития высшего образования. Интеграция российской системы высшего образования в мировое образовательное пространство ставит задачу *наращивания* в ней таких качеств как прозрачность для международного образовательного рынка, сопоставимость и совместимость с другими образовательными системами. Два обстоятельства здесь уместно особо отметить. Во-первых, всякое механическое заимствование чужестранных моделей, подходов, путей и механизмов реформирования социальных систем является в корне ошибочной стратегией. Во-вторых, во всех сценариях преобразований должна превалировать, образно говоря, «национальная повестка дня». «В ходе дискуссии и презентаций, – отмечается в материалах Международной конференции «Новые поколения стратегических документов и законов в сфере высшего образования» (4–6 ноября 2004 г., Варшава), – было выявлено, с одной стороны, увеличивающееся сближение в соответствии с целями Болонского процесса (особенно в том, что касается системы степеней, критериев и аккредитации), а с другой стороны, – *сохраняющееся многообразие*. Последнее, возможно, даже возрастает, поскольку высшее образование остается

национальной ответственностью и определяется прежде всего национальными условиями, ограничениями и приоритетами» [3].

Дадим краткую характеристику общемировых и европейских тенденций развития высшего образования, как они отражены в многочисленных, в том числе официальных источниках [6; 87; 18].

К числу планетарных тенденций относятся:

- широкая диверсификация типов и видов высшего образования, его многовариантность, многообразие и многомодельность;
- возрастание автономии и академических свобод высших учебных заведений наряду с усилением их подотчетности;
- радикальные преобразования и обновления систем высшего образования, увеличивающие их гибкость, способность предвосхищать эволюцию потребителей, укреплять связи с другими ступенями и формами образования, особенно послесреднего образования;
- постоянная адаптация образовательных программ к будущим потребностям, повышение адекватности высшего образования;
- переход высшего образования к парадигме «образование в течение всей жизни»;
- предоставление студентам оптимального диапазона выбора, придание гибкого характера «началу» и «прекращению» получения высшего образования;
- усиление роли высшего образования в формировании у студентов готовности понимать, интерпретировать, сохранять, распространять и развивать национальные, региональные, международные и исторические культуры в условиях их разнообразия;
- реализация установки на воспитание студентов в духе гражданственности и подготовки их к активному участию в жизни общества;
- формирование необходимых потенциалов и стратегий развития высшего образования на основе социального партнерства, расширения связей высшего образования с миром труда;
- достижение сбалансированности между когнитивным освоением учебных дисциплин и овладением навыками в сфере коммуникаций, творческого и критического анализа;

- возрастание направленности на междисциплинарные и трансдисциплинарные образовательные программы;
- появление новой учебной сферы, основанной на современных технологиях и видах образовательного обслуживания;
- внедрение модульных учебных программ в качестве новых организационных рамок для обучения и преподавания.

Разумеется, отмеченные выше тенденции не исчерпывают всего их многообразия.

Болонский процесс, в свою очередь, усилил или вызвал к жизни те преобразования, которые стали характерными для европейского контекста. Среди них можно назвать такие как:

- введение новых структур квалификаций с использованием согласованных дескрипторов;
- принятие сопоставимых и ясных степеней с точки зрения всеобъемлющей структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования: «бакалавр/магистр/доктор»;
- переход к использованию ECTS в роли многоцелевого инструмента;
- освоение компетентностного подхода как проявление новой студентоцентрированной ориентации образовательного процесса;
- обеспечение релевантности степеней «бакалавр/магистр» требованиям рынка труда, расширение возможностей трудоустройства выпускников вузов;
- поиск «общих европейских знаменателей» в определенных предметных областях;
- рост международного доверия к дипломам (степеням, квалификациям) на основе высокого качества высшего образования;
- введение инструмента прозрачности и сопоставимости документов о высшем образовании – Diploma Supplement;
- формирование «европейской платформы» контроля качества и аккредитации, основанной на единых критериях.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения призваны стать «проводниками» мировых и европейских тенденций развития высшего образования с учетом стратегических интересов и культурно-

образовательных традиций России. Это требует разработки принципиально новых стандартов современного высшего образования, обеспечивающих универсальность, фундаментальность образования и его практическую направленность [16].

2. ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Какими же должны быть образовательные стандарты третьего поколения, чтобы выполнить роль концентрированного выражения развертывающихся в мире и Европе тенденций развития высшего образования, но в их российском измерении?

ГОС ВПО нового поколения целесообразно разрабатывать как стандарты компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Образовательные стандарты подобного рода будут представлять собой дальнейшее развитие присущего российской высшей школе системно-деятельностного подхода к образованию, получившего в прежние годы свое воплощение в разработке квалификационных характеристик выпускников вузов, общих требований к уровню подготовленности в стандартах первого поколения, или подготовленности выпускников к видам деятельности и решению профессиональных задач в ГОС ВПО первого и второго поколений. Системно-деятельностный подход – предтеча компетентностного подхода. В определенной мере применение системно-деятельностного подхода к характеристике профессиональной деятельности несло в себе *тенденцию к интеграции, междисциплинарности*. Тем не менее эта сторона высшего образования не получила своего приоритетного развития. Декларирование общих требований к выпускникам в ГОС ВПО первого поколения осталось благим пожеланием, не нашло своего отражения в других элементах образовательных стандартов. Кроме этого, в ГОС ВПО первого и второго поколений не удалось освоить методологию целеполагания. Нечеткими оставались границы между образовательными стандартами и основной образовательной программой (известный недостаток законодательства в области образования). Наблюдалась существенная перегрузка ГОС ВПО, что делало его в

немалой степени формальным документом, не оказавшим серьезного влияния на качественные изменения образовательного процесса в высшей школе.

Образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает *новое проектирование результатов образования*. Он призван очертить квалификации бакалавра/специалиста/магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля [4, с. 402]. Именно в данном пункте фокусируется *принципиальная новизна* образовательного стандарта. Компетентностный подход означает существенный сдвиг в сторону студентоцентрированного обучения, попытку перейти от предметной дифференциации к междисциплинарной интеграции. В этом направлении может происходить трансформация действующих ГОС ВПО. Создавая образовательные стандарты нового поколения, нельзя, однако, дело представить таким образом, что мы вовсе не наследуем достоинств и удачных решений предшествующих ГОС ВПО.

Отечественному высшему образованию всегда были присущи достаточно высокие нормы качества. ГОС ВПО предшествующих моделей имели в своем основании следующие *принципы и идеи*:

- связь со сферой труда, что выражалось в попытках давать общую характеристику деятельности в той профессиональной области, где предполагалась работа выпускника;
- достаточно развернутое (доведенное порой до излишней детализации и унификации) планирование содержания образования, особенно в том, что касается его фундаментальной направленности;
- большой объем инвариантной части содержания образования, что отражало заботу о сохранении и развитии единого образовательного пространства в условиях известных тенденций децентрализации;
- предметно-центрированная направленность содержания.

Разрабатывая концептуальную модель новых ГОС ВПО, мы не можем себе позволить небрежное отношение к сложившейся культуре их проектирования, к позитивным ее «приобретениям». Как и нельзя, ссылаясь на несомненные достижения советской и российской выс-

шей школы, «консервировать» под видом приверженности традициям ее слабые места, столь проявленные в изменившихся условиях. Новые стандарты должны быть узнаваемы в нашей академической и управленческой среде, признаваемы студентами и миром труда, а также не чужды отечественной академической культуре.

Компетенции и результаты образования рассматриваются как *главные целевые установки* в реализации ГОС ВПО нового поколения как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса. Компетенции подразделяются на две группы: общие (универсальные, надпредметные) и специальные (предметно-специфические, предметно-специализированные). Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию. Они различаются для разных дисциплин (направлений, специальностей подготовки). От проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя оторвать компетенции от содержания образования, равно как и не следует рассчитывать, что посредством только содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями. Дело в том, что за формирование тех или иных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей образовательной программы. Компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т.д. Результаты образования и компетенции выступают основой для формулирования индикаторов уровня квалификации. Компетенции должны быть идентифицированы с помощью научно-корректных процедур и их освоение должно поддаваться оцениванию. Результаты образования и компетенции устанавливаются не только на уровне квалификации, но и на уровне модулей (циклов, учебных дисциплин). При создании новых образовательных стандартов требуется достижение

прозрачности в определении целей. Последние должны быть динамичными и чуткими к потребностям общества, экономики, рынка труда. Оценивающие технологии и средства призваны включать в себя индикаторы, которые можно измерить. В условиях многообразия контекстов и их динамичного изменения ширится понимание того, что язык компетенций – наиболее подходящий для консультации с заинтересованными кругами (социальными партнерами). Ориентация на компетенции способствует проектированию более пластичной структуры учебных дисциплин и обеспечивает сравнимость уровней квалификаций в национальном и международном аспектах. Это позволит осуществлять постоянный пересмотр квалификаций и выбирать соответствующие меры для повышения адекватности реализуемых образовательных программ. Профессиональные профили должны быть четко определены в разрабатываемой компетентностной модели ГОС ВПО и одновременно сохранять открытость к изменениям. Структура нового поколения стандартов и заключенные в нем механизмы обновления призваны обеспечить целесообразную меру динамичности и подвижности. Это сделает возможным удовлетворить требование, записанное в «Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации»: «В условиях развития экономики знаний предстоит обеспечить условия для формирования национальной инновационной системы, в рамках которой должна осуществляться интеграция образования, науки и экономики. Необходимо создать механизмы преодоления постоянного отставания системы образования от тех знаний и технологий, на которых строится современное общество» [36].

Создавая ГОС ВПО нового поколения и идентифицируя результаты образования и компетенции, надо стремиться к тому, чтобы они выходили за рамки целей трудоустройства выпускников. Высшее образование призвано работать на будущее и в силу этой своей миссии должно опережать систему требований, предъявляемых «здесь и сейчас». «Образование для трудоустройства не должно рассматриваться в отрыве от образования для воспитания гражданина, от необходимости развития личности и формирования общественной ответственности»

сти», – говорится в материалах, посвященных описанию результатов проекта TUNING [30; 32].

Идентификация востребованных компетенций (целей, результатов обучения), как считают участники проекта TUNING, повышает качество учебных программ (образовательных стандартов) с точки зрения их фокусированности, прозрачности, целей, процессов и результатов. Признается оправданным одновременное проектирование знаний и компетенций (основа любых компетенций – знания; со знаниями компетенции идут «бок о бок»). В этом пункте происходит «рождение» многообразия профессиональных (совокупность основных, типичных черт какой-либо профессии) и академических (объем знаний и навыков, необходимых для какой-либо профессии) компетенций.

ГОС ВПО нового поколения может содействовать развертыванию в российских условиях тенденций диверсификации высшего образования, ее поддержке и регулированию.

Компетентностно-кредитный формат нового поколения ГОС ВПО предполагает, что всем учебно-методическим объединениям¹ – разработчикам образовательных стандартов – надо согласиться на существование одной кредитной системы, принимаемой в российской высшей школе, а именно системы ECTS, которая развивается во всеохватывающую панъевропейскую систему накопления и переноса кредитов. При разработке новых образовательных стандартов следует иметь в виду органическую связь между ECTS, студентоцентрированным обучением, результатом образования, учебной нагрузкой и исчислением кредитов². Потребуется со стороны разработчиков ГОС ВПО обстоятельное знание методологии ECTS и ее инструментария, так как кредиты, базирующиеся на установленных результатах образования/компетенциях, являются важным инструментом разработки образовательных стандартов, учебных планов и программ. В Европе,

¹ В докладе «Trends IV: European Universities Implementing Bologna» говорится о том, что «хорошей практикой можно признать организацию национальных координационных групп для разработки новых программ на предметном уровне».

² См. ECTS: Руководство пользователя в книге «Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет. С. 229–297.

как об этом свидетельствуют Сибилла Райхерт и Кристиан Таух [3], кредиты ECTS используются в качестве «кирпичиков», подводящих фундамент под результаты образования. Кредиты ECTS облегчают разработку и реализацию совместных степеней.

Принципиальными отличиями ГОС ВПО нового поколения и его разработки могут стать:

- перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств) на компетенции и ожидаемые результаты образовательного процесса, что должно оправдываться усилением его студентоцентрированной направленности;
- расширение возможностей вузов к опережающей адаптации;
- отражение в стандартах доминирующих перспектив, позволяющих ориентировать подготовку выпускников на эффективную деятельность в мире будущего;
- привлечение к выявлению общих и специальных компетенций наиболее стратегически перспективных работодателей и социальных партнеров (профессиональных ассоциаций и объединений);
- гармонизация с всеобъемлющей структурой квалификаций европейского пространства высшего образования;
- введение в общероссийскую практику нового критерия трудозатрат студентов, их академических достижений в виде зачетных (кредитных) единиц, охватывающих все виды учебной работы студентов, включая проведение практик, лабораторных работ, аттестационных мероприятий;
- использование модульной организации основных образовательных программ;
- усиление направленности на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они, с точки зрения компетентностного подхода, обязаны продемонстрировать в режиме заданных оценочных средств и технологий;
- включение в ГОС ВПО международного измерения с учетом расширяющейся в Европе практики появления наднациональных «приращений» к специальностям и компетенциям;

- значительное расширение академических свобод вузов относительно «отбора» содержания образования;
- увеличение степеней свободы обучающихся в том, что касается выбора ими различных индивидуализированных образовательных траекторий.

Сказанное выше позволяет предложить понимание ГОС ВПО нового поколения как *принципиально нового типа проектирования нормы качества современного высшего образования*, вызванного к жизни необходимостью повышения адекватности и адаптивности отечественного высшего образования стратегическим задачам социально-экономического развития России, мировым и европейским тенденциям реформирования высшей школы. *Ключевым* в этом определении, как нам представляется, является указание на то, что *ГОС ВПО – это новый тип проектирования нормы качества современного высшего образования в его внутривнутристрановом и международном измерениях*.

3. ПОНЯТИЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОМПЛЕКСНОЙ НОРМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Прежде всего, как считают многие представители учебно-методических объединений вузов, участвующих в соответствующих научно-исследовательских проектах 2005 года, предстоит *восстановить конституционную норму в части самого наименования стандартов*. В Конституции Российской Федерации (ст. 43, п.5) говорится: «Российская Федерация устанавливает *федеральные государственные стандарты...*». В п. 3 той же статьи употребляется выражение «высшее образование» [12, с. 450].

Признание за образовательным стандартом статуса «федеральных государственных» призвано усилить их роль как интегрирующего начала российского пространства высшего образования, повысить ответственность отечественных образовательных учреждений и любых иных провайдеров высшего образования за соблюдение установленных

норм качества³. Напомним, что в 2001 г. Межправительственный комитет Лиссабонской конвенции принял «Кодекс лучшей практики в предоставлении транснационального образования», в котором, в частности, содержится требование, что «академическое качество и стандарты транснациональных образовательных программ должны соответствовать стандартам ... институтов принимающей стороны» [25]. Федеральные государственные образовательные стандарты могут стать (при развитии конструктивного социального диалога между высшим образованием и работодателями) в большей мере признаваемыми на рынке труда. С помощью норм подобного рода государство обязано осуществлять «наведение мостов» между вузами и сферой труда. Именно такой статус стандартов высшего образования, понимаемого как общественная ответственность государства, может послужить надежной основой для осуществления ответственности государства и общества (а не рынка) за обеспечение качества высшего образования⁴.

С другой стороны, возвращение системе высшей школы России наименования «высшее образование» взамен «высшее профессиональное образование» сделает ее более понятной и сравнимой в мире и в Европе, что будет отвечать духу и букве образовательного законодательства стран ближнего и дальнего зарубежья [13; 14], документов международного права по вопросам образования, в том числе «Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.) [9].

Итак, новое поколение образовательных стандартов призвано содействовать «реализации программы интеграции российского высшего образования с мировым, в первую очередь – Европейским пространством высшего образования в соответствии с принципами Бо-

³ В Рекомендации ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (Париж, 14 декабря 1960 г.) допускается создание или сохранение частных учебных заведений при условии, что даваемое ими образование соответствует нормам, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, в частности, в отношении норм образования одной и той же ступени» [9, с. 84].

⁴ В Рекомендациях Международного Болонского семинара «Ответственность общества за высшее образование и научные исследования» (Страсбург, 24 сентября 2004 г.) говорится: «В соответствии с ценностями демократического и справедливого общества, органы власти должны гарантировать, что высшие учебные заведения, пользуясь широким правом автономии, одновременно отвечают ожиданиям общества и способны осуществить стоящие перед ними цели...» [5, с. 191].

лонской декларации (переход на кредитную систему оценки образовательных программ, рейтинго-модульную организацию образовательного процесса, создание систем менеджмента качества в соответствии с общеевропейскими подходами, введение единого общеевропейского приложения к диплому и др.)» [27, с. 467].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) представляют собой *федеральные (общественные) комплексные нормы качества высшего образования по уровням «бакалавр-специалист/магистр»* соответствующих направлений подготовки, отвечающие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, а так же международным нормам качества высшего образования⁵ в тех или иных предметных областях подготовки). ФГОС ВО включают в себя:

- цели воспитания и обучения⁶, устанавливающие для каждого уровня высшего образования социально-профессиональные компетенции выпускника как целостный результат высшего образования;
- общую характеристику направления подготовки, включая нормативные сроки освоения образовательных программ каждого уровня, области, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности выпускников, а также рекомендации работодателям в части первичных должностей, к занятию которых подготовлены выпускники⁷;

⁵ Представляет интерес позиция Европейской ассоциации университетов (EUA) по проблемам качества в контексте Берлинского Коммюнике (12 апреля 2004 г.): «В ходе дискуссий EUA с различными заинтересованными сторонами, стало очевидно, что слово «стандарт» в Берлинском Коммюнике оставляет возможность для интерпретаций. ...EUA считает, что «стандарты...» должны относиться к обеспечению качества» [4, с. 167].

⁶ В Бухарестской декларации по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (Бухарест, 2–5 сентября 2004 г.) отмечается, что «как бы ни были важны университеты для обеспечения экономического благосостояния, в глобальной экономике знаний они не могут рассматриваться как «фабрики» по производству науки, техники и ...специалистов. На университеты возложены ключевые интеллектуальные и культурные обязанности, которые в обществе, основанном на знаниях, являются более важными. Таким образом, университеты нельзя рассматривать как институты, свободные от ценностей. Те ценности и этические стандарты, которым они следуют, ...помогут в формировании морального склада общества в целом. ...Недостаточно следовать высоким моральным стандартам на уровне риторики. Очень важно, чтобы такие стандарты соблюдались и воплощались в жизнь в каждом аспекте работы высшего учебного заведения...» [5, с. 186].

⁷ На данном этапе разработки ФГОСВО области, объекты, виды, задачи профессиональной деятельности и рекомендации относительно первичных должностей выпускников могут рассматриваться как краткие версии профессиональных стандартов, призванных гармонизировать систему высшего образования и сферу труда. Последнее замечание согласуется с выводами Международного Болонского семинара «Трудоустраиваемость в контексте Болонского процесса» (г. Блед, 21–23 октября 2004 г.): «...Обеспечение трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведений является краеугольным камнем Болонского процесса». При этом подчеркивалась необходимость сближения академического обучения и профессиональной деятельности, расширения возможностей и гибкости с точки зрения структуры, содержания, ориентации и профиля обучения, а также обеспечения его различных траекторий, усиления принятия и востребованности бакалавров рынками

- требования к образовательной программе и условиям реализации образовательного процесса, а также целесообразно представленное в рамках специфических особенностей направления подготовки и уровня высшего образования) содержание образовательных программ согласно заявленным компетенциям выпускников и удовлетворяющее целям воспитания и обучения;
- требования, выраженные в форме компетенций и результатов к уровню подготовки выпускников, согласующиеся со Всеобъемлющей структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования, а также к аттестационным процедурам;
- трудоемкость всех элементов образовательной программы, выраженную в кредитной системе ECTS.

Мы рассматриваем ФГОС ВО как комплексную норму качества образования, которое признается центральной задачей болонских реформ. *Комплексная норма* понимается в том смысле, что она является *нормой качества результата образования, нормой качества образовательного процесса, нормой качества образовательной среды и нормой качества образовательной системы в целом*. Вопрос сводится к тому, что различительные признаки между образовательными стандартами различных поколений связываются с тем, какой «вес» придается каждому из названных аспектов комплексной нормы. *Основное место* в ФГОС ВО должно быть удалено *норме качества результата*, что придаст им компетентностную направленность. Необходимо сделать основными характеристиками нормы качества результата: состав и уровни сформированности у студентов и выпускников актуальных и перспективных компетенций (требований к академической и профессиональной подготовленности выпускников). Образовательные стандарты в очерченной концептуальной модели будут способствовать развитию системы обеспечения качества на вузовском (институциональном), общегосударственном и европейском уровнях. «Открытый», рамочный их характер «...подчеркивает необходимость разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования» [4, с. 401]. Федеральные государственные образовательные стандарты на основе

труда, преодоления интерпретаций образовательных программ академической и профессиональной направленности как взаимно исключаящих [5, с. 197–198].

результатов образования и системы кредитов призваны обеспечить усиление конкурентоспособности высшего образования России, прозрачность, сравнимость, сопоставимость и совместимость отечественных квалификаций и дипломов, а также содействовать формированию согласованных с европейскими подходами систем аттестации и аккредитации, (в том числе распространению общественно-профессиональных механизмов аттестации и аккредитации образовательных программ).

Создание нового поколения образовательных стандартов потребует введения такого концептуального инструмента, как обновленная *терминология* [17].

4. ОБЩАЯ СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Мы выделяем две основные линии обоснования актуальности и новизны предлагаемой общей структурной модели (макета) федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) как ГОС ВПО нового поколения.

Первая линия обоснования актуальности и новизны предлагаемой общей структурной модели ФГОС ВО связана с применением системного подхода к построению (социально-педагогическому проектированию) ФГОС ВО как комплексной федеральной нормы качества высшего образования по определенному направлению профессиональной подготовки.

Мы опираемся на сущностные основания понятия «качества высшего образования» как системно-социальной категории.

Качество высшего образования (в широком смысле) определяется как сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как образовательного процесса, как образовательной среды и как образовательной системы в целом) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам).

В этой связи в общую структуру ФГОС ВО как комплексной федеральной нормы качества высшего образования в соответствии с си-

STEMНЫМ ПОДХОДОМ ВКЛЮЧЕНЫ СЛЕДУЮЩИЕ СУЩЕСТВЕННЫЕ КОМПОНЕНТЫ:

- Раздел 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, где дается понятие ФГОС ВО и его общая характеристика как комплексной федеральной нормы качества высшего образования по определенному направлению профессиональной подготовки.
- Раздел 2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ _____ – « _____ », где представлены общесистемные нормы качества высшего образования по направлению подготовки _____ – « _____ » многоуровневой и многомодельной системы высшего образования по данному направлению подготовки, характеристики всех уровней, квалификаций и моделей высшего образования, нормативные сроки освоения каждой ООП и трудоемкость в зачетных единицах.
- Раздел 3. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ) СТАНДАРТОВ ДЛЯ СФЕРЫ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – « _____ », где обеспечивается сопряжение норм качества профессиональной деятельности в сфере трудоустройства выпускников вузов по данному направлению подготовки с нормами качества результатов высшего образования.
- Раздел 4. ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЯМ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ _____ – « _____ » КАК НОРМЫ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ по всем уровням и моделям высшего образования по данному направлению профессиональной подготовки.
- Раздел 5. ТРЕБОВАНИЯ К ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ КАК НОРМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – « _____ », где представлена совокупность всех существенных норм качества образовательного процесса и образовательной среды в вузах, позволяющих достигать общефедеральные и вузовские цели высшего образования.
- Раздел 6. ТРЕБОВАНИЯ К ИТОГОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА СООТВЕТСТВИЕ ИХ ПОДГОТОВКИ НОРМАМ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ

ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ _____
– « _____ », где задаются *нормы функционирования внутривузовской системы итоговой аттестации качества подготовки студентов-выпускников вуза.*

Раздел 7. ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЦЕНЗИРОВАНИЮ И АККРЕДИТАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – « _____ » НА СООТВЕТСТВИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ ФГОС ВО КАК КОМПЛЕКСНОЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ НОРМЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, где задаются *основные нормы качества внешней оценочной деятельности по отношению к системам высшего образования по отдельным образовательным программам в вузах данного направления подготовки.*

Вторая линия обоснования актуальности и новизны предлагаемой общей структурной модели ФГОС ВО как ГОС ВПО нового поколения связана с тем, что в ней учтены (в той или иной мере), как представляется авторам, все основные перспективные отечественные, европейские и мировые тенденции в развитии высшего образования и совершенствовании его качества.

При разработке общей модели ФГОС ВО как ГОС ВПО нового поколения в центре внимания было содержание Конституции и законодательства об образовании Российской Федерации, а также Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации.

Особое место, в предлагаемой общей модели ФГОС ВО занимает учет в ней существенных параметров и опыта Болонского процесса как самой глубокой и масштабной структурой реформы высшего образования в Европе.

Перечислим *основные признаки новизны предлагаемой общей модели ФГОС ВО как ГОС ВПО нового поколения:*

- *Основным системным объектом стандартизации в ФГОС ВО является многоуровневая система высшего образования по каждому из направлений профессиональной подготовки с многообразной структурой квалификаций: бакалавр (Б), магистр (М), специалист (С) с учетом также возможной многовариантности моделей подготовки выпускников вузов: Б, М/С. (отра-*

жение одной из ведущих мировых тенденций развития высшего образования, связанное с широкой диверсификацией типов и видов высшего образования)

- Переход к *компетентностным моделям результатов высшего образования* и их представление в ФГОС ВО и основных образовательных программах (ООП) (отражение важной тенденции в развитии высшего образования – усиление его студентоцентрированности).
- Использование *кредитных систем* (систем зачетных единиц) в определении трудоемкости реализуемых ООП, прежде всего, ECTS в общей модели ФГОС ВО и ООП. (отражение одной из ведущих тенденций болонских реформ).
- *Расширение автономии и прав вузов* в разработке и использовании норм качества высшего образования в ФГОС ВО и ООП, а также *усиление подотчетности вузов и их ответственности за качество образования*.
- Формирование *устойчивого и эффективного социального диалога высшей школы и сферы труда* (как обязательные технологии при проектировании ФГОСВО и ООП).
- Возрастание *ответственности преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса*.

5. ГЛОССАРИЙ АКТУАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В качестве цели создания глоссария разработчики выдвигали улучшение коммуникации между всеми участниками проектирования стандартов высшего образования нового поколения и его пользователями. Обновление образовательных систем влечет за собой и обновление глоссария терминов, их описывающих. Этот процесс усугубляется тем обстоятельством, что основные международные документы, относящиеся к высшему образованию (документы ЮНЕСКО, официальные декларации, коммюнике и итоговые документы Болонского процесса, болонских семинаров, исследовательских проектов, конференций и т.п.), используют английский язык. Многие термины требуют правильного перевода, выбора интерпретации. Проблема комму-

никации осложняется многообразием европейских и мировых образовательных структур.

В качестве важных задач, которые разработчики глоссария ставили перед собой, можно выделить две:

- объяснение приводимых терминов;
- унификация языка для разработки стандартов и образовательных программ.

Глоссарий выполнен в жанре статей, расположенных в алфавитном порядке. В ряде случаев приводится англоязычный эквивалент включенных в глоссарий терминов.

Глоссарий содержит 20 статей. Его составители сочли целесообразным ограничить ими обширный круг терминов, отражающих основные линии действия Болонского процесса. Внимание было сосредоточено именно на тех терминах, которые могут востребоваться при проектировании образовательных стандартов нового поколения в аспекте достижения ими сравнимости, сопоставимости и совместимости с общеевропейскими подходами, принципами и инструментами.

Авторы глоссария стремились заполнить известные «белые пятна» и придать ему широкие информационные и библиографические рамки. В глоссарии используется набор ссылок, позволяющих разработчикам образовательных стандартов получить более полную информацию из соответствующих источников.

При составлении глоссария были использованы разнообразные материалы болонских семинаров, международных проектов, публикации европейских экспертов, заявления (резолуции, рекомендации) различных международных организаций. Ряду терминов дается несколько принятых определений.

Авторы надеются, что в процессе обсуждения глоссарий будет уточнен, дополнен и избавлен от тех недостатков, которыми он обременен.

БАКАЛАВР

Первый уровень (ступень, степень) двухуровневой (трехуровневой) системы высшего образования. На международном Болонском семинаре (16–17

февраля 2001 г.) были сформулированы общие критерии уровня бакалавра. Степень бакалавра должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать национальное многообразие и отвечать требованиям

прозрачности, сравнимости, сопоставимости и совместимости. Трудоемкость уровня бакалавра составляет от 180 до 240 кредитов ECTS (3–4 года с полным учебным днем). Неотъемлемой характеристикой этого уровня должна стать выработка умения учиться.

Образовательные программы, ведущие к получению степени бакалавра, призваны иметь различную ориентацию и разные профили, отвечающие всему разнообразию индивидуальных и академических потребностей, а также запросам рынка труда. При этом установка на трудоустраиваемость не может сопровождаться снижением академической культуры. Все это предполагает большую автономию вузов в деле разработки образовательных программ. Сведения о стандартах, профилях, результатах обучения должны быть четкими и ясными и разъясняться соответствующим образом в Приложении к диплому (Diploma Supplement).

В тех случаях, когда бакалавр рассматривается как промежуточная программа (своего рода «платформа для ориентации»), она должна отличаться завершенностью, а степень бакалавра расцениваться как «правомерная степень в своем собственном праве».

В реальной практике введения бакалаврского уровня на Европейском пространстве высшего образования выявляются следующие трудности:

- недоверие к бакалавриату со стороны общества, студентов, работодателей;
- низкая популярность бакалавров в промышленности;
- несовместимость высоких академических стандартов с ориентацией учебных программ на трудоустраиваемость (особенно в таких областях подготовки, как инженерные и естественные науки, изобразительное искусство);
- отсутствие заинтересованности работодателей отдельных стран и от-

раслей в сотрудничестве с вузами относительно разработки учебных планов и программ.

ВСЕОБЪЕМЛЮЩАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Бергенском коммюнике, принятом европейскими министрами высшего образования (19–20 мая 2005 г.), говорится: «Мы принимаем Всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования, которая включает в себе три цикла (в том числе, в национальных контекстах, возможность промежуточных квалификаций), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов. Мы принимаем обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совместимые с Всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, приступив к этой работе в 2007 году».

Одновременно подчеркивается важность взаимодополняемости между Всеобъемлющей структурой квалификаций и разрабатываемой в Европейском Союзе и в странах-участницах расширенной структурой квалификаций для образования в течение всей жизни, которая охватывает общее образование и профессиональные образование и подготовку.

Всеобъемлющая структура квалификаций основана на Дублинских дескрипторах в части, описывающей квалификации первого, второго и третьего циклов высшего образования (см. Дублинские дескрипторы).

ДУБЛИНСКИЕ ДЕСКРИПТОРЫ

Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества (JQI) для бакалавров и магистров впервые были представлены в марте 2002 года. Основываясь на докладе JQI, сделанном 18 октября 2004 года, можно говорить о

четырёх дескрипторах для квалификаций/степеней высшего образования:

- квалификации, означающие завершение сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла/ступени/степени/уровня);

- квалификации, означающие завершение первого цикла;

- квалификации, означающие завершение второго цикла;

- квалификации, означающие завершение третьего цикла.

Введение сокращенного цикла высшего образования было предложено в Берлинском коммюнике министров, отвечающих за высшее образование (сентябрь 2003 года): «Министры предлагают Группе по контролю за ходом Болонского процесса изучить возможность соединения сокращенного курса высшего образования с первым циклом структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования».

Квалификации, означающие завершение сокращенного цикла (в рамках первого цикла) высшего образования⁸, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, базирующимся на общем среднем образовании и находятся на уровне, соответствующем уровню учебников повышенного типа; такое знание образует основу для профессиональной области или рода занятий, сферы деятельности или занятий, индивидуального развития и дальнейшего обучения с целью окончания первого цикла;

- могут применять знания и понимание в контексте своего рода занятий;

- обладают умением находить и использовать информацию, необходимую для решения ясно определенных конкретных и абстрактных проблем;

- могут сообщать о своем понимании, навыках и деятельности коллегам, руководителям и клиентам и взаимодействовать с ними на этой основе;

- обладают навыками обучения, которые позволяют им осуществлять дальнейшее образование с некоторой степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение первого цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, базирующимся на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включают некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения;

- могут применять свои знания и понимание таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;

- обладает умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам;

- могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;

- выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большей степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание, опирающиеся на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем,

⁸ Предлагаемый дескриптор предназначен для наиболее распространенного типа квалификации, измеряемый примерно 120 кредитами ECTS (или их эквивалентом).

расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования;

- могут применить свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;

- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;

- могут четко и ясно передавать свои выводы (а также лежащие в их основе знания и соображения) аудитории специалистов и неспециалистов;

- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее образование с большей степенью самостоятельности и саморегулирования.

Квалификации, означающие завершение третьего цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;

- продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;

- способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;

- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;

- могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;

- смогут способствовать – в научном и профессиональном контекстах – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знаниях.

Как отмечает Юрген Колер, Дублинские дескрипторы базируются на пяти элементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; суждение; коммуникативные навыки; способности к самостоятельному обучению. Прибегая к этим элементам и структурируя их, Дублинские дескрипторы привязаны по родовому принципу к соответствующей квалификационной ступени, а не к специфическим научным или профессиональным областям.

Дублинские дескрипторы не должны иметь предписывающий характер, то есть быть нормативно-обязательными. Они не передают пороговые значения или минимальные требования (Prof. Dr. Jürgen Kohler. Europäischer Qualifikationrahmen (European Qualifications Framework))

Эксперты отмечают, что Дублинские дескрипторы представляют собой лучший из возможных в настоящее время консенсусов в части результатов образования на каждом уровне (цикле, степени, ступени). Опыт многих европейских университетов свидетельствует о том, что они с большей мерой детализации могут применяться в национальных системах высшего образования. Но практически не представляется возможным достичь панъевропейского согласия по поводу более детальных дескрипторов. Разработка дескрипторов не должна наносить ущерба национальным или местным потребностям в дополнительных дескрипторах.

ЕВРОПАСПОРТ

Европаспорт (Europass)⁹ рассматривается наряду с Приложением к диплому (Diploma Supplement) и ECTS как один из инструментов прозрачности.

В Рекомендациях Болонского семинара по структурам квалификаций (Копенгаген, 13–14 января 2005 г.) высказано пожелание соответствующим международным организациям относительно пересмотра форматов всех названных документов в свете развития квалификаций. Начиная с 2000 г., периоды подготовки в европейских зарубежных странах могут быть зафиксированы по единой схеме. С осени 2005 г. вводится новый «Европаспорт – мобильность» (до 2004 г. аналогичный документ назывался «Европаспорт – профессиональное образование», в котором находили отражение периоды практической подготовки).

Новый Европаспорт планируется использовать как «портфель» с различными прозрачными документами и свидетельствами. Он позволит наглядно представить все квалификации и компетенции в единой европейской форме.

Новый Европаспорт содержит следующие документы:

1. Европаспорт – биография (разработанный на европейском уровне образец составления биографии);

2. Европаспорт – паспорт иностранных языков (отражение знания иностранных языков);

3. Европаспорт – мобильность (стандартизированное свидетельство о периодах обучения в европейских зарубежных странах, включая стажировки);

4. Европаспорт – приложение к диплому (единые данные, характеризующие завершённые программы подготовки в вузе (степени, сертификаты, экзамены) и связанные с ними квалификации);

5. Европаспорт – комментарии к свидетельству (описание компетенций,

отмеченных в рамках документа об окончании профессионального образования).

Другие европейские инструменты прозрачности (например, европейское свидетельство пользователя компьютером) будут включены позднее при расширении портфеля Европаспорта.

«ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЛАТФОРМА» КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ

Бергенская конференция европейских министров высшего образования приняла стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенные ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education – Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании).

«Мы берем на себя обязательства, – говорится в Бергенском коммюнике, – ввести предложенную модель для экспертной оценки агентств обеспечения качества на национальной основе, в то же время обеспечивая соблюдение общепринятых правил и критериев. Мы одобряем идею Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы».

Общепринятые правила и критерии охватывают:

А. Европейские стандарты внутреннего обеспечения качества в высших учебных заведениях (формирование внутривузовской культуры качества; реализация стратегий постоянного совершенствования качества; регулярное обслуживание и мониторинг образовательных программ и присуждаемых степеней (квалификаций); оценивание студентов посредством открытых критериев, положений, инструментов; аттестация профессорско-преподавательских составов с широкой гласностью процедур и их доступностью для экспертов внешней оценки; выделение надлежащих ресурсов; сбор, анализ и использование релевантной информации для эффективного управ-

⁹ Europass@daad.de

ления; публикация новейших и объективных сведений о предлагаемых образовательных программах).

Б. Европейские стандарты внешнего обеспечения качества высшего образования (учет эффективности внутренних процессов обеспечения качества; демократические формы и процедуры определения целей и задач внешнего обеспечения; применение официально объявленных и последовательно применяемых критериев; адекватность процессов внешнего обеспечения поставленным целям и задачам; написание отчетов о внешнем обследовании ясным и доступным стилем; наличие механизмов дальнейшего контроля и т.д.).

В. Европейские стандарты для агентств внешнего обеспечения качества (принятие во внимание эффективности процессов внешнего обеспечения качества; обладание агентством официально признанным статусом; проведение регулярной деятельности по внешнему обследованию на программном и институциональном уровнях; наличие соответствующих ресурсов; независимость агентств в той мере, в какой это позволит им принимать объективные решения, свободные от влияния третьих сторон; применение процедур, обеспечивающих подотчетность самих агентств и др.).

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ПЕРЕНОСА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ (THE EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM – ECTS) представляет собой систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов всем ее компонентам. Определение кредитов часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения. Все учебные курсы описываются с помощью кредитов. Основой для их назначения является официально установленные сроки обучения. Кредит –

это мера учебной (рабочей) нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой учебной единицы. Кредиты измеряют среднее учебное время, которое требуется студенту для достижения результатов на определенном уровне¹⁰.

ECTS основана на принципе, что 60 кредитов измеряет учебную (рабочую) нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Обычно в европейских вузах она составляет 1500–1800 часов в год. Следовательно, один кредит равен примерно от 25 до 30 учебных часов. Кредиты должны основываться на реалистичных оценках учебной нагрузки, которая требуется среднему студенту, чтобы достичь установленных по каждому компоненту образовательной программы результатов обучения. В последующем рекомендуется регулярно собирать и анализировать поступающую информацию о реальной учебной нагрузке студентов. Кредиты не следует «привязывать» к контактным часам или к статусу/престижу того или иного учебного предмета или их цикла. В Руководстве пользователя ECTS¹¹ обозначены четыре шага, необходимых для определения рабочей нагрузки: 1) введение модулей/учебных единиц (различают модуляризованные и немодуляризованные образовательные программы); 2) оценка нагрузки студентов (с учетом типа учебной деятельности и типа оценивания); 3) уточнение рассчитанной нагрузки (на основе реальных данных студентов); 4) корректировка нагрузки и/или образовательной деятельности (например, в случае изменения содержания и/или объема учебной дисциплины).

ECTS имеет свои специфические инструменты. К ним относятся:

¹⁰ EUA/SWISS Confederation conference Credit Transfer and Accumulation: the Challenge for Institutions and Students (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

¹¹ ECTS Users Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

- информационный пакет/каталог (разрабатывается для всех студентов);
- заявление-анкета студента (рекомендовано для мобильных студентов);
- соглашение об обучении (применяется для студентов, проводящих ограниченный период времени в зарубежных вузах);
- академическая справка (используется для мобильных студентов).

Введение ECTS в европейских высших учебных заведениях сопровождается появлением ключевых фигур для целей ECTS: координаторов ECTS в масштабах вуза и факультета; консультантов по ECTS и Приложению к Диплому (Diploma Supplement).

Применение в вузах Российской Федерации методики расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования вызывает критические замечания.

1. Наблюдается расхождение в объемах трудоемкости в европейских вузах (30 часов в неделю) и в российских вузах (54 часа в неделю);

2. В отечественных вузах самостоятельная работа студентов не имеет должного методического, организационного и технологического сопровождения;

3. Возникает ситуация, когда «стоимость» отдельных весьма значимых, но малообъемных учебных предметов становится близкой к «стоимости» экзамена по данному предмету;

4. Появляется опасность выбора студентами «легких» дисциплин, имеющих одинаковое с «трудными» количество зачетных единиц;

5. Многопредметность учебных планов является причиной «девальвации» учебных предметов и зачетных единиц;

6. Расчет по принятой методике приводит по отдельным образовательным программам к значительному превышению годового количества зачетных единиц (75–80 зачетных единиц)

по сравнению с 60 кредитами ECTS (что допускается в Европе лишь в исключительных случаях);

7. Порождается нездоровая конкуренция кафедр в борьбе за большее число часов, отводимых на учебный предмет, увеличение количества курсовых проектов и различных видов контроля¹².

Практика принятия ECTS в странах Евросоюза в качестве общего базиса национальных кредитных систем также выявляет определенные трудности¹³.

Во-первых, обнаруживает свою некорректность оценочная шкала ECTS, если иметь в виду, что в европейских вузах применяются коренным образом отличающиеся друг от друга схемы оценок (ECTS должны быть своеобразным их «преобразователем»)¹⁴;

Во-вторых, назначается разное число кредитов одинаковым учебным курсам (предметам);

В-третьих, уменьшение контактных аудиторных часов приводит к тому, что студенты пренебрегают посещением учебных занятий;

В-четвертых, появляется чрезмерная ориентированность студентов на накопление кредитов, где это представляется наиболее простым;

В-пятых, возникают проблемы в так называемых «регулируемых профессиях» в силу строгой регламентации их образовательных программ.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Под компетентностным подходом к проектированию образовательных стандартов понимается метод моделирова-

¹² Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании. Материалы Всероссийского совещания 23 апреля 2003 г., г. Москва/Под ред. В.Н. Чистохвалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 100 с.

¹³ Trends IV: European Universities Implementing Bologna (<http://bologna-bergen2005.no>).

¹⁴ Карран Терренс. Достижение болонского единства: насколько корректны оценки ECTS//Высшее образование в Европе. 2004. № 3.

ния результатов образования и их представления как норм качества высшего образования. Проектирование образовательного стандарта с точки зрения компетентностного подхода означает следующее:

- Отражение в системном и целостном виде образа результата образования;
- Формулирование результатов образования в вузе как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие знания, умения и ценности;
- Определение структуры компетенций, которые должны быть приобретены и продемонстрированы обучаемыми (при этом следует взять за основу соответствующую каждому направлению подготовки классификацию как общих, так и предметно-специализированных компетенций, состоящих с целями воспитания и обучения).

Компетентностный подход предполагает переориентацию на студентоцентрированный характер образовательного процесса с обязательным использованием ESTS как меры академических успехов студентов и модульных технологий организации образовательного процесса.

КОМПЕТЕНЦИЯ/КОМПЕТЕНТНОСТЬ

Исследователи отмечают, что проблема определения компетенций и компетентности сводится к их множеству и отсутствию общепринятой дефиниции (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, Ю.Г. Татур, Аллен, Капейл, Свен, Эраут, Мулдер, Ван дер Саген и др.).

В Глоссарии терминов, относящихся к инженерному образованию, компетенция определяется как широкая концепция, которая воплощает способность индивида переносить навыки и знания¹⁵.

¹⁵ Glossary of Terms relevant for engineering Education.

В TUNING-проекте понятие компетенции включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)¹⁶.

«Компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли»¹⁷.

Лайп М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер относят компетенцию к базовому качеству индивида, имеющему причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнения в работе или в других ситуациях¹⁸.

Отмечается, что компетенции имеют позитивное значение для:

- обеспечения дальнейшей прозрачности академических и профессиональных профилей степеней (учебных программ) и усиления акцента на результаты;
- развития новой парадигмы студентоцентрированного образования;
- повышения трудоустраиваемости выпускников и их гражданской культуры;
- формирования более адекватного языка для консультаций с заинтересованными кругами¹⁹.

Все чаще говорят о том, что дебаты вокруг признаваемой обществом цели образования подошли к поворотному пункту: понятие «компетенция» утвер-

¹⁶ Цели и задачи: чем является и чем не является проект TUNING.

¹⁷ Erpenbeck, John. Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München; Berlin: Waxmann, 1999.

¹⁸ Лайп М. Спенсер – мл. и Сайн М. Спенсер Компетенции на работе/Пер. с англ. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.

¹⁹ Credit Accumulation, compences the Definition of Learning Outcomes: The Example of the University of Groningen.

ждается как целевая категория в учебных планах и образовательных программах. «Привлекательность понятия “компетенция” вместо термина “квалификация” состоит в открытом и всеобъемлющем значении, – пишет немецкий исследователь Уте Клемент, – если “квалификация” описывает функциональное соответствие между требованиями рабочих мест и целью образования, то компетентность должна включать возможность действовать адекватно ситуации в широких областях»²⁰.

В Руководстве пользователя ECTS компетенции определяются как динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ²¹.

МАГИСТР

Второй уровень (ступень, степень) двухуровневой (трехуровневой) системы высшего образования. В Европе наблюдается большое многообразие магистерских программ с точки зрения их продолжительности. Преобладает модель магистра со сроком обучения, эквивалентным 300 кредитам ECTS (хотя встречаются как более короткие, так и более продолжительные программы).

В настоящее время принято согласованное международное определение магистерского уровня: «Степень магистра в Европейском пространстве высшего образования обычно требует 300 кредитов ECTS, из которых по крайней мере 60 должны быть получены на последипломном уровне по выбранной специализации»²².

Однако встречаются и другие варианты:

- 180 кредитов для бакалавра + 120 кредитов для магистра;

- 240 кредитов для бакалавра + 90–120 кредитов для магистра, из которых примерно от 30 или от 60 можно отказаться, принимая во внимание обучение на последнем году бакалавриата и при условии, что минимальное количество в 60 кредитов остается на последипломном уровне);

- 300 кредитов для магистра (интегрированная программа).

Медицинское высшее образование и связанные с ним области подготовки в большинстве европейских стран придерживаются другой схемы. Там, где высшее медицинское образование не вовлечено в процесс болонских реформ, продолжительность обучения на уровне магистра составляет 180 или даже 240 кредитов ECTS, что для сочетания бакалавр–магистр означает 360–440 кредитов.

Во всех европейских странах, где существуют долгосрочные (270–300 кредитов) и краткосрочные (60–120 кредитов) магистерские программы, их академическая и профессиональная ценность признается одинаковой. В одних образовательных системах степени бакалавра и магистра интерпретируются как независимые друг от друга, в других – оба уровня образуются общую последовательность знаний, навыков и компетенций в одной и той же дисциплинарной области.

На международном Болонском семинаре, посвященном магистратуре, было рекомендовано правительствам европейских стран гарантировать, что квалификации одного уровня, полученные в вузах различных типов, имеют одинаковый правовой статус в профессиональной жизни и в случае продолжения образования²³.

В Европе отмечается диверсификация содержания и профилей магистерских программ.

²⁰ Ute Clement, Rolf Arnold (Hrsg.) Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen, 2002.

²¹ ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement.

²² Master Degrees in the European Higher Education Area (<http://bologna-bergen2005.no>)

²³ The Bologna Process Final Conference in Master-level Degrees. Helsinki, March 14–15, 2003 (<http://bologna-bergen2005.no>)

Согласно Берлинскому коммюнике, большинство степеней и квалификаций уровня бакалавра дают выпускнику право поступления в магистратуру. Вузы самостоятельно устанавливают процедуры отбора студентов. Среди европейских университетов нет согласия по поводу того, следует ли дифференцировать магистерские программы на прикладные (профессиональные) и исследовательские. Многие вузы разрабатывают магистерские программы с узким их фокусированием на предшествующие программы бакалавриата. Самостоятельные магистерские программы остаются исключением. Нередко разрабатываются магистерские программы на стыке дисциплин и в появляющихся новых областях науки и знания.

Модуль

В проектах образовательных стандартов высшего образования нового поколения все чаще употребляется понятие «модуль». Имеются факты использования (иногда с некоторой модификацией) той классификации модулей, которая разработана в рамках проекта TUNING (так называемые основные, поддерживающие, организационно-коммуникационные, специализированные и переносимые модули). При этом иногда утверждается, что подобная система модулей принята в европейских вузах.

В докладе Trends IV, описывающем ход болонских преобразований в образовательных системах европейских стран, говорится о том, что для концепции модуляризации пока не разработано никаких согласованных документов (типа Приложения к диплому или Руководства пользователя ECTS). Авторы Trends IV свидетельствуют, что «существует множество различных интерпретаций модуляризации – от определения модуля как отдельной единицы (лекция, семинар и т.д.) до вполне развитых и весьма сложных модульных систем с элементами междисциплинарности».

Дефиниции модулей различаются в национальных образовательных системах. В частности, модуль интерпретируется как логическая часть образовательного процесса в рамках установленной компетенции. Содержание модуля соотносится с компетенцией. Для каждого модуля формулируется четкая и измеряемая задача. Один из подходов к разработке модулей предполагает идентификацию целей квалификации, содержания компонентов, а также описания технологий преподавания и обучения, взаимодействия студентов и преподавателей, практической направленности, учебной нагрузки, экзаменационных процедур, продолжительности, числа обучающихся, библиографии и др.

Европейские эксперты констатируют, что модуляризация бакалаврских образовательных программ, которые, как правило, более жестко структурированы и включают в себя большое количество учебных предметов и контактных часов, является довольно сложным процессом.

Проведенная должным образом модуляризация образовательных программ требует особого внимания к обеспечению внутренней согласованности учебных предметов с точки зрения предоставления студентам максимального выбора. Модуляризация призвана сделать образовательную программу более управляемой и гибкой. Но именно это обстоятельство актуализирует такие функции преподавателя, как сопровождение, мотивирование и консультирование. Нередко модуляризация затрагивает только часть образовательной программы. Этот путь может привести к утрате необходимой гибкости, дифференцированности образовательных программ и динамичного подхода к профессиональным программам.

«НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР» (TUNING) – проект, реализуемый в европейской высшей школе. Проект исходит из посылки, что степе-

ни в международном плане могут быть сравнимы и совместимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней и если сравнимы соответствующие академические и профессиональные профили. Проект прошел в своем развитии три фазы и охватил такие предметные области подготовки, как деловое администрирование, химия, педагогические науки, геология, история, математика, физика, сестринское дело и европейские исследования.

Проект TUNING не ставил своей целью разработку каких-либо унифицированных панъевропейских учебных планов со строгим перечнем изучаемых предметов с их заданным содержанием. Многообразие высшего образования Европы остается и в рамках Болонского процесса «исключительным достоянием, которое требует всемерного уважения»²⁴.

При подготовке проекта были согласованы следующие его цели:

- обеспечение значительного сближения высшего образования в названных предметных областях посредством определения широко применяемых академическими кругами, работодателями и выпускниками результатов обучения и профессиональных профилей;
- разработка последних в терминах универсальных и предметно-специализированных компетенций, включая знания, содержание и навыки;
- усиление прозрачности в образовательных структурах, содействие инновации и выявлению примеров лучшей практики;
- обеспечение сбора и обмена информацией относительно учебных планов и разработка их примерной структуры, выраженной в так называемых терминах опорных точек (уровень, учебная нагрузка, профиль, результаты обучения и компетенции);

- создание европейских сетей вузов, которые могут представить образцы «передового опыта»;

- выработка методологии анализа общих элементов и областей, отличающихся спецификой и разнообразием.

К предварительным итогам проекта можно отнести:

- выявление состава универсальных компетенций (межличностных, инструментальных, системных);

- идентификацию предметно-специализированных компетенций в отобранных направлениях и специальностях подготовки (предметных областях);

- обоснование классификации учебных модулей, включающих в себя основные, поддерживающие, организационно-коммуникационные, специализированные и переносимые модули;

- разработку рекомендаций, относящихся к распределению кредитов по соответствующим модулям на обоих уровнях (бакалавр/магистр) высшего образования;

- введение уровней и типов учебных курсов; к первым отнесены курсы базового, промежуточного, повышенного и специального уровней; вторые включили в себя основной, смежный и непрофилирующий курсы;

- формирование новых подходов к преподаванию, обучению, оцениванию.

Участники проекта считают, что использование методик проекта TUNING может сыграть важную роль для создания Европейского пространства высшего образования, формирования общей терминологии, сближения позиций в понимании ECTS, обеспечения скорректированной среды для сотрудничества²⁵.

ПРИЗНАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЕ (ACADEMIC RECOGNITION)

Официальное подтверждение
надлежащим органом или учреждении

²⁴ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.).

²⁵ Подробности о проекте TUNING см. на веб-сайтах: <http://www.relint.deusto.ed/TuningProject/index.htm> <http://www/let.rug.nl/TuningProject/index.htm>

ем высшего образования академических квалификаций как показателя возможностей, приобретенных в ходе освоения образовательной программы или части ее. Обычно оно требуется в качестве доступа к дальнейшему обучению (кумулятивное признание) либо как признание, допускающее некоторое изъятие из образовательной программы, предлагаемой принимающим учебным заведением (признание «заменной» – такое, как в ESTS).

ПРИЗНАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ (PROFESSIONAL RECOGNITION). Различают два вида профессионального признания: де-факто и де-юре. Первое относится к ситуации, когда профессия не является регламентируемой. Второе представляет собой официальное подтверждение надлежащим органом профессиональной квалификации и/или способности кандидата работать по своей профессии на определенном уровне ответственности (см. Glossary of Terms Relevant for engineering Education).

ПРИЗНАНИЕ рассматривается как официальное подтверждение полномочным органом значимости образовательной квалификации в целях доступа ее обладателя к образовательной и/или профессиональной деятельности. (См. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе).

ПРИЗНАНИЕ как позиционирование обладателя иностранной квалификации в системе образования или трудоустройства принимающей страны, а не как формальный акт подтверждения этой квалификации (см. Bologna Seminar on Recognition (University of Latvia, Riga, Latvia 34-th December 2004).

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ (DIPLOMA SUPPLEMENT, DS)

Документ, является одним из инструментов признания. В своем Берлинского

коммюнике министры высшего образования обратились к вузам и работодателям с призывом шире использовать Приложение к диплому, которое обеспечивает лучшую прозрачность степеней высшего образования, содействует трудоустраиваемости выпускников и способствует академическому признанию. В Приложении к диплому не допускаются субъективные оценки, а так же заявления об эквивалентности или предложения относительно признания.

В Приложении к диплому заполняются все его восемь разделов: 1. Сведения о личности обладателя диплома; 2. Сведения, идентифицирующие квалификацию; 3. Сведения об уровне квалификации; 4. Сведения о содержании образования и достигнутых результатах; 5. Сведения о функциях квалификации; 6. Дополнительные сведения; 7. Свидетельствование Приложения; 8. Сведения о национальной системе высшего образования.

Разработаны основные принципы и общие правила составления Приложения к диплому²⁶.

В числе часто упоминаемых проблем, связанных с выдачей Приложения к диплому, отмечают следующие:

- личные дела студентов не содержат требуемой полноты информации;
- программные средства обработки данных о студентах пока не адаптированы к Болонскому процессу;
- Приложение к диплому требует большой работы в области информационных технологий, чтобы справиться со всем многообразием индивидуальных траекторий обучения;
- необходимы значительные затраты на переводы²⁷.

Планируется, что, начиная с 2005 г., каждый выпускник будет автоматиче-

²⁶ Примеры хорошо составленных DS можно найти по адресу: <http://www.cepes.ro>, <http://www.europa.eu.int/en/comm/dg22>;

<http://www.culture.coe.int>

²⁷ Trends IV: European Universities Implementing Bo-

ски и бесплатно получать Приложение к диплому, заполненное на одном из распространенных европейских языков.

ПРОФИЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Ожегов определяет профиль как объем знаний и навыков, необходимых для какой-нибудь профессии²⁸.

Современный словарь иностранных слов трактует профиль как совокупность основных, типических черт какой-либо профессии, учебного заведения²⁹.

В ряде проектов ГОС ВПО нового поколения отдельно формулируются требования к академической и профессиональной подготовленности выпускников³⁰.

В Берлинском коммюнике (2003 г.) говорится о профиле как необходимом аспекте описания квалификаций.

Профиль (спецификация) образовательной программы определяет ее конкретную направленность, состав ее содержания.

Различают **академический** и **профессиональный** профили в высшем образовании. Академический профиль характеризуется общими, универсальными (переносимыми) компетенциями. Они выявляются, как правило, путем диалога с академическими кругами и удовлетворяют их требованиям на национальном и международном уровнях. Как считают, например, представители университетов в Нидерландах (Технологический университет Эйнховена, Дельфтский технологический университет и Университет Твенте), академические компетенции являются очень важными для технологических вузов. Авторы выявляют семь сфер академических компетенций, которые характеризуют выпускников:

- компетенции в области одной или более научных дисциплин;

- компетенции в проведении исследований;

- компетенции в разработке, понимаемой как синтетическая деятельность по использованию новых или изменению артефактов или систем;

- владение научным (системным) подходом;

- обладание интеллектуальными основными навыками;

- компетенции в области сотрудничества и коммуникаций;

- способность принимать во внимание временной и социальный контексты.

Компетенции магистра рассматриваются как расширение и углубление компетенций бакалавра. Для бакалавров навыки почти всегда сочетаются со знанием, а большинство компетенций магистров характеризуются готовностью (см. *Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula*).

Профессиональный профиль определяется предметно-специализированными компетенциями, которые идентифицируются посредством взаимодействия вузов и социальных партнеров (работодателей).

При разработке образовательных программ нового поколения в системе двухуровневого высшего образования нельзя противопоставлять оба типа профилей. Степени бакалаврского и магистерского уровней должны иметь разные профили и ориентацию с тем, чтобы удовлетворять как личные и академические потребности, так и запросы рынка труда. Сбалансированность академического и профессионального профиля призвана содействовать академическому и профессиональному признанию обладателей соответствующих степеней. Это может быть достигнуто за счет более пластичной структуры образовательных программ, более тщательного отбора содержания образования, соответству-

²⁸ Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов. Изд. 8-е, стереотип. М., «Советская энциклопедия», 1970. 900 с.

²⁹ Современный словарь иностранных слов: Ок. 200 000 слов. – 2-е изд., стер. – М.: Русс. яз., 1999. – 742 с.

³⁰ Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Под. Ред. Д.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004

ющего академическому и профессиональному профилю. Оба типа профилей должны быть четко описаны (на «языке» компетенций) и одновременно сохранять открытость к изменениям и адаптации. Компетенции определяют принцип отбора именно тех знаний, которые отвечают конкретным целям.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ (ОБУЧЕНИЯ)

Как говорится в материалах Международного семинара «Применение результатов обучения» (Эдинбург, 1–2 июля 2004 г.), «Результаты обучения формируются на опыте и достижениях студентов и поэтому более точно отражают ценность квалификации для студентов, предпринимателей и работодателей»³¹. При описании характеристик учебных предметов четко формулируются стандарты и определяется, каким ожиданиям должен удовлетворять выпускник с точки зрения применяемых методик, навыков, интеллектуальных возможностей и потребностей.

Реализация подхода к высшему образованию, базирующемуся на результатах, позволяет:

- непосредственно связать результаты обучения со стандартами, с национальными механизмами обеспечения качества и улучшения преподавания, обучения и оценивания;
- совершенствовать практику использования Diploma Supplement;
- усилить студентоцентрированную ориентацию образовательного процесса;
- развивать институциональную культуру качества;
- повысить гибкость образовательных программ;
- облегчить определение «точек» входа и «точек» выхода студента в его индивидуальной образовательной траектории;

- воздействовать на применение ECTS;

- обеспечить необходимую меру прозрачности для широкого диапазона квалификаций, существующих в Европе, улучшить практику международного признания и трудоустраиваемости, стимулировать мобильность.

Следует иметь в виду, что использование результатов обучения имеет также отрицательные стороны и встречает серьезные возражения многих представителей академических кругов. Во-первых, обучение в вузе не может иметь своей целью некоторый набор измеряемых результатов. Миссия университетов и академического образования гораздо шире. Во-вторых, метод результатов образования более применим в профессиональном образовании. В-третьих, подход на основе результатов расценивается как наступление на либеральную концепцию высшего образования. В-четвертых, освоение этого подхода требует серьезной подготовки профессорско-преподавательского персонала. В-пятых, этот подход может снизить творческую составляющую педагогического процесса.

Ориентация на результаты обучения выдвигает на первый план отношения между преподаванием, обучением и оцениванием. Они могут стать инструментом усиления взаимосвязи между средним профессиональным и высшим профессиональным образованием.

Как отмечает Стивен Адам, проф. Вестминстерского университета, результаты обучения являются одним из важнейших структурных элементов прозрачных систем высшего образования и квалификацией. Результаты обучения – это письменная формулировка того, что успешный студент будет в состоянии делать по завершении модуля, учебного предмета, цикла или при получении степени. Результаты обучения связаны с достижениями обучающихся, а не с намерениями преподавателей. «Создание результатов обучения

³¹ Using Learning Outcomes the Report for Bologna Follow-Up Group.

не является точной наукой, – пишет Стивен Адам, – и их написание требует серьезных размышлений – очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку»³².

Результаты обучения обычно выражаются в терминах компетенций. При употреблении терминов «компетенции» и «результаты обучения» часто наблюдается смешение этих понятий. В Руководстве пользователя ECTS по этому поводу говорится: «...Результаты обучения – это наборы компетенций, выражающих, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать после завершения процесса обучения... Результаты обучения могут относиться к периоду обучения, ... либо к отдельной курсовой единице или модулю. Результаты обучения определяют требования для присуждения кредитов и формируются профессорско-преподавательским составом. Реальные компетенции «могут, безусловно выходить за рамки установленных результатов обучения...»³³.

СОВМЕСТНЫЕ СТЕПЕНИ (JOINT DEGREES)

Образовательные программы, ведущие к присуждению совместных степеней, должны отвечать хотя бы некоторым из нижеследующих критериев:

- учебные планы разрабатываются вузами-партнерами;
- различные их части реализуются в вузах-партнерах;
- сроки пребывания студентов в вузах-партнерах должны быть сопоставимыми;
- периоды обучения и экзамены признаются вузами-партнерами полностью и автоматически;
- создаются совместные приемные и иные экзаменационные комиссии из

³² Using Learning Outcomes. UK Bologna seminar. (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

³³ ECTS Users' Guide. European credit Transfer and Accumulation System and The Diploma Supplement.

числа преподавателей соответствующих вузов;

- обучение завершается либо присуждением степеней стран, в которых находятся вузы-партнеры, либо совместной степени.

(См. Joint Degrees-effective Mechanism of Meeting Bologna Objectives/ Bologna Follow Seminar «Joint Degrees-Further Development»).

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА представляет собой новое явление в высшем образовании и предполагает системные преобразования в образовании. По своей сути она означает переориентацию образовательного процесса с «входных» показателей (сроки обучения; содержание; цели, сформулированные для вуза и преподавателя) на параметры компетенций и результатов образования. С учетом трудоустраиваемости возрастает роль академического и профессионального признания, что в свою очередь призвано оказать воздействие на преподавание, содержание и оценивание. Последнее должно касаться в конечном счете оценки компетенций. Как говорится в материалах проекта TUNING, «этот переход находит свое отражение в оценивании работы и деятельности, связанной с развитием студентов в направлении предписанных академических и профессиональных профилей».

В образовательном процессе наблюдается смещение акцентов с преподавания (активная академическая деятельность профессорско-преподавательского состава) на обучение (активная образовательная деятельность студента). Раньше знания рассматривались как доминирующая характеристика. Поэтому в традиционном образовательном процессе преобладали методики передачи знаний. Новый подход делает упор на **результаты обучения**, которые становятся главным итогом

образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства, которые используют преподаватели для достижения этих результатов.

Это должно повлечь за собой развитие методического, организационного и технологического обеспечения, а также изменение роли преподавателя. Преподаватель в возрастающей мере становится систематизатором знаний, руководителем и куратором студентов. В студентоцентрированной концепции преподаватель реализует новую функцию сопроводителя студента в деле приобретения им тех или иных компетенций. Наряду с сохранением своего прежнего ролевого статуса преподаватель призван обеспечить более высокие уровни консультирования и мотивирования обучающихся в том, что относится к критическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации выявленных пробелов. В свою очередь образовательный процесс потребует от студентов большей степени вовлеченности, развития своих умений работать с оригинальной информацией, пользоваться разнообразными формами доступа к информации и ее оценки.

Образовательный процесс, ориентированный на студента, все в большей степени определяется тем, чего хотят достичь обучающиеся.

Подобный сдвиг в массовом высшем образовании не снижают ответственности вузов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться общественными институтами, свободными от ценностей. Студентоцентрированная концепция образовательного процесса с ее подчеркиванием важности компетенций и результатов обучения никоим образом не противоречит таким преимуществам российского высшего образования, как его фундаментальность и

универсальность. Напротив, именно эти его особенности в связке с прикладной направленностью делает отечественную высшую школу наиболее восприимчивой по отношению к новой концепции образовательного процесса.

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

Обеспечение трудоустраиваемости выпускников вузов является краеугольным камнем Болонского процесса, одной из основных целей создания Европейского пространства высшего образования.

Пока в Европе нет единого понимания этого термина. На международном Болонском семинаре, рассмотревшем проблему трудоустраиваемости в контексте Болонского процесса (г. Блед, 21–23 октября 2004 г.), принята дефиниция, предложенная Координационной группой по обеспечению трудоустраиваемости студентов Англии (ESECT): «Трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, понимания и личных характеристик, которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения их трудоустройства и успешности в выбранной профессии, и которая служит на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике»³⁴.

Достижение каждым выпускником этого качества обязывает высшую школу провести серьезные преобразования.

Во-первых, осуществить сближение академических и профессиональных компетенций, программ обучения и профессиональной деятельности, условий практик (стажировок) и образовательных программ.

Во-вторых, расширить возможности и гибкость с позиций структуры, содержания, ориентации и профиля обучения с одновременным обеспечением

³⁴ Employability in the Context of the Bologna Process. General Conclusions and recommendations (<http://bologna-bergen2005.no>)

многообразия образовательных траекторий студентов.

В-третьих, удовлетворять высоким критериям качественного высшего образования, устанавливаемым совместно с государственными и частными работодателями, профсоюзами, профессиональными ассоциациями и объединениями.

В-четвертых, оперативно разрабатывать с участием представителей сферы труда новые образовательные программы, в том числе в опережающем режиме.

В-пятых, предпринять необходимые усилия по актуализации востребованности бакалавров, популяризировать в обществе и сфере труда данный уровень высшего образования как весьма значимый, имеющий самостоятельное значение.

УРОВНИ (СТЕПЕНИ, СТУПЕНИ, ЭТАПЫ, ЦИКЛЫ) ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Болонской декларацией (1999 г.) предусматривалось введение в течение ближайших 10 лет (до 2010 года) системы точно определенных и сопоставимых степеней в масштабах Европейского пространства высшего образования и двух этапов (уровней) высшего образования: додипломного (базового) и последипломного. В послании съезда ректоров высших учебных заведений в г. Саламанка (2001 г.) подчеркивалось, что первые степени должны соответствовать 180–240 единицам ECTS и отличаться многообразием. Термины «бакалавр» и «магистр» появляются в Пражском коммюнике (19 мая 2001 г.). В тексте Берлинского коммюнике (19 сентября 2003 г.) было заявлено о целесообразности продвинуться дальше двух основных циклов высшего образования и включить в Болонский процесс докторский уровень подготовки в качестве третьего цикла. В аналитическом докладе Trends IV выражается мнение, что переход к трехцикловой системе во всей Европе представляет

собой чрезвычайно сложную социально-культурную трансформацию, породившую цепь изменений, имеющих собственную динамику в различных контекстах³⁵.

Структура бакалавр/магистр стала в наше время мировым стандартом. Она имеет преимущества по сравнению с традиционными моноуровневыми образовательными программами:

- большая гибкость образовательных программ;
- стимулирование национальной и международной мобильности, в том числе за счет модуляризации учебных программ;
- усиление взаимодействия высшего образования и сферы труда, обучения и трудовой жизни;
- диверсификация предоставления высшего образования, что ведет к более эффективному использованию ресурсов;
- сокращение общей продолжительности обучения.

Длительные моноуровневые программы сопровождались высоким процентом отсева студентов, увеличением фактических сроков получения высшего образования.

Зарубежные эксперты считают, что во всех областях подготовки должны быть созданы разумные механизмы перехода студентов с одного уровня на другой, из одного сектора высшего образования в другой.

Структуры бакалавр/магистр, оставаясь делом национальных реформ образовательных систем, должны в общеевропейском масштабе быть очерчены так называемыми «внешними точками отсчета» – дескрипторами квалификаций, уровней, компетенций и результатов образования.

Принятие двухуровневой структуры не может быть сведено к поверхностным формальным преобразованиям.

³⁵ Trends IV: European Universities implementing Bologna (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

Необходимо осуществить глубокие реформы образовательных стандартов и учебных программ, отдавая при этом приоритет проблеме качества. Опыт показывает, что остается весьма сложной задача разумного распределения содержания образования между бакалаврским и магистерским уровнями (соотношение общих и специальных дисциплин, теоретических и практических занятий и т.п.). Нередко на практике бакалаврские программы разрабатываются как сжатые по срокам версии традиционных моноуровневых программ без должного диалога с работодателями и профессиональными объединениями. Требуется также глубокая перестройка подхода к преподаванию и обучению, пересмотр педагогических концепций.

Способы и темпы введения двухуровневой структуры высшего образования различаются между странами и областями (направлениями, специальностями) подготовки.

ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ

Цель рассматривается как ожидаемый результат. Она определяет то, на что должны ориентироваться вуз и студенты. Цель отражает потребности общества, личности, государства и является системообразующим началом образовательного процесса. Цель не только представляет собой выражение социального заказа, обращенного к

высшему образованию. Компетентностная модель образовательного стандарта и учебного процесса расширяет круг субъектов постановки цели. Источниками целеположения выступают государство, общество, международные нормы, многочисленные социальные партнеры, включая работодателей, академическая общественность, студенты. Удельный вес этих субъектов целеполагания меняется в зависимости от уровня целей: общие или национальные цели; промежуточные цели (как желаемые результаты образовательного процесса в конце определенного этапа обучения); конкретные цели (формулируют уровни знаний, умений, навыков и характеристик обучаемого в конце предмета, цикла предметов, модуля).

В известном смысле цель проектирует не только ожидаемый результат, но и тип образовательной системы и образовательного процесса.

Цель влияет на эффективность образовательного процесса и может рассматриваться как средство оптимального построения содержания образования.

При компетентностном подходе к образовательным стандартам цель может быть задана в форме компетенций.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. *Байдено В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11.
3. *Болонский процесс: Бергенский этап.* /Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с.
4. *Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)* / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.
5. *Болонский процесс: середина пути.* / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
6. *Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры.* Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО. – Париж, 5-9 октября 1998 г. – 136 с.
7. *Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Перспективы развития: монография.* /Колл. авт. Под ред. Е.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
8. *Доклад международной комиссии по образованию XXI века, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище».* – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997.
9. *Документы международного права по вопросам образования.* /Сост.: Ю.А. Кудрявцев, Г.А. Лукичев, Т.Ю. Тихомиров, В.А. Митрофанов; Под ред. Г.А. Лукичева, В.М. Серых. Законодательство об образовании Т 1. – М.: Готика, 2003. – 560 с.
10. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
11. *Компетентностный подход в педагогическом образовании.* Коллективная монография. /Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой, проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
12. *Конституции государств-участников СНГ.* – М.: Издательская группа НОРМА – ИНФРА, 1999.
13. *Образовательное законодательство государств-участников СНГ и стран Балтии.* /Сост.: Ю.А. Кудрявцев, И.Ю. Егорова, О.Л. Ворожейкина, В.Ф. Пугач, Л.Н. Тарасюк; Под ред. В.М. Серых. Законодательство об образовании Т. 2. – М.: Готика, 2003. – 528.
14. *Образовательное законодательство зарубежных стран. Законы Австрии, Великобритании, Испании, Китая, Мексики, Нидерландов, Франции, ФРГ.* /Сост.: Ю.А. Кудрявцев, И.Ю. Егорова, О.Л. Ворожейкина, В.Ф. Пугач, Л.Н. Тарасюк; Под ред. В.М. Серых. Законодательство об образовании Т. 3. – М.: Готика, 2003. – 560.
15. *Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра.* Монография /Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко, д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой, изд. 2-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 206 с.

16. *Приоритетные направления* развития образовательной системы Российской Федерации. Одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г. (протокол № 47, раздел I).
17. *Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения/Методические рекомендации для руководителей учебно-методических объединений вузов Российской Федерации. Проект.* – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 102 с.
18. *Реформа и развитие высшего образования.* Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
19. *Реформы образования: аналитический обзор* /Под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.
20. *Решение XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций».* 27 мая – 1 июня 2005 г. г. Уфа: УГАТУ.
21. *Розина Н.М.* Какими видятся государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения. //Материалы XV Всероссийского совещания. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
22. *Розина Н.М., Карпенко О.М., Бершадская М.Д.* Общие рекомендации по совершенствованию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. //Материалы XV Всероссийского совещания. – М. – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
23. *Салецкий А.М., Караваева Е.В., Богословский В.А.* О подходах к проектированию государственных образовательных стандартов и классификации направлений подготовки в условиях смены парадигмы стандартизации в системе высшего профессионального образования России: Материал для обсуждения на XV Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества в образовании», Уфа, май 2005. – М.: Издательский отдел факультета ВМиКМГУ им. М.В. Ломоносова. 2005. – 56 с.
24. *Селезнева Н.А.* Размышление о качестве образования: международный аспект//Высшее образование сегодня. 2004. № 4.
25. *Сотрудничество* в области взаимного признания в высшем образовании. //Высшее образование в Европе. № 1 – 2003.
26. *Татур Ю.Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. //Высшее образование сегодня. № 3. 2004.
27. *Управление* в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы. Аналитический доклад. /Руководитель авторского коллектива В.М. Филиппов. – М.: Логос, 2005. – 540 с.
28. *Формирование* общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [текст] М.В. Ларионова [и др.]; Министерство образования и науки Российской Федерации, Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2004. – 524 с.
29. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. //Высшее образование сегодня. № 8. 2004.
30. [http://www.let.rug.nl/Tuning Project.index.htm](http://www.let.rug.nl/Tuning%20Project/index.htm)

31. <http://www.rc.edu.ru/rc/bologna>
32. <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

- БАЙДЕНКО ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ** – заведующий кафедрой системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, д-р пед. наук, профессор
Тел. 369-59-51
- СЕЛЕЗНЕВА НАДЕЖДА АЛЕКСЕЕВНА** – директор Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, д-р тех. наук, профессор
Тел. 369-42-83

Научно-методическое издание

**Серия: Труды методологического семинара
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»**

ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ БАЙДЕНКО
Надежда Алексеевна СЕЛЕЗНЕВА

**Государственный образовательный стандарт
высшего профессионального образования
нового поколения как комплексная
норма качества высшего образования:
*общая концепция и модель***

Компьютерный набор и верстка:
Ответственная за выпуск:

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

Подписано в печать 8.11.05
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman
Усл. печ. л. 2. Доп. тираж 200 экз. Заказ № 646.

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