

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:
ИТОГИ ДЕСЯТИЛЕТИЯ**

**THE BOLOGNA PROCESS:
RESUME OF THE DECADE**

МОСКВА 2011
MOSCOW 2011

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ «МИСиС»
ИНСТИТУТ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

NATIONAL RESEARCH & TECHNOLOGY UNIVERSITY «MISIS»
INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION QUALITY

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ИТОГИ ДЕСЯТИЛЕТИЯ

THE BOLOGNA PROCESS: RESUME OF THE DECADE

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

Edited by Professor Valentin BAIDENKO
PhD, Doctor Habilitated (Pedagogy)

МОСКВА 2011
MOSCOW 2011

УДК 378:001
ББК 74.04

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ИТОГИ ДЕСЯТИЛЕТИЯ / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. Изд. 2-е доп. – М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» Институт качества высшего образования, 2011. – 446 с.

THE BOLOGNA PROCESS: RESUME OF THE DECADE / Ed. by V.I. Baidenko, PhD, Dr. Hab. (Pedagogy). Sec. ed. add. – М.: NATIONAL RESEARCH & TECHNOLOGY UNIVERSITY «MISIS» INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION QUALITY, 2011. – 446 pp.

ISBN 978-5-87623-497-1

По результатам мониторингового исследования Болонского процесса, проводимого в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», за период 2002–2010 гг. опубликовано 12 изданий. В них размещены переводы на русский язык всех коммюнике министров, ответственных за высшее образование, концептуально-методологических материалов официальных болонских семинаров, аналитических докладов Европейской ассоциации университетов (EUA) «Тенденции» (Trends I– Trends V), презентаций ежегодных европейских форумов по обеспечению качества, нормативно-методических документов, изысканий видных международных экспертов в области реформирования высшего образования и создания его современной дидактики, многочисленных примеров лучшей практики в части осуществления болонских преобразований в европейских университетах.

Настоящее издание – тринадцатое. Оно завершает десятилетие нашего болонского мониторинга. Этим и определено его информационное наполнение. В книге размещены переводные материалы с английского и французского языков, в т.ч. Итогового юбилейного доклада «Trends 2010», Будапештско-Венской декларации о Европейском пространстве высшего образования и заявления Второго форума по Болонской политике, статей IV и аннотаций V европейских форумов по обеспечению качества (2009 и 2010 гг.), публикаций, отражающих бурное становление европейской докторантуры как третьего цикла высшего образования, а также Рабочего плана, подготовленного Группой по надзору за реализацией Болонского процесса (BFUG) на 2009–2012 годы.

Книга адресована широкому кругу академической общественности, студентам, аспирантам и докторантам, разработчикам уровней основных образовательных программ, исследователям проблем высшей школы, работникам органов управления.

Summing up the results of the monitoring research of the Bologna Process carried out in the Research Centre for Problems in Specialists' Training Quality under NRTU "MISIS" within 2002-2010 the Research Centre has published 12 volumes compiling Russian translations of all the communiqués of the European ministers responsible for higher education, conceptual and methodological material of official Bologna seminars, "Trends" (Trends I – Trends V) – analytical reports of the European University Association (EUA), presentations of annual European fora on quality assurance, methodological normative documents, surveys of prominent international experts in the sphere of higher education reforms and its up-to-date didactics development, multiple examples of best practice in implementing the Bologna transformations in European universities.

This edition is number thirteen. It crowns the first decade of our monitoring the Bologna Process. This fact stipulates its contents. The book contains Russian translations from English, French and German, including the jubilee report "Trends 2010", Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area and statements of the Second Bologna Policy Forum, articles of the Fourth European Quality Assurance Forum, 2009 and summaries of the Fifth European Quality Assurance Forum, 2010, presentations and articles reflecting the thriving European doctorate as the third cycle of higher education, as well as the Work Plan elaborated by the Bologna Follow-Up Group (BFUG) for the period of 2009-2012.

The book is addressed to a wide academic circle including students, post-grads and doctoral students, elaborators of level general education programmes, researchers of higher school problems, and experts of control bodies.

ISBN 978-5-87623-497-1

УДК 378:001
ББК 74.04

Объединение различных публикаций в настоящее издание принадлежит научному руководителю проекта. Во всех случаях делается ссылка на авторов на языке оригинала и сайты их размещения. Издание предполагает некоммерческое использование. Несмотря на то, что были предприняты всемерные усилия связаться с владельцами всех материалов, мы приносим извинения всем возможным обладателям авторских прав, которые мы могли бы непреднамеренно нарушить.

Мы полагаем, что распространение идей и практики Болонского процесса является столь же лестным для зарубежных экспертов, сколь и актуальным для российского академического сообщества.

The various published works have been united in this edition by the research supervisor of the project. References are given to all the authors in the original languages and websites where the originals are located. The edition is intended for non-commercial use. We have put forth all our efforts to get in touch with the proprietors of all the original materials, yet we adduce an excuse to all the copyright proprietors whose rights we might have violated unintentionally.

We believe that our disseminating the ideas and practice of the Bologna Process is as complimentary for the foreign experts as it is topical for the Russian academic society.

- © EUA,
A. Surssock, H. Smidt, H. Davies, J. Korhonen, G. Madill, L. Wilson, H.T. Jensen,
P.N. Teixeira, A. Rauhvargers, J. Haakstad, J. Falk, B. Stensaker, E. Knoors, I. Verchert,
I. Segal, L. Messas, M. Prchal, P. Lourtie, H. Lechleiter, A.K. Craven, P.G. Altbach,
B.M. Kehm, U. Schreiterer, G. Walker, J. Taylor, A.-M. Silvana de Rosa, G. Kibsgaard,
T.E. Jørgensen, N. Koltcheva, M. van de Sand, E. Cunningham, Я. Кузьминов,
М. Юдкевич, Borrell-Damian, 2011
- © В.И. Байденко, Предисловия к разделам,
Примечания к разделам, научная редакция, 2011
- © НИТУ «МИСиС» Институт качества высшего образования, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

TABLE OF CONTENTS

I. ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	
RESUME AND PROSPECTS OF THE BOLOGNA PROCESS.....	9
ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 1	
EDITOR'S FOREWORD TO SECTION 1	9
1.1. ТЕНДЕНЦИИ 2010: ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПЕРЕМЕН	
В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	
<i>Андреа Сюрсок и Ханне Смиidt. Соавторы: Ховард Дэви,</i>	
<i>Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон</i>	
TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION	
<i>Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies,</i>	
<i>Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson</i>	24
Основные положения	
BASIC PROVISIONS	26
Список используемых сокращений	
ACCEPTED ABBREVIATIONS LIST	33
Введение – цели и методы	
INTRODUCTION – PURPOSES AND METHODS.....	34
1. Десятилетие перемен в европейском высшем образовании –	
определение контекста	
A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION – DETERMINING THE CONTEXT.....	37
2. Европейские высшие учебные заведения	
в болонское десятилетие	
EUROPEAN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION TO THE BOLOGNA DECADE	51
3 Программа из четырех пунктов	
для Европейского пространства высшего образования	
FOUR ISSUES PROGRAMME FOR THE EUROPEAN AREA OF HIGHER EDUCATION.....	123
1.2. БУДАПЕШТСКО-ВЕНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ	
О ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
12 марта 2010	
BUDAPEST-VIENNA DECLARATION	
ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA	
12 March 2010	157
1.3. ЗАЯВЛЕНИЕ БОЛОНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ФОРУМА	
Вена, 12 марта 2010	
BOLOGNA POLICY FORUM STATEMENT	
Vienna, March 12, 2010	160
1.4. Доклад ENQA к юбилейной Болонской конференции министров	
(МАРТ 2010 ГОДА)	
ENQA REPORT TO THE BOLOGNA MINISTERIAL	
ANNIVERSARY CONFERENCE	
of March 2010	162
1.5 Десять обязательств EURASHE перед Европейским пространством	
высшего образования в 2020 году – предвидения и стратегии	
EURASHE'S 10 COMMITMENTS FOR THE EHEA	
IN 2020 – VISIONS & STRATEGIES.....	166
Примечание научного редактора к Разделу 1	
EDITOR'S COMMENT TO SECTION 1.....	173

2. ЕВРОПЕЙСКИЕ ФОРУМЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
EUROPEAN FORA ON QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION.....	179
ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 2	
EDITOR'S FOREWORD TO SECTION 2	179
2.1. ИЗБРАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ IV ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА. КРЕАТИВНОСТЬ И МНОГООБРАЗИЕ: ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОСЛЕ 2010 ГОДА	
19–21 ноября 2009 Бизнес-школа Копенгагена, Дания CREATIVITY AND DIVERSITY: CHALLENGES FOR QUALITY ASSURANCE BEYOND 2010. A SELECTION OF PAPERS FROM THE 4 th EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM 19–21 November 2009 Hosted by Copenhagen Business School, Denmark	203
<i>Х.Т. ЙЕНСЕН</i>	
ПРЕДИСЛОВИЕ И ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЗНАТЕЛЬНОСТИ	
<i>H.T. JENSEN</i> FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS	204
<i>Часть 1. 2010 НАСТУПИЛ: КАК ДАЛЕКО МЫ ПРОДВИНУЛИСЬ И КУДА МЫ ИДЕМ?</i>	
19–21 ноября 2009	
<i>PART I. 2010 IS HERE: HOW FAR HAVE WE COME AND WHERE ARE WE GOING?</i>	205
<i>П.Н. ТЕЙШЕЙРА</i>	
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЕЖДУ НАРОДНЫМИ МАССАМИ И РЫНКОМ: ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ НА ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА	
<i>P.N. TEIXEIRA</i> HIGHER EDUCATION BETWEEN THE MASSES AND THE MARKET: AN OUTSIDER'S REFLECTIONS ABOUT TRENDS IN QUALITY ASSURANCE	205
<i>А. РАУХВАРГЕРС</i>	
БОЛОНЯ 2009: ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>A. RAUHVARGERS</i> 2009 BOLOGNA STOCKTAKING FINDINGS ON HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE	212
<i>И. ХААКШТАД</i>	
ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА НА ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КУДА ИДЕМ? РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФУНКЦИЯХ, ЛЕГИТИМНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯХ	
<i>J. HAAKSTAD</i> EXTERNAL QUALITY ASSURANCE IN THE EHEA: QUO VADIS? REFLECTIONS ON FUNCTIONS, LEGITIMACY AND LIMITATIONS	220
<i>И. ФАЛЬК</i>	
ПОКАЗАТЕЛИ, ПО КОТОРЫМ МЫ ЖИВЕМ? ПО ПОВОДУ ДИЛЕММЫ «КОЛИЧЕСТВО–КАЧЕСТВО»...	
<i>J. FALK</i> INDICATORS WE LIVE BY? ON THE QUANTITY-QUALITY DILEMMA	227

Б. СТЕНСАКЕР ИННОВАЦИЯ, ОБУЧЕНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА: НЕВОЗМОЖНАЯ МИССИЯ?	
<i>B. STENSAKER</i> INNOVATION, LEARNING AND QUALITY ASSURANCE: MISSION IMPOSSIBLE?	233
Часть 2. НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: ЧТО СТАНЕТ С РАЗНООБРАЗИЕМ И КРЕАТИВНОСТЬЮ?	
PART 2. IN THE CROSSROADS OF INTERNAL AND EXTERNAL QUALITY ASSURANCE: WHAT BECOMES OF DIVERSITY AND CREATIVITY?.....	238
Э. КНОУРС, ПРИ УЧАСТИИ И. ФЕРАХТЕРТ И Я. СЕГАЛЬ ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИЯ: ОСТАЕТСЯ ЛИ ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ НЕСТАНДАРТНЫХ РЕШЕНИЙ?	
<i>E. KNOORS, WITH CONTRIBUTIONS OF I. VERACHTERT AND I. SEGAL</i> EXTERNAL QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION: IS THERE STILL ROOM TO THINK OUTSIDE THE BOX?.....	238
Л. МЕССАС И М. ПРЧЕЛ ПОЧЕМУ УВАЖЕНИЕ МНОГООБРАЗИЯ И КРЕАТИВНОСТИ ЯВЛЯЕТСЯ СУЩЕСТВЕННО ВАЖНЫМ В ПРОЦЕССАХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ: НАБЛЮДЕНИЯ И ОПЫТ ИЗ ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>L. MESSAS AND M. PRCHAL</i> WHY RESPECTING DIVERSITY AND CREATIVITY IS ESSENTIAL IN QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATIONS PROCESSES: OBSERVATIONS AND EXPERIENCIES FROM THE FIELD OF MUSIC.....	244
П. ЛОУРТИ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОЛЖНО БЫТЬ ПРИВЕДЕНО В СООТВЕТСТВИЕ С МИССИЕЙ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ	
<i>P. LOURTIE</i> QUALITY ASSURANCE ALIGNMENT	250
Х. ЛЕХЛЯЙТЕР ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И ВНУТРЕННЕЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ	
<i>H. LECHLEITER</i> QUALITY ASSURANCE AND INTERNAL INSTITUTIONAL DIVERSITY	255
А.К. КРАВЕН ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА: ГЛАЗАМИ АДМИНИСТРАТОРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ	
<i>A.K. CRAVEN</i> QUALITY ASSURANCE: A DEPARTMENTAL ADMINISTRATOR'S VIEW	261
2.2 В ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ КАЧЕСТВА.	
НАВЕДЕНИЕ МОСТОВ: ПРИДАНИЕ СМЫСЛА ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ, НАЦИОНАЛЬНОМ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТАХ Университет Клода Бернара, Лион, 18–20 ноября 2010 THE 5TH EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM 18-20 NOVEMBER 2010 BUILDING BRIDGES: MAKING SENSE OF QA IN EUROPEAN, NATIONAL AND INSTITUTIONAL CONTEXTS Hosted by University Claude Bernard Lyon I	268
ЗАСЕДАНИЕ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ I: ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ WORKING GROUP I MEETING: ABSTRACTS	268

ЗАСЕДАНИЕ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ II: ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ WORKING GROUP II MEETING: ABSTRACTS.....	274
ЗАСЕДАНИЕ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ III: ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ WORKING GROUP III MEETING: ABSTRACTS	278
Примечание научного редактора к Разделу 2 EDITOR'S COMMENT TO SECTION 2.....	283
3. НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ДОКТОРОВ NEW TENDENCIES IN DOCTORAL TRAINING.....	285
Предисловие научного редактора к Разделу 3 EDITOR'S FOREWORD TO SECTION 3.....	285
3.1. Подготовка докторов на начало «нулевых» годов. DOCTORAL TRAINING AT THE START OF THE XXI CENTURY Докторская подготовка и квалификация в Европе и США: состояние и перспективы Под ред. Яна Садлака, ЮНЕСКО/СЕПЕС, Бухарест, 2004 <i>DOCTORAL STUDIES AND QUALIFICATIONS IN EUROPE AND THE UNITED STATES: STATUS AND PROSPECTS.</i> <i>EDITED BY JAN SADLAK, UNESCO/CEPES, BUCHAREST, 2004.</i>	298
XIII. Ф.Дж. Альтбах Соединенные Штаты Америки: современные реалии и тенденции будущего <i>XIII. P.G. ALTBACH</i> <i>THE UNITED STATES: PRESENT REALITIES AND FUTURE TRENDS</i>	298
XIV. Б.М. Кем Эволюция докторских степеней и квалификаций в Европе: передовая практика и вопросы, вызывающие озабоченность – сравнительный анализ <i>B.M. KEM</i> <i>XIV. DEVELOPING DOCTORAL DEGREES AND QUALIFICATIONS IN EUROPE: GOOD PRACTICE AND ISSUES OF CONCERN – A COMPARATIVE ANALYSIS</i>	315
3.2. По страницам журнала «Высшее образование в Европе» Сравнение докторского образования в Европе и Северной Америке ЮНЕСКО–СЕПЕС, 2008, т. 33, №1 <i>L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE, UNESCO–CEPES, VOL. 33, NO. 1, 2008</i> <i>UNE COMPARAISON DES FORMATIONS DOCTORALES EN EUROPE ET EN AMÉRIQUE DU NORD</i>	333
У. Шрайтерер Некоторые выводы: форма следует за функцией (научные исследования, экономика знаний и возможности докторского образования) <i>U. SCHREITERER</i> <i>QUELQUES CONCLUSIONS: LA FORME SUIV LA FONCTION: LA RECHERCHE, L'ÉCONOMIE DES SAVOIRS ET LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DOCTORAL</i>	333
Дж. Уокер Докторское образование в США <i>G. WALKER</i> <i>LA FORMATION DOCTORALE AUX ETATS-UNIS</i>	343
Дж. Тейлор О качестве и нормах: вызов для профессионального доктора <i>J. TAYLOR</i> <i>DE LA QUALITÉ ET DES NORMES: LE DÉFI DU DOCTORAT PROFESSIONNEL</i>	352

А.-М. Сильвана де Роза

**НОВЫЕ ФОРМЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ КООПЕРАЦИИ В ПОДГОТОВКЕ ДОКТОРОВ:
ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ДОКТОР: ОДНА ЦЕЛЬ,
ДВЕ РАЗНЫЕ МОДЕЛИ СРАВНЕНИЕ ДОКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ЕВРОПЕ
И СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ (СОКРАЩЕННЫЙ ВАРИАНТ)**

A.-M. SILVANA DE ROSA

*DE NOUVELLES FORMES DE COOPÉRATION INTERNATIONALE
DANS LA FORMATION DOCTORALE: INTERNATIONALISATION
ET DOCTORAT INTERNATIONAL: UN OBJECTIF,
DEUX MODÈLES DISTINCTS* 357

**3.3. ДОКТОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: БОЛОНСКИЙ ЭТАП
DOCTORAL EDUCATION: BOLOGNA STAGE**

Г. Кибсгаард

**СКАНДИНАВСКИЕ МОДЕЛИ ДЛЯ ПОСТДИПЛОМНЫХ ШКОЛ
И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ШКОЛ**

**КОНФЕРЕНЦИЯ ПО БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ В АВСТРИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ
– 9 ДЕКАБРЯ 2008, ВЕНА**

G. KIBSGAARD

*SCANDINAVIAN MODELS FOR GRADUATE SCHOOLS
AND RESEARCH SCHOOLS. BOLOGNA-PROJEKTE DER
ÖSTERREICHISCHEN UNIVERSITÄTENKONFERENZ*

– 9. DEZEMBER 2008 – WIEN 364

**9-я КОНФЕРЕНЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО СОВЕТА ДОКТОРАНТОВ
И МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ (EURODOC) 2010**

11–15 МАРТА 2010, ВЕНА

THE 9TH EURODOC ANNUAL CONFERENCE 2010

11–15 March 2010 365

Т.Э. Йоргенсен

ПОДГОТОВКА, РУКОВОДСТВО И НАУЧНАЯ РАБОТА

T.E. JØRGENSEN

TRAINING, SUPERVISION AND SCIENTIFIC WORK 368

**АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ: ПОДГОТОВКА ДОКТОРОВ
И ДОКТОРСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – СВЯЗЬ МЕЖДУ
ЕВРОПЕЙСКИМ ПРОСТРАНСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
И ЕВРОПЕЙСКИМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИМ ПРОСТРАНСТВОМ** 370

Н. Колчева

СИТУАЦИЯ С КАНДИДАТАМИ В ДОКТОРА В ЕВРОПЕ

ВЕНА, 11–16 МАРТА

N. KOLTICHEVA

*THE SITUATION OF DOCTORAL CANDIDATES WITHIN EUROPE
VIENNA, MARCH 11–16* 371

**КОНФЕРЕНЦИЯ: КАК ОБЕСПЕЧИТЬ КАЧЕСТВО
В ДОКТОРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ НОВОГО ТИПА?**

Университеты Австрии. Совет по докторскому образованию EUA. Исследовательский университет Вены, Венский университет экономики и бизнеса. Протоколы / заметки

CONFERENCE: HOW TO ASSURE QUALITY

IN NEW-STYLE DOCTORAL STUDIES? 380

СЕМИНАР СОВЕТА ПО ДОКТОРСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ EUA

ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КАРЬЕРЫ

Гент, 18–19 марта 2010 года

EUA/CDE WORKSHOP RESEARCHERS' CAREERS SUPPORT AND DEVELOPMENT

GHENT, 18–19 MARCH 2010 385

	М. ВАН ДЕ САНД	
	ПОДДЕРЖКА ДОКТОРАНТОВ ИЗ «ТРУДНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ»	
	ДЛЯ КАРЬЕРЫ ВНЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ	
	<i>M. VAN DE SAND</i>	
	<i>SUPPORT OF DOCTORAL CANDIDATES FROM «DIFFICULT SUBJECTS»</i>	
	<i>FOR CAREERES OUTSIDE ACADEMIA.....</i>	385
	Э. КАННИНГЭМ	
	ПЛАН НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	
	УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОЛЛЕДЖА ДУБЛИНА (RPDP)	
	<i>E. CUNNINGHAM</i>	
	<i>UCD RESEARCH AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLAN.....</i>	389
	Я. КУЗЬМИНОВ И М. ЮДКЕВИЧ	
	НОВЫЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ДЛЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ	
	ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ (АКАДЕМИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ	
	И ОПЫТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ)	
	<i>Y. KOUZMINOV AND M. YUDKEVICH</i>	
	<i>NEW ACADEMIC MODELS FOR WEAK INSTITUTIONAL ENVIRONMENT</i>	
	<i>(Academic innovations and experience at Higher School of Economics)</i>	392
	Л. БОРРЕЛЛ-ДЭМИАН	
	ПОДГОТОВКА ДОКТОРОВ НАУК ПОСЛЕ 2010 Г. КОНФЕРЕНЦИЯ	
	ПОД ПРЕДСЕДАТЕЛЬСТВОМ ЕС «УНИВЕРСИТЕТЫ 2020» ЕВРОПЕЙСКАЯ	
	АССОЦИАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ (EUA), СИЛЬНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ ДЛЯ ЕВРОПЫ	
	17 ИЮНЯ 2010 Г. Г. САЛАМАНКА, ИСПАНИЯ	
	<i>L. BORRELL-DAMIAN</i>	
	<i>DOCTORAL TRAINING BEYOND 2010 EU PRESIDENCY CONFERENCE “UNIVERSITIES 2020”</i>	
	<i>17 June 2010, Salamanca, Spain</i>	
	<i>EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION STRONG UNIVERSITIES FOR EUROPE</i>	396
	ЗАЛЬЦБУРГ II	
	РЕКОМЕНДАЦИИ	
	ДОСТИЖЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ	
	ЗАЛЬЦБУРГСКИХ ПРИНЦИПОВ ПОСЛЕ 2005 ГОДА	
	<i>SALZBURG II</i>	
	<i>RECOMMENDATIONS</i>	
	<i>EUROPEAN UNIVERSITIES’ ACHIEVEMENTS SINCE 2005</i>	
	<i>IN IMPLEMENTING THE SALZBURG PRINCIPLES.....</i>	407
3.4.	ОДИН ВЗГЛЯД НА БУДУЩЕЕ ДОКТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США	
	ПУТЬ ВПЕРЕД: БУДУЩЕЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
	В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ	
	THE PATH FORWARD: THE FUTURE OF GRADUATE EDUCATION	
	IN THE UNITED STATES.....	413
	Примечание научного редактора к Разделу 3	
	EDITOR’S COMMENT TO SECTION 3.....	419
4.	ПЛАН РАБОТЫ ГРУППЫ ПО НАДЗОРУ ЗА РЕАЛИЗАЦИЕЙ	
	БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (BFUG) НА 2009–2012 ГОДЫ	
	WORK PLAN OF THE BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP (BFUG) FOR 2009–2012	421
	ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 4	
	EDITOR’S FOREWORD TO SECTION 4.....	421
	План работы Группы по надзору за реализацией	
	Болонского процесса (BFUG) на 2009–2012 годы	
	Утвержден на встрече BFUG в Брюсселе 30 ноября 2009 года	
	BFUG WORK PLAN 2009–2012	
	APPROVED AT THE BFUG MEETING IN BRUSSELS ON 30 NOVEMBER 2009	426

1. | ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 1

За свою десятилетнюю историю Болонский процесс вызвал к себе различные оценочные отношения.

У одних он порождал радужные ожидания скорого наступления «золотого века» европейского высшего образования, синергетически сцепленного с исследовательским пространством. Романтики «от Болоньи» полагали возможным реализовать болонский проект «здесь и сейчас» в пределах до 2010 года, вовсе не предвосхищая всей диалектики его осуществления и не допуская возможности финансового кризиса глобализированной экономики.

Не будет натяжкой сказать, что сама Болонская декларация была лишь первым «посадочным материалом идей», из которого предполагалось выращивать, как с пафосом говорят авторы Trends 2010, «дивный новый мир высшего образования». Хотя, несомненно, она выполнила роль пускового механизма реформ.

Болонская декларация артикулировала первые шесть основных линий действия. В Праге (2001 г.) и Берлине (2003 г.) они будут дополнены еще четырьмя.

На самом деле Болонский процесс эволюционировал в течение всего первого десятилетия во всех аспектах: концептуально-методологическом, в части формирования своего специфического «болонского инструментария», в плане развертывания активной рефлексии накапливаемого, нередко путем «проб и ошибок», опыта проведения болонских преобразований на европейском, страновом, институциональном и дисциплинарном уровнях.

Но есть и другой вектор эволюции Болонского процесса. Вот что говорят по этому поводу авторы Trends 2010: «Различные элементы болонских

реформ эволюционировали с течением времени и иногда приводили к фрагментарному и инструментальному взгляду на образование, что не всегда способствовало пониманию в вузах важности связей между многими элементами. Справиться с этой ситуацией можно, если болонские инструменты будут рассматриваться в их взаимосвязи и как *средство перехода к студентоцентрированному образованию*» [Trends 2010].

Словом, собственно философия Болонского процесса складывалась вместе с болонскими реформами.

Не будем забывать, что в 2000 году в странах Евросоюза вырабатывается Лиссабонская стратегия, в которой роль высшего образования рассматривается в иной плоскости, нежели в Болонском процессе: приоритет высококвалифицированной рабочей силы; «сильные университеты для сильной Европы»; политические инициативы, направленные на развитие исследовательских высших учебных заведений. Таким образом, с 2000 года в Европе возникают две повестки дня – Болонская и Лиссабонская, и они далеко не во всем совпадают.

Надо обратить внимание, что одна из методологических новаций доклада Trends 2010 состояла в том, что анализ был проведен с двух точек зрения: высших учебных заведений и *в контексте более широкого круга изменений, которые в той или иной мере повлияли на высшее образование в Европе*. Это как раз и требует известной методологической осторожности. «Несмотря на некоторые общие для вузов Европы элементы, такого рода анализ (интегрирующий – В.Б.) имеет свои риски. Было бы необоснованно делать обобщения и пытаться применить их к 47-и подписавшим Болонскую декларацию странам, высшее образование которых отличается хотя бы в силу геополитического положения, текущей экономической ситуации и исторической традиции этих стран. Даже внутри одной национальной системы вузы различаются между собой по своей миссии и профилю, стратегическому выбору, который они могут сделать и делают, по локальным и региональным контекстам, по степени включенности в местное сообщество или по способности точно понимать знаки времени и адаптироваться к ним. Наконец, многофункциональность высших учебных заведений и сложность их миссий приводит к различиям между факультетами и департаментами, что не позволяет делать обобщения даже в рамках одного учебного заведения... Ход реализации Болонского процесса нельзя анализировать только по страновому принципу. Необходим более мощный увеличительный прибор, чтобы понять произошедшие изменения.»

Противоречивый, сплошь и рядом некомплексный и далеко не системный («все реформы в одном пакете») характер болонских преобразований оказывал корректирующее воздействие как на своих горячих сторонников (трудности и ошибки, что называется, освобождали от иллюзий «большого европейского броска»), так и на скептиков (очевидные и многосторонние успехи в реформировании высшего образования «под Болонью»).

Первых он отрезвлял своей диалектической сложностью, «сопротивляемостью материала», концептуально-методологической насыщенностью, сильным социально-психологическим сдерживающим фактором, политической лукавостью некоторых официальных кругов, стремительным расползанием кризисных явлений. Вторые начинали осознавать гигантскую целесообразность болонского проекта, его недюжий конвергирующий потенциал как европейского ответа на вызовы глобализации.

Надо признать, что наиболее дальновидные аналитики на заре Болонского процесса предупреждали о тех рисках и вызовах, с которыми он столкнется: опасность «экономического диктата»; зауженная интерпретация целей болонских реформ и сведение их к структурным изменениям; трудности перенастраивания традиционных длительных (интегрированных) образовательных программ на болонские степени; неготовность рынков труда и неясность во многих случаях исходящих от них сигналов и импульсов и т.д. Не будем сбрасывать со счета значительное протестное движение студенчества и профессуры лета 2009 года, по поводу которого в Будапештско-Венской декларации (2010 г.), принятой министрами, ответственными за высшее образование, стран-участниц Болонского процесса, содержится справедливая оценка: «Недавние протесты в ряде стран, частично направленные против действий и мер, не связанных с Болонским процессом, напомнили нам о том, что некоторые из болонских целей и реформ не были реализованы и разъяснены должным образом. Мы признаем и будем принимать во внимание критику со стороны сотрудников и студентов. Мы отмечаем, что для создания Европейского пространства высшего образования, как мы себе его представляем, необходимы некоторые коррективы и дальнейшая работа с участием сотрудников и студентов на европейском, национальном и особенно на вузовском уровнях».

Впрочем, и сегодня еще можно встретить не только массу «отношенческих нюансов» к Болонскому процессу, но и противников его, особенно в аспекте неготовности академического корпуса к освоению современной дидактики высшего образования (студентоцентрированного, компетентност-

ного и результаториентированного подходов). Об этом остро пишет Ульрих Вельберс из университета им. Генриха Гейне в статье: «10 лет Болоньи. Влияние катастрофы политики в области образования на учебный процесс в вузах и попытки улучшения ситуации (Пролог: наброски политики в области образования – к жуткому юбилею)»^{*}.

И все же дискурс в восприятии и оценке Болонского процесса как уникального и позитивного в своей основе проекта становится сегодня преобладающим.

Хотелось бы еще раз довести до сведения российской академической общественности седьмой тезис Будапештско-Венской декларации (разумеется, подписанной и официальными представителями Российской Федерации): «Мы, министры, подтверждаем свое стремление *к надлежащей и полной реализации поставленных целей и приверженность* плану действий на следующее десятилетие, очерченных в Левенском коммюнике. В тесном взаимодействии с высшими учебными заведениями, сотрудниками, студентами и другими заинтересованными сторонами мы *будем наращивать усилия, направленные на успешное завершение реформ, которые позволят сделать студентов и сотрудников мобильными, улучшить преподавание и обучение* в высших учебных заведениях, *повысить трудоустраиваемость выпускников* и обеспечить качественное высшее образование для всех. На национальном уровне мы также стремимся улучшить понимание Болонского процесса всеми заинтересованными сторонами и обществом в целом и наладить обмен соответствующей информацией» (курсив наш – В.Б.).

В том, что касается последнего, то, справедливости ради, надо отметить, что, начиная с 2002 года, осуществляется бюджетное финансирование проекта №5150 «Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» с проведением на его основе соответствующих методологических семинаров, подготовки разработчиков основных образовательных программ в болонском формате, публикацией статей в ведущих отечественных академических изданиях и т.п.

Итак, повторимся: оценка Болонского процесса становилась все более многосторонней, системной, контекстной – реалистичной. В этом смысле и проект Европейской ассоциации университетов «Trends 2010» («Тенденции 2010») представляет собой не только образец высокой методологической

^{*} См. Welbers U. PD Dr. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungs – politischen Desasters auf die Lehr – und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung.
www.hrk.de/Bologna/.../301175.10_Jahre_nach_bologna_bachelor_und_maste.pdf

культуры исследований современных проблем высшего образования, но и примером взвешенных оценок. С одной стороны, в нем можно найти анализ произошедших глубоких позитивных сдвигов в системах высшего образования стран-участниц, равно как и в целом в ЕПВО. С другой стороны, доклад изобилует беспристрастным анализом проблем вузов и весьма компетентными рекомендациями политическим органам и высшим учебным заведениям, направленными на решение главной задачи второго болонского десятилетия: «... углубление процесса изменений путем создания новой организационной культуры. Это означает более широкое использование существующей архитектуры высшего образования, инфраструктуры качества и болонских инструментов на национальном и вузовском уровнях при одновременном включении их в число вузовских и национальных приоритетов с учетом ограничения ресурсов» [Trends 2010].

Позволим себе высказать ряд личных суждений.

Во-первых, победа Болонского процесса в полноте его первоначального замысла одновременно во всех или в большинстве национальных систем высшего образования не состоялась.

Во-вторых, Болонский процесс окрашивался едва ли не повсеместно страновым контекстом, который сказывался на неравномерном, противоречивом, несистемном, выборочном, преимущественно структурном характере болонских преобразований, когда двухуровневая структура высшего образования рассматривалась едва ли не как счастливый подарок в виде удешевления подготовки бакалавров, да еще в условиях разразившегося финансового кризиса и нарастания ресурсного дефицита высшего образования, его ускоренной коммерциализации.

В-третьих, Болонский процесс попадал в гравитацию других социально-экономических реформ и стратегий, которые лишь частично согласовывались с основными болонскими линиями действия.

В-четвертых, болонские реформы осуществлялись в условиях различающихся по странам уровней автономии и академических свобод вузов.

В-пятых, оказалась слишком сложной педагогическая составляющая Болонского процесса, предполагающая массовое овладение ППС современной дидактикой высшего образования. В докладе отмечается, что «реформы носят слишком широкий характер: от простых косметических изменений до серьезной перестройки:

- в худшем случае длинные интегрированные квалификации были разделены на составляющие “бакалавр–магистр” по схеме 3(4) + 2(1)

без педагогических и почти без интеллектуальных инноваций, знаменующих переход;

- в лучшем случае пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения» (Trends 2010).

В-шестых, страны, входящие в настоящее время в «болонский клуб», стартовали в нем в различное время (от 1999 года вплоть до 2010 г. – Казахстан).

В-седьмых, нельзя не согласиться с Л. Уилсон, которая выделяет четыре основных географических района, различающихся с точки зрения мотивации Болонского процесса: Великобритания, где Болонский процесс иногда рассматривается как возможность повышения стандартов на основе интернационализации; 15 стран первоначального Евросоюза (Западная Европа), где Болонский процесс заставил вузы радикально переосмыслить структуру и качество своих программ и видеть в болонских реформах начало процесса изменений, а не самоцель; новые члены ЕС, где Болонский процесс является частью многогранного социального преобразования... а также группа стран, не являющихся членами ЕС, которые присоединились к Болонскому процессу позже других и сейчас наверстывают упущенное [Trends 2010].

В-восьмых, практически во всем «болонском» европейско-азиатском ареале отсутствовало единое понимание философии новых болонских степеней при явном дефиците навыков проектирования соответствующих образовательных программ в болонском формате. Дала о себе знать и сильная содержательно-дидактическая и технологическая инерция прежнего опыта работы с интегрированными (одноуровневыми традиционными, длительными) программами. Следует присовокупить также неясность сигналов, исходящих от рынков труда относительно востребованности бакалавров, особенно в случае неразвитых сырьевых экономик, находящихся к тому же в противоречивых условиях переходного периода.

Никоим образом нельзя недооценивать те проблемы, которые выявлены в ходе введения *бакалаврской степени* в странах ЕС с точки зрения ее признания на европейских рынках труда.

Приведем свидетельства в виде серии цитат из доклада Trends 2010:

- «Очень трудно оценить признание новых квалификаций первого цикла работодателями, поскольку первые когорты выпускников появились лишь недавно, и только немногие вузы отслеживают их трудоустройство»;

- «... Есть серьезные признаки того, что многие вузы ожидают от своих бакалавров продолжения обучения на магистерском уровне. Очевидно, что работодатели *достаточно легко признают степени магистра...*» (курсив наш – В.Б.);
- «В связи со структурой “Б–М” возникает ряд проблем при вступлении на рынок труда после получения степени бакалавра»;
- «Постоянный Комитет европейских врачей (СРМЕ), Совет европейских стоматологов (СЕД) и Фармацевтическая группа Европейского Союза (РGEU) выступают решительно против двухциклового структуры. СРМЕ и СЕД полагают, что для обладателей квалификаций бакалавра нет никаких профессиональных функций. Точно так же Федерация ветеринаров Европы (FVE) не видит возможностей для бакалавров в своей области»;
- «В архитектуре и фармации выход бакалавров на рынок труда не допускается большинством стран-членов ЕС. Доступ на рынок труда на уровне бакалавра имеется лишь в инженерной профессии. Однако даже здесь картина меняется от страны к стране: Германия является единственной страной-членом Евросоюза, внедрившей структуру “Б–М”; Франция и Италия сохранили интегрированную степень; в других государствах ситуация носит смешанный характер. Отчасти это связано с существованием трех доминирующих и весьма различающихся традиций инженерного образования: английской, французской и немецкой»;
- «На данном этапе невозможно составить более или менее ясное представление о перспективах выпускников болонского первого цикла, поскольку система отслеживания судьбы выпускников разных циклов пока отсутствует»;
- «В ряде стран степень бакалавра не оказывает никакого влияния, и основной квалификацией для входа на рынок остается квалификация магистра. Хотя традиционно рынок труда выпускников является преимущественно национальным, рост глобализации и интернационализации, совместные степени и полные степени (магистерские – В.Б.), получаемые за пределами страны, создают более глобальный рынок рабочих мест. Все это только в самом начале развития, однако ... наблюдается тенденция к усилению конкуренции за выпускников дипломного (магистерского – В.Б.) уровня»;
- «Наиболее сложным аспектом трехциклового структуры (В–М–PhD – В.Б.) для большинства вузов стало введение (или реформирование) первого цикла, особенно в тех странах, где первая степень была весьма длинной»;
- «Сопоставление данных (2007–2010 гг. – В.Б.) показывает небольшой рост (соответственно 11 и 15% – В.Б.) числа университетов,

которые считают степень бакалавра надлежащей подготовкой для трудоустройства»;

- «В ряде отчетов об инспекционных посещениях делается вывод, что в некоторых странах преподаватели и студенты далеко не убеждены в ценности болонского первого цикла и в его принятии работодателями»;
- «В некоторых случаях региональные и национальные рынки труда не в состоянии принимать бакалавров либо из-за контролируемого доступа к профессии (см. Примечания п. 18 – В.Б.), либо из-за отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста»;
- «По всей вероятности “продолжающая” степень магистра (получаемая последовательно сразу после окончания бакалавриата или с небольшим перерывом – В.Б.) будет сохранять доверие некоторых национальных систем и их участников (студентов, родителей, работодателей, политиков) в той мере, в какой государственное финансирование будет обеспечивать ее доступность. Как эта ситуация будет развиваться в среднесрочной перспективе, сказать сложно. Если ничего не изменится, рынок труда, вероятно, будет и дальше игнорировать бакалавров. Это будет продолжаться до тех пор, пока степень бакалавра не займет прочное место в национальной структуре квалификаций. Этот процесс только начался».

Мы привели этот ряд «тревожных» наблюдений и суждений не из сомнительной склонности к жанру «страшилок», но для того, чтобы в нашем массовом переходе к двухуровневой структуре высшего образования был в максимальной мере использован негативный опыт стран ЕС (в качестве своего рода интеллектуального ресурса с тем, чтобы мы взяли курс на признание отечественными рынками труда бакалаврской степени как самостоятельной и имеющей собственную ценность квалификации).

В-девятых, не только в странах, вступивших в Болонский процесс после 2005 года, но и в тех, в которых болонские реформы стартовали с 1999 года, не выработалось до сих пор единое общее понимание ключевых, существенных по отношению к «Болонье», понятий, концептов, инструментов и механизмов таких, в частности, как «новая образовательная парадигма», «студентоцентрированное обучение», «компетенции», «результаты обучения», «компетентностный подход», «результаториентированный подход», «ECTS» (как система переноса и накопления кредитов, рассчитываемых на основе рабочей нагрузки студентов и результатов обучения), «Diploma Supplement», «модуляризация» (компетентностно-ориентированная), «компе-

тентностно-ориентированные оценочные системы», «принципы конструктивного соответствия», «институциональная культура качества», «ESG» (Европейские стандарты и принципы обеспечения качества), «трудоустраиваемость», «докторантура» (как третий цикл высшего образования), «мобильность студентов» и др.

Терминологическая проблема, особенно в условиях обилия диверсифицированных образовательных практик, полилингвистического пространства высшего образования, охватывающего 47 стран, выступает тормозящим фактором для транспарентной конвергенции (но не унификации!) страновых систем высшей школы, равно как и для *сущностного* единства болонских преобразований. При сохранении национального и вузовского многообразия крайне важным представляется выработка *общеевропейской болонской семантики* – того смыслового пространства, в рамках которого только и возможны прозрачность, сравнимость, сопоставимость и совместимость национальных образовательных систем высшего образования.

В-десятых, в немалом числе «болонских стран» новые степени бакалавра и магистра реализуются в различающихся национальных контекстах при сохранении в силу ряда причин параллельного сосуществования традиционных (длительных, интегрированных) образовательных программ и новых моделей «Б–М». Ссылка на то обстоятельство, что местное законодательство относит эти традиционные пяти/шестилетние программы к второму болонскому циклу, не добавляет ясности уже хотя бы потому, что степени *магистра и бакалавра представляют собой принципиально новые квалификации*, иные образовательные проекты, удовлетворяющие метаметрам этих степеней, как они описаны в Дублинских дескрипторах и структуре квалификаций ЕПВО (QF-ЕНЕА) (кстати сказать, требующие и серьезных педагогических обновлений).

* * *

Возьмем на себя ответственность отнести Доклад Trends 2010 к числу заметных явлений последних лет в сфере наук о высшей школе (как и Доклад, подготовленный для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию в 2009 году «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции» авторским коллективом, возглавляемым крупнейшим современным исследователем проблем высшего образования Ф.Дж. Альтбахом). Более того, в докладе можно найти солидный пласт практико-ориентированных рекомендаций, адресованных официальным кру-

гам и высшим учебным заведениям. Этот прикладной аспект делает исследование Европейской ассоциации университетов не только уникальным по примененной методологии и проблемно-тематической широте, но и своеобразной настольной книгой для всех, кто верит в преобразующую силу болонских реформ и трудится над их осуществлением, и тех, кто продолжает сомневаться в их целесообразности для российской высшей школы.

Попытаемся кратко изложить некоторые из рекомендаций.

В том, что касается Европейского пространства высшего образования, эксперты считают весьма значимым для высших учебных заведений найти взвешенный ответ на вопрос, *какой тип гражданина требуется европейскому обществу в XXI веке* (и для России также необходимо найти консенсусный ответ). Ответ на этот вопрос должен учитывать разнообразие миссий и целей в условиях увеличивающейся диверсификации высшей школы. В докладе делается вывод: «В этих условиях велика роль руководства вузов в обеспечении согласованности ряда вопросов, которые представляются (но не должны быть) изолированными друг от друга и *которые могут быть связаны с развитием студентоцентрированного обучения*. Необходимо всячески вовлекать и поддерживать академическое сообщество с тем, чтобы осуществить смену парадигмы и добиться более широкого понимания им своей роли» (курсив наш – В.Б.).

Адресные рекомендации политикам можно свести к одной фразе: «... Задача государственных властей в сотрудничестве с вузами – выработать соответствующие меры по поддержке и продвижению новой парадигмы высшего образования и связанных с ней изменений».

В части болонской структуры степеней авторы исследования «Тенденций» высказывают для высших учебных заведений следующие пожелания:

- проектировать более гибкие образовательные программы и развивать службы профориентации для выпускников;
- не ослаблять роль стажировок (практик) в учебных планах;
- развивать взаимодействие академического персонала с работодателями;
- добиваться непрерывности при продвижении по трем циклам высшего образования: бакалавриат–аспирантура–докторантура, сохраняя при этом отличительные особенности каждого уровня;
- поддержать разнообразие магистерских образовательных программ с целью удовлетворения различных потребностей, не наращивая их хаотичного многообразия и четко определять цели каждой магистерской степени.

В политическом плане государство может и должно принять меры по признанию бакалаврской степени как самодостаточной и имеющей собственную ценность квалификации. «Государственные власти, – настаивают авторы «Trends 2010», – должны в срочном порядке пересмотреть свою политику и практику занятости с тем, чтобы обеспечить возможность трудоустройства в государственном секторе для выпускников первого цикла. Каждая страна призвана найти соответствующий баланс между выпускниками первого цикла, непосредственно выходящими на рынок труда, и теми из них, кто продолжает обучение на втором цикле. Баланс, достигаемый в каждом случае, будет определяться национальными условиями – экономическими, культурными, демографическими и политическими. *Очень важно, однако, не ставить под угрозу перспективы карьерного роста для получающих степени первого цикла, вводя чрезмерные ограничения при приеме на второй цикл в период, когда степени первого цикла еще не утвердились на рынке труда»* (курсив наш – В.Б.).

Относительно проектирования гибких образовательных программ и адекватных им инструментов (модульность, результаты обучения, ECTS, спецификации курсов, профили программ и Diploma Supplement) эксперты придерживаются следующих мнений, адресованных вузам и политикам.

Во-первых, студентоцентрированный подход ведет к возрастанию нагрузок на профессорско-преподавательский состав и в части перестройки образовательных программ, и в части освоения новых методов. *Серьезная работа в области наращивания индивидуальных и коллективных компетенций выдвигается в число первостепенных задач.*

Во-вторых, следует обеспечить поддержку студентов для овладения ими навыками самостоятельного обучения, так как в противном случае студентоцентрированный подход может вызвать у них отторжение.

В-третьих, необходимо исходить из многокомпонентного состава студентоцентрированного подхода и его многофакторного характера. Мало ограничиться чем-то одним, скажем, разработкой результатов обучения. Разумеется, каждая из составляющих может дать свой эффект, но надо стремиться к достижению комплексного воздействия: результаты обучения, модуляризация, новые подходы к проведению экзаменов.

В-четвертых, «программы бакалаврского уровня необходимо пересмотреть с тем, чтобы они не были просто сжатой формой существующих программ. Один из путей уменьшения финансового или административного бремени – проводить пересмотр учебных программ в ходе принятых в вузе

циклов обеспечения качества, а не устанавливать произвольные временные рамки и сроки».

В-пятых, кредиты ECTS должны рассчитываться в строгом соответствии с Руководством пользователя ECTS в версии 2009 года (т.е. на систематической и ясной основе) именно как кредиты *системы переноса и накопления, основанные на взвешенной учебной нагрузке и результатах обучения*.

В-шестых, систематического внимания требует повышение осведомленности академического корпуса относительно Diploma Supplement (версия 2007 года) *с использованием результатов обучения и квалификационных структур*.

В политическом аспекте нужно выделить две рекомендации:

П е р в а я: «Переход к студентоцентрированному обучению является ресурсоемким и предполагает надлежащее финансирование для поддержания требуемого соотношения студенты / сотрудники, развития смешанного обучения, подготовки кадров и для обеспечения соответствующей аудиторной инфраструктурой».

В т о р а я: «... Представляется целесообразным побуждать страны ... к выработке и согласованию на национальном уровне общих подходов к использованию ECTS, которые охватывали бы такие аспекты, как оценка учебной нагрузки студентов и связь между модуляризацией, результатами обучения и кредитами ECTS».

Обеспечение качества опирается на внутренние и внешние процессы.

Для совершенствования *внутренних* процессов в ближайшие годы потребуется широкое и глубокое освоение академическим персоналом Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG), равно как и современной концепции и методологии «Институциональной культуры качества». Предстоит осваивать целостный академический подход, отнюдь не сводимый к использованию отдельных схем (например, ISO), подход, «... который бы интегрировал различные компоненты, обеспечивающие качество присуждаемых степеней, такие как национальные квалификационные структуры и результаты обучения». Нужно учитывать также особенности вузовского контекста, национальные и европейские требования к обеспечению качества, оперативно реагировать на динамику изменений.

Внешние процессы обеспечения качества не могут быть улучшены без адекватных решений и инициатив на политическом уровне. В числе их, в первую очередь, можно назвать:

- формирование установки на поддержание разнообразия и творческого потенциала высших учебных заведений;
- побуждение национальных органов к ориентации на соблюдение Европейских стандартов и принципов, которые должны рассматриваться именно как набор принципов и ориентиров, а отнюдь не норм;
- развитие комплекса внутренних структур и процессов качества, что могло бы содействовать росту многообразия вузовских профилей;
- *предоставление права вузам выбирать любое учреждение обеспечения качества из числа входящих в Европейский регистр (EQAR)*.*

Новое десятилетие Болонского процесса должно ответить на вызовы образования в течение всей жизни, расширения участия и доступа. С точки зрения высших учебных заведений их будущими проблемами будут:

- охват высшим образованием новых контингентов и возвращающихся к образованию нетрадиционных учащихся при расширении спектра образовательных услуг;
- разработка вузовских стратегий образования в течение жизни на основе студентоцентрированного подхода, обеспечивающего гибкие и прозрачные образовательные маршруты;
- включение признания образования в течение всей жизни в общую образовательную систему, достижение высоких стандартов качества в системе образования в течение всей жизни;
- «учет факторов глобализации, технологического развития и демографических изменений для проявления открытости и восприимчивости (иными словами, использование изменений в студенческом контингенте как возможности расширить миссии вузов и укрепить взаимосвязь между исследованиями, образованием и инновационной деятельностью в ракурсе образования в течение всей жизни)».

Политики призваны:

- создать адекватную правовую базу, гарантирующую вузам ту меру автономии, которая позволила бы им заниматься разработкой стратегий и мер, направленных на расширение участия в высшем образовании;
- формировать социальные, правовые и экономические стимулы для привлечения многообразного контингента;
- принять законодательные акты, предоставляющие вузам право предлагать потенциальным студентам разнообразные образова-

* О Европейском регистре по обеспечению качества (EQAR) см. в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с. (С. 228–231).

тельные программы, в том числе, где это возможно, в виде модулей с официальными кредитами.

Задачи в области интернационализации, содействия мобильности студентов и персонала и организации признания вузами обучения за рубежом выступают на грядущее десятилетие как триединство.

Высшим учебным заведениям предстоит:

- обосновать и реализовать стратегии в части основных направлений интернационализации и осуществлять ее в образовательной и научно-исследовательской деятельности;
- «установить контрольные цифры для краткосрочной мобильности и мобильности с полной степенью, целевые географические районы, численность мобильных студентов по каждому из уровней обучения на степень, формы сотрудничества, отвечающие его интересам, а также конкретные сети высшего образования, в которых он хочет участвовать»;
- составить схемы мобильности;
- создать соответствующие компетентные структуры по признанию.

Политическим властям стран-участниц Болонского процесса необходимо:

- разработать определения и измерения мобильности;
- корректировать национальную политику и принимать меры для устранения преград для мобильности студентов, исследователей и персонала;
- скорректировать академические календари на европейском уровне.

В «Trends 2010» содержится призыв к учебным заведениям и правительствам *поддерживать и развивать службы ориентации и консультирования в целях расширения доступа в вузы, повышения процента успешно завершающих обучение, подготовки к поступлению на работу.*

К структурам поддержки относятся службы: академической и профессиональной ориентации; психологического консультирования; информирования о возможностях учебы; языковой подготовки; социально-культурной деятельности; медицинского и социального обслуживания; заботы о детях обучающихся; занятия спортом; юридического консультирования; карьерного выбора и продвижения; наставнического содействия.

Завершим предисловие цитатой из «Trends 2010»: «Стоящие перед европейскими высшими учебными заведениями многочисленные проблемы делают их роль стратегической, поскольку они реализуют важную, мно-

гоаспектную повестку дня изменений. *Это требует лидерства вузов и их укрепления как сообществ студентов и преподавателей. В условиях текущего экономического кризиса крайне важно обеспечить инвестиции в экономику знаний путем устойчивого финансирования высшего образования и научных исследований, что позволит достичь поставленных целей и не допустить причинения урона высшему образованию и перспективам нынешних студенческих когорт»* (курсив наш – В.Б.).

Финишным абзацем нашей публикации мы хотели бы сделать выражение глубокой признательности коллегам по многолетней совместной работе – Амбросимовой Н.М., Ворожейкиной О.Л., Карачаровой Е.Н., Пирожковой Л.Ф., Покладок Е.Б., Тарасюк Л.Н., Вольфгангу Ройтеру (ФРГ), – чей высокий профессионализм и подлинная креативная мотивация сделали возможным реализацию проекта 5150 «Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе».

Мы приглашаем читателей посетить сайты: rs.edu.ru и ntf.ru, где размещено в свободном доступе полное собрание трудов по мониторинговому исследованию Болонского процесса за 1999–2010 гг.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). Изд. 2-е, стереотипное / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002–2003. – 409 с.
2. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 416 с.
3. 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.
4. 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.
5. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2007. – 264 с.
6. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.
7. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

8. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.
9. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 304 с.
10. Основные тенденции развития высшего образования: *глобальные и болонские измерения* / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
11. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.
12. Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт. сост.: *В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк* / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. *В.И. Байденко* и д-ра тех. наук, профессора *Н.А. Селезневой*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.

1.1. ТЕНДЕНЦИИ 2010: ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПЕРЕМЕН

В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

АНДРЕА СЮРСОК И ХАННЕ СМИДТ. СОАВТОРЫ: ХОВАРД ДЭВИ, ЙОННА КОРХОНЕН,
ДЖЕРАРД МЭДИЛЛ, ЛЕСЛИ УИЛСОН

TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION
ANDRÉE SURSOCK & HANNE SMIDT. CO-AUTHORS: HOWARD DAVIES, JONNA KORHONEN,
GERARD MADILL, LESLEY WILSON

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf

Предисловие

Тенденции 2010 – последний¹ в серии исследований, являющихся вкладом в дискуссию в рамках Болонского процесса. Обычно доклады *Тенденции* выпускались к проводимым раз в два года совещаниям министров и оценивали прогресс в реализации Болонского процесса за двухгодичный период. Доклад *Тенденции 2010* иной. Он приурочен к запуску Европейского пространства высшего образования в марте 2010 года и имеет гораздо более широкий тематический и временной охват.

Доклад не только исследует успехи в осуществлении порожденных Болонским процессом реформ, но и рассматривает эти реформы в более широком контексте десятилетия перестройки высшего образования. Среда европейского высшего образования существенно изменилась как результат глобализации, некоторых международных тенденций, европейской и национальных политик. Высшие учебные заведения Европы приняли и осуществили сложные и далеко идущие преобразования, которые затронули многие важные аспекты их деятельности.

В европейском высшем образовании изменилось многое. Ожидания общества определили и трансформировали деятельность высшей школы и сегодня включены в стратегии вузов. Значительно улучшились показатели доступа и участия. Особой забо-

той стала трудоустроиваемость выпускников. Серьезное внимание уделяется интернационализации и образованию в течение всей жизни. Главным, однако, является то, что несмотря на все потрясения, связанные с проводимыми изменениями, сообщество представителей высшей школы демонстрирует глубокую и неизменную приверженность Европейскому пространству высшего образования.

Доклад *Тенденции 2010* подтверждает, что присущий Болонскому процессу метод принятия решений – добровольность и сотрудничество с высшей школой, студентами и другими участниками – привел к очевидным успехам. Среди наиболее реальных и быстрых изменений – реформы докторского образования и европейской системы обеспечения качества, которые были инициированы и проведены заинтересованными сторонами. Точно так же основой успеха реформ на национальном уровне часто является участие представителей высших учебных заведений и студентов в разработке национальной политики.

Другие изменения идут медленнее, поскольку требуют выполнения целого ряда условий – нередко дополнительного финансирования, что не всегда возможно. Так, сдвиг парадигмы к студентоцентрированному обучению, необходимый для улучшения образования, – это одновременно и культурный вызов некоторым традициям преподавания, и финансовая проблема покрытия возросших расходов на подготовку специалистов, новые аудиторные инфраструктуры, уменьшение соотношения числа студентов и сотрудников.

Благодаря новым тенденциям в европейской политике, международное восприятие Европы изменилось так, как никто и не предвидел десять лет назад. В мире осознают, что в Европе разработана имеющая большие перспективы политика в образовании и научных исследованиях. С точки зрения европейских высших учебных заведений, однако, политика в этих двух областях нуждается в дальнейшей координации. Исторически европейские университеты считают себя научными учреждениями, которые производят новые знания и распространяют их путем обучения и инноваций. Связи между научными исследованиями, преподаванием и инновационной деятельностью являются ключевым фактором успеха и тем более важны они для общества, основанного на знаниях. Поэтому для успешного проведения преобразований в следующем десятилетии необходимо укрепление связей в цепочке знаний и помещение университетов, как институтов, в центр европейской и национальной политики.

Настоящий доклад был составлен в расчете на несколько аудиторий: высшие учебные заведения, студенты, европейские и национальные политики, учреждения обеспечения качества и другие заинтересованные стороны. Мы надеемся, что анализ этого десятилетия перемен будет полезен для всех и выведет Европейское пространство высшего образования на правильную траекторию, ту, которая будет стимулировать образование на базе научных исследований, достойное 21 века.

Жан-Марк Рapp (Jean-Marc Rapp)
Президент Европейской ассоциации университетов

Благодарности

Европейская Ассоциация университетов выражает глубокую признательность высшим учебным заведениям, ответившим на вопросы анкеты *Тенденций 2010*, а также организациям, которые приняли участие в интервью и дискуссиях фокус-групп. Особой благодарности заслуживает неизменная поддержка 187 высших учебных заведений, принявших участие в опросах *Тенденций III*, *Тенденций V* и *Тенденций 2010*.

Мы искренне признательны национальным конференциям ректоров за их участие в анкетировании и за их поддержку в ходе визитов на места, а также 28 учебным заведениям, которые любезно принимали у себя исследовательские группы *Тенденций* – некоторые во второй раз – и их руководителям, студентам и сотрудникам, открыто и свободно поделившимся своим видением проблем. Глубокая благодарность бывшему министру Владимиру Филиппову, открывшему исследователям проекта *Тенденции* путь в Российскую Федерацию, и Мартине Вукасович (Центр образовательной политики, Сербия), которая сделала возможным первое посещение Сербии в рамках *Тенденций*.

Авторы хотят поблагодарить группу исследователей *Тенденций*, которые участвовали в нескольких совещаниях, провели инспекционные посещения, написали информативные отчеты и дали высокую оценку нашим предварительным выводам. Их длительная преданность научно-исследовательской работе в EUA сыграла неоценимую роль в обеспечении многолетнего ракурса и той глубины понимания, которой иначе просто не было бы.

Йонна Корхонен провела продольный количественный анализ и обеспечила точность и надлежащую интерпретацию статистических характеристик, подготовленных Богданом Войку из Румынской академии наук. Мы благодарим их за неоценимый вклад в достоверность данного доклада.

Особого упоминания заслуживает Говард Дэвис за подготовку ряда разделов доклада, участие в двух инспекционных посещениях, за проведенные им интервью с представителями профессиональных организаций и вдумчивые комментарии по Частям I и II. Мы также благодарим Джерарда Мадилла за его помощь в подготовке доклада и участие в инспекционных посещениях. Наша признательность Ларсу Экхольму, Риитте Рююкку и Кристиану Шнайдербергу за их отчет об инспекционном посещении российских вузов, приведенный в Приложении 7. Мы от души благодарны Александре Битусиковой, Майклу Габелу, Микаэлю Хёригу и Марии Кело за их высококвалифицированные комментарии по конкретным проблемам и Андрейсу Раухваргерсу за быстрые и убедительные ответы на многие трудные вопросы. Наша большая удача – знающий и заинтересованный редактор Аннамария Труссо, также одна из участниц исследовательской группы *Тенденций*.

Части I и II существенно улучшились после внимательного прочтения их первого варианта Эриком Фроманом, Пьером де Маре и Сибиллой Райхерт. Их глубокие – иногда провокационные – комментарии и вопросы в значительной степени способствовали уточнению аргументации.

Неоценимой была поддержка Лесли Уилсон, предложившей свои замечания, комментарии и уточнения многих формулировок. Наши частые мозговые атаки и ее неизменная моральная поддержка способствовали тому, чтобы настоящий доклад увидел свет.

Андреа Сюрсок и Ханне Смиidt

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ

ВВЕДЕНИЕ: РАМКИ ДОКЛАДА

1. Доклад *Тенденции 2010* преследует двоякую цель. Во-первых, представить и проанализировать с точки зрения высших учебных заведений реализацию Болонского процесса в контексте гораздо более широкого круга изменений, которые затронули высшее образование в Европе в прошедшее десятилетие. Во-вторых, предложить по-

вестку дня на будущее для Болонского процесса и Европейского пространства высшего образования.

2. В основе доклада – уникальный продольный анализ результатов анкетирования высших учебных заведений (821 ответ) и национальных конференций ректоров (27 ответов) и их сопоставление с результатами, отраженными в докладах *Тенденции III* (2005) и *Тенденции V* (2007). Количественные данные были дополнены качественными сведениями, собранными в ходе 28 выездов на места в 16 странах, двух дискуссий в фокус-группах и пяти слабоструктурированных интервью в организациях, представляющих регламентируемые профессии.

ЧАСТЬ 1: БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС В КОНТЕКСТЕ

3. В последнее десятилетие высшее образование оказалось под воздействием целого ряда изменений, среди которых: более высокий уровень участия, интернационализация, растущее значение экономики, управляемой знанием, и обострение глобальной конкуренции. Эти изменения привели к двум основным европейским стратегиям – Болонскому процессу и Лиссабонской стратегии², включая План действий по модернизации университетов.

4. Оба эти масштабные международные явления и специфические европейские политические процессы воплотились в изменениях политик на национальных уровнях, которые касались, прежде всего, внешнего обеспечения качества, автономии, финансирования и научных исследований, но также форм и размеров многих систем высшего образования. Эти кардинальные перемены, наряду с реализацией основных Болонских реформ, коренным образом изменили всю деятельность вузов, существенно повлияли на их сотрудничество с другими высшими учебными заведениями и с заинтересованными сторонами и одновременно увеличили их стратегический потенциал и профессионализм.

5. Болонский процесс все шире внедряется на разных уровнях европейской и национальных политик. При проведении изменений в национальных контекстах Болонский процесс добавляет еще один пласт к зачастую весьма сложной программе реформ. Эти преобразования, в том числе прописанные в рамках Болонского процесса, отличаются глубиной и актуальностью, нередко требуют перемен в подходах и ценностях и всегда – эффективного руководства высшими учебными заведениями. Для них необходимы существенные затраты времени и ресурсов, особенно со стороны сотрудников. Поэтому важнейшая задача и залог успех – разъяснить цели реформ и убедить коллективы вузов в их преимуществах.

ЧАСТЬ 2: ЕВРОПЕЙСКИЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В БОЛОНСКОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ

6. Высшие учебные заведения и национальные конференции ректоров вузов по-прежнему сохраняют свою приверженность Европейскому пространству высшего образования (ЕПВО), которое они считают всеобъемлюще позитивным и выгодным для студентов и учебных заведений. Болонский процесс ввел элементы унификации, которые используются вузами 46 стран*, хотя их применение существенно различается из-за многообразия культурных, национальных и институциональных условий.

* Здесь и далее следует читать «47»

На Совещании министров, ответственных за высшее образование (Будапешт–Вена, 11–12 марта 2010 г.), новой 47 страной-участницей Европейского пространства высшего образования принята Республика Казахстан (*примечание начного редактора*).

7. Болонский процесс характеризуется рядом «линий действия»³ и механизмов, которые были разработаны за эти годы для превращения ЕПВО в реальность и достижения нескольких основополагающих целей (таких как мобильность, качество и социальная повестка дня). Хотя болонские инструменты⁴ и линии действия взаимосвязаны, представители высшей школы не всегда осознавали это из-за меняющегося характера политической повестки дня.

Структура степеней и их признание рынком труда

8. Подавляющее большинство высших учебных заведений внедрило новую болонскую структуру степеней: с 53% вузов в 2003 году до 95% в 2010 году. В некоторых случаях, однако, изменения привели не к серьезной перестройке учебных программ, а скорее к появлению сжатых степеней бакалавра, не предоставляющих студентам практически никакой гибкости.

9. В целях совершенствования учебного опыта студентов принят ряд мер, касающихся как преподавания, так и обучения. Эти меры затрагивают все три уровня высшего образования. На бакалаврском уровне больший акцент делается на увеличении доступа, студентоцентрированном обучении, гибких образовательных траекториях, а также на необходимости расширения и улучшения услуг адресной поддержки студентов. На уровне второго цикла по всей Европе в последнее десятилетие введена степень магистра как новая отдельная квалификация. Эта степень оказалась очень гибкой, хотя и определяется по-разному в зависимости от национальных и вузовских контекстов. На докторском уровне последнее десятилетие характеризуется быстрым распространением докторских школ и повышенным вниманием к подготовке студентов-докторантов и к руководству ими.

10. Трудоустраиваемость становится основным предметом заботы на всех уровнях, но особые проблемы вызывает степень бакалавра. Очень трудно оценить признание новых квалификаций первого цикла работодателями, поскольку первые когорты выпускников появились лишь недавно и только очень немногие вузы отслеживают их трудоустройство. Международная стандартная классификация образования⁵ до сих пор не разделяет бакалавра и магистра, что препятствует подробному статистическому анализу структуры занятости. Тем не менее, есть серьезные признаки того, что многие вузы ожидают от своих бакалавров продолжения обучения на магистерском уровне. Очевидно, что работодатели достаточно легко признают степени магистра и доктора.

Построение гибких учебных программ: инструменты для внедрения в вузах

11. Имеется некоторый прогресс в переходе к модульности, результатам обучения и студентоцентрированному обучению. Однако это изменение парадигмы требует дополнительных ресурсов для обеспечения меньшего соотношения студенты-сотрудники, приспособления аудиторий и для повышения квалификации персонала.

12. Получает дальнейшее распространение ECTS⁶, хотя и не всегда она используется для переноса и накопления. Расширяется выдача Приложения к диплому, но сплошь и рядом оно выполняет лишь административную функцию и никак не отражает новые реалии, такие как результаты обучения и квалификационные структуры. Они должны быть включены в Приложение к диплому, как это рекомендовано в дополненном руководстве по приложениям к диплому (2007 год)⁷. Внесение изменений должно осуществляться при участии академического сообщества.

Европейские структуры квалификаций на уровне системы

13. Достигнуты успехи в разработке национальных структур квалификаций (НСК), тем не менее вузы демонстрируют недостаточный уровень понимания, особенно в том, что касается важности результатов обучения и их центральной роли в квалификационных структурах и в содействии мобильности и образованию в течение всей жизни (через признание предшествующего обучения). Можно отметить некоторые редкие и весьма успешные попытки на национальном уровне поручить представителям вузов, через конференции их ректоров, обсуждение (а в некоторых случаях также разработку и реализацию) национальных структур квалификаций.

14. Почти все страны-участницы Болонского процесса создали органы обеспечения качества либо реформировали свои методы обеспечения качества, не всегда, однако, явно руководствуясь Европейскими стандартами и принципами (ESG)⁸ и учитывая расширение институциональной автономии, а также необходимость для вузов лучше служить стратегическим целям и вносить эффективный вклад в развитие общества знаний. В этой связи стоит отметить ряд национальных тенденций в обеспечении качества. Сюда относятся преобладание обеспечения качества на уровне программ, накопление процедур обеспечения качества, а также распространение аккредитации. Учебные заведения реагируют, прежде всего, на свои национальные внешние требования к качеству, которые не всегда акцентируют ответственность вузов в этой сфере. Наконец, относительно небольшое число конференций ректоров участвует в совершенствовании национального обеспечения качества.

15. Европейские стандарты и принципы и Европейский регистр обеспечения качества (EQAR)⁹, созданные «Группой E4», оказывают положительное влияние, в первую очередь, в том, что касается интернационализации экспертных групп, обеспечения участия студентов и дальнейшего повышения профессионального уровня органов обеспечения качества. Для более эффективной реализации и лучшей отдачи Европейские стандарты и принципы должны оставаться в сфере ответственности основных заинтересованных сторон. Ответственность за любой пересмотр ESG должна и дальше лежать на «Группе E4»¹⁰.

Образование в течение всей жизни, расширение участия и доступа

16. В большинстве европейских стран образование в течение всей жизни рассматривается как совокупность деятельности, которая осуществляется вне основной образовательной системы и для которой лишь в редких случаях определены и предусмотрены такие болонские инструменты, как результаты обучения и академические кредиты. Вот почему европейские вузы и государственные власти должны выработать совместную политику доступного, гибкого и прозрачного студентоцентрированного обучения и направить усилия на непрерывное отслеживание и оценку ее реализации. Это позволит добиться того, чтобы предоставление образования рассматривалось с точки зрения концепции образования в течение всей жизни и с учетом конкретных национальных, региональных, местных и вузовских условий. Залогом успеха является подход, предложенный в Хартии Европейской ассоциации университетов об образовании в течение всей жизни¹¹ и требующий серьезной заинтересованности со стороны правительств и вузов. Необходимы также совместные действия на региональном уровне и поддержка сотрудничества между региональными заинтересованными кругами, включая работодателей и вузы.

17. Данные доклада *Тенденции 2010* показывают, что все большее число европейских вузов начали решать задачу привлечения и обучения более разнообразного студенческого контингента и проводить более открытую и чуткую политику. Для успешного дальнейшего развития социальных аспектов ЕПВО государственные власти и высшие учебные заведения должны иметь все возможности для сбора данных о социальных условиях студентов и их успеваемости.

Интернационализация

18. Интернационализация определяется вузами как третья по важности движущая сила изменений последних трех лет, и в ближайшее пятилетие можно ожидать, что она станет первой. Все больше учебных заведений развивают комплексный подход к обучению и научным исследованиям на основе принципов интернационализации. Делается это посредством стратегического партнерства. Пока, однако, не ясно, возобладает ли этот стратегический подход над более традиционной формой сотрудничества «снизу вверх», осуществляемого отдельными представителями академического сообщества.

19. Приоритетные географические районы для международного обмена практически не изменились по сравнению с 2007 годом – временем выхода доклада *Тенденции V*. Первое и второе места по-прежнему занимают ЕС и Европа, третье место сохраняет Азия; на четвертом месте идут США и Канада, на пятом – Латинская Америка. Наименьший интерес у высших учебных заведений Европы вызывают страны арабского мира и Африка, за которыми следует Австралия, с 2003 года постепенно теряющая свои позиции.

20. С учетом ограниченности имеющихся данных по мобильности, на основе опроса, проведенного для доклада *Тенденции 2010*, можно сделать некоторые предварительные выводы о мобильности студентов: ожидания вузов в части краткосрочной мобильности остались неизменными, в то время как ожидания в отношении вертикальной мобильности (мобильности после получения степени) растут; дисбаланс потоков мобильности между Востоком и Западом не изменился по сравнению с данными доклада *Тенденции III* (2003). В докладе *Тенденции 2010* широко представлен опыт вузов в том, что касается препятствий для мобильности, среди которых визовые или языковые требования, краткие степени, недостаток финансирования, несогласованность академических календарей в Европе и т.д. Мобильность, особенно как период обучения за рубежом в течение бакалаврского курса, будет оставаться проблемой до тех пор, пока не займет центральное место в вузовской стратегии интернационализации.

21. Признание переноса кредитов является главной проблемой для мобильности и одной из основных линий действия Болонского процесса. Данные *Тенденций 2010* показывают лишь минимальные улучшения в течение десятилетия, за исключением тех случаев, когда признание периодов обучения за рубежом является функцией, центрированной на учебных заведениях. Подобная практика способствует уменьшению проблем, возможно, потому, что обеспечивает последовательный и ясный подход к решению вопросов, связанных с переносом кредитов.

Условия для надлежащего функционирования в учебных заведениях: службы поддержки студентов и внутреннее качество

22. На протяжении десятилетия Болонского процесса службы студенческой поддержки практически не рассматривались в качестве приоритетного направления политики, несмотря на их важнейшее значение для перехода к студентоцентрированному обу-

чению и к акценту на достижения студента. Данные опроса *Тенденций 2010* и отчеты о выездах на места показывают, что наиболее быстрыми темпами развивается такая область, как профориентация, за которой следуют службы психологического консультирования. Это свидетельствует о том, что фокус перемещается с ориентации абитуриентов, обеспечиваемой, главным образом, до поступления, на сохранение контингента студентов и на их подготовку к трудоустройству.

23. Организация служб поддержки студентов различна: в некоторых странах эти функции распределены между множеством различных органов, что требует надлежащего сотрудничества на национальном, региональном и местном уровнях. В качестве своей основной обязанности вузы должны обеспечить студентам доступ к услугам, в которых они нуждаются. Вузы также призваны наладить там, где необходимо, местные и национальные связи, например, путем объединения ресурсов с другими вузами и сотрудничества с национальными и местными структурами и студенческими организациями, отвечающими за эту область.

24. Для 60% вузов одним из важнейших изменений последнего десятилетия стало совершенствование внутренних процессов качества¹². Это в особенной мере относится к учебным заведениям, заинтересованным в европейском партнерстве, а также к тем, которые предлагают докторантуру. Выезды на места подтверждают наличие множества процедур обеспечения качества, которые часто координируются на факультетском, а не на вузовском уровне. Как результат, появляется более широкая ответственность за процессы качества, и понятие культуры качества доходит до «низов». Не всегда, однако, прослеживается четкая цепь обратной связи и стратегической направленности вуза. Кроме того, не во всех, хотя и во многих вузах имеются программы развития персонала, преследующие цели улучшения преподавания. Таким образом, несмотря на имеющийся значительный прогресс, внутреннее качество нуждается в более интегрированном и всеобъемлющем подходе.

Болонский процесс: ключевые проблемы

25. Оглядываясь на десятилетие реформ, можно увидеть, что достигнут заметный прогресс в области высшего образования, но основные успехи в реализации «болонских инструментов» пришлось на 2007 год. Следующим этапом будет углубление процесса изменений путем создания новой организационной культуры. Это означает более широкое использование существующей архитектуры высшего образования, инфраструктуры качества и болонских инструментов на национальном и вузовском уровнях при одновременном включении их в число вузовских и национальных приоритетов с учетом ограничения ресурсов.

26. Болонский процесс следует рассматривать как средство достижения некоторой цели. Его основная задача – обеспечить образовательный компонент, который требуется для построения Европы знаний в рамках широкой гуманистической концепции и в контексте массивности систем высшего образования и который гарантирует доступ в течение всей жизни к образованию, отвечающему профессиональным и личным целям широкого круга учащихся.

27. Различные элементы болонских реформ эволюционировали с течением времени и иногда приводили к фрагментированному и инструментальному взгляду на образование, что не всегда способствовало пониманию в вузах важности связей между многими элементами. Справиться с этой ситуацией можно, если инструменты будут рассматриваться в их взаимосвязи и как средство перехода к студентоцентрированному обучению.

28. Необходимы более скоординированные усилия по информированию, направленные на разъяснение преимуществ реформ студентам, преподавателям, работодателям и обществу в целом.

29. Требуется улучшить сбор данных на институциональном, национальном и европейском уровнях. Эти данные должны охватывать: мобильность (в том числе мобильность, осуществляемую студентами и сотрудниками самостоятельно, и мобильность после получения степени), трудоустраиваемость (вхождение студентов в рынок труда и развитие их карьеры в течение нескольких лет), соотношение студенты–персонал для степеней всех уровней, процент окончивших обучение и отсеявшихся, время до получения степени, признание предшествующего обучения, а также социально-экономические условия студентов. Кроме того, в условиях изменения демографических тенденций анализ данных по сотрудникам вузов (по возрасту, полу и статусу) играет важнейшую роль для планирования на будущее.

30. Успех реализации Болонского процесса зависит от способности руководства вузов обеспечить согласованность многосторонней программы изменений, а также информировать, убеждать и мотивировать сотрудников и студентов. Вот почему следует сделать акцент на ответственности вузов в дальнейшей реализации Болонского процесса. Вузы призваны играть значительную роль в осуществлении программы изменений. При этом они должны иметь возможность соотносить ее со своей конкретной миссией и целями, что позволит сохранить институциональное многообразие.

31. Успех болонских реформ зависит от участия в политических дискуссиях всех заинтересованных сторон, включая студентов и учебные заведения. Для достижения стоящих перед Европой амбициозных целей этот принцип работы на европейском уровне должен быть сохранен и распространен на национальный и вузовский уровни.

ЧАСТЬ 3: ЧЕТЫРЕ ПУНКТА ПОВЕСТКА ДНЯ ЕПВО

32. Настоящий доклад показывает, что высшие учебные заведения Европы существенно изменились в ответ на международные тенденции и европейскую политику, включая Болонский процесс, который рассматривался через призму студентоцентрированного обучения и императивов обеспечения социальной сплоченности и качества. На основе проведенного анализа в Части III предлагается ряд будущих приоритетов политики Европейского пространства высшего образования.

33. Стратегии вузов и европейская и национальные политики в области высшего образования должны формулироваться с точки зрения более широкого представления об обществе будущего и о его образованных гражданах. Это поможет учебным заведениям в полной мере использовать взаимосвязь между различными элементами Болонского процесса и провести программную и педагогическую перестройку, вызванную к жизни переходом к студентоцентрированному обучению – перестройку, которая должна осуществляться с учетом концепции образования в течение всей жизни и с целью расширения и увеличения доступа.

34. Качество всегда было основной заботой Болонского процесса, о чем свидетельствуют тенденции в сфере вузовского качества. Европейские стандарты и руководящие принципы (ESG) позволяют поддерживать различия между 46 странами и внутри них и при этом соблюдать объединяющие принципы и ценности. Эти общие стандарты составлены таким образом, чтобы повышение уровня качества осуществлялось за счет центральной роли вузов. Нынешний акцент Болонского процесса на показателях не должен заслонять важность баланса между подотчетностью и развитием, измерением

качества

и

его обеспечением, а также необходимость продуманного сочетания того, что должно делаться внутренними сторонами (на уровне вузов), а что – внешними (правительственными или квазиправительственными учреждениями).

35. Болонский процесс оказывает многостороннее положительное воздействие на европейскую идентичность высшего образования и в самой Европе, и за ее пределами. Рост европейской идентичности в мире – довольно заметный на уровне политики – все еще не затрагивает практические аспекты деятельности вузов. Невелики масштабы совместного сотрудничества европейских стран за пределами Европы. Каждая европейская страна проводит свою собственную стратегию интернационализации, несмотря на «Стратегию глобального измерения», принятую на Болонской встрече министров 2007 года¹³. В ближайшие годы необходимо отслеживать, чтобы интернационализация не приводила к ослаблению европейского сотрудничества.

36. Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство открывают возможности и порождают обязанности для европейских вузов. Необходимо укреплять связи между этими двумя пространствами, что позволит усилить одно из особых преимуществ европейского высшего образования – уникальную роль университетов в обеспечении тесной взаимосвязи между образованием, исследованиями и инновациями. Чтобы добиться этого, Европейская ассоциация университетов будет и впредь выступать за более тесные связи между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством и, следовательно, за Европейское пространство знаний, необходимое университетам для подготовки высококвалифицированных выпускников, которые требуются обществу, построенному на основе знаний Европы XXI века.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ СОКРАЩЕНИЙ

ЕНЕА (ЕПВО)	– Европейское пространство высшего образования
EQF-LLL (ЕСК-ОТЖ)	– Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни
ISCED (МСКО)	– Международная стандартная классификация образования
NFQ (НСК)	– Национальная структура квалификаций
OECD (ОЭСР)	– Организация экономического сотрудничества и развития
QF-ЕНЕА (СК-ЕПВО)	– Структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования
APCL	– Аккредитация предшествующего сертифицированного обучения
APEL	– Аккредитация предшествующего эмпирического обучения
APL	– Аккредитация предшествующего обучения
BFUG	– Группа по надзору за реализацией Болонского процесса
Е4 Группа	– ENQA, ESU, EUA и EURASHE
ЕС	– Европейская Комиссия
ECTS	– Европейская система переноса и накопления кредитов
ENIC	– Европейская сеть информационных центров
ENQA	– Европейская Ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании

ERC	– Европейский совет по исследованиям
EQAR	– Европейский регистр обеспечения качества в высшем образовании
ESU	– Европейский Союз студентов (ранее ESIB)
EU	– Европейский Союз
EUA	– Европейская ассоциация университетов
EURASHE	– Европейская Ассоциация учреждений высшего образования
EWNI	– Англия, Уэльс и Северная Ирландия
FEANI	– Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (<i>Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs</i>)
FEDORA	– Европейский форум по ориентации студентов
FVE	– Федерация ветеринаров Европы
ISO	– Международная организация по стандартизации
MBA	– Мастер делового администрирования
NARIC	– Национальные информационные центры академического признания
OBSERVAL	– Европейская обсерватория неформальной и информальной деятельности
PGEU	– Фармацевтическая группа Европейского союза
RPL	– Признание предшествующего обучения
ЮНЕСКО-CEPES	– Европейский центр по высшему образованию
WBL	– Обучение на рабочем месте

ВВЕДЕНИЕ – ЦЕЛИ И МЕТОДЫ

Привычная часть болонского ландшафта – это серия «Тенденции», которая готовится Европейской ассоциацией университетов и в которой данный доклад является последним. Основная цель доклада Тенденции 2010 состоит в том, чтобы проанализировать с точки зрения высшего учебного заведения десятилетие перемен европейского высшего образования в контексте Болонского процесса и более широких изменений. В докладе предпринята попытка проследить ситуацию на европейском и национальном уровнях и ее воздействие на высшие учебные заведения, а также определить приоритеты на будущее.

С учетом этой сложной задачи, в докладе *Тенденции 2010* принят полиметодный подход, использовавшийся ранее в *Тенденциях V*. Этот подход включает в себя как количественный (два анкетных опроса), так и качественный методы (выезды на места, обсуждения в фокус-группах и полуструктурированные интервью) в рамках продольного анализа, базирующегося на результатах докладов *Тенденции III (2003)*, *Тенденции IV (2005)* и *Тенденции V (2007)*.

В то время как метод анкетных опросов позволил обеспечить широту охвата и анализа путем использования всего многообразия обширных продольных данных, качественные методы были необходимы для достижения глубины. Погружение в контекст добавило практической значимости и помогло интерпретировать количественные данные. Комбинация методов сбора данных является эффективным и надежным подходом, который позволяет получить более глубокое понимание того, как Болонский процесс

воздействует на развитие вузов, проанализировать это понимание в контексте различных национальных тенденций и исследовать будущие проблемы и возможности.

Были проведены два опроса. Первый из них адресован 34 национальным конференциям ректоров, входящим в EUA (в основном из стран-членов ЕС). Было получено 26 ответов, плюс ответы университетов Шотландии, дополняющие ответы университетов Великобритании. Основная цель этого анкетирования – сбор контекстуальной информации о национальном законодательстве и развитии политической ситуации, а также о прогрессе в осуществлении различных линий действия Болонского процесса за последние десять лет. Полученные весьма информативные ответы позволили понять национальные условия и то, как явления национальной и европейской политики сопрягаются друг с другом. Многие респонденты нашли возможность дать развернутые и подробные ответы на некоторые вопросы. Анкета и список национальных конференций ректоров, ответивших на нее, приведены в Приложении 3.

Второе анкетирование предназначалось высшим учебным заведениям и было проведено по электронной почте в период с ноября 2008 года по март 2009 года. В список получателей входили: национальные конференции ректоров и ряд других организаций, которые должны были побудить своих членов ответить на вопросы, а также члены Европейской ассоциации университетов. В общей сложности ответы получены от 821 образовательного учреждения, что составляет около 15% европейских вузов. Более 70% – это университеты, предлагающие докторское образование. Выборка представляет 43% студентов, обучающихся в европейских вузах (58%, если исключить Россию и Украину из-за их низкого участия в анкетировании). 187 из этих учреждений также ответили на анкеты *Тенденций III* и *Тенденций V*.

При отображении национальных данных некоторые страны не были упомянуты либо потому, что не дали ответов (Азербайджан, Албания, Черногория и Лихтенштейн), либо потому, что присланных ответов недостаточно для получения достоверной картины национальных тенденций. Это Болгария (4 ответа), Молдова (1 ответ), Украина (12 ответов) и Россия (16 ответов). Состоялись, однако, инспекционные посещения двух крупных российских исследовательских вузов. Анкета *Тенденций 2010* приведена в Приложении 1. Информацию о распределении стран по количеству полученных ответов можно найти в Приложении 2.

Важнейшая часть настоящего доклада – продольный анализ данных, позволивший сравнить восприятие Болонского процесса вузами в три разных момента времени: в 2002 (*Тенденции III*), 2006 (*Тенденции V*) и 2009 (*Тенденции 2010*) годах. Многие вопросы из докладов *Тенденции III* и *Тенденции V* повторяются в анкетах *Тенденций 2010*. Безусловно полезный, продольный аспект исследования налагал ограничения: даже если контекст изменился, формулировки некоторых вопросов должны были соблюдаться. Дополнительные ограничивающие факторы являются общими для многих количественных опросов: ответ зависит от конкретной роли и общего знания респондентов и их понимания вопросов. Последнее особенно сложно с лингвистической точки зрения, когда опрос на английском языке (с переводом на французский и русский) проводится в таком большом количестве стран.

В дополнение к двум анкетам в докладе также использованы качественные данные, собранные в ходе инспекционных посещений 28 вузов в 16 странах в период между мартом и октябрём 2009. Учебные заведения выбирались не случайным образом, а после консультаций с национальными конференциями ректоров. В критериях отбора учитывались различные факторы, такие как продолжительность реализации Болонского процес-

са, необходимость обеспечения конкретного географического отбора (в пределах имеющихся ресурсов проекта), включение как небольших, так и крупных институтов, университетов и других учреждений высшего образования, охватывая вузы широкого профиля и более специализированные. Учитывая продольный характер исследования и профили исследователей (многие из которых принимали участие в инспекционных посещениях в рамках предыдущих *Тенденций*), было важно включить учреждения, которые посещались при подготовке докладов *Тенденции IV* или *Тенденции V*, а также совершенно новые. Полученная выборка не претендует на национальную репрезентативность, но позволяет получить довольно полное представление о проблемах и возможностях высших учебных заведений в Европе. Список исследовательских групп и учебных заведений, участвовавших в инспекционных посещениях, можно найти в Приложении 4.

Впервые исследователи проекта *Тенденции* имели возможность посетить два российских вуза и получить собственное представление о реализации Болонского процесса. Учитывая исключительный характер этих посещений, в настоящем документе им посвящен специальный раздел (Приложение 7), который показывает, как меняются эти вузы благодаря правительственной политике и интересу вузовского руководства к Болонскому процессу.

Выезды на места были очень важны, поскольку позволили нам проверить и интерпретировать количественные данные, а также дополнить информацию, собранную с помощью анкетирования. Каждое посещение продолжалось полтора дня и проводилось группой в составе из двух международных исследователей и одного национального эксперта, обычно рекомендованного национальной конференцией ректоров. Международные исследователи отвечали за организацию обсуждений, а национальный эксперт предоставлял информацию о положении дел в стране и давал необходимые разъяснения. Исследователи имели список тем для обсуждения. В аналитических докладах они должны были отразить, какое значение придается различным вопросам в конкретных вузах, но от них не требовалось готовить отчет по каждому аспекту. Группы встречались с разными представителями вуза – руководителями (ректор, проректоры, деканы), профессорско-преподавательским составом, студентами всех уровней (циклов) высшего образования, административным персоналом. После предварительного анализа количественных данных и отчетов об инспекционных посещениях, исследователи собирались для обсуждения выдвинутых гипотез.

В дополнение к данным посещений, качественные данные собирались в ходе двух дискуссий в фокус-группах (первая с FEDORA, вторая – с представителями проекта OBSERVAL) и шести частично структурированных интервью по телефону с представителями некоторых регулируемых профессий (например, инженерное дело, медицина и т.д.). Дополнительная информация об этой работе дана в Приложении 5.

Наконец, источником информации стали другие исследования EUA, а также доклады, подготовленные различными организациями к совещанию министров в Левене / Лувен-ла-Неве в 2009 году (см. список литературы).

Доклад состоит из трех частей. Часть I задает контекст. В ее основу, прежде всего, положен анкетный опрос национальных конференций ректоров и другие доступные исследования, а затем результаты анкетирования вузов. Здесь рассматриваются различные движущие силы изменений на вузовском уровне, выявляется их сложная взаимосвязь и то, как они проявляют себя в нынешнем ландшафте высшей школы.

В Части II анализируется прогресс в решении стоящих перед вузами задач, достигнутый ими за последнее десятилетие и особенно – за последние три года. Основой раз-

дела служит информация, собранная с помощью двух анкетных опросов, инспекционных посещений, обсуждений в фокус-группах и интервью.

В Части III предлагается план из четырех пунктов на основе предшествующего анализа. Раздел акцентирует внимание на ряде принципиальных соображений и описывает приоритеты на будущее.

1. ДЕСЯТИЛЕТИЕ ПЕРЕМЕН В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ – ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОНТЕКСТА

Одна из целей доклада Тенденции 2010 – расположить и проанализировать с точки зрения высших учебных заведений реализацию Болонского процесса в контексте гораздо более широкого круга изменений, которые затронули высшее образование в Европе в прошедшее десятилетие.

Таким образом, Часть I помещает Болонский процесс в более широкий контекст. В разделе конспективно рассматриваются другие европейские политические стратегии, национальные процессы изменений и международные тенденции, оказывавшие влияние на высшие учебные заведения в последнее десятилетие. Источниками материалов послужили, прежде всего, деятельность EUA (исследования, проекты и конференции), научная литература по высшему образованию, ответы 27 (из 34) национальных конференций ректоров, членов EUA, вопросы анкеты *Тенденций 2010*, а также отдельные элементы анкетирования вузов (см. Введение).

Несмотря на некоторые общие для всех вузов Европы элементы, такого рода анализ имеет свои риски. Было бы необоснованно делать обобщения и пытаться применить их ко всем 46 подписавшим Болонскую декларацию странам, высшее образование которых отличается хотя бы в силу геополитического положения, текущей экономической ситуации и исторической траектории этих стран. Даже внутри одной национальной системы вузы различаются между собой по своей миссии и профилю, стратегическому выбору, который они могут сделать и делают, по местным и региональным контекстам, по степени включенности в местное сообщество или по способности точно понимать знаки времени и адаптироваться к ним. Наконец, многофункциональность высших учебных заведений и сложность их миссий приводят к различиям между факультетами и департаментами, что не позволяет делать обобщения даже в рамках одного учебного заведения. Эти вариации четко видны из полученных данных докладов *Тенденции*: ход реализации Болонского процесса нельзя анализировать только по страновому принципу. Необходимо более мощный увеличительный прибор, чтобы понять произошедшие изменения, как будет показано в Части II.

Хотя здесь невозможен подробный рассказ о европейском высшем образовании, а изменения, рассмотренные в следующих разделах, затронули не все страны, тем не менее, они определяют те затруднения, с которыми сталкиваются европейские высшие учебные заведения, и общее направление движения. Можно надеяться, что использованный здесь уникальный подход – разместить Болонский процесс в контексте более широких перемен, произошедших за последние десять лет, и представить эти изменения с точки зрения самих институтов – проливает необычный свет на десятилетие политических изменений в Европе и на условия, которые повлияли на осуществление болонских реформ.

1.1. Дивный новый мир высшего образования: европейский ответ на международные тенденции

Последние десять лет высшие учебные заведения находятся под нажимом целого комплекса международных явлений. Это, прежде всего, растущее значение управляемой экономикой, поставившее высшее образование на главное место в национальных программах обеспечения конкурентоспособности. Политики все чаще рассматривают высшие учебные заведения как «экономические двигатели» и признают их важнейшую роль в производстве знания путем исследований и инноваций, а также в образовании и постоянном повышении квалификации рабочей силы.

Рост глобализации, то есть «расширение, углубление и ускорение международной взаимосвязанности» (Held et al 1999: 2), и необходимость откликаться на региональные и национальные экономические программы предлагают вузам или их подразделениям новые возможности стать предприимчивыми, конкурировать на международном или национальном уровнях и вносить вклад в свой регион или – в меньшем масштабе – в свое непосредственное окружение.

Конкурентная среда, появившаяся в результате становления общества знаний и роста глобализации, умножила и углубила связи высших учебных заведений с миром вокруг них. Они больше не являются башнями из слоновой кости, какими, возможно, были когда-то, но все тесней связаны – в рамках региональных, национальных или международных сетей и партнерств – с широким кругом заинтересованных лиц и спонсоров, а также с другими высшими учебными заведениями в своей стране и за рубежом.

Растущая сеть заинтересованных сторон, экспансия и массивизация высшего образования привели к осознаваемой необходимости диверсифицировать сектор и разнообразить вузовские профили, приоритеты и стратегии с тем, чтобы высшие учебные заведения – по отдельности и все вместе – могли более эффективно реагировать на многочисленные нужды и потребности. В одних странах программа диверсификации была более успешно осуществлена, в других же противоречивая политика привела к смещению и расширению миссии вуза (Reichert 2009).

Глобализация и императивы общества знаний, затрагивающие высшее образование практически во всем мире, воплотились в два общеевропейских курса: Болонский процесс и Лиссабонскую стратегию, сменяемую стратегией «Евросоюз 2020»¹⁴, окончательное оформление которой состоится весной 2010 года (ЕС 2009).

Запуск программы Erasmus в 1987 году (после шести лет функционирования механизма «Совместная программа обучения» (Joint Study Programme)) и Болонская декларация 1999 года стали первыми сигналами о необходимости организовать и структурировать европейское высшее образование в ответ на вызовы глобализации. У. Тайхлер (Teichler (2004: 4), например, говорит о «европеизации» как о «региональном варианте интернационализации и глобализации». Действительно, в Болонской декларации (1999) одной из главных целей ставится повышение «международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования». Вслед за Болонской декларацией с ее целью создания единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) Европейская комиссия приступила к построению Европейского исследовательского пространства (ЕИП). И ЕПВО, и ЕИП нацелены на создание общего пространства, где студенты, преподаватели и ученые могли бы свободно перемещаться в качестве основы для политического укрепления Европы.

Лиссабонская стратегия направлена на превращение Европы в наиболее конкурентоспособную экономику знаний в мире за счет особого акцента на научные исследования и инновации, через расширение доступа к образованию и возможности обучения в

течение всей жизни. Главным для достижения этих целей стало признание важнейшей роли высших учебных заведений и их преобразование с помощью «Модернизационной повестки дня», т.е. расширение автономии и повышение эффективности управления (EU 2006)¹⁵.

Цель повышения конкурентоспособности, тем не менее, не должна заслонять собой другие цели европейского проекта, четко обозначенные в Болонской декларации и Лиссабонской стратегии. Планы европеизации многими рассматриваются как один из краеугольных камней европейской политической конструкции. И Болонский процесс, и Лиссабонская стратегия содействуют социальной интеграции, хотя используют разные подходы и делают разные акценты. В «Модернизационной повестке дня» – продукте Лиссабонской стратегии – социальному измерению придается меньшее значение, чем в пяти принятых министрами Болонских Коммюнике, в которых высшее образование названо общественной ответственностью, а «социальное измерение» (справедливость и доступность) высшего образования – имеющим важнейшее значения для осуществления этой ответственности.

1.2. *Метаморфоза европейского высшего образования*

1.2.1. *Ключевые изменения политики*

Последние десять лет европейское высшее образование испытывает постоянные изменения, часть из которых вызвана факторами, не зависящими от каких-либо действующих лиц, и темпы этих изменений только увеличиваются. Национальным конференциям ректоров было предложено выбрать три наиболее важных изменения в политике, которые были реализованы в их странах наряду с Болонским процессом. Чаще всего назывались:

- Реформа обеспечения качества: 18 стран
- Изменение политики научных исследований: 15 стран
- Расширение автономии высших учебных заведений: 12 стран
- Реформа финансирования: 12 стран.

В приводимой ниже таблице учитывались изменения, признанные важнейшими, даже если они еще не были реализованы в ноябре 2009 года. Все ответы были представлены конференциями ректоров, за исключением Сербии. В этом случае ответ дал эксперт по высшему образованию.

Таблица 1

ВОПРОС 11. ПОМИМО БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА, КАКИЕ ТРИ НАИБОЛЕЕ ВАЖНЫЕ РЕФОРМЫ БЫЛИ ОСУЩЕСТВЛЕНЫ В ВАШЕЙ СТРАНЕ?

<i>Страна</i>	<i>Финансирование</i>	<i>Автономия</i>	<i>Обеспечение качества</i>	<i>Политика исследований</i>
1	2	3	4	5
Австрия AT		•	•	
Бельгия Валлония BE-FR			•	•
Бельгия Фландрия BE-NL	•			
Венгрия HU				•
Германия DE		•	•	•
Греция GR			•	•

1	2	3	4	5
Дания DK	•		•	
Ирландия IE			•	•
Исландия IS	•		•	•
Испания ES		•	•	
Италия IT		•		
Латвия LV		•	•	•
Литва LT	•	•		
Люксембург LU	•	•		•
Нидерланды NL	•		•	
Норвегия NO	•	•	•	•
Польша PL		•	•	•
Сербия RS			•	
Словакия SK			•	•
Словения SL	•	•	•	•
Соединенное Королевство Шотландия UK	•		•	
Соединенное Королевство Англия, Уэльс, Северная Ирландия UK – EUNI	•			•
Финляндия FI	•	•		
Франция FR		•	•	•
Чешская Республика CZ	•			•
Эстония EE			•	

Другие изменения, хотя и не столь часто упоминаемые, включают реформу управления, новую структуру развития карьеры, обновленные вступительные требования для разных циклов и политику в области инноваций.

Восемнадцать стран отметили существенные изменения в размерах и формах системы высшего образования: восемь конференций ректоров (Австрия, Чешская республика, Испания, Греция, Италия, Польша, Словакия, Словения) сообщают о значительном росте числа вузов (в основном финансируемых церковью или некоммерческих и коммерческих частных учебных заведений). В то же время в одиннадцати странах вузы подвергаются (или уже подверглись) слиянию или объединяются в рамках интегрированных структур (Бельгия – Валлония, Франция, Германия, Дания, Эстония, Финляндия, Венгрия, Исландия, Норвегия, Швеция, Словения).

В дополнение к глобальным изменениям, произошедшим в высшем образовании за последнее десятилетие, новые страны-члены Евросоюза и страны, в него не входящие, получили доступ к специфическим потокам финансирования (например, европейские структурные фонды, Всемирный банк) и стали участвовать в крупных реформах высшего образования. Важная роль в этих реформах принадлежит Болонскому процессу как двигателю и как основе реформирования в европейском контексте.

Диаграмма, построенная на основе анкетирования вузов в рамках *Тенденций 2010*, показывает изменения, имевшие наиболее важное значение для развития вузов в последние десять лет.

Наиболее значимыми были признаны улучшение внутренних процессов качества и сотрудничество с другими вузами. Это показывает, что европейские вузы осознают

необходимость эффективного управления для достижения привлекательности на международном уровне.

Таблица 2



1.2.2. Ключевые проблемы вузов

За последние десять лет уровень государственного и частного финансирования высшего образования в Европе повысился, но одновременно выросло и число студентов. Одни европейские страны увеличили финансирование на одного студента, другие, особенно в Западной Европе, не сделали этого (ОЭСР 2008). Кроме того, несмотря на выраженное стремление правительств рассматривать образование как служащее интересам общества, дополнительные финансовые средства, если выделяются, то, как правило, недостаточны для осуществления европейских и национальных стратегических изменений и для достижения амбициозных целей. Так, только 12 стран направляют дополнительные средства (иногда на конкурсной или на разовой основе) для реализации Болонского процесса (Бельгия-Валлония, Венгрия, Германия, Греция, Испания, Финляндия, Люксембург, Нидерланды, Норвегия, Словения, Чешская республика, Швейцария), хотя в пяти случаях (Бельгия-Валлония, Германия, Нидерланды, Норвегия, Словения) конференции ректоров вузов считают объемы финансирования недостаточными.

Кроме того, с 1998 по 2006 год общие показатели участия в высшем образовании выросли в среднем на 25% (или даже больше, как в Польше, где число студентов за этот период выросло на 90%). Этот рост существенно различался по странам и по дисциплинам (направлениям подготовки – В.Б.) (дисциплины естественно-научного и технического профиля теряют привлекательность для студентов).

Самое главное, улучшились показатели завершения образования для традиционных студентов очной формы обучения (ЕС 2009b: 18). Это, возможно, «свидетельствует

о снижении показателей отсева, что было одной из (неявных) целей перехода к структуре бакалавр/ магистр в результате Болонского процесса» (Scott 2009b: 8). Следовательно, реализация болонских структур и поддерживающих инструментов сопровождалась ростом показателей участия и стремлением к улучшению статистики завершения.

Растет участие женщин в высшем образовании. Сегодня в Европе оно составляет в среднем 123 зачисленные в вуз женщины на каждые 100 мужчин (Eurydice 2009), хотя участие женщин разнится в зависимости от вузов, дисциплин и уровней обучения (Scott 2009b: 11). Наконец, ответы вузов на анкету *Тенденций 2010* свидетельствуют о растущем внимании к трем группам «нетрадиционных» студентов: учебные заведения проводят политику, направленную на удовлетворение потребностей студентов с ограниченными возможностями здоровья (78%), студентов, находящихся в неблагоприятном социально-экономическом положении (69%), и студентов, обучающихся неполный день (60%). Этническим меньшинствам и иммигрантам уделяется мало внимания (28% и 24% соответственно), возможно, потому, что они часто попадают в категорию «находящихся в неблагоприятном социально-экономическом положении». Оформление документов на многообразный студенческий контингент является постоянной проблемой для вузов в ряде стран, которые запрещают сбор и использование персональных данных.

Очевидно, что будущие демографические изменения окажут влияние на высшее образование в Европе. Недавнее исследование показало, что в период между 2000 и 2020 годами численность 10–14-летних в ЕС, как ожидается, сократится на 15%, что приведет к резкому уменьшению популяции школьников (Eurydice 2009) и может вызвать эффект домино в отношении высшего образования. Профессура высших учебных заведений стареет, а поколение «демографического взрыва» собирается в отставку. Поскольку эти тенденции довольно неравномерны как внутри стран (вызывая утечку мозгов из села в некоторых из них), так и в Европе в целом, они могут привести к усилению «войны за мозги» студентов и академического персонала в Европе. И это именно тогда, когда усиливается глобальная конкуренция за таланты, а международные рейтинговые схемы получают широкое распространение и вынуждают руководителей вузов заново обдумать свое положение в глобальном сообществе высшей школы.

Ожидаемыми результатами будут улучшение доступа и показателей участия, а также рост международной конкурентоспособности – все это благодаря стратегиям, базирующимся на оценках вузовского потенциала, маркетингу на международном и национальном уровнях, а также более тесному сотрудничеству между вузами, в частности, в области научных исследований на магистерском и докторском циклах (уровнях – В.Б.).

Сочетание международных тенденций и европейской и национальных политик привело к ряду изменений, глубоко затрагивающих различные миссии высшего образования в Европе и, следовательно, руководства и управления вузами.

Образование

Вызванные к жизни, прежде всего, Болонским процессом, осуществляется целый ряд мер, касающихся преподавания и обучения и направленных на улучшение учебного опыта студентов. Эти меры заметны на всех трех уровнях:

- На бакалаврском уровне – акцент на более широкий доступ, студентоцентрированное обучение и гибкие образовательные траектории с соответствующим воздействием на службы поддержки студентов.
- На магистерском уровне – значительное развитие за последнее десятилетие в Европе степени магистра как нового отдельного уровня квалификации (и часто

более гибкой степени, хотя и определяемой по-разному в зависимости от национальных и вузовских условий (EUA 2009г)).

- На докторском уровне – быстрое распространение докторских школ и усиление внимания обучению студентов-докторантов и научному руководству ими.
- На всех трех уровнях – новый акцент на результаты обучения, трудоустраиваемость, мобильность, качество и интернационализацию (более подробно эти вопросы рассматриваются в Части II).

Под усиливающим давлением таких проблем, как безработица, необходимость повышения квалификации и расширение участия, возрастает значимость образования в течение всей жизни в стратегических планах вузов. Так, большинство национальных конференций ректоров сообщают, что их страны и учебные заведения имеют стратегии образования в течение всей жизни, хотя формулировки положений об образовании в течение всей жизни могут различаться. Поскольку образование в течение всей жизни нередко опирается на инновационные подходы к преподаванию, оно способно улучшить применяемые в вузах педагогические методы для всех учащихся.

Исследования и инновации

Стремление сделать Европу более конкурентоспособной в глобальном масштабе привело к лучшему пониманию роли университетов как исследовательских учреждений на национальных и европейском уровнях в контексте укрепления Европейского исследовательского пространства. Кроме того, новый Лиссабонский договор, вошедший в силу в декабре 2009 года, содержит упоминание ЕИП, тем самым изменяя основы политики.

- Это привело к конкурентоспособному общеевропейскому финансированию фундаментальных исследований, о чем свидетельствует создание в 2007 году Европейского совета по исследованиям (ERC). Совет распространил финансирование исследований за пределы европейских рамочных программ. Его задача – поддерживать на конкурсной основе высококачественные фундаментальные исследования на европейском уровне и добиваться расширения финансирования на национальном уровне посредством новых критериев выделения ресурсов, среди которых доказанное закрепление научно-исследовательских проектов в стратегиях вузов. Одна из целей Европейского совета по исследованиям – устранить разрозненность европейского исследовательского ландшафта в целях повышения его конкурентоспособности.
- Рост числа слияний – в некоторых случаях признак осознанного стремления стать конкурентоспособными на международном уровне путем увеличения критической массы исследований. Примером может служить французская PRES (*rôle de recherche et d'enseignement supérieur*), национальная система материального стимулирования, которая финансирует проекты, направленные на возрастание критической массы научных исследований на местном или региональном уровнях путем развития более тесного сотрудничества между высшими учебными заведениями и другими исследовательскими организациями.
- Интерес, уделяемый докторскому уровню (будь то развитие переносимых навыков, дополнение традиционного индивидуального ученичества работой с несколькими научными руководителями, докторские школы и т.д.), создание и быстрое признание Совета по докторскому образованию Европейской ассоциации университетов – все это свидетельства растущей заботы об укреплении научно-исследовательского потенциала за счет более внимательного отношения к проблемам подготовки и выращивания молодых исследователей и развития их карьеры.

- Усиление значимости инноваций и предпринимательства привела наблюдателей к выводу о том (например, Gibbons et al 1994), что университеты потеряли свою монополию на производство знания и что получил развитие новый тип исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность «типа 2» характеризуется новыми формами междисциплинарности и партнерства и является более социально ориентированной, подотчетной и рефлексивной, чем исследовательская деятельность «типа 1». Позже было заявлено, что новая организация исследований может быть представлена «тройной спиралью», включающей университеты, государственных и частных партнеров. Тезис о тройной спирали и позднее возникновение концепции о «знаниевом треугольнике» (объединяющим образование, исследования и инновации) оказали большое влияние на политику Европейского союза (например, Европейский технологический институт), на региональные и национальные стратегии. Растущий интерес региональных властей к высшему образованию и научным исследованиям приводит к появлению дополнительных финансовых потоков в высшее образование и к большему разнообразию вузовских профилей (OECD 2007; Reichert 2006). Важной тенденцией является диверсификация партнерских связей, однако ее реализация ставит перед вузовским руководством особые проблемы (см. ниже).

Конкуренция и сотрудничество

Глобализация усилила конкуренцию, о чем свидетельствует рост числа международных рейтингов и внимания к ним. В то же самое время конкуренция привела к расширению партнерских связей.

Сотрудничество принимает различные виды и формы: например, привлечение представителей государственного и частного секторов или местных сообществ к участию в жизни учебных заведений. Так, растет участие работодателей в высшем образовании, будь то внешние советы, инспекционные комиссии, исследовательские контракты или организация стажировок.

Партнерские отношения устанавливаются между высшими учебными заведениями на местном, региональном, национальном и международном уровнях для улучшения критической массы научных исследований, расширения предлагаемых возможностей образования (например, посредством совместных степеней) и для повышения репутации вузов на международном уровне. Особые примеры такой стратегии партнерства на локальном уровне воплощаются в слияниях, инициируемых правительствами или руководителями высших учебных заведений. Многие национальные исследовательские советы также поддерживают крупные научно-исследовательские структуры на основе соглашений о консорциуме между партнерами по научным исследованиям. Это позволяет создать критическую массу в исследованиях и обеспечить их авторитет на международном уровне.

Становится очевидным, что в качестве стратегии повышения авторитета и объединения своих потенциалов вузы выбирают создание небольших международных и европейских сетей. Эти сети, все чаще служащие показателями статуса вуза, создают прямую возможность для обмена мнениями и партнерских отношений, позволяют получить лучшее представление о ситуации в мировом высшем образовании. Создание международных франшизных программ или филиалов кампусов в сотрудничестве с местными структурами также является частью этой тенденции интернационализации.

Интернационализация, которая традиционно оценивалась числом студентов по обмену и двусторонним соглашениям, сегодня рассматривается более стратегически и качественно. После быстрого расширения поддерживаемых Евросоюзом партнерских отно-

шений, сотрудничество переместилось с уровня отдельных преподавателей или департаментов на уровень вузов и стало частью их общей стратегии. Десять лет назад предметом гордости вузов было количество соглашений о сотрудничестве. Сегодня основное внимание уделяется не количеству, а качеству партнерских отношений. Признается необходимость тщательного и осознанного выбора партнеров. Ответы национальных конференций ректоров на анкету *Тенденций 2010* свидетельствуют о довольно широком распространении международных стратегий на национальном и вузовском уровнях. Лучшие примеры вузов показывают, что интернационализация рассматривается как целенаправленное расширение вузовского потенциала и как стратегический «перекресток», где различные направления деятельности вуза улучшаются благодаря международному сотрудничеству.

Воздействие на руководство и управление высшими учебными заведениями

У руководителей университетов и политиков есть глубокое понимание того, что институциональная автономия является краеугольным камнем эффективного и ответственного сектора высшего образования, способного реагировать на изменения и проблемы, обрисованные выше (см. различные заявления к проходящим раз в два года съездам Европейской ассоциации университетов). Растет число европейских стран, создавших правовую основу для наделения вузов более высоким уровнем автономии, включая стратегически важную возможность управлять своими бюджетами и карьерным развитием сотрудников (EUA 2009b).

Эти изменения ставят перед вузами и их руководством следующие проблемы:

- В некоторых странах реформы управления включали переход от избираемых внутренних советов к назначаемым внешним и от избираемых президентов/ ректоров университетов к назначаемым советом, что дает право внешним заинтересованным сторонам проверять и оспаривать деятельность высшего учебного заведения. Недавнее исследование EUA, однако, отмечает, что роль внешних заинтересованных сторон остается противоречивой. Считают, что они либо «проявляют слишком мало интереса и внимания к делам университета, либо имеют слишком большой контроль над академическими вопросами» (EUA 2009b: 40).
- 43% вузов определяют расширение автономии как одно из основных изменений последнего десятилетия. Тем не менее, национальные конференции ректоров указали на ряд связанных с этим проблем, среди которых: краткосрочность или низкий уровень государственного финансирования, что затрудняет планирование; постатейные бюджеты; отсутствие права собственности на университетские здания; ограничения политики университетов в области занятости; сложные и громоздкие процедуры отчетности; излишне широкие полномочия профессорско-преподавательского состава, а также отсутствие у министерств опыта работы в условиях расширенной автономии высших учебных заведений (EUA 2009b: 39).
- В условиях большей автономии меняются формы подотчетности. Например, возникают новые требования к ней со стороны государства (которое нередко одной рукой дает больше автономии, а другой – ограничивает ее). Ответы национальных конференций ректоров показывают, что одним из главных событий последнего десятилетия стало совершенствование внешнего и внутреннего качества. Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ENQA 2005) и ежегодный Европейский форум по обеспечению качества (учрежден в 2006 году) дают необходимый импульс для поиска наиболее эффективных внутрен-

них и внешних процессов обеспечения и совершенствования качества на континенте.

- Учебные заведения разрабатывают механизмы внутреннего контроля качества. Это особенно актуально для высших учебных заведений, имеющих международные амбиции. Реализовать эти устремления намного проще, будучи способными продемонстрировать свое качество потенциальным партнерам. Так, ответы вузов на вопросник *Тенденций 2010* показывают сильную корреляцию между вузами с международными устремлениями и вузами, которые считают процессы качества чрезвычайно важными (см. Раздел II.7.2). В то же время растущий интерес политиков и руководителей вузов к местам в рейтингах может заставить сосредоточиться на том, что поддается измерению, а не на том, что важно для качества.
- Расширение видов деятельности вузов приводит к возникновению новых административных функций и к более профессиональному менеджменту, а следовательно, требует профессионально подготовленных сотрудников, особого внимания к квалификации административного персонала на всех уровнях и более сложных инструментов управления (Salmi 2007). Рост численности и профессионализма административного персонала означает, что соответствующие функции, которые временно выполнялись профессорско-преподавательским составом, сокращаются и что процесс профессионализации управления вузом идет полным ходом. Следует, однако, отметить, что почти в половине из 34 стран, участвовавших в недавно проведенном EUA исследовании проблем автономии, все или практически все сотрудники вузов имеют статус государственного служащего. В этих условиях вузы «обладают очень ограниченной свободой кадрового обеспечения, поскольку не имеют возможности определять численность принимаемых на работу сотрудников и, значит, не могут контролировать общие расходы на заработную плату. Даже размеры индивидуальных окладов определяются национальными властями» (EUA 2009b: 41).
- От профессорско-преподавательского состава ожидается выполнение других функций. Понятие академической свободы меняется: некоторые даже говорят, что оно разрушается, поскольку преподаватели вынуждены заниматься поиском финансирования для своих научных коллективов, успех которого зависит от того, насколько проводимые ими исследования соответствуют исследовательским стратегиям и приоритетам их вузов и финансирующих учреждений (Mohrman *et al* 2008). Кроме того, рост числа государственных/частных партнерств в сфере исследований требует от вузов особого внимания к чистоте исследований и наличия особых процессов, позволяющих ее гарантировать (EIRMA *et al.* 2005). Расширение функций и задач, возлагаемых на профессорско-преподавательский состав, вызывает в некоторых странах необходимость его дифференциации (Reichert 2009. Тем не менее лишь 29% вузов, ответивших на анкету исследования *Тенденции 2010*, назвали «новые стратегии развития академической карьеры» одним из основных изменений последнего десятилетия.
- С расширением роли и функции высшего руководящего состава учебных заведений традиционные рамки коллегиального принятия решений могут сокращаться из-за уменьшения числа членов в соответствующих органах (например, Musselin 2008). Это затрагивает и студентов. Большинство вузов (91%), ответивших на анкету *Тенденций 2010*, сообщает, что традиция участия студентов в вузовских органах принятия решений сохраняется (и усиливается в таких областях, как обеспечение качества). Однако, учитывая тенденцию к слиянию высших учебных заведений, повышение ответственности их руководителей и более

упорядоченное управление ими (сокращение или устранение коллегиальных органов), необходим серьезный анализ меняющейся роли студентов в процессах принятия ключевых решений.

Финансирование

Поскольку государственный бюджет больше не покрывает всех расходов на научные исследования и образование, высшие учебные заведения вынуждены находить другие источники финансирования, что позволяет им быть более гибкими в принятии стратегических решений. Такими источниками являются международные исследовательские гранты, контракты с промышленностью, а в некоторых случаях рост платы за обучение (см. табл. 3).

Таблица 3

ВОПРОС 9. ЗА ПОСЛЕДНИЕ ПЯТЬ ЛЕТ КАКОВЫ БЫЛИ ТРИ ВАЖНЕЙШИХ ИЗМЕНЕНИЯ В ФИНАНСИРОВАНИИ ВАШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ?



В свою очередь, диверсификация финансирования требует компетентного управления финансами, являющегося той областью, которая, по мнению руководителей европейских вузов, особенно нуждается в наращивании потенциала (EUA 2008a). Необходимость устойчивого финансирования и полного учета затрат усиливает роль стратегических решений и требует предоставления точной информации центрам затрат для определения приоритетности действий и для более тщательного распределения средств.

Нынешний финансово-экономический кризис оказал негативное воздействие на многие европейские страны. Консультации между EUA и национальными конференциями ректоров в ноябре 2009 года показали следующее:

- Наиболее серьезно последствия кризиса в настоящее время ощущаются в Латвии, где ВВП снизился в 2009 году на 18%, что означает резкое сокращение государственного финансирования, в том числе высшего образования: почти на 50% в 2009 году с дальнейшими сокращениями в 2010. Это уже привело к урезанию зарплат и к сокращению штатов во всех 34 высших учебных заведениях Латвии. Частное финансирование снизится на 15%, а прием в частные вузы уменьшился примерно на 45% по сравнению с предыдущими годами (сокращение приема в государственных университетах составило 18%). Ирландские университеты пережили 6%-ное в 2009 году и ожидают дальнейшее снижение на 10% в 2010. В секторе высшего образования Великобритании предполагается сокращение финансирования преподавания на 10–20%, что может серьезно повлиять на устойчивость небольших учебных заведений. По оценкам руководителей высшего образования, в настоящее время более 6000 должностей находятся под угрозой сокращения. Но даже в тех странах, где государственное финансирование вузов не уменьшилось (например, в Швеции), есть опасение, что ситуация изменится в будущем.
- Большое число европейских стран сообщают о растущем спросе учащихся на высшее образование: на поступление в вуз или на дальнейшее обучение в нем для получения дополнительной квалификации. Это, в сочетании с растущей нехваткой государственных средств, вызвало в некоторых странах дискуссии по поводу платы за обучение и бесплатного приема в высшие учебные заведения. В Англии уровень платы за обучение в настоящее время пересматривается. В Австрии и Германии недавние дебаты и студенческие протесты (осень 2009) также были связаны с финансированием и возможностью регулировать поступление в тех областях, где студенческий спрос превышает имеющиеся возможности.
- Хотя сообщается, что в большинстве случаев финансирование научных исследований из частных источников является стабильным, очевидно, что установление новых партнерских связей и организация проектов стали более сложной задачей.

Несмотря на все это, Европейская комиссия продолжает придавать особое значение высшему образованию и научным исследованиям как долгосрочным инвестициям в будущее, о чем свидетельствует документ для обсуждения «О будущем стратегии Евросоюз 2020» (ЕС 2009а). Кроме того, ряд национальных конференций ректоров сообщает, что их правительства вновь акцентировали центральную роль высшего образования в придании импульса экономике и решении проблем растущей безработицы.

В обзоре литературы об изменении роли высшего образования в обществе и сопутствующем изменении роли государства Дж. Бреннан и другие (Brennan *et al* (2008: 24)) отмечают, что эти изменения могут поставить под вопрос способность высшего образования содействовать интересам общества. Авторы спрашивают, можно ли равнять деятельность вуза, движимую его интересами, и интересы общества.

Несмотря на некоторую настороженность в отношении нескольких систем высшего образования, где государство уступило свое место рыночным силам, и иногда значительное влияние нынешнего экономического кризиса на бюджеты вузов, системы высшего образования в большинстве европейских стран занимают прочное место среди общественных ценностей и поддерживаются обществом как служащие его интересам. Так,

на встрече в Левене министры заявили «о своей полной приверженности целям Европейского пространства высшего образования – той области, где высшее образование является общественной ответственностью» (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué 2009: §4)¹⁶. Это обязательство имеет важное значение для поддержания и сохранения исторических особенностей европейского высшего образования.

1.3. Болонский процесс и меняющийся европейский политический ландшафт

Описанные выше стратегические изменения и реформы были так же важны для развития современных тенденций в Европе, как и Болонский процесс, и нередко неотделимы от него. Первоначально Болонский процесс был направлен на улучшение качества преподавания и обучения, однако реструктуризация и изменение образования невозможны без того, чтобы не были затронуты такие аспекты, как, например, научные исследования или обеспечение качества в целом. Кроме того, вслед за идеей Европейского пространства высшего образования появилась концепция Европейского исследовательского пространства, которая теперь закреплена в Лиссабонском договоре. После встречи на высшем уровне в Хэмптон Корт в 2005 году, посвященной роли университетов в поддержке развития Европы, Европейская комиссия приступила к модернизационной повестке дня для университетов. По этому плану высшие учебные заведения становились центром стратегических изменений, связанных ЕПВО и ЕИП, а также с предусмотренным общим реформированием развитием качества преподавания, научных исследований, услуг и управления в вузах.

Болонский процесс все шире встраивается в более масштабную повестку дня европейской политики и стимулирует изменения на национальном уровне. Однако большинство национальных правительств и руководителей вузов продолжают рассматривать национальный или региональный контекст как фильтр, через который должна проходить реализация Болонского процесса. Это означает, что иногда на национальном уровне Болонский процесс используется как возможность внести изменения, которые не обязательно согласованы на европейском уровне (или не являются частью европейской повестки дня), но которые считаются важными в локальном масштабе. Действительно, Болонский процесс стал «событием, побудившим сдвинуться с места» (Zemsky 2007) для национальных властей и руководителей вузов, которые увидели в нем возможность одновременно провести другие необходимые изменения.

Интересно, что на вопрос национальным конференциям ректоров о том, каким процессом изменения политики является Болонский процесс в их стране – национальным или европейским, лишь незначительное большинство ответило – европейским. Многие охарактеризовали его как национальный, и лишь в нескольких странах он имеет смешанный характер (т. е. для них Болонский процесс является и национальным, и европейским).

Там, где другие изменения в национальной политике уже осуществлялись, Болонский процесс добавил еще один уровень к иногда очень сложной программе реформ. Эти преобразования, в том числе и предусмотренные Болонским процессом, являются глубокими и значительными и нередко требуют пересмотра позиций и ценностей. Они побуждают к затратам времени и ресурсов, особенно, от сотрудников, которые, возможно, даже не видят их преимуществ.

Неудивительно, что основные тенденции, описанные в предыдущих разделах, проявляются в странах Европы с разной силой и разными темпами, что приводит к несхожести национальных ситуаций и ответных действий. Дополнительные факторы, влияю-

щие на разнообразии подходов к изменениям, связаны со следующими историческими и политическими аспектами:

- Семнадцать стран присоединились к Болонскому процессу между 2001 и 2005 годами, что обусловило различие в темпах его реализации: одни страны и вузы впереди, другие отстают, поскольку присоединились к процессу позже (или по другим причинам). Так, только четыре национальные конференции ректоров сообщают о полной реализации Болонского процесса в их странах; девять заявляют об осуществлении большей части линий действия, и двенадцать – о продолжающемся процессе всестороннего болонского реформирования.
- Понимание Болонского процесса и реакция на него «существенно различаются в зависимости от условий, традиций, географии и истории» (Wilson 2009: 3). Л. Уилсон выделяет четыре основных географических района в Европе, различающихся с точки зрения мотивации Болонского процесса: Великобритания, где Болонский процесс иногда рассматривается как возможность повышения стандартов на основе интернационализации; 15 стран первоначального Евросоюза (Западная Европа), где Болонский процесс заставил вузы радикально переосмыслить структуру и качество своих программ и рассматривать болонские реформы как начало процесса изменений, а не как самоцель; новые члены ЕС, где Болонский процесс является частью многогранного социального преобразования после падения «берлинской стены»; а также группа стран, не являющихся членами ЕС, которые присоединились к Болонскому процессу позже других и сейчас наверстывают упущенное.
- За последнее десятилетие на европейской политической арене произошло много различных событий, наиболее заметным из которых стало расширение Европейского Союза до 27 государств-членов. Сегодня более половины из 46 стран, подписавших Болонскую Декларацию, являются членами Евросоюза, и их министры или представители участвуют как в болонской, так и в лиссабонской дискуссиях. Эта новая ситуация создает возможности для решения политических вопросов совместными и скоординированными усилиями, что позволяет добиться согласованности между развитием политики ЕС и Болонским процессом.

1.4. Будущие проблемы

Как будет показано в Части II, прогресс в осуществлении вдохновляемых Болонским процессом изменений значителен и признается вузами очень важным, о чем свидетельствует нижеследующая таблица:

Таблица 4

ВОПРОС 7А. ЗА ПОСЛЕДНИЕ ТРИ ГОДА НАСКОЛЬКО ВАЖНЫ БЫЛИ
ДЛЯ СТРАТЕГИИ ВАШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ СЛЕДУЮЩИЕ ИЗМЕНЕНИЯ?



Какова может быть концепция развития Болонского процесса в следующем десятилетии? Эта тема будет подробно рассматриваться в Части III. Однако уже здесь следует отметить трудности осуществления таких глубоких изменений, как болонские реформы, в отрыве от других крупных международных и национальных тенденций. Кроме того, постоянно меняющиеся правила игры приводят к пересмотру границ и приоритетов реформ. Возможно, для того, чтобы проводимые преобразования были эффективными, требуются изменения в культуре, которые не могут произойти мгновенно по указу правительства или по решению вуза.

Таким образом, с прагматической точки зрения фокусом Болонского процесса в будущем должно стать его более глубокое внедрение и качественное закрепление в учебных заведениях. В этом контексте важно не забывать используемую в Болонском процессе очень успешную модель принятия решений, которая предполагает участие правительств и всех заинтересованных сторон в постоянном диалоге и в тесных партнерских связях. Поэтому крайне важно, чтобы и следующий этап Болонского процесса вызывал заинтересованность правительств и высших учебных заведений.

В этих условиях в ближайшее десятилетие особенно важными будут следующие три аспекта:

Во-первых, растет число стран, одновременно являющихся членами ЕС и участниками Болонского процесса. В этих условиях два процесса – Болонский и Лиссабонская стратегия – могут стать более тесно переплетенными за счет использования лиссабонской методологии с ее опорой на разработку показателей и на статистические данные, рейтинги и «огласку и осуждение» как средство сравнения эффективности государств-членов. Это может иметь неоднозначный эффект для высших учебных заведений и студентов, поскольку будет ослабляться внимание к партнерствам в рамках Болонского процесса, к развитию и совершенствованию качества и выхолащиваться основополагающая философия Болонского процесса.

Во-вторых, необходимо обратить внимание на растущую связь между Европейским исследовательским пространством и ЕПВО. Это имеет чрезвычайно важное значение для вузов, учитывая взаимозависимость его обучающей и научно-исследовательской миссий. В то же время требуется тщательно проанализировать, какие последствия для продолжающихся болонских реформ могут иметь многочисленные международные рейтинговые схемы на основе эффективности исследований, а также растущая тенденция концентрировать финансовые средства на исследования в меньшей части высших учебных заведений.

Наконец, все партнеры по Болонскому процессу должны знать о риске скатывания в технический и технократический разговор на уровне политики среди ограниченного числа субъектов, язык которых может стать непонятным для многих представителей академического сообщества. Это было бы достойно сожаления, поскольку решение важнейших задач перехода к студентоцентрированному обучению и эффективной реструктуризации программы требуют времени и ресурсов, а также адекватного понимания преподавателями и студентами болонских инструментов, их окружения и связей.

Рискует ли Болонский процесс потерять импульс и своеобразие в этих новых условиях? Часть III вернется к рассмотрению этого вопроса, вслед за Частью II, в которой показано, что, хотя большинство инструментов и структур уже созданы, необходимо проделать значительную работу, если поставлена серьезная цель создать новую культуру вузов и улучшить качество и гибкость преподавания и обучения.

2. ЕВРОПЕЙСКИЕ ВЫСШИЕ УЧЕБНЫЕ ЗАВЕДЕНИЯ В БОЛОНСКОЕ ДЕСЯТИЛЕТИЕ

Подписанная в 1998 году Сорбоннская декларация вдохновила Болонский процесс. Декларация открывается заявлением о необходимости создания «Европы знания» в дополнение к Европе экономики и евро. Она подходит к высшему образованию с гуманистической, а не с инструментальной точки зрения, о чем свидетельствует формулировка главной цели:

Годовщина Парижского университета дает нам прекрасный повод присоединиться к усилиям по созданию Европейского пространства высшего образования, где национальное своеобразие и общие интересы, взаимосвязанные и взаимозависимые, будут служить на благо Европы, ее студенчества и всех граждан вообще [Разрядка тенденций 2010] (Сорбоннская декларация, 1998 года)

Сорбоннская декларация охарактеризовала Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) как место национального разнообразия и европейского единства и как область обмена знаниями путем мобильности студентов и преподавателей и широкого академического сотрудничества. Оно предусматривало широкое разнообразие степеней в рамках удобочитаемой структуры, обеспечиваемое за счет использования кредитов и семестров, и введение додипломного и дипломного циклов¹⁷ с тем, чтобы создать условия для реализации общей концепции: гибкость и широкий доступ к знаниям с возможностью обучения в течение всей жизни. Именно эта концепция была в дальнейшем детально проработана 29 министрами, подписавшими Болонскую декларацию, и реализована за прошедшее десятилетие.

Таким образом, Сорбоннская декларация, подписанная четырьмя странами, заложила основу для развития политики в следующем десятилетии. Год спустя, в 1999 году Болонскую декларацию подписали 29 стран, и сегодня их количество достигло 46 (включая некоторые федеративные государства с несколькими системами высшего образования). За последние десять лет Болонский процесс мобилизовал энергию студентов, сотрудников, руководителей вузов и политиков. По мере того как процесс обретал форму, к нему добавлялись новые «линии действия», направленные на достижение следующих целей: легко понимаемые и сопоставимые степени, мобильность, трудоустраиваемость, качество, улучшение взаимодействия между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством через докторский уровень – все это с позиции укрепления социальной сплоченности путем обеспечения доступа к высшему образованию и обучению в течение всей жизни.

Важным фактором успеха стали принципы открытости и совещательности: решения на европейском уровне принимались в ходе межправительственных консультаций с участием вузов, студентов и других заинтересованных сторон. Широкие консультации дали возможность сохранить национальное и вузовское разнообразие и одновременно выработать общий язык, назначение которого – понимать, а не нивелировать культурные различия. Так, один из основополагающих принципов Болонского процесса – придавать особое значение многообразию позиций и богатым культурным традициям в Европе.

Европейские вузы участвовали в создании Европейского пространства высшего образования и в реализации Болонского процесса, принимая в расчет свои национальные и вузовские условия. Спустя десять лет линии действия и цели Болонского процесса распространились на большинство национальных систем и высших учебных заведений, институтов, но необязательно одинаковыми путями. Как показано ниже, реформы осуществлялись с учетом национальных и вузовских особенностей. Такая открытость Болонского процесса породила множество интерпретаций его линий действия и их значимости по отношению друг к другу, хотя в ряде случаев некоторые линии действия стали путать с целями (что привело, например, к путанице между качеством и обеспечением качества) или использовать как замену этих целей.

Отчеты об инспекционных посещениях в рамках проекта *Тенденции 2010* показывают, насколько важно формирование в вузах культуры изменения. Преобразования были особенно успешными, если руководство вуза направляло осуществление самых сложных из них и четко разъясняло, каким образом соединение национальной и европейской политики может работать на благо их вузов, сотрудников и студентов.

В следующих разделах оценивается, как Болонский процесс служит «на благо Европы, ее студенчества и всех граждан вообще», о чем заявлено в Сорбоннской декларации. С этой целью будут рассмотрены:

- Восприятие ЕПВО вузами (Раздел 2.1);
- Изменения в структуре степеней и их признание (Раздел 2.2);
- Реализация болонских инструментов, непосредственно относящихся к вузам (Раздел 2.3) и развитие европейских структур квалификаций на уровне системы (Раздел 2.4);
- Прогресс в области образования в течение всей жизни и программа расширения участия (Раздел 2.5);
- Тенденции интернационализации и мобильности (Раздел 2.6);
- Два ключевых условия успешной реализации Болонского процесса в вузах: службы поддержки студентов и внутренние процессы качества (Раздел 2.7).

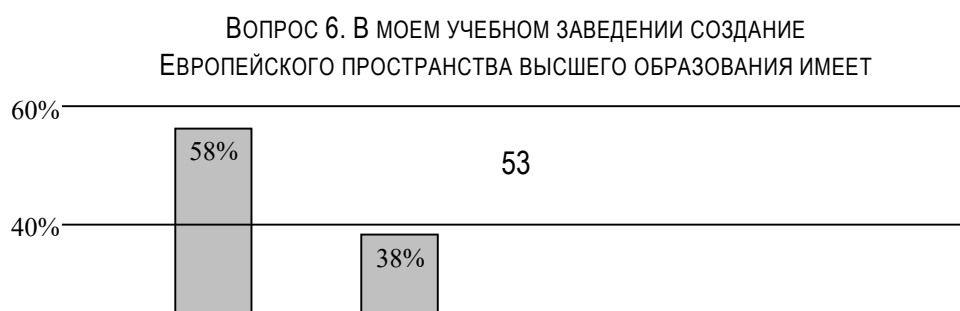
Завершающая часть каждого раздела посвящена будущим проблемам как с точки зрения вузов, так и с точки зрения политики. В Разделе 8 дается несколько общих рекомендаций, которые адресованы всем участникам Болонского процесса.

2.1. Европейское пространство высшего образования сегодня

2.1.1. Приверженность ЕПВО

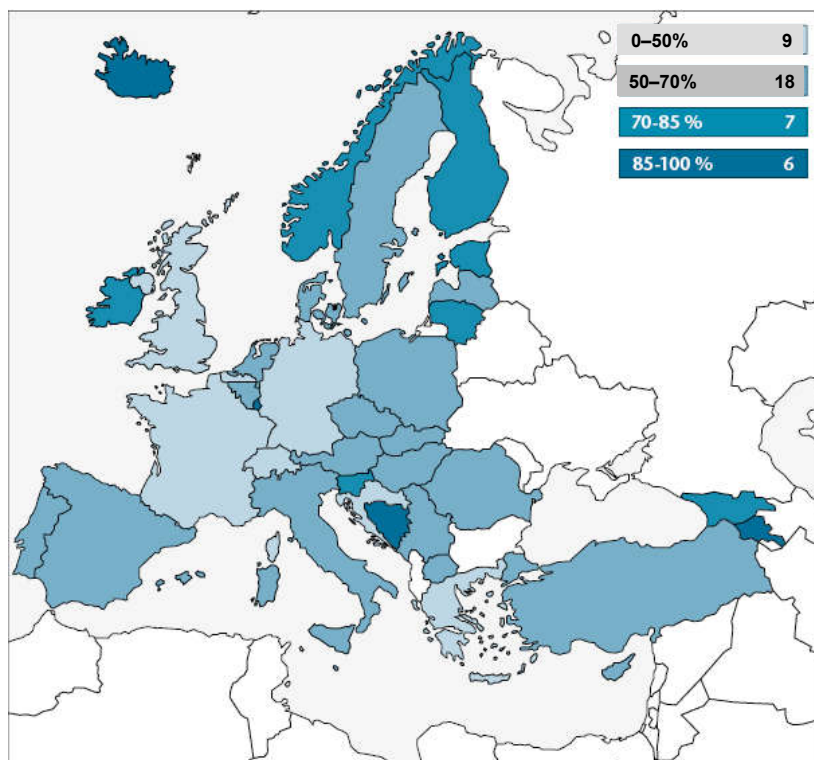
Сохраняют ли высшие учебные заведения приверженность созданию Европейского пространства высшего образования спустя десять бурных лет? Этот вопрос особенно важен, если учитывать значительные изменения контекста, описанные в Части I: глубокие перемены в национальной политике и растущая интернационализация, что изменило масштаб и направленность многих действий вузов. В анкете *Тенденций 2010* содержался ряд вопросов, цель которых – выяснить мнения вузов.

Таблица 5



Во-первых, вузам был задан вопрос, как они оценивают создание Европейского пространства высшего образования: 58% дали этому самую высокую положительную оценку, 38% считают результаты создания ЕПВО неоднозначными и только 0,1% оценивают его негативно. Интересно, что именно страны, которые инициировали Болонский процесс подписанием Сорбоннской декларации – Франция, Германия, Италия и Великобритания, дают неоднозначную оценку созданию ЕПВО. Это согласуется и с результатами анализа данных, собранных для *Тенденций 2010*, который показал, что процесс реализации шел быстрее в небольших странах.

Карта 1 – Тенденции 2010 (2010). Q6. В моем учебном заведении создание Европейского пространства высшего образования в целом весьма позитивно



Во-вторых, выводы по ожиданиям вузов относительно ЕПВО и предоставляемых им возможностей сопоставимы с выводами доклада *Тенденции V* три года назад, с небольшим увеличением числа вузов, заявивших о пользе ЕПВО и для вузов, и для студентов, в *Тенденциях 2010*.

Из ответов на эти вопросы видно, что ЕПВО остается столь же важным, как три года назад, и что осознание его общей ценности несколько возросло, несмотря на видимую озабоченность по поводу растущей конкуренции в секторе высшего образования: 44% респондентов считают, что ЕПВО поможет самым конкурентоспособным вузам, 24% – наиболее престижным. Пока еще слишком рано делать более широкие выводы об ожиданиях, связанных с Европейским пространством высшего образования, но для его построения необходимо, чтобы вузы считали его одинаково важным как для них самих, так и для студентов.

Хотя очевидно, что вузы заинтересованы в создании ЕПВО, анкетный опрос *Тенденций 2010* не ставил целью выяснить, как они понимают его смысл. Кроме того, на удивление мало написано о том, что будет или должно представлять собой ЕПВО. Отсутствие обсуждения, вероятно, привело к некоторому смещению между широкими, гуманистическими целями и технократическими аспектами некоторых линий действия Болонского процесса.

Заметно отличается от европейского взгляда мнение Сьюра Бергана. Он считает, что образование имеет четыре основные цели, а именно: «подготовка к рынку труда, подготовка к жизни в качестве активных граждан демократического общества, развитие личности и развитие и поддержание широкой базы передовых знаний». С. Берган справедливо указывает, что хотя эти цели представляют собой «части целого и действительно, усиливают и дополняют – или, по крайней мере, должны усиливать и дополнять – друг друга» (Bergan 2006: 3–4), болонская дискуссия игнорирует развитие личности, а три другие цели упомянуты – по отдельности – в трех различных болонских коммюнике (Bergan 2006: 13).

Поскольку основные трудности в реализации болонских инструментов у многих вузов уже позади, вполне своевременной будет широкая дискуссия о том, какие граждане нужны Европе XXI века. Современный акцент в Болонском процессе на студентоцентрированное обучение – это, возможно, первый этап данной дискуссии. Введение студентоцентрированного обучения (наряду с другими инструментами) может облегчить улучшение мобильности, интернационализации и конкурентоспособности ЕПВО, способствовать созданию вузовской культуры качества, расширению участия и совершенствованию образования в течение всей жизни. Усилия по реализации ЕПВО улучшили осведомленность о различных типах учащихся в европейском высшем образовании и понимание того, что студенческий контингент, состоящий из студентов с полным и неполным учебным днем, иностранных студентов и тех, кто проходит обучение в рамках образования в течение всей жизни, является конкурентным преимуществом и достойной социальной целью.

Концепция студентоцентрированного обучения широко присутствует в различных документах и теоретических размышлениях об образовании и способна придать бóльшую согласованность Болонскому процессу. Существует вполне обоснованное общее мнение, что студентоцентрированный подход к высшему образованию является желательным и должен стать важным аспектом Европейского пространства высшего образования. В то же время «студентоцентрированный», как и многое в словаре Болонского процесса, – это термин, открытый для разного толкования разными участниками и заинтересованными сторонами Болонского процесса.

В этом докладе термин «студентоцентрированное обучение» используется в самом широком смысле и охватывает различные родственные явления. Студентоцентрированное обучение имеет следующие общие характеристики, позволяющие объяснить те

изменения, которые произошли в ряде европейских вузов и были вызваны к жизни Болонским процессом и более широкими тенденциями, описанными в Части I:

- Происходит перенос акцента от преподавателя и того, что преподается, на учащегося и то, что изучается.
- Студентоцентрированный подход к обучению подразумевает иные отношения между преподавателем и учащимся, когда преподаватель становится наставником, ответственность за обучение является общей и обучение является предметом договоренностей.
- Используется индивидуальный подход к учащимся с учетом их происхождения, опыта, структуры восприятия, стиля обучения и учебных потребностей.
- Учащиеся конструируют свое понимание путем проактивного обучения, роли, ориентированной на открытие, и рефлексии. Преподаватель формирует критическое мышление в ходе процесса обучения.
- Часто делается акцент на междисциплинарность с целью усвоения общих навыков и знания более высокого уровня.
- Учащийся участвует в определении того, что изучается.
- Студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не на вводимых ресурсах.
- Процесс обучения – это не только передача и воспроизводство знания. Речь также идет о более глубоком понимании и критическом мышлении (например, понимание пределов и условного характера знания).
- Оценивание, как правило, является формативным, обратная связь осуществляется непрерывно.
- Студентоцентрированный подход облегчает разработку смешанных моделей обучения и признание предшествующего обучения, что идет во благо традиционным и нетрадиционным учащимся и обеспечивает необходимую гибкость для обучения на протяжении всей жизни.

Хотя студентоцентрированное обучение означает существенное изменение фокуса, это изменение не является полным. Методы, центрированные на студенте, и методы, центрированные на преподавателе, не обязательно взаимоисключают друг друга – обучение, по большей части, происходит где-то вдоль этого континуума. Важно подчеркнуть, что переход к студентоцентрированному методу не отменяет и не уменьшает роль преподавателя. На самом деле, происходит изменение ролей и преподавателя, и учащегося. Для учащихся это означает, что они больше не рассматриваются как получатели услуг или клиенты, а становятся активными участниками, разделяющими ответственность за результаты. Наконец, следует отметить, что студентоцентрированный подход требует значительных ресурсов. Его трудно применять в условиях их ограниченности, поскольку он часто подразумевает работу в небольших группах и более низкое соотношение сотрудники / студенты.

Как любой другой подход к обучению и преподаванию, студентоцентрированный подход может быть реализован хорошо или плохо. Его успеху будет существенно способствовать развитие служб поддержки студентов и схем повышения квалификации персонала. Действительно, главным открытием многих вузов на ранних этапах реализации Болонского процесса стало то, что заложенный в нем подход к преподаванию и обучению – мо-

дульность, гибкость и индивидуальные учебные траектории – требует совершенствования служб поддержки студентов (см. *Тенденции IV*). Так, студентоцентрированное обучение может способствовать развитию новых степеней и программ и – при надлежащем осуществлении – интернационализации и решению социальных задач. Именно в этом контексте следует рассматривать и понимать вопросы, обсуждаемые в Части 2.

Введение новых структур степеней, болонские инструменты и линии действия тесно связаны с переходом к студентоцентрированным методам в высшем образовании. Студентоцентрированный подход подразумевает гибкость и возможность выбора учебных траекторий, методов обучения и оценивания. Он предполагает использование таких инструментов, как ECTS (для накопления и переноса кредитов, а также для признания предшествующего обучения) и деятельность служб поддержки студентов – все это в европейском контексте, охватывающем 46 стран и их системы высшего образования, и как ответ на вызовы XXI века.

Болонские инструменты и линии действия связаны между собой, что не всегда очевидно для вузов из-за меняющегося характера проводимой политики. Как отмечалось ранее, Болонский процесс характеризуется постепенным введением – в течение почти десяти лет – ряда инструментов и линий действия, разработанных для того, чтобы сделать ЕПВО реальностью. Кроме того, Болонский процесс опирается на ряд инструментов (например, ECTS и Приложение к диплому) и целей (например, мобильность, качество и социальная повестка дня), которые были выработаны до принятия Болонской декларации и потому нуждаются в некоторой корректировке. В последующих разделах рассматривается, насколько далеко продвинулся процесс реализации.

Следует, однако, иметь в виду, что разработка инструментов не должна заслонять собой основную цель – обеспечение всех учащихся образованием и навыками, необходимыми для их профессионального и личного развития и их роли как граждан. Сдвиг парадигмы к студентоцентрированному обучению, возможно, является основным мерилом болонских реформ, но пока не было никаких попыток оценить и измерить этот аспект Болонского процесса, хотя бы на европейском уровне.

2.1.2. Будущие проблемы

Главная цель Болонского процесса – обеспечить образовательную составляющую Европы знаний в рамках широкой гуманистической концепции и в условиях массификации высшего образования и доступности обучения в течение всей жизни, способствующего решению профессиональных и личных задач многообразного контингента учащихся. В связи с этим возникают проблемы: как сохранить свободные рамки принятия решений и сотрудничества и углубить диалог с заинтересованными сторонами; каким образом выработать общий язык и сосредоточиться на одинаково понимаемых основных целях, а не на технических особенностях инструментов. Добиться этого можно, если понимать взаимосвязанность инструментов в рамках студентоцентрированного обучения и рассматривать их с точки зрения того, как они служат потребностям разнообразного студенческого контингента в конкретных вузовских и национальных контекстах. Необходимо направлять больше усилий на информационную поддержку реформ и особенно на разъяснение их преимуществ студентам, преподавателям, работодателям и обществу в целом.

С точки зрения учебных заведений:

Каждое высшее учебное заведение должно стремиться дать ответ – с учетом своей конкретной миссии и образовательных целей – на вопрос, какой гражданин требуется европейскому обществу в двадцать первом веке. В этих условиях велика роль руководства вузов

в обеспечении согласованности ряда вопросов, которые представляются (но не должны быть) изолированными друг от друга и которые могут быть связаны с развитием студенто-центрированного обучения. Необходимо всячески вовлекать и поддерживать академическое сообщество с тем, чтобы осуществить смену парадигмы и добиться более широкого понимания им своей роли. Для этого вузам требуются адекватные стратегии информационного взаимодействия и повышения квалификации кадров. Кроме того, проведение вузами внутреннего анализа изменений, обусловленных Болонским процессом, поможет сосредоточить внимание на устранении пробелов и недостатков в достижении поставленных целей.

С точки зрения политики:

Болонский процесс следует рассматривать не как самоцель, а как средство, с помощью которого будет создано Европейское пространство высшего образования. Хотя вузы, в целом, сохраняют приверженность ЕПВО, очевидно, что инструменты и технические аспекты болонских реформ стали настолько серьезным вызовом, что во многих случаях оказался незамеченным ключевой вопрос о том, какие граждане нужны европейскому обществу в двадцать первом веке. Необходимо всячески содействовать обсуждению этого важного вопроса на европейском и национальных уровнях и позволить вузовским структурам сосредоточиться на реализации необходимых изменений. Иными словами, задача государственных властей в сотрудничестве с вузами выработать соответствующие меры по поддержке и продвижению новой парадигмы высшего образования и связанных с ней изменений.

2.2. Структура степеней

2.2.1. Введение

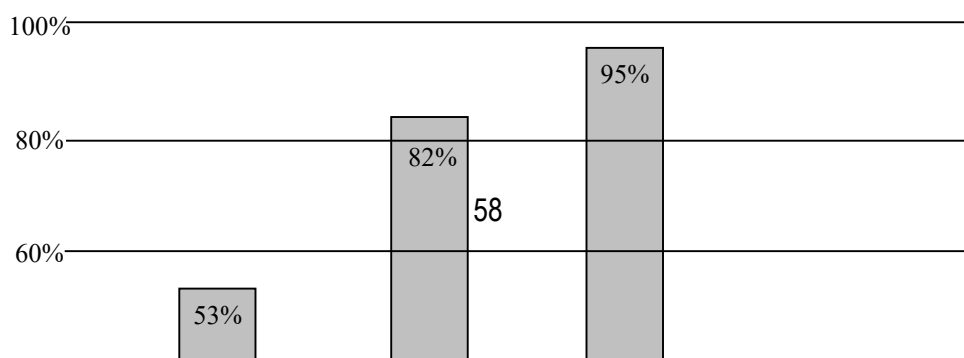
Вполне разумно будет начать с самых существенных изменений, тех, которые затрагивают структуру и содержание степеней. В данном разделе рассматривается, насколько широко в течение последнего десятилетия новые структуры степеней вошли в повседневную практику вузов и принимаются на рынке труда. Раздел начинается с общих рассуждений о реализации и признании трехциклового структуры, после чего каждый цикл рассматривается более подробно.

Реализация трехциклового структуры

Как подтверждают многие связанные с Болонским процессом документы, подавляющее количество высших учебных заведений внедрили новую болонскую структуру степеней для большинства академических дисциплин (направлений подготовки – В.Б.). В сравнении с предыдущими исследованиями *Тенденции*, лишь незначительное число вузов (3%) все еще только планирует сделать это. Учитывая, что с 2003 года (т. е. на момент выхода доклада *Тенденции III*, являющегося базисом для доклада *Тенденций 2010*) к Болонскому процессу присоединились 13 новых стран, значительный рост числа учебных заведений, внедривших новую структуру – с 53% в 2003 году до 95% в 2010 году – является выдающимся достижением.

Таблица 6

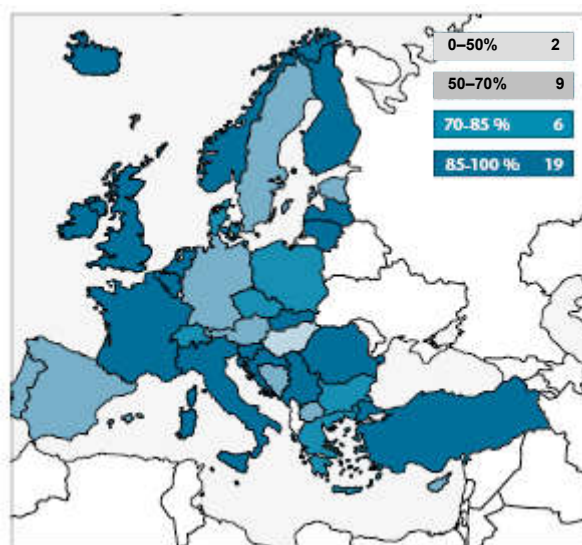
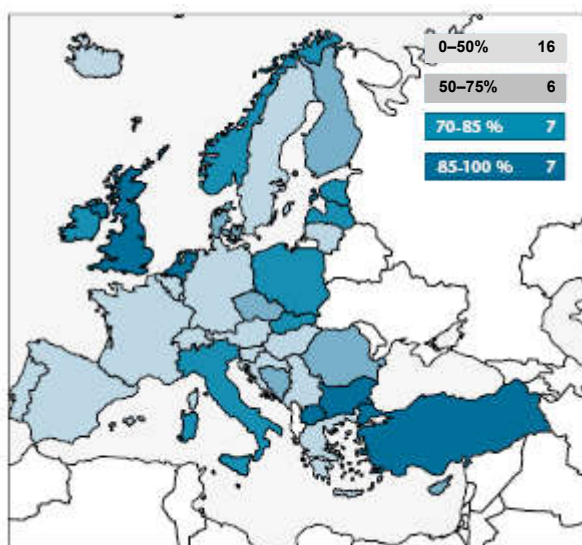
ВОПРОС 12. ИМЕЕТСЯ ЛИ В ВАШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ СТРУКТУРА СТЕПЕНЕЙ, БАЗИРУЮЩАЯСЯ НА ДВУХ ИЛИ ТРЕХ ОСНОВНЫХ ЦИКЛАХ (БАКАЛАВР, МАГИСТР, ДОКТОР) ДЛЯ БОЛЬШИНСТВА АКАДЕМИЧЕСКИХ ОБЛАСТЕЙ?



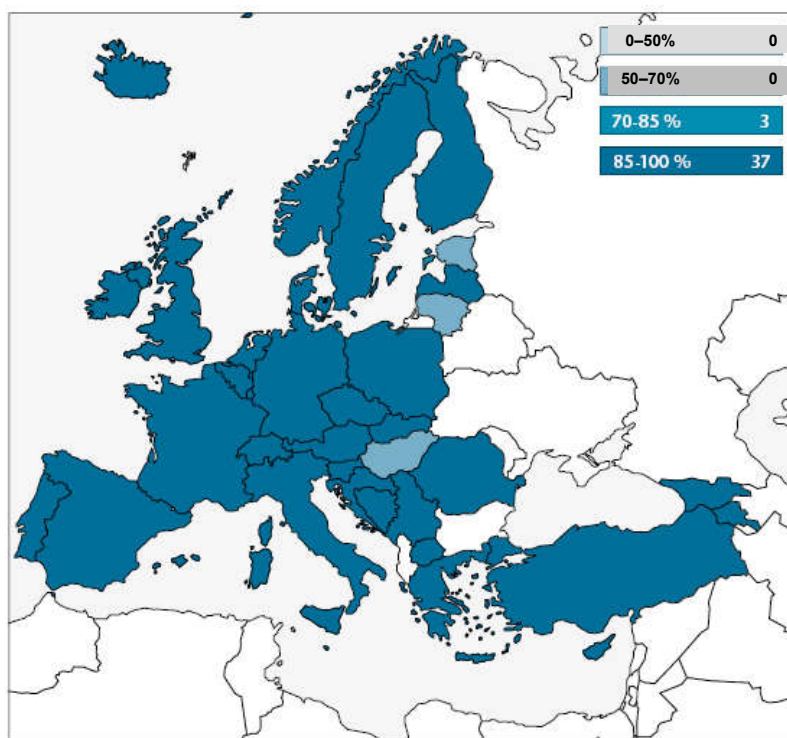
На следующих трех картах показан прогресс в реализации новой структуры степеней по данным докладов *Тенденции III*, *Тенденции V* и *Тенденции 2010* соответственно. Если доклад *Тенденции III* (2003) показал, что лишь в семи странах имелись все три цикла, то сегодня таких стран 37. Три страны пока продолжают работать в этом направлении, в отношении же остальных *Тенденции 2010* не располагают достаточными данными.

Карта 2 – Внедрение болонских циклов:
Тенденции III (2003)

Карта 3 – Внедрение болонских циклов:
Тенденции V (2007)



Карта 4 – Внедрение болонских циклов: Тенденции 2010 (2010)

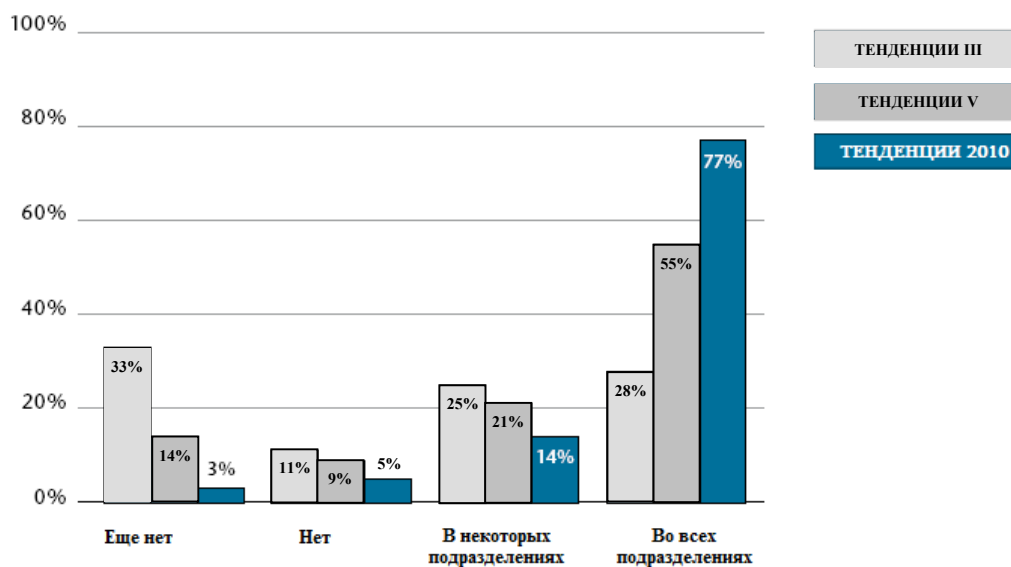


Хотя данные *Тенденций 2010* убедительно свидетельствуют о введении трехцикло-вой структуры степеней в Европе, отчеты об инспекционных посещениях рисуют более сложную картину. Во многих странах болонские структуры реализуются в рамках национального контекста; некоторые старые структуры степеней сохраняются из-за давления различных заинтересованных групп или сокращаются очень постепенно. Так, в настоящее время имеется гораздо большее разнообразие степеней и их наименований, чем до болонских преобразований, иногда из-за продолжающегося сосуществования старых и новых структур. В то же время было достигнуто согласие в отношении трехцикло-вой структуры степеней и совокупности инструментов, улучшающих прозрачность.

Ответы на вопросник *Тенденций 2010* для вузов показывают существенный прогресс в отношении пересмотра учебных программ. Доля вузов, переработавших учебные программы во всех подразделениях, значительно возросла: с 28% в *Тенденциях III* и 55% в *Тенденциях V* до 77% в *Тенденциях 2010*. С учетом вузов, сообщивших о реформировании учебных программ в некоторых подразделениях, показатель достигает 91% по сравнению с 76% в *Тенденциях V*. Это значительное продвижение вперед не в последнюю очередь объясняется тем, что доля респондентов, которые на вопрос о пересмотре учебных программ ответили «еще нет», уменьшилась до 3% в *Тенденциях 2010* (с 14% в *Тенденциях V*).

Таблица 7

ВОПРОС 16. ПЕРЕСМОТРЕЛ ЛИ ВАШ ВУЗ СВОИ ПРОГРАММЫ В СВЯЗИ С БОЛОНСКИМ ПРОЦЕССОМ, В ЧАСТНОСТИ, АДАПТИРОВАНЫ ЛИ ПРОГРАММЫ К НОВОЙ СТРУКТУРЕ СТЕПЕНЕЙ?



Но инспекционные посещения показывают, что интерпретация изменений, необходимых для перестройки программ в соответствии с новой структурой степеней, существенно различается в зависимости от страны или от вуза. То же самое можно сказать и о внедрении студентоцентрированного обучения, как показано в Разделе 2.3 о построении гибких учебных программ.

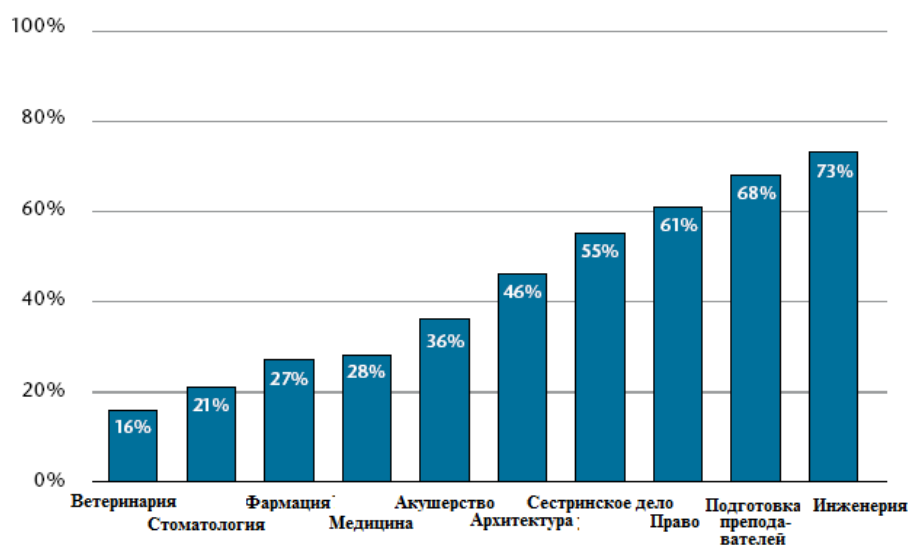
Внедрение новой структуры степеней для профессиональных дисциплин идет медленнее, чем по другим предметам. Вузам был задан вопрос, применяется ли структура бакалавр/ магистр для ряда профессиональных дисциплин, таких как архитектура, стоматология, инженерия, право, медицина, акушерство, сестринское дело, фармацевтика, подготовка преподавателей и ветеринария исследований. Такой вопрос задавался в исследовании *Тенденции* впервые.

Следует отметить, что трансграничное предоставление услуг большинства из этих регулируемых профессий¹⁸ подпадает под действие Директивы 2005/36/ЕС о признании профессиональных квалификаций. Исключение составляет право, которое регулируется отдельными специализированными директивами. Подготовка преподавателей и инженерия попадают в «общую систему», согласно которой государства-члены ЕС могут оценивать квалификации прибывающих специалистов в соответствии со схемой уровней достижений и при необходимости требовать периодов адаптации или прохождения тестов на пригодность. Остальные профессии являются «секторальными», для которых Директива определяет минимальные стандарты подготовки, согласованные государствами-членами (Davies 2009)¹⁹.

На практике вопрос о применимости структуры бакалавр /магистр относится, главным образом, к профессиям, которые традиционно предусматривали продолжительные, интегрированные программы подготовки, а именно – архитектура, стоматология, инженерия, медицина, фармацевтика и ветеринария. В связи со структурой бакалавр/магистр возникает ряд проблем: сложности при вступлении на рынок труда после получения степени бакалавра; возможность мобильности между циклами на национальном и на международном уровнях; определение компетенций и результатов обучения для бакалаврской и магистерской степеней.

Таблица 8

ВОПРОС 14. ЕСЛИ В ВАШЕМ ВУЗЕ ПРЕПОДАЮТСЯ СЛЕДУЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ, ВВЕДЕНА ЛИ ДЛЯ НИХ СТРУКТУРА БАКАЛАВР/МАГИСТР?



Европейская ассоциация университетов попросила профессиональные объединения, действующие на европейском уровне, прокомментировать ответы на вопрос, представленный в таблице 8, и высказать свои замечания.

Большинство профессиональных организаций не имеют сведений о числе учебных заведений, сделавших выбор в пользу структуры бакалавр / магистр, и не рискуют делать какие-либо предположения. Исключение составляют Совет архитекторов Европы, по оценке которого, лишь одна шестая из 350 школ по-прежнему предлагает интегрированную программу, и Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (*Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs*, FEANI), которая считает ответы на вопросник *Тенденций* дезориентирующими, полагая при этом, что интегрированная модель сохраняется примерно в 50% школ.

Ответы вузов на анкету *Тенденций 2010* показали, что большинство учебных заведений, предлагающих степени в области стоматологии, медицины, фармации и ветеринарной медицины, в настоящее время не применяют структуру бакалавр / магистр, хотя в случае последних двух дисциплин это большинство является незначительным. Профессиональные дисциплины, которые предлагаются в виде двухциклового структуры, – это в большинстве случаев инженерия, право, подготовка преподавателей и сестринское дело.

Документы о позиции по новой болонской структуре степеней в значительной части относятся к 2004–2005 годам. Постоянный Комитет европейских врачей (CPME), Совет европейских стоматологов (CED) и Фармацевтическая группа Европейского союза (PGEU) выступают решительно против двухциклового структуры. CPME и CED полагают, руководствуясь соображениями общественной безопасности, что для обладателей квалификации бакалавра нет никаких профессиональных функций. Точно так же Федерация ветеринаров Европы (FVE) не видит возможностей для бакалавров в своей области. В то же время FVE не отвергает двухцикловую структуру, аккредитуя и болонскую, и традиционную интегрированную модели. То же самое делает проект аккредитации инженерного образования, курируемый FEANI.

В архитектуре и фармации выход бакалавров на рынок труда не допускается большинством стран-членов ЕС. Доступ на рынок труда на уровне бакалавра имеется лишь в инженерной профессии. Однако даже здесь картина меняется от страны к стране: Гер-

мания является единственной страной-членом ЕС, внедрившей структуру бакалавр / магистр; Франция и Италии сохранили интегрированную степень; в других странах ситуация носит смешанный характер. Отчасти это связано с существованием трех преобладающих – и весьма различающихся – традиций инженерного образования: английской, французской и немецкой.

Важно отметить, что независимо от меры своего неприятия двухцикловой структуры степеней, профессиональные объединения настаивают на выполнении условий минимального обучения, установленных в Директиве. Совет архитектуры Европы (АСЕ), например, удовлетворен моделью, но опасаются, что модель 4 + 1 может оказаться уязвимой с точки зрения сокращения расходов.

За исключением двухцикловой структуры, профессиональные объединения поддерживают Болонский процесс во всех других отношениях. Их поддержка стимулирует инициативы, связанные с Болонским процессом. Например, в каждой профессиональной области финансируемая ЕС тематическая сеть разрабатывает учебные программы на базе компетенций в рамках структуры бакалавр / магистр.

Перспектива поступления студентов, получивших степень бакалавра в одной стране, на магистерские программы в другой придала новый импульс обеспечению качества и аккредитации для конкретных профессиональных областей. Хотя не все профессиональные области занимаются обеспечением качества и аккредитацией на европейском уровне, в тех областях, где это делается, соответствующие агентства рассматривают возможность членства в Европейской сети обеспечения качества (ENQA). В целом, отношение регулируемых профессий к Болонскому процессу может эволюционировать за 2010–2012 годы, период, в течение которого действие Директивы 2005/36/ЕС будет официально пересмотрено.

Доля учебных заведений, заявивших о пересмотре своих программ по профессиональным дисциплинам в контексте Болонского процесса, существенно возросла, хотя и была достаточно высокой. На уровне дисциплин и на национальном уровне имеются многочисленные примеры надлежащей практики подготовки выпускников к миру труда и поддержки усилий вузов по улучшению диалога с промышленностью. Убедительные данные свидетельствуют о растущем многообразии предложений в рамках второго и третьего циклов. Это интересный контраст к озабоченности вузов по поводу того, что национальное законодательство оказывается более жестким, чем параметры Европейского пространства высшего образования. Выпускники первого цикла, сразу же поступающие на программы второго цикла, по-прежнему являются нормой.

Серьезные трудности возникают с достижением того, чтобы пересмотр программ осуществлялся вузами по всей Европе в рамках их внутренних процессов качества, и с привлечением работодателей к конструктивному диалогу, особенно в том, что касается принятия выпускников первого цикла на рынке труда. Последнее требует урегулирования существенных проблем с некоторыми профессиональными ассоциациями. На данном этапе невозможно составить более-менее ясное представление о перспективах выпускников болонского первого цикла, поскольку система отслеживания судьбы выпускников разных циклов пока отсутствует.

Принятие новой структуры степеней рынком труда

Трудоустраиваемость по-прежнему рассматривается как одна из основных целей Болонского процесса, о чем свидетельствуют ее многочисленные упоминания в коммюнике совещаний министров. Анализ ответов национальных конференций ректоров для *Тенденций 2010* также показывает, что большинство из них считает трудоустраиваемость

важным аспектом реализации трехциклового системы. Вместе с тем, точное значение этого термина и приоритет, отдаваемый трудоустроиваемости или ее конкретным аспектам, варьируются в зависимости от действующих субъектов и национально-культурных контекстов.

Одной из основных целей введения трехциклового системы в Европе было создание квалификаций первого цикла, которые будут приняты рынком труда. Тем не менее около 40% инспекционных посещений показали существенную озабоченность в отношении степени бакалавра. Степень магистра, в свою очередь, получает самое высокое одобрение студентов и работодателей. Вот несколько замечаний, касающихся трудоустройства выпускников на бакалаврском и магистерском уровнях:

- В ряде стран степень бакалавра не оказывает никакого влияния, и основной квалификацией для входа на рынок труда остается квалификация магистра. Хотя традиционно рынок труда выпускников является преимущественно национальным, рост глобализации и интернационализации, совместные и полные степени, получаемые за пределами страны, создают более глобальный рынок рабочих мест. Все это только в самом начале развития, однако, судя по инспекционным посещениям, наблюдается тенденция к усилению конкуренции за студентов магистерского уровня.
- В странах, где бакалавр является основной квалификацией, степень магистра становится дополнительным достоинством в резюме тех, кто уже находится на рынке труда: лучший пример – степень Мастера делового администрирования (МВА).

Следует подчеркнуть, что МСКО (Международная стандартная классификация образования) не разделяет бакалавров и магистров, из-за чего невозможен системный анализ таких аспектов, как соотношение студент / преподаватель или модели трудоустройства студентов-бакалавров и студентов-магистров. Независимо от МСКО, вузы должны систематически собирать и анализировать эти данные и использовать их для дальнейшего развития степеней.

В анкете *Тенденций 2010* для вузов было несколько вопросов о трудоустройстве: два из них касались степени участия работодателей в разработке учебных программ и отслеживания трудоустройства студентов. Эти вопросы позволяют получить косвенные оценки некоторых аспектов политики и практики вузов, направленной на обеспечение трудоустроиваемости выпускников.

Данные *Тенденций 2010* показывают уменьшение числа респондентов, заявивших о тесном взаимодействии с работодателями: 24%, по сравнению примерно с 30% в *Тенденциях III* и *Тенденциях V*. В то же время, хотя этот показатель и снизился, произошло соответствующее увеличение доли респондентов, сообщивших о периодическом привлечении профессиональных организаций и работодателей.

Эти изменения могут указывать на тот факт, что многие вузы на данный момент завершили пересмотр учебных программ и необходимость в постоянном привлечении работодателей отпала до новой перестройки. Отчеты о выездах на места показали, что в половине посещенных стран налажено активное сотрудничество между вузами, профессиональными ассоциациями и работодателями: от комплексного и стратегически ориентированного в некоторых случаях до более узкого, предметно-центрированного в других.

Систематическое отслеживание трудоустройства выпускников большинством вузов (63%) или на национальном уровне по-прежнему не осуществляется.

2.2.2. Бакалаврский уровень

Наиболее сложным аспектом трехцикловой структуры для большинства вузов стало введение (или реформа) первого цикла, особенно в тех странах, где первая степень была очень длинной. В данном разделе рассматривается процесс реализации и принятия бакалавра как первой степени.

Реализация

Как упоминалось выше, лишь очень небольшое число (3%) учебных заведений не пересмотрело свои учебные программы в соответствии с новой структурой степеней. В то же время беспокойство вызывает тенденция некоторых стран и ряда вузов свести перестройку программ либо к простому сокращению продолжительности обучения, либо к попытке вписать прежний объем в более жесткие временные рамки. Хотя в анкете *Тенденций 2010* не было прямых вопросов об объеме работы и продолжительности, данные инспекционных посещений позволяют предположить, что практика сжатия 4 или даже 5 лет обучения в 3- или 4-годичную программу не является единичной. Эта проблема была поднята студентами в ходе дискуссий с исследователями проекта *Тенденции* во время инспекционных посещений. Озабоченность студентов совпадает с высказанной в докладе *Тенденции IV*: «Основное беспокойство вызывает то, что учебные программы становятся негибкими и более сжатыми, без достаточного пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередко жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень» (*Тенденции IV*: 13).

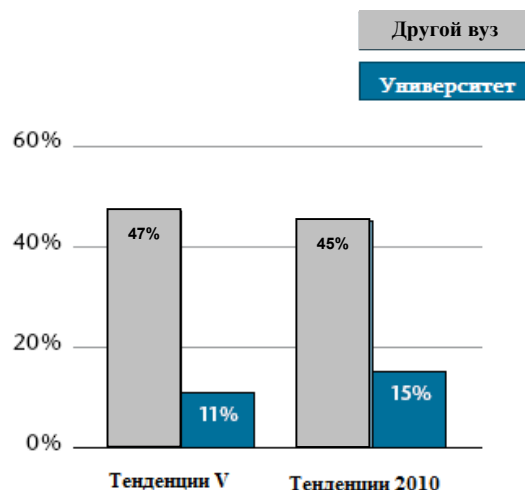
Некоторые страны, такие как Австрия, Германия и Португалия, сократившие продолжительность обучения на степень бакалавра до трех лет, озабочены тем, что теперь очень сложно включить периоды мобильности и стажировки, а также обеспечить вовлеченность студентов. Эта проблема широко отражается во многих документах, относящихся к Болонскому процессу, и, вероятно, связана частично с ограничениями законодательной базы, а частично с тем, что учебные программы активно пересматривались, но не всегда с акцентом на обеспечение большей гибкости.

Принятие степени бакалавра рынком труда

Как было отмечено, одной из основных целей введения трехцикловой системы в Европе было создание квалификаций первого цикла, которые были бы приняты рынком труда. Первое условие для такого принятия состоит в том, что преподаватели, студенты и вузы понимают его значение и способны довести его до сведения потенциальных работодателей. Сопоставление данных из *Тенденций V* и *Тенденций 2010* показывает небольшой рост числа университетов, которые считают степень бакалавра надлежащей подготовкой для трудоустройства (с 11% в *Тенденциях V* до 15% в *Тенденциях 2010*). При этом значительно больше вузов другого типа принимают квалификации первого цикла, хотя их число и снизилось с 47% в *Тенденциях V* до 45% в *Тенденциях 2010*. В этом небольшом снижении, находящемся в пределах погрешности, возможно, отражается тот факт, что все большему числу таких вузов сегодня разрешено предлагать обучение магистерского уровня.

Таблица 9

ВОПРОС 32. ЧТО, ПО ВАШИМ ОЖИДАНИЯМ, БУДУТ ДЕЛАТЬ ВАШИ СТУДЕНТЫ
ПОСЛЕ ПОЛУЧЕНИЯ СТЕПЕНИ ПЕРВОГО ЦИКЛА (БАКАЛАВРСКОЙ)
(БОЛЬШИНСТВО ОТПРАВИТСЯ НА РЫНОК ТРУДА)?



Таким образом, у университетов есть нерешенные вопросы (в отличие от других типов вузов), касающиеся принятия выпускников первого цикла на рынке труда.

В ряде отчетов об инспекционных посещениях делается вывод, что в некоторых странах преподаватели и студенты далеко не убеждены в ценности болонского первого цикла и в его принятии работодателями. Во многих случаях озабоченность носит почти упреждающий характер: от работодателей не ожидают принятия степени бакалавра. В ряде отчетов о посещениях отмечается, что в проведении изменений вузам мешает консерватизм некоторых профессиональных ассоциаций. В отчетах также ставится вопрос: если высшие учебные заведения, будучи основными субъектами изменения, не убеждены в ценности первой степени, как они смогут убедить в ней работодателей? Кроме того, государственные органы не пересмотрели свою политику и практику в сфере занятости, обеспечивая возможность поступления на работу в государственном секторе для выпускников первого цикла.

В нескольких странах лишь малая часть выпускников первого цикла сразу продолжает обучение на втором, хотя это не обязательно означает, что бакалавр принимается на рынке труда. Например, в Венгрии национальными нормативными документами предусмотрено, что только 35% выпускников первого цикла могут перейти на второй, и студенты, имеющие степень бакалавра, выражают беспокойство по поводу своего будущего и возможностей найти подходящую работу.

В то же время инспекционные визиты выявили множество разнообразных подходов, используемых вузами в целях расширения признания бакалавра на рынке труда и для поддержки студентов в их карьерном развитии.

Вот некоторые примеры:

- Акцентирование внимания на освоении студентами общих навыков²⁰ на бакалаврском уровне в связи с тем, что результаты обучения определяются преподавателями в рамках определенной программы и в конкретном вузовском контексте.
- Создание среды, способствующей предпринимательству.
- Предоставление ассоциациями выпускников полезной информации о моделях трудоустройства для использования ее при переработке учебных программ.

- Привлечение работодателей и внешних экспертов к пересмотру и перестройке учебных программ.
- Развитие служб организации и планирования карьеры и консультационная поддержка студентов.
- Отслеживание трудоустройства выпускников.

Последнее необходимо, чтобы оценить успех в осуществлении того, что в некоторых странах является радикальным изменением структур (т.е. степень бакалавра как массовая вводится впервые – *В.Б.*). Без этого очень трудно понять полезность степени бакалавра. К сожалению, за последние три года мониторинг трудоустройства выпускников не улучшилось, и очень немногие вузы смогли проследить трудоустройство своих первых выпускников. Так, для *Тенденций 2010* удалось собрать только информацию, основанную на ожиданиях (см. табл. 9 выше), главным образом, потому, что во многих странах выпускники-бакалавры лишь недавно вышли на рынок труда. Цифры – 37% вузов прослеживают всех недавних выпускников – практически совпадают с соответствующими цифрами в *Тенденциях V* и подтверждают вывод последних о том, что именно те вузы, которые ожидают выход на рынок труда большинства своих выпускников первого цикла, чаще всего обладают системами отслеживания.

2.2.3. Магистерский уровень

Для многих стран появление степени магистра стало важным нововведением в рамках Болонского процесса. Очевидно, что утвердилось восприятие магистра как степени, отдельной от степени бакалавра. Несмотря на достигнутый прогресс, следует ожидать дальнейших изменений.

Реализация

В недавнем исследовании EUA²¹ отмечается, что хотя степень магистра достаточно хорошо определена с точки зрения продолжительности и кредитных баллов, а уровень академических достижений описан с помощью установленных уровневых дескрипторов, «ее профиль остается непрозрачным из-за названий и номенклатуры, которые обычно вполне ясны на национальном уровне, однако часто непонятны за рубежом» (EUA 2009a). Исследование определяет несколько типов магистерских степеней и отмечает проблемы, порождаемые быстрым увеличением наименований:

- *Академическая степень магистра: используется в бинарных системах для различения выпускников университетских программ и профессиональных магистров, получивших степень в неуниверситетских вузах.*
- *Продолжающая или последовательная степень магистра: магистерская подготовка продолжается сразу же или спустя короткое время после получения квалификации бакалавра и по той же дисциплине.*
- *«Конвертированная» степень магистра: магистерская подготовка осуществляется по другой дисциплине, чем предшествующая бакалаврская.*
- *Совместная степень магистра: степень, программа которой предоставляется двумя или более вузами с выдачей одного или нескольких дипломов.*
- *Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни: используется в некоторых системах для обозначения подготовки в рамках второго цикла, осуществляемой отдельно от продолжающей магистерской подготовки.*

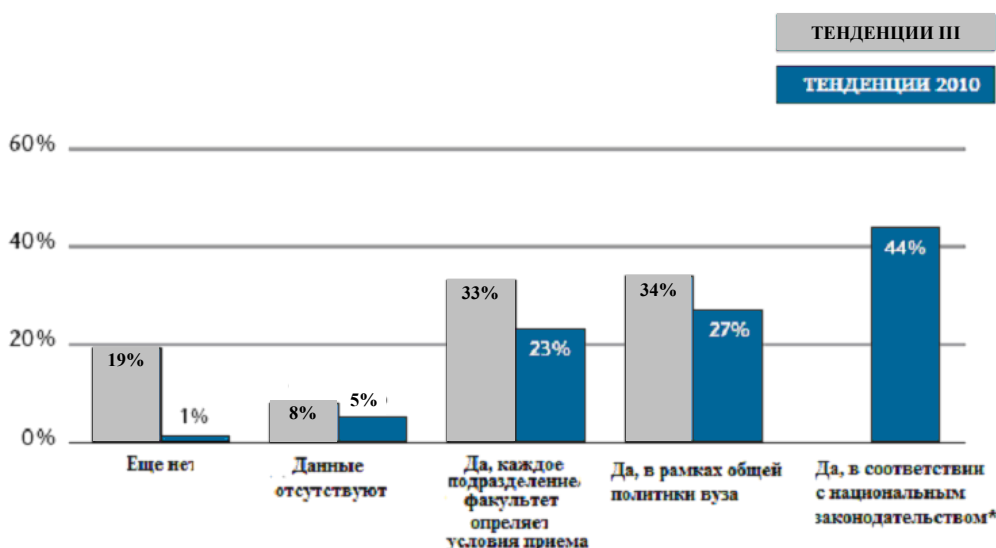
- *Профессиональная степень магистра: используется в бинарных системах для различения степени магистра, присужденной неуниверситетским вузом, и университетской магистерской степени (EUA 2009a).*

Последние две степени – степень магистра в рамках образования в течение всей жизни и профессиональная степень магистра – легко воспринимаются как элементы образования в течение всей жизни. Характерной особенностью этих степеней магистра в некоторых странах является их предоставление в отдельно финансируемых и отдельно управляемых академических подразделениях.

За последнее время значительное большинство учебных заведений Европы установило вступительные требования для магистерского уровня, что предусмотрено либо национальным законодательством (44%), либо политикой вуза (27%). Только в 1% вузов (по сравнению с 19% в *Тенденциях III*) этого еще не сделано.

Таблица 10

ВОПРОС 15. В РАМКАХ СТРУКТУРЫ БАКАЛАВР / МАГИСТР УСТАНОВИЛ ЛИ ВАШ ВУЗ ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ ПРОГРАММ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ?



Как отмечалось выше, 77% вузов сообщают о пересмотре своих учебных программ в связи с Болонским процессом, особенно с точки зрения их адаптации к новой структуре степеней. Реформы носят самый широкий характер: от простых косметических изменений до серьезной перестройки:

- В худшем случае длинные интегрированные квалификации были разделены на составляющие бакалавр – магистр по схеме 3 + 2 или 4 + 1 без педагогических и почти без интеллектуальных инноваций, знаменующих переход.
- В лучшем случае пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения.

Характерные особенности студентоцентрированного обучения – работа в малых группах, различные модели оценивания, проблемное обучение, исследовательская деятельность и стажировки, не говоря уже о наличии физического пространства и доступности электронных учебных материалов – легче всего воплотить в жизнь с небольшими группами. Все это, однако, требует существенного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, развития учебных консультативных услуг и более универсальных информационных систем управления (см. Раздел 2.7). Как только сту-

дентоцентрированное обучение становится приоритетом и обеспечена модульность, которые магистерского уровня больше не воспринимаются как однородные (т.е. не обязательно должны быть таковыми – В.Б.). Должны приниматься решения о том, что «необходимо», что необязательно, что можно вообще исключить и что именно нужно студентам для профессионального или личного развития.

Принятие степени магистра рынком труда

Очевидно, что вузы и студенты с большей готовностью восприняли степень магистра, чем степень бакалавра. В странах, где традицией были длинные интегрированные квалификации и где новая трехцикловая структура еще должна твердо укорениться, большинство студентов выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский. В некоторых случаях региональные и национальные рынки труда не в состоянии принимать бакалавров – либо из-за контролируемого доступа к профессиям, либо из-за отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста.

По всей вероятности, продолжающая степень магистра будет сохранять доверие некоторых национальных систем и их участников (студентов, родителей, работодателей, политиков) в той мере, в какой государственное финансирование будет обеспечивать его доступность. Как эта ситуация будет развиваться в среднесрочной перспективе, сказать сложно. Если ничего не изменится, рынок труда, вероятно, будет и дальше игнорировать бакалавров. Это будет продолжаться до тех пор, пока степень бакалавра не займет прочное место в национальных структурах квалификаций. Этот процесс только начался.

Квалификацию дополнительного образования МВА можно описать как «профессиональную». В то же время в ряде национальных бинарных систем термин «профессиональная» используется для обозначения степеней неуниверситетского сектора. Эти степени отличаются с точки зрения требований, содержания и результатов от степеней магистра, присуждаемых в университетском секторе. Как правило, они ориентированы на потребности национальных и региональных рынков труда. Степени магистра для целей повышения квалификации обладают высокой ценностью для трудоустройства, но, с точки зрения Болонского процесса, имеют ограниченную доступность. Решить эту проблему можно лишь путем реализации всесторонней концепции образования в течение всей жизни.

Если обучение магистерского уровня служит для целей повышения квалификации, разумно ожидать участия работодателей в проектировании курсов. Однако активная вовлеченность работодателей сегодня составляет 24%, что меньше, чем в *Тенденциях V* (29%) и в *Тенденциях III* (32%). Без дальнейшего анализа трудно определить причину этого снижения, но, как указывалось выше, возможно, больше нет острой необходимости в консультациях с работодателями, поскольку работа по перестройке учебных программ на данный момент считается завершённой.

2.2.4. Докторский уровень

Докторское образование как третий цикл официально стало частью Болонских дискуссий в 2003 году. За этим последовал проект Европейской ассоциации университетов, выявивший необходимость изменений в докторском образовании, и Болонский семинар в Зальцбурге (EUA, 2005)²², который определил общие принципы для этого уровня и результаты которого были включены в Бергенское Коммюнике 2005 года²³. Изменения на докторском уровне были самыми впечатляющими по своей глубине и темпам осуществления. Успех объясняется, скорее всего, массовым характером проводимых изменений. Дополнительной движущей силой стали растущее международное сотрудниче-

ство и повышенное внимание к начинающим исследователям и к их карьере в рамках Европейского исследовательского пространства.

Реализация

Европейская традиция докторского обучения – выполнение оригинального исследования под руководством одного профессора, без особого акцента на преподаваемые курсы – в последние годы все чаще вызывает сомнения. Широко обсуждавшаяся необходимость сделать обладателей докторской степени более конкурентоспособными на международном уровне привела в некоторых странах к десятилетию успешных экспериментов с созданием и финансированием структурированных программ и аспирантур или научно-исследовательских школ. После широкого распространения и обсуждения в академическом сообществе Зальцбургских принципов (EUA 2005) EUA осуществила второй проект по докторскому образованию, в котором были намечены дополнительные цели и шаги. Проект был выполнен в рамках Болонского процесса и представлен на Лондонской встрече министров в 2007 году²⁴.

Изменения в докторском образовании за последние несколько лет были направлены на введение докторских программ на институциональном уровне путем:

- создания структур, таких как докторантуры, аспирантуры или научно-исследовательские школы, в целях обеспечения динамичной исследовательской среды и выработки надежных стандартов качества научного руководства и поддержки;
- введения большего числа преподаваемых курсов и элементов обучения (в некоторых случаях с назначением кредитов) для расширения перспектив и профиля компетенций докторантов, включая, например, освоение переносимых навыков с сохранением активной роли наставника²⁵.

Все большее число учебных заведений предлагают дополнительные преподаваемые курсы (49% – *Тенденции V*; 72% – *Тенденции 2010*) и структурированные докторские программы на вузовском уровне. Уже доклад *Тенденции V* показал заметную тягу к организации новых структур, таких как докторантуры / аспирантуры / научно-исследовательские школы и других структурированных программ с целью создания более стимулирующей исследовательской среды, содействия совместным усилиям в различных предметных областях, обеспечения критической массы участия и расширения возможностей для взаимодействия между вузами и международного сотрудничества. Эти структуры также предоставляют ясную и видимую «опору» для связи с промышленностью, бизнесом или государственной службой. Данная тенденция сохраняется: сегодня 49% вузов (по сравнению с 29% в *Тенденциях V*) имеют докторские школы, в которых обучаются только докторанты, в 16% вузов докторские школы обучают и студентов-магистров, и студентов-докторантов.

Создание докторских школ поднимает вопросы об организации прозрачных процессов приема, оценивания диссертации, отслеживания показателей завершения докторского образования. В частности, переход от традиционных, прямых отношений ученик-руководитель к контрактному соглашению между докторантом, руководителем (руководителями) и учебным заведением заставил задуматься о путях повышения и обеспечения стандартов научного руководства, например, путем развития профессиональной подготовки руководителей. Такая подготовка предлагается во многих университетах и считается одним из ключевых элементов профиля вуза и его международной конкурентоспособности.

Принятие докторских степеней (неакадемическим рынком труда)

Есть общее мнение, что оригинальное исследование должно оставаться основным компонентом всех докторских степеней. В тоже время все шире признается необходимость освоения всеми докторантами переносимых навыков. Задача состоит в том, чтобы повысить осведомленность среди докторантов о необходимости выявления и совершенствования освоенных ими навыков – как средства улучшения перспектив трудоустройства и развития карьеры внутри и за пределами академической сферы. Если неакадемический рынок труда становится целью все большего числа докторантов, достаточны ли имеющиеся у них общие навыки, чтобы оправдать ожидания работодателей? Несмотря на то, что в этом направлении достигнут значительный прогресс, предстоит сделать еще многое, чтобы включить развитие переносимых навыков в докторское обучение.

В заключении к проекту EUA «DOC-CAREERS» отмечается: *Основная возможность трудоустройства обладателей докторской степени в неакадемической среде вытекает из навыков, которые они получили, обучаясь проведению исследований. Работодатели высоко ценят уровень научных и технических знаний, которыми обладают доктора из европейских университетов, в том числе системный подход к научно-обоснованным аргументам, их аналитические способности, умение интегрировать знания из разных источников и способность работать на границах знания (EUA 2009d: 103)²⁶.*

В докладе также отмечается, что компании, не ориентированные на исследования, как правило, осуществляют набор на магистерском уровне. Это означает, что «преимущества докторской степени не считаются привлекательными для карьеры, не предусматривающей имманентного исследовательского компонента» (EUA 2009d: 103). Тем не менее, по оценкам, около 50% нынешних обладателей степени доктора работают вне академических кругов, в государственном и частном секторах, занимая как исследовательские, так и не исследовательские должности, и трудно предположить, что эта цифра будет уменьшаться.

Кроме того, появляются новые формы докторских степеней, такие как промышленная докторская степень и профессиональная докторская степень²⁷. Эти степени позволяют тем, кто работает по некоторой профессии, проходить докторское обучение в своей профессиональной области. В проекте «DOC-CAREERS» делается вывод, что «совместные докторские программы, обеспечивающие соприкосновение с неуниверситетской средой, являются прекрасным способом улучшить способность докторантов связывать абстрактное мышление с практическим применением и наоборот, как это требуется для развития новых знаний, продуктов или услуг» (EUA 2009d: 103). В этих новых формах докторского образования основным компонентом остается оригинальное исследование.

2.2.5. Будущие проблемы

Достигнут значительный прогресс в реализации трехциклового структуры степеней. Реформы на докторском уровне особенно активно инициировались, разрабатывались и продвигались усилиями самого этого сектора.

Картина степеней в Европе, однако, остается очень сложной. Руководители учебных заведений прилагают усилия, чтобы в рамках своих вузов как-то справиться с этой проблемой. Действительно, быстрый рост числа магистерских степеней в целом (независимо от типа) вызывает озабоченность многих учебных заведений и с академической, и с финансовой точек зрения. Их различные наименования и цели необходимо сделать понятными с помощью результатов обучения. Все магистерские программы, предлагаемые

вузом, должны отвечать его профилю и потребностям сообщества учащихся, которому он хочет служить. В долгосрочной перспективе решить проблему сложности будет легче, поскольку признание бакалаврского уровня станет более широким. Это повлияет на то, как воспринимается и понимается магистерский уровень, в результате чего «увеличится самобытность квалификации магистра» (EUA 2009г: 6).

Есть много примеров (хотя и несистематических), что там, где предполагается переход всех студентов на второй цикл, высокоуровневые навыки исследования в первом цикле традиционно не развиваются. Это ставит под вопрос трудоустраиваемость бакалавров в наукоемкой рабочей среде и возможность получения магистерских и докторских степеней, ориентированных на исследования.

Признание степени бакалавра в качестве точки входа на рынок труда остается проблематичным, особенно в тех странах, где были приняты очень продолжительные первые степени и где короткая степень бакалавра является культурным шоком для системы. Пока еще слишком рано судить, о чем именно свидетельствуют собранные ограниченные данные: о новых тенденциях или об экономической конъюнктуре, связанной с текущим финансовым кризисом. Трудно также оценить, как работодатели воспринимают болонских выпускников, поскольку первые когорты только сейчас начинают покидать систему высшего образования, а эффективное отслеживание выпускников во многих странах не проводится. В этом контексте важно напомнить, что уровень 5 МСКО не разделяет бакалавров и магистров, что препятствует подробному статистическому анализу моделей трудоустройства.

Учитывая значительные изменения, связанные с новой структурой степеней, для улучшения ее признания необходимо совершенствовать взаимодействие со всеми заинтересованными сторонами. Национальные органы и руководители высших учебных заведений могут осуществить некоторые шаги в этом направлении.

С точки зрения учебных заведений:

Учебные заведения должны развивать службы профориентации для выпускников первого цикла и более гибкие учебные программы, предусматривающие включение в учебный план периодов стажировок или международной мобильности. Вузам необходимо разработать системы отслеживания выпускников на всех уровнях и сотрудничать с работодателями для лучшего понимания потребностей рынка труда.

Необходимо убедить академический персонал в ценности степеней первого цикла для его эффективного взаимодействия с работодателями. Это предполагает понимание того, что трудоустраиваемость зависит от знаний, компетенций, навыков и способностей. Она также зависит от экономики и условий деятельности на рынке труда, среди которых, согласно докладу Евростат / Eurostudent Левенскому совещанию, важную роль играют возраст, пол, дисциплина и время окончания. Многие из ответов на вопросы о трудоустраиваемости поэтому отражают изменившееся отношение к образованию в течение всей жизни и факторы обеспечения справедливости.

Продвижение от бакалаврского уровня к магистерскому и докторскому должно быть гибким и представлять собой непрерывный процесс, даже если студенты будут иметь возможность прекращать и возобновлять обучение в любой момент. В то же время каждый уровень должен сохранить свою отличительность и особые преимущества. Первые два уровня следует также рассматривать с точки зрения тех, кто будет продолжать образование на докторском уровне.

Необходимо поддерживать разнообразие предоставляемого магистерского образования как путь удовлетворения различных потребностей, но при условии, что цели каждой магистерской степени четко определены и обнародованы.

С точки зрения политики:

Как основные работодатели, государственные власти могут и должны принять меры по признанию и «узакониванию» квалификаций первого цикла. Эта проблема отмечалась во всех докладах *Тенденции*, и нет никаких признаков улучшения ситуации. Государственные власти должны в срочном порядке пересмотреть свою политику и практику занятости с тем, чтобы обеспечить возможность трудоустройства в государственном секторе для выпускников первого цикла.

Каждая страна должна найти соответствующий баланс между выпускниками первого цикла, непосредственно выходящими на рынок труда, и теми из них, кто продолжает обучение на втором цикле. Баланс, достигаемый в каждом случае, будет определяться национальными условиями – экономическими, культурными, демографическими и политическими. Очень важно не ставить под угрозу перспективы карьерного роста для получающих степени первого цикла, вводя чрезмерные ограничения при приеме на второй цикл в период, когда степени первого цикла еще не утвердились на рынке труда.

2.3. Построение гибких учебных программ: инструменты для реализации в учебных заведениях

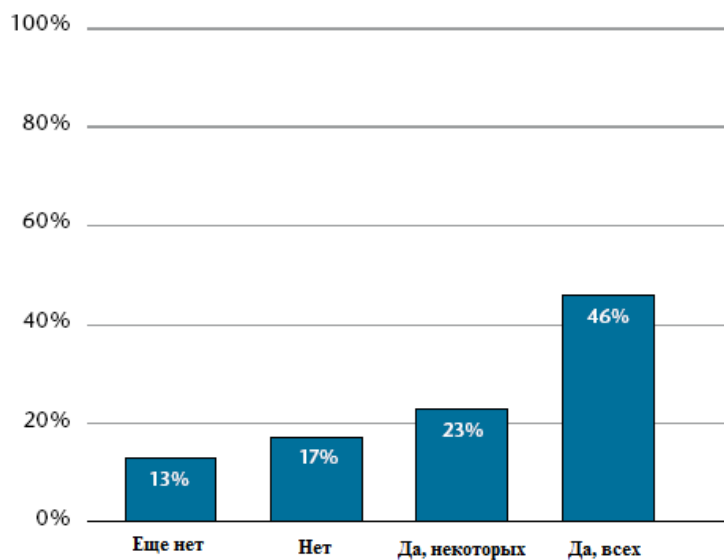
Как отмечалось выше, реализация концепции студентоцентрированного обучения облегчается, если введена модульность и определены результаты обучения, которые отображены в баллах ECTS, описаниях курсов (спецификациях – В.Б.), в профилях программ, а также в Приложении к диплому. В следующем разделе рассматриваются болонские инструменты, которые должны быть реализованы учебными заведениями: модуляризация, результаты обучения, ECTS и Приложение к диплому. Эти инструменты должны быть связаны с национальными контрольными точками, которым посвящен Раздел 2.4.

2.3.1. Модуляризация и результаты обучения

На вопрос, изменили ли они организацию учебных программ с системы на основе учебного года на систему на основе учебных единиц или модулей, 46% вузов-респондентов ответили, что изменения коснулись организации всех учебных программ; 23% заявили, что были изменены некоторые программы, и только 17% сообщили, что не сделали этого и не считают необходимым делать.

Таблица 11

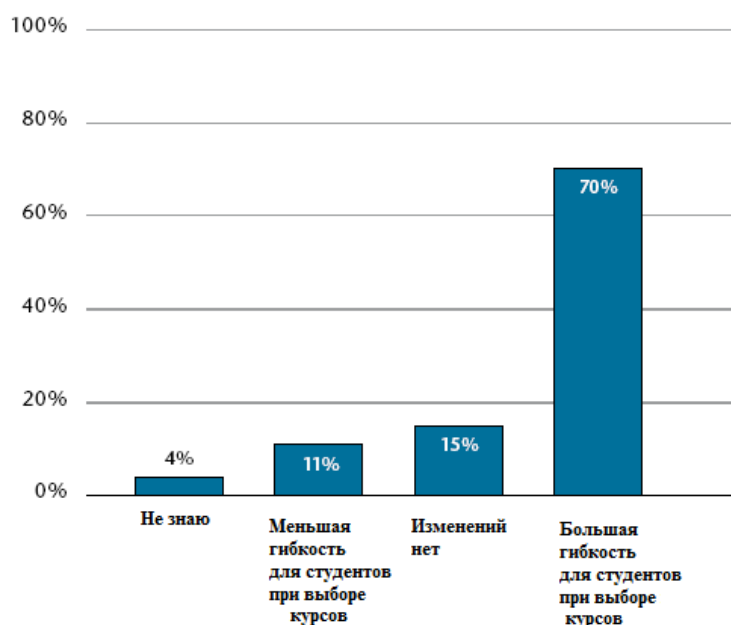
ВОПРОС 18А. ИЗМЕНИЛИ ЛИ ВЫ ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ С СИСТЕМЫ НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ГОДА НА СИСТЕМУ НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ ЕДИНИЦ ИЛИ МОДУЛЕЙ?



Вузы, в которых разработка программ базируется на учебных единицах или модулях, должны были ответить на вопрос, привело ли это к большей гибкости выбора для студентов: 70% вузов ответило, что модуляризация увеличила гибкость выбора у студентов, способствуя созданию гибких и прозрачных путей обучения.

Таблица 12

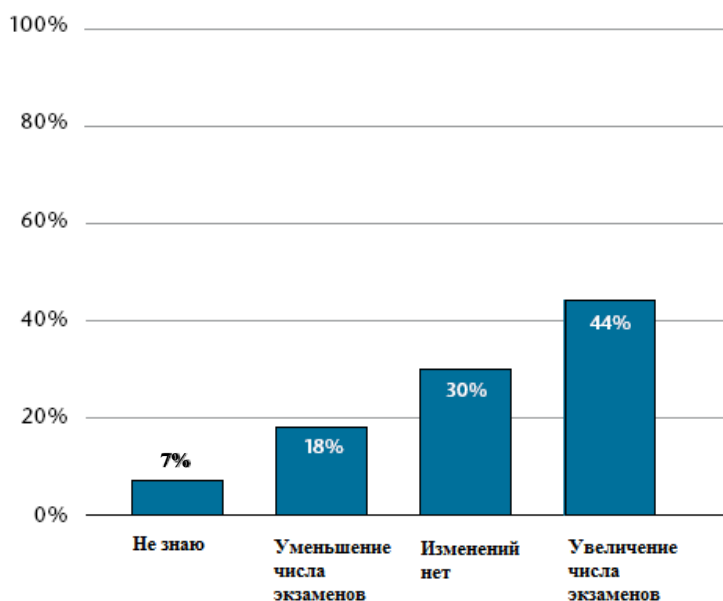
ВОПРОС 18в. Если да, то каковы были результаты модуляризации курсов?



Ответы на вопрос о влиянии модульности на число экзаменов менее оптимистичны: 44% вузов, где введена модульная система, сообщают, что число экзаменов выросло. Это свидетельствует о нередком отсутствии последовательного подхода к введению модульности и о необходимости дальнейшего развития студентоцентрированного метода.

Таблица 13

ВОПРОС 18С. ЕСЛИ ДА, ТО КАКОВЫ БЫЛИ РЕЗУЛЬТАТЫ МОДУЛЯРИЗАЦИИ КУРСОВ?



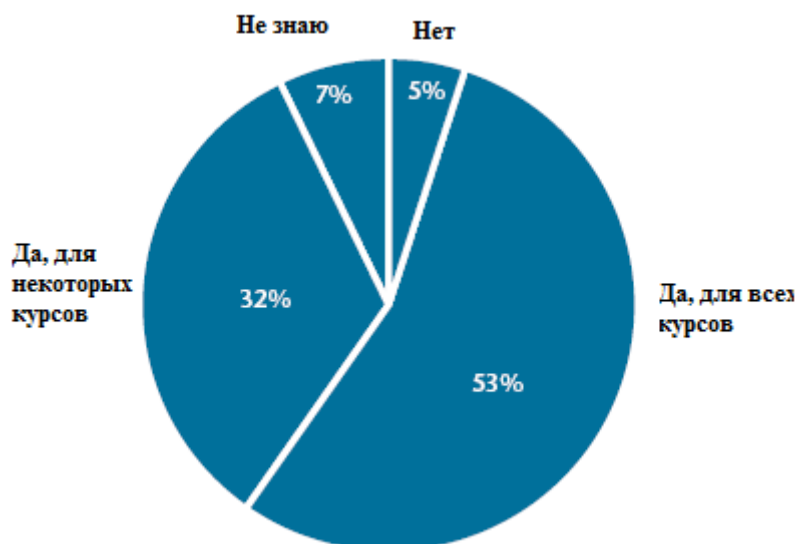
Доклад *Тенденции V* показал, что учебные заведения постепенно переходят от системы, centered на преподавателе, к студентоцентрированной концепции высшего образования. В нем отмечалось, что «понимание и использование подхода, основанного на результатах обучения, остается одной из ключевых среднесрочных задач» (*Тенденции V*: 8). В предыдущих докладах Тенденции не приводились сведения, касающиеся разработки результатов обучения. Данные же *Тенденций 2010* говорят об определенном прогрессе в этой области.

Студентоцентрированное обучение многогранно и основывается на комбинации нескольких болонских инструментов, поэтому его невозможно оценить напрямую с помощью данных анкетного опроса. Тем не менее получить представление о прогрессе в части введения студентоцентрированного подхода к преподаванию, обучению и оцениванию можно из ответов на вопросы о модуляризации и результатах обучения, а также из отчетов об инспекционных посещениях. Согласно полученным данным, две трети вузов ввели модульность и результаты обучения. Речь идет, как правило, об очень небольших системах высшего образования, насчитывающих от одного до десяти вузов.

В предыдущих исследованиях *Тенденции* не задавался вопрос о степени модуляризации или об использовании результатов обучения, и поэтому никакие исторические сопоставления невозможны. Разнообразные источники данных, на которые опирался доклад *Тенденции 2010*, позволили получить некоторое представление о том, в какой степени студентоцентрированные аспекты разработаны и используются вузами. Национальные конференции ректоров занимают все более инициативную позицию в поддержке усилий вузов по осуществлению различных аспектов студентоцентрированного обучения и – более широко – в координировании или, по крайней мере, в мониторинге реализации Болонского процесса.

Таблица 14

ВОПРОС 19. БЫЛИ ЛИ РАЗРАБОТАНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ?



2.3.2. Новые методы преподавания

Изменение студенческого контингента и акцент Болонского процесса на студентоцентрированное обучение требуют особого внимания к развитию новых методов преподавания. Инспекционные посещения *Тенденций 2010* показали, что некоторые учебные заведения начали поддерживать развитие педагогических навыков и реформирование учебных программ, но эти изменения связаны с многочисленными проблемами.

Положительная сторона: исследователи проекта *Тенденции* сообщили об использовании финансовых стимулов для инновационного преподавания и создания курсов для преподавателей. Один из посещенных университетов в 2005 году запустил пилотный проект по разработке новых методов преподавания и вложил средства в переоборудование больших аудиторий в небольшие помещения, более подходящие для групповой работы и семинаров, а также в финансирование новых должностей для факультетских координаторов и педагогической подготовки преподавателей.

Проведение необходимых изменений, понятно, было непростым по ряду причин и, прежде всего, из-за нормативно-правовых ограничений, касающихся, например, таких аспектов, как:

- нагрузка преподавателей: в некоторых странах она достаточно велика. Переход к студентоцентрированному обучению предполагает творческий подход к преподаванию и, следовательно, еще большие затраты времени на разработку новых методов педагогической деятельности. Учебные заведения должны найти способы стимулировать академический персонал в проектировании, оценке и, если необходимо, в перестройке их модулей, а также в том, чтобы брать на себя другие роли, отличные от роли авторитетных преподавателей.
- продвижение сотрудников: преобладающей практикой является большее поощрение эффективности исследований, а не времени, вкладываемого в улучшение качества преподавания. В зависимости от характера контрактов, требования, предъявляемые к более молодым научным работникам, часто усложняются, поскольку помимо своей основной исследовательской деятельности, они нередко должны вести обширную преподавательскую работу, проходить дидактическую подготовку, сотрудничать в своей области и регулярно публиковаться.

- типы экзаменов: в контексте педагогических инноваций экзамены должны быть пересмотрены. Однако национальные правовые положения в некоторых странах ограничивают возможности вузов адаптировать экзамены к новой среде обучения.
- вычисление кредитов *ECTS*: если кредиты *ECTS* рассчитываются на основе контактных часов – что противоречит основной идее *ECTS* как системы на основе учебной нагрузки, но остается частой практикой в некоторых странах – это может стать тормозом для инновационных методов обучения, таких как групповая работа или проектное обучение.

Кроме того, для студентов и сотрудников существуют проблемы изменения культуры и адаптации:

- Студенты и преподаватели должны стать более активными и по-другому участвовать в учебном процессе – вызов формальным и иерархическим культурам или культурам с недостаточными традициями интерактивного обучения на уровне средней школы.
- Новые методы преподавания придают иной характер работе студентов и должны отражать изменения студенческого контингента – прежде всего, для того, чтобы гарантировать, что студенты, обучающиеся неполное время, способны выполнять новые учебные требования.
- Академический персонал в некоторых странах должен научиться работать как часть педагогических команд. Это является проблемой для тех культур, где преподаватели несут личную ответственность за то, как они учат, без какой-либо координации своей деятельности на уровне программ.
- Большой средний возраст профессорско-преподавательского состава может быть препятствием на пути перемен. Молодые сотрудники, в целом, более восприимчивы к новым методам и идеям. В некоторых случаях, однако, это приводит к передаче значительной доли ответственности молодым сотрудникам, в то время как старшие сотрудники отдаляются от студентов.

Наконец, новые методы обучения, такие как смешанное обучение или работа в небольших группах (с меньшим соотношением численности студентов и персонала), требуют больших финансовых ресурсов.

2.3.3. *ECTS*

Сегодня *ECTS* является неотъемлемой частью структуры учебных программ. Следует, кстати, напомнить, что эта европейская система кредитов была разработана задолго до Болонской декларации, а именно в 1988 году в рамках программы обмена *ERASMUS* для облегчения признания периодов обучения за рубежом. Кроме того, многие страны имеют долгую историю использования кредитов, например, страны Балтии, Венгрия, Ирландия, страны Северной Европы, Великобритания и Турция.

Только с началом болонских реформ *ECTS* получила дальнейшее развитие как система накопления кредитов на национальном уровне и постепенно превратилась в общую систему кредитов Европейского пространства высшего образования. Страны, использовавшие кредиты до болонских реформ, пересмотрели или адаптировали свои национальные кредитные системы, сделав их совместимыми с *ECTS*. Многие из них сохраняют свои национальные или вузовские правила и руководства по использованию *ECTS*, более подробные и оперативные, чем предложенные для ЕПВО.

Данные исследования *Тенденции 2010* показывают, что внедрение *ECTS* в европейских вузах продолжается, но не все они ввели *ECTS* в том виде, как она задумывалась, то есть как систему для переноса и накопления кредитов на вузовском и национальном

уровнях. 88% учебных заведений сообщили об использовании ECTS для накопления кредитов во всех бакалаврских и магистерских программах, что является существенным увеличением по сравнению с *Тенденциями V* (66%). ECTS для переноса кредитов используют 90% вузов (75% в *Тенденциях V*). Число тех, кто пользуется отличной от ECTS кредитной системой, продолжает снижаться.

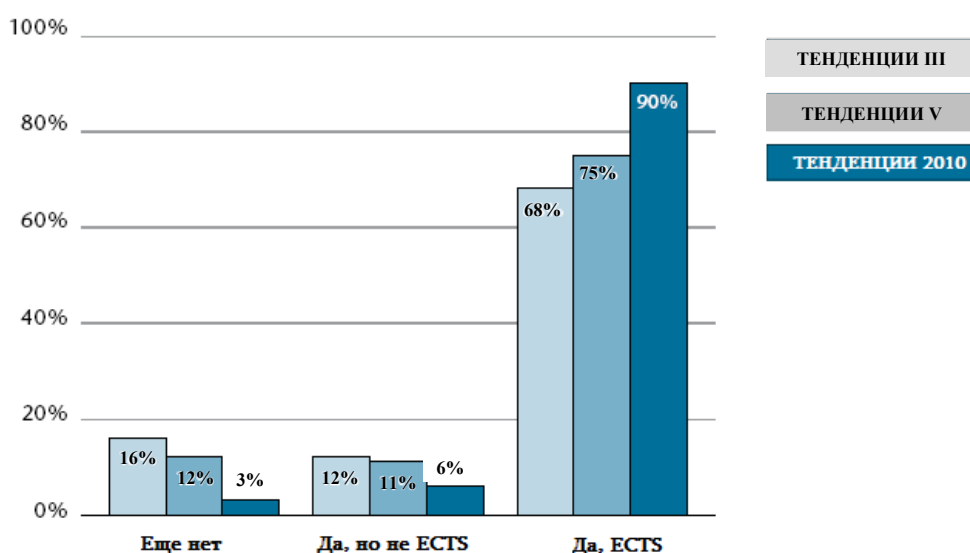
Учитывая эту сложную картину, анкета *Тенденций 2010*, так же как и анкета *Тенденций V*, разграничивает функцию переноса и функцию накопления кредитов

Перенос кредитов

Приводимые ниже таблица и карты показывают прогресс, достигнутый со времени доклада *Тенденции III* (2003) в использования ECTS для переноса кредитов. В таблице приведены ответы вузов, а на картах эти ответы обобщаются на национальном уровне.

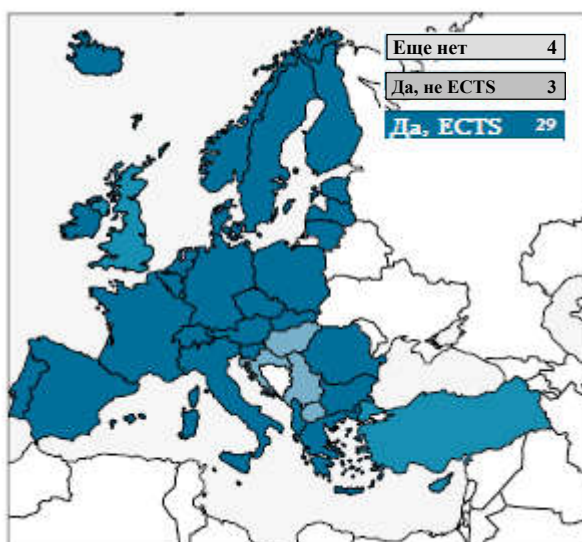
Таблица 15

ВОПРОС 21. ИМЕЕТ ЛИ ВАШЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ СИСТЕМУ ПЕРЕНОСА КРЕДИТОВ
ДЛЯ ВСЕХ БАКАЛАВРСКИХ И МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ?



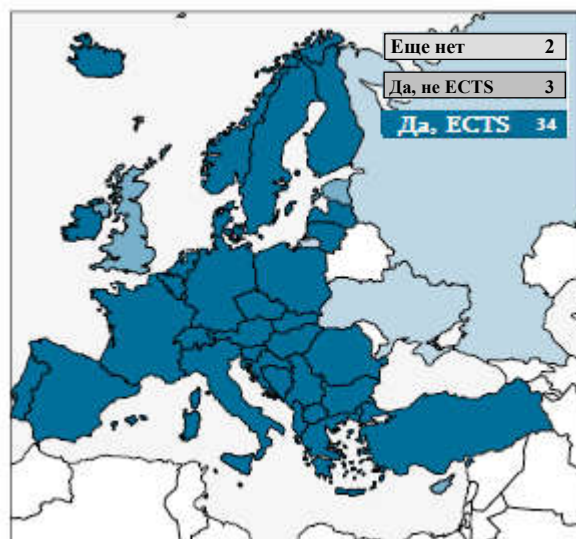
Карта 5 – Тенденции III (2003)

Перенос кредитов по самым большим группам респондентов



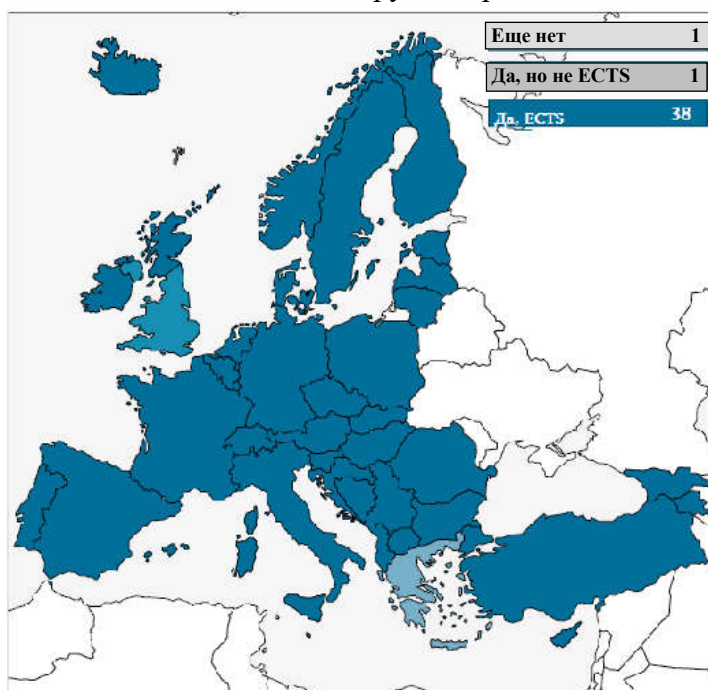
Карта 6 – Тенденции V (2007)

Перенос кредитов по самым большим группам респондентов



Карта 7 – Тенденции 2010 (2010)

Перенос кредитов по самым большим группам респондентов

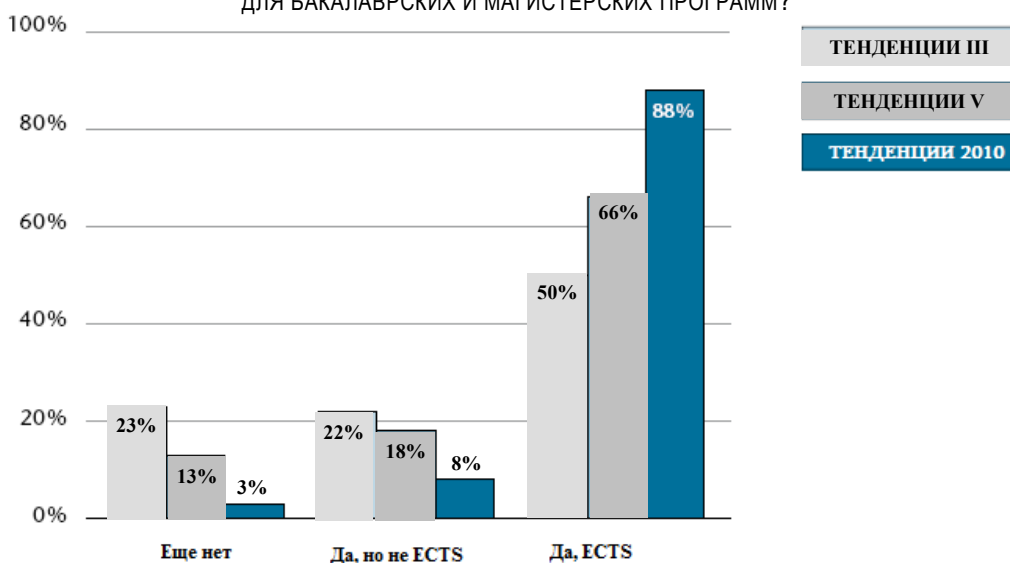


Большинство учебных заведений в 38 системах высшего образования сообщают об использовании кредитной системы ECTS, в одной системе высшего образования разработана система, совместимая с ECTS. В Греции (обозначение на карте «еще нет») Законом 3374/2005 введена кредитная система, совместимая с ECTS, хотя инспекционное посещение (правда, только одно) показало, что национальная кредитная система и ECTS считаются различными, но на самом деле идентичны.

Накопление кредитов

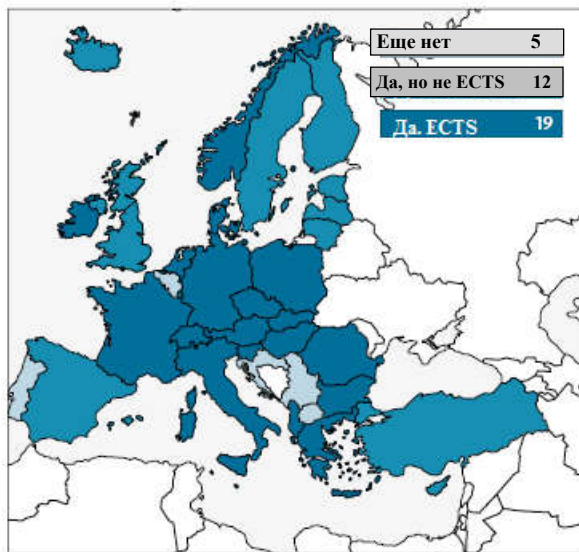
Таблица 16

ВОПРОС 20. ИСПОЛЬЗУЕТ ЛИ ВАШЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ СИСТЕМУ НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ
ДЛЯ БАКАЛАВРСКИХ И МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ?

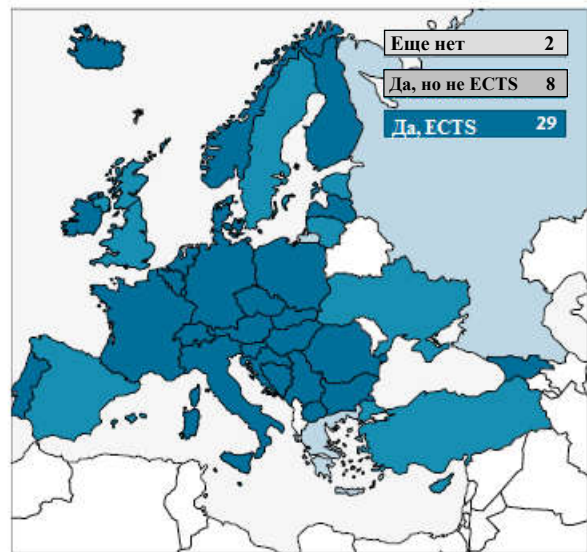


Как упоминалось выше, 88% вузов заявили об использовании ECTS для накопления кредитов (см. табл. 16). На картах эти ответы обобщаются на национальном уровне для оценки прогресса, достигнутого после публикации доклада *Тенденции III* (2003).

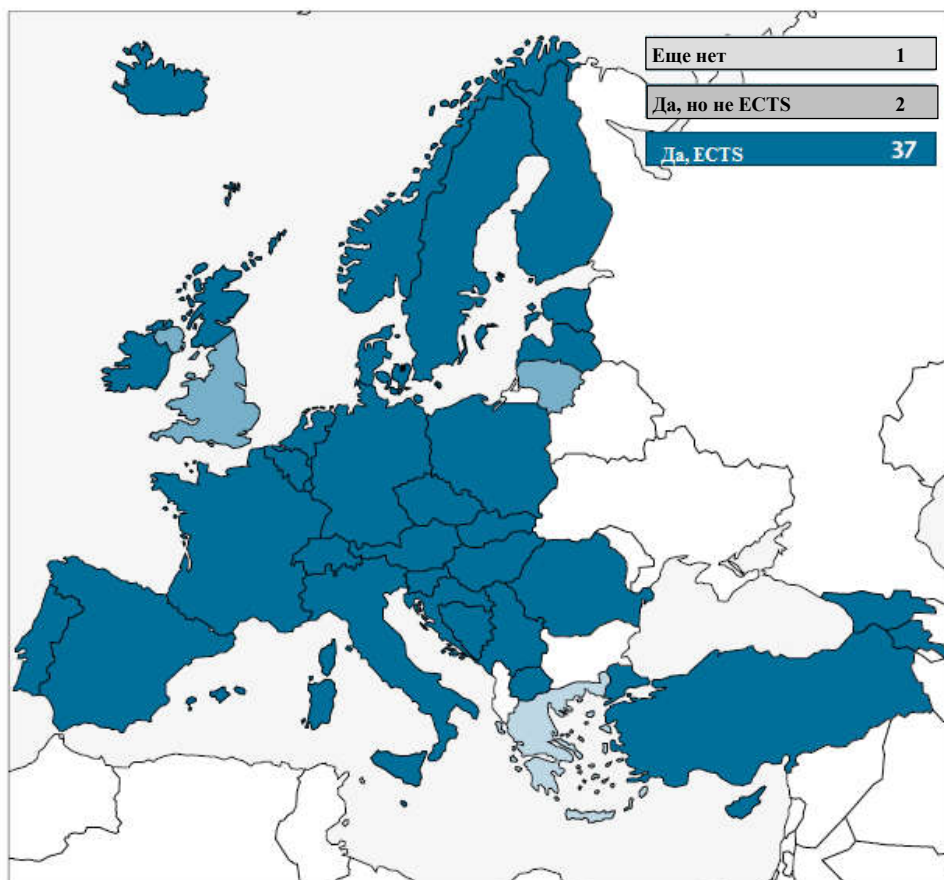
Карта 8 – Тенденции III (2003)
 Накопление кредитов по самым большим группам респондентов



Карта 9 – Тенденции V (2007)
 Накопление кредитов по самым большим группам респондентов



Карта 10 – Тенденции 2010 (2010)
 Накопление кредитов по самым большим группам респондентов



Анализ результатов по странам показывает, что в 37 странах большинство вузов сообщает об использовании ECTS для накопления кредитов, и только в Англии, Уэльсе, Северной Ирландии и Литве абсолютное большинство респондентов используют другую систему переноса кредитов. Это, правда, может быть вопросом интерпретации, поскольку единственная система, совместимая с ECTS, была недавно принята в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии (UK-EWNI), хотя ее применение является добровольным.

Различающееся применение ECTS

Несмотря на эти достижения, наиболее частые замечания в адрес ECTS, высказываемые в ходе инспекционных посещений (и в предыдущих докладах *Тенденции*) сводятся к тому, что ее применение в разных странах очень различается, что во многих случаях ее реализация является поверхностной или несовместимой между подразделениями одного вуза либо между вузами одной страны. Эти проблемы перекликаются с выводами относительно других связанных с Болонским процессом документов.

Отчеты об инспекционных посещениях семи стран (Австрия, Венгрия, Германия, Греция, Италия, Латвия и Польша) говорят о том, что учебная нагрузка для ECTS по-прежнему в значительной степени определяется контактными часами. Австрия, Германия, Греция и Италия также выразили озабоченность тем, что нагрузка должным образом не оценивается или не рассчитывается. Есть очень немного подтверждений того, что результаты обучения связываются с кредитами ECTS, хотя примеры этого все-таки имеются. Несмотря на некоторые положительные ответы вузов в анкете, выезды на места показали, что в описания курсов и модулей не включаются установленные результаты обучения и расчетное время для их достижения. Остается некоторое непонимание результатов обучения в связи с использованием ECTS. Так, например, сам термин «результаты обучения» иногда интерпретируется как отметки / баллы / зачеты, полученные студентами.

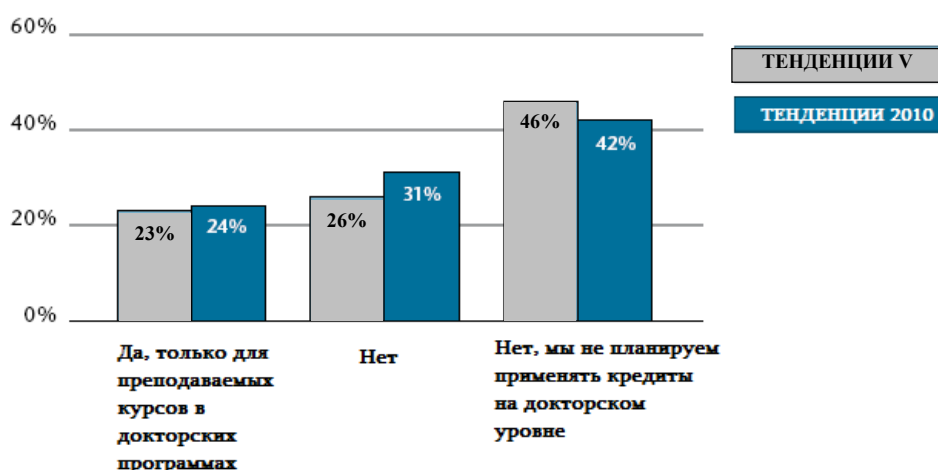
Уже в 2007 году в *Тенденциях V* ставился вопрос о степени реализации накопления кредитов и, в частности, о том, насколько программы были реструктурированы в единицы или модули при введении ECTS. Смысл накопления кредитов – предоставить студентам гибкие программы обучения, большую свободу выбора и возможность использовать отличные от традиционных экзаменов формы оценивания, чтобы набрать кредиты, необходимые для получения степени. Как было показано в предыдущем разделе, только 46% респондентов в исследовании *Тенденции* обеспечили модульную организацию всех учебных программ (и еще 23% – некоторых учебных программ), что может быть причиной трудностей с использованием ECTS как накопительной системы.

Применение ECTS на докторском уровне вызывает споры. Этот уровень не предусматривает Структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования 2005 года нормируемое количество кредитов. Некоторые учебные заведения пользуются кредитами, особенно для преподаваемых курсов или при освоении переносимых навыков. Многие, однако, возражают против использования кредитов в третьем цикле, поскольку основу докторского обучения составляет оригинальное исследование, которое, по широко распространенному мнению, не может быть измерено в кредитах. В анкете *Тенденции III* 47% респондентов ответили, что ECTS «не применимо» на докторском уровне, а в *Тенденциях V* 46% заявили о том, что не намерены использовать кредиты на этом уровне. В *Тенденциях 2010* эта доля снизилась до 42%, а число учреждений, использующих ECTS только для преподаваемых курсов, практически не изменилось (23% в *Тенденциях V* и 24% в *Тенденциях 2010*). На данный момент трудно оценить, сохранится ли стремление ис-

пользовать ECTS на докторском уровне, поскольку разница между данными *Тенденций V* и данными *Тенденций 2010* составляет лишь около 5%, или находится в пределах погрешности.

Таблица 17

ВОПРОС 22. ЕСЛИ ВАШЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ИМЕЕТ КРЕДИТНУЮ СИСТЕМУ, ПРИМЕНЯЕТСЯ ЛИ ОНА ТАКЖЕ И НА ДОКТОРСКОМ УРОВНЕ?



За исключением докторского уровня, ширится распространение ECTS как европейской кредитной системы, хотя это не единственная кредитная система, которая используется в странах-участницах Болонского процесса. В то же время сохраняются серьезные проблемы, особенно в том, что касается надлежащей увязки кредитов с результатами обучения. Кроме того, значительные трудности связаны с признанием кредитов «домашним» вузом после завершения студентом периода обучения в другом учебном заведении, что препятствует мобильности и расширению сотрудничества в Европе.

2.3.4. Приложение к диплому

Приложение к диплому было разработано Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО / CEPES в 1997-98 гг. с целью облегчения мобильности путем признания (ЕС 2009d). В 2007 году появились методические рекомендации, включающие разработку результатов обучения и квалификационные структуры (UNESCO/CEPES & Council of Europe 2007).

Недавний совместный проект ENIC / NARIC и ENQA дает представление о возможностях Приложения к диплому, сравнивая 26 образцов из 22 стран. В отчете по проекту делается вывод, что представленные Приложения к диплому существенно различаются по «содержанию, структуре и компоновке», чем ухудшается применимость и качество этого документа. Кроме того «некоторые Приложения к диплому, по-видимому, предназначены только для внутреннего использования... Информация иногда предоставляется только с применением национальных терминов или даже национальных сокращений, что никак не помогает иностранному читателю» (Aelterman и др. 2008: 12).

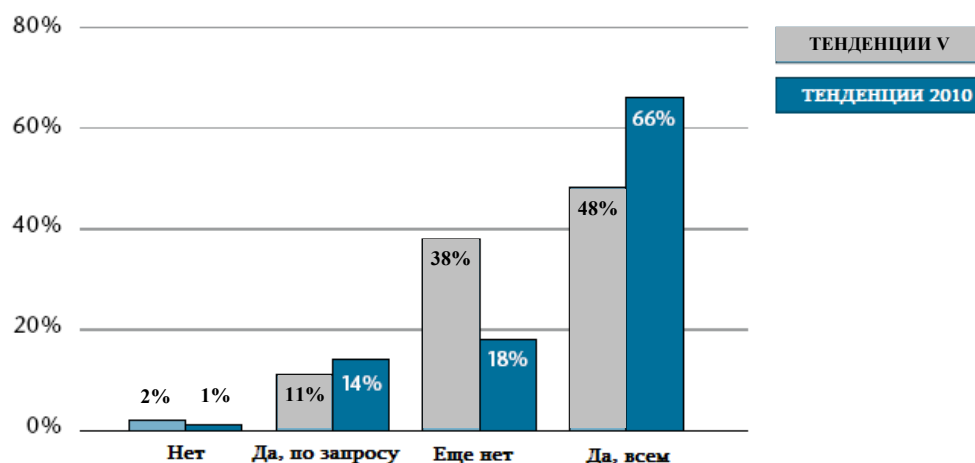
66% вузов-респондентов анкеты *Тенденций 2010* подтвердили, что Приложение к диплому получают все выпускники, 14% выдают его по запросу и 18% планируют использовать Приложение к диплому в будущем. Не собираются вводить Приложение к диплому 10 вузов-респондентов, т.е. примерно 1% из 821 учебного заведения, ответив-

шего на анкету. Имеет место небольшой рост по сравнению с *Тенденциями V*, но данные инспекционных посещений показывают, что Приложение к диплому пока не реализовало своего реального потенциала и воспринимается как административный инструмент, далекий от научных и академических проблем.

На впервые введенный в *Тенденциях 2010* вопрос, выдается ли Приложение к диплому бесплатно, утвердительно ответил 91% из выдающих его респондентов.

Таблица 18

ВОПРОС 29. ВЫДАЕТ ЛИ ВАШЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ СТУДЕНТАМ-ВЫПУСКНИКАМ?



В *Тенденциях V* высказано предположение, что Приложение к диплому воспринимается как инструмент, ценный для международной мобильности и международного рынка труда, но менее актуальный на местном уровне. Именно этим объясняется, что 62% вузов, деятельность которых направлена, прежде всего, на европейское сообщество, выдают Приложение к диплому всем выпускникам, тогда как для вузов, обслуживающих региональные сообщества, эта цифра составляет только 41%. Результаты исследования *Тенденции 2010* не подтверждают этот вывод. Очевидно, что вузы с европейской ориентацией, вероятнее всего, выдают Приложения к диплому. В то же самое время, хотя выдача Приложений к диплому вузами с региональным фокусом существенно возросла, меньше всего их выдается учебными заведениями с международной ориентацией (что отмечалось и в *Тенденциях V*).

На сегодняшний день есть мало подтверждений того, что Приложение к диплому существенно влияет на положение выпускников на рынке труда. Данные инспекционных посещений в рамках проекта EUA по магистерским степеням (EUA 2009г) показывают, что в Германии, Польше, Испании и Швеции Приложение к диплому либо неизвестно работодателям, либо не используется ими. Лишь в Польше высказывалось предположение, что оно может приобрести актуальность.

Использование Приложения к диплому растет, и сравнение с данными *Тенденций V* подтверждает это. Очевидно все-таки, что его реализация не является всеобщей и полной. Хотя две трети вузов-респондентов заявляют о выдаче Приложения к диплому всем выпускникам, за этой цифрой скрывается существенное различие в степени его реализованности.

2.3.5. Признание предшествующего обучения (ППО)

Последние годы особое внимание в Болонском процессе уделяется расширению участия в высшем образовании и предоставлению образования в течение всей жизни.

В этих условиях признание предшествующего обучения приобретает все большее значение и упрощается, благодаря введению четкого определения результатов обучения, модуляризации и созданию квалификационных структур. Расширение студенческого контингента стало одним из ключевых стратегических вопросов (см. Раздел 2.5). Перед вузами стоит задача развития и совершенствования систем объективной оценки и подтверждения форм предшествующего обучения, идет ли речь о нетрадиционных или об иностранных студентах, желающих продолжить свой образовательный опыт.

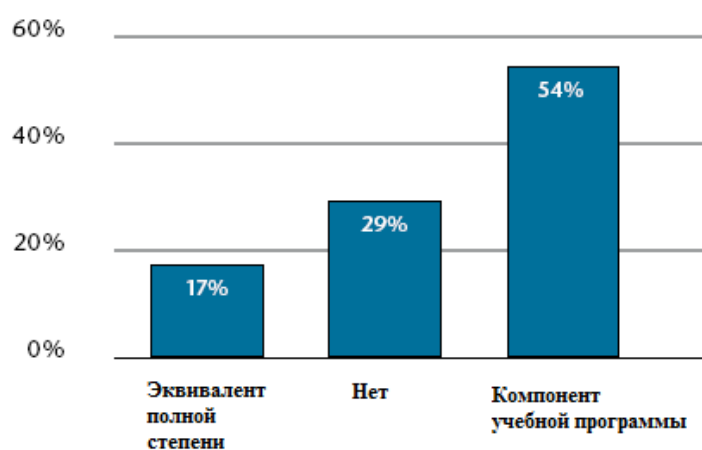
Когда в Бергене (2005) признание предшествующего обучения вводилось в Болонский процесс, оно понималось очень широко: от аккредитации предшествующего обучения (APL), предшествующего сертифицированного обучения (APCL), предшествующего эмпирического обучения (APEL) и обучения на рабочем месте (WBL) до нынешнего понимания, которое заключается в том, чтобы иметь возможность признавать предшествующее обучение в любом виде и форме, которое оно принимает, как:

- путь к поступлению в высшую школу;
- элементы программы высшего образования;
- признание в качестве эквивалента полной степени.

Во многих странах признание предшествующего обучения осуществляется десятилетиями для улучшения доступа к высшему образованию. Тем не менее необходимы новые методы и подходы, когда речь идет о признании формального, неформального и неофициального (информального) предшествующего обучения как части учебной программы или для подтверждения опыта, который можно квалифицировать как полный курс на степень.

Таблица 19

ВОПРОС 24. ПРИЗНАЕТ ЛИ ВАШ ВУЗ ПРЕДШЕСТВУЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ (НАПРИМЕР, ОПЫТ РАБОТЫ)?



Данные *Тенденций 2010* показывают, что 54% европейских вузов признают предшествующее обучение в качестве компонента учебной программы, но ни анкетные опросы в рамках *Тенденций*, ни выезды на места мало что говорят об этой практике из-за недостатка соответствующих данных по вузам. Что касается подтверждения предшествующего обучения как эквивалента полной степени, то здесь выделяется одна страна. Во Франции 68% вузов заявляют, что у них имеются процедуры признания предше-

ствующего обучения как эквивалента полной степени для студентов без формальных квалификаций. Соответствующий закон об этом был принят в 2002 году. Другими системами высшего образования, где вузы признают такой эквивалент полной степени, согласно данным опроса, являются системы фламандского сообщества Бельгии (29%) и франкоязычного сообщества Бельгии (22%), Англии / Уэльса (14%), Ирландии (15%), Норвегии (15%) и Шотландии (23%). Почти одна треть всех вузов в *Тенденциях 2010* сообщают, что предшествующее обучение ими не признается.

Таблица в Приложении 6 показывает, что согласно данным совместного доклада Европейского Совета и Комиссии о результатах выполнения рабочей программы «Образование и Обучение 2010» (2008), 12 стран имеют национальную политику признания предшествующего обучения, а 19 разрабатывают ее. На практике высшие учебные заведения в большинстве европейских стран обладают лишь ограниченными (правовыми) возможностями для повышения многообразия контингента за счет приема студентов с нетрадиционными траекториями обучения (см. Раздел 2.5).

2.3.6. Будущие проблемы

Несмотря на многочисленные успехи, есть свидетельства того, что перестройка программ в соответствии с новой структурой степеней во многих случаях свелась к сжатию существующих учебных программ в первый цикл, а все связанное с ECTS требует дальнейшей работы. Как рекомендовано поправками 2007 года к руководящему документу, Приложение к диплому должно соединять в себе результаты обучения и структуры квалификаций. Последнее время Болонский процесс обратился к студентоцентрированному обучению, модуляризации и результатам обучения, что может стать крепкой основой для удовлетворения потребностей широкого круга учащихся.

- Модуляризация и методы на основе результатов обучения могут стимулировать рост междисциплинарности и факультативных курсов в учебной программе, тем самым увеличивая потенциал инновационного обучения, которое позволяет лучше учитывать интересы каждого студента и, несомненно, расширить возможности трудоустройства.
- Подход на основе результатов обучения может улучшить взаимосвязь между обучением и научными исследованиями за счет введения элементов исследовательской деятельности уже в первом цикле.
- Использование результатов обучения может облегчить признание предшествующего обучения. Абитуриенты должны указать в своих заявлениях / портфолио, каким образом они получили свою подготовку. Их работа может сравниваться с уровневými дескрипторами в структуре квалификаций.

И, наконец, на национальном уровне есть примеры успешного делегирования полномочий вузовским представителям, таким как национальные конференции ректоров (например, в Чехии), что способствует более широкому участию в процессе реформ.

С точки зрения учебных заведений:

- Студентоцентрированный подход создает значительные нагрузки для академического персонала, особенно на начальном этапе перестройки программы и перехода к новым методам, что требует от сотрудников прохождения серьезной подготовки и повышения квалификации.
- Студентоцентрированный подход может увеличить или изменить учебную нагрузку студентов и, безусловно, потребует периода адаптации с их стороны. Новый подход может поначалу вызвать их отторжение, особенно если они не

участвовали в обсуждении предлагаемых изменений. Крайне важно вовлекать студентов в диалог, поскольку они должны быть активными участниками происходящего процесса. Необходимо обеспечить поддержку и руководство студентов для развития ими навыков самостоятельного обучения.

- Каждая составляющая студентоцентрированного подхода производит свой эффект, но общее воздействие всего комплекса мер, вероятно, будет гораздо более значительным. Например, результаты обучения в сочетании с модульной программой расширяют возможности выбора для студентов. Модуляризация и новые подходы к проведению экзаменов обеспечивают большую гибкость.
- Программы бакалаврского уровня необходимо пересмотреть с тем, чтобы они не были просто сжатой формой существующих программ. Один из путей уменьшения финансового или административного бремени – проводить пересмотр учебных программ в ходе принятых в вузе циклов обеспечения качества, а не устанавливать произвольные временные рамки или сроки.
- Кредиты ECTS должны рассчитываться на систематической и ясной основе и использоваться не только для передачи, но и для накопления.
- По-прежнему отсутствуют достаточные свидетельства интереса работодателей к Приложению к диплому. Периодически высказывается озабоченность по поводу полезности этого документа, особенно в сравнении с ресурсами, необходимыми для его введения. Инспекционные посещения показали, что осведомленность о Приложении к диплому среди академического корпуса остается тревожаще низкой. Приложение к диплому стало административной задачей, решение которой требует перестройки и установления связи с результатами обучения и квалификационными структурами – как предлагается пояснительными замечаниями по заполнению Приложений к диплому (2007).

С точки зрения политики:

- Переход к студентоцентрированному обучению является ресурсоемким и требует надлежащего финансирования для поддержания требуемого соотношения студенты-сотрудники, развития смешанного обучения, подготовки кадров и для обеспечения соответствующей аудиторной инфраструктурой.
- В свете данных исследования *Тенденции 2010* представляется целесообразным побуждать страны (возможно, через национальные конференции ректоров) к выработке и согласованию на национальном уровне общих подходов к использованию ECTS, которые охватывали бы такие аспекты, как оценка учебной нагрузки студентов и связь между модуляризацией, результатами обучения и кредитами ECTS.

2.4. Европейские структуры на уровне системы

Раздел 2.4 посвящен архитектуре на европейском уровне и на уровне национальных систем, которая лежит в основе болонской трехцикловой структуры степеней (см. Раздел 2.2) и реализации болонских инструментов в вузах (Раздел 2.3). Речь идет о европейских и национальных структурах квалификаций, европейской архитектуре качества, включающей в себя Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества (ESG) и Европейский регистр качества (EQAR), а также о международных соглашениях о признании и соответствующих национальных механизмах их реализации.

Данные европейские структуры и ориентиры, перенесенные (в случае квалификационных структур – переносимые) в национальные системы, имеют решающее значение

для успешной реализации болонских реформ в высших учебных заведениях. Один очень убедительный пример (см. Раздел 2.3): модуляризацию, результаты обучения и ECTS необходимо рассматривать вместе и связывать их с квалификационными структурами с целью облегчения горизонтальной и вертикальной мобильности, признания предшествующего обучения и т.д. для традиционных и нетрадиционных учащихся, а также национальных и зарубежных студентов.

2.4.1. Квалификационные структуры

На Болонской Конференции в Бергене в 2005 году министры приняли структуру квалификаций Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA), базирующуюся на трех циклах и содержащую общие дескрипторы на основе результатов обучения и кредитные диапазоны для первого и второго циклов. Там же министры взяли на себя обязательство разработать совместимые с QF-EHEA национальные структуры квалификаций (NQF)²⁹. Это обязательство было закреплено в Лондонском Коммюнике (2007), подчеркнувшем важную роль квалификационных структур как инструмента обеспечения сопоставимости и прозрачности в Европе, поддержки мобильности учащихся и содействия вузам в разработке модулей и учебных программ на основе результатов обучения и кредитов, а также в признании различных видов обучения. В Левенском Коммюнике (2009) поставлена задача создания всех национальных квалификационных структур и их подготовки к сертификации к 2012 году.

Разработаны дескрипторы циклов, например, «Дублинские дескрипторы» (Совместная инициатива качества, 2004), имеющие общий характер и образующие тот «контекст, который облегчает национальным органам разработку собственных, более подробных дескрипторов» для каждого уровня квалификаций (Adam 2008: 10)³⁰.

В дополнение к Структуре квалификаций для ЕПВО в апреле 2008 года Европейский парламент принял Европейскую структуру квалификаций для образования в течение всей жизни (EQF-LLL). Она является более полной, чем QF-EHEA, поскольку охватывает все уровни образования, и к ней также должны привязываться национальные структуры квалификаций.

Внедрение национальных квалификационных структур идет медленнее, чем ожидалось. Одна из причин этого – наличие двух общеевропейских структур. Хотя признается, что различий между ними намного меньше, чем сходства, и что вполне возможно создать национальные структуры квалификаций, привязываемые к ним обеим, в Аналитическом докладе о ходе Болонского процесса странам рекомендуется не ждать разработки NQF в полном соответствии с EQF-LLL (то есть с охватом всех уровней образования), а сначала ограничиться квалификациями высшего образования и осуществить привязку к EQF-LLL позднее.

Болонский Аналитический доклад (2009) показывает, что к началу 2009 года только в шести системах высшего образования (Фламандское сообщество Бельгии, Германия, Ирландия, Нидерланды, Великобритания – Англия, Уэльс, Северная Ирландия и Великобритания – Шотландия) разработаны NQF³¹, совместимые с всеобщей QF-EHEA, т.е. такие, в которых все национальные квалификации описаны в терминах результатов обучения, и процесс самосертификации на соответствие QF-EHEA успешно завершен. Большинство из этих шести систем начали процесс разработки задолго до 2005 года, когда была принята Структура квалификация для ЕПВО. По данным Аналитического доклада (2009), национальные структуры квалификаций согласованы и готовы к внедрению в других шести странах, но пока не сертифицированы на соответствие общеевропейской структуре (структурам). Обсуждение перспектив введения NQF началось еще в 21 стране.

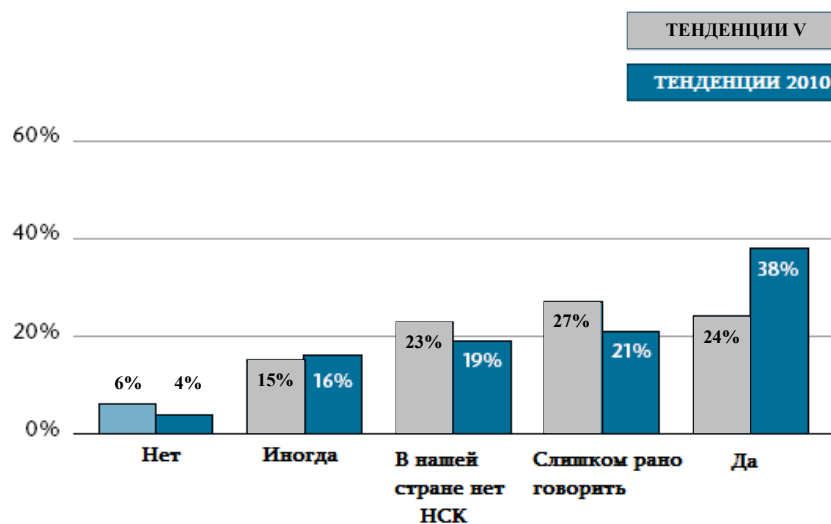
QF-EHEA составлена таким образом, что не носит ограничительного характера. Тем не менее, в некоторых кругах сложилось ошибочное мнение, что квалификационная структура требует модели 3 + 2 или 180 кредитов ECTS + 120 кредитов ECTS либо в общей сложности 300 кредитов ECTS для первого и второго циклов. На самом деле QF-EHEA подразумевает, что квалификации первого цикла должны содержать от 180 до 240 кредитов ECTS, а квалификации второго цикла – минимум 60. В последнем случае общепринятой нормой является 90 кредитов ECTS, а максимумом – 120 кредитов. Соответствующие органы должны позаботиться о том, чтобы вводимые национальные структуры квалификаций никак не ограничивали вузы в признании степеней других стран Европейского пространства высшего образования.

Во многих случаях реализация тормозится, прежде всего, на уровне национальной политики, в то время как вузы добиваются больших успехов, по крайней мере, в том, что касается определения результатов обучения. Важно отметить, что результаты обучения по многим дисциплинам были определены в рамках (или по итогам) проекта «Настройка образовательных структур в Европе»³² и теперь встраиваются в существующие европейские структуры квалификаций.

В тех странах, где имеются национальные структуры квалификаций, вузы в своих ответах отмечают их полезность. Действительно, анкетирование вузов *Тенденций 2010* дает позитивную картину для многих стран: 38% вузов-респондентов (по сравнению с 24% в *Тенденциях V*) сообщают, что их национальные структуры квалификаций были полезны при разработке программ в соответствии с болонской системой степеней.

Таблица 20

ВОПРОС 23. ЕСЛИ В ВАШЕЙ СТРАНЕ ИМЕЕТСЯ
НАЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ (НСК), ПРИМЕНЯЕТСЯ ЛИ
ОНА ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ, СООТВЕТСТВУЮЩИХ БОЛОНСКОЙ СИСТЕМЕ СТЕПЕНЕЙ?



Хотя это, несомненно, позитивное явление, данные из разных источников *Тенденций 2010* являются весьма противоречивыми. Путаница, выявленная в докладе *Тенденции V*, сохраняется: в своих ответах многие вузы заявили о большой пользе НСК, в то время как Аналитический доклад за 2009 год показал, что национальные структуры квалификаций в их странах отсутствуют или реализованы не до конца. Вполне возможно, что пока не в полной мере понимается различие между «старыми» квалификационными

системами, которые, как правило, описывались сфокусированными на преподавании вводимыми факторами и определялись конкретными условиями обучения (и, следовательно, с трудом переносились или признавались в других контекстах), и «новыми» квалификационными *рамками*, которые описываются в терминах результатов обучения и не зависят от контекста (и, следовательно, легко переносятся или признаются).

Высказанная в докладе *Тенденции V* мысль, что разработка эффективных национальных структур квалификаций невозможна без широких консультаций с обществом и активного участия вузов, основывается на международном опыте. Этот опыт показывает, что НСК, реализованные плохо, без привлечения заинтересованных сторон, в частности, без серьезного участия высших учебных заведений и их объединений, не смогут надлежащим образом служить своей цели, будут ограничивать академический корпус и студенчество, сдерживать творческий потенциал и могут привести к снижению гибкости и мобильности (например, Blackmur 2004). Это очень важное соображение, учитывая большое число стран, находящихся на начальных этапах разработки национальных структур квалификаций.

2.4.2. Европейская архитектура качества

Качество и глобальная привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования являются главными целями Болонского процесса и Лиссабонской стратегии. В Болонской декларации обеспечение качества получило лишь краткое упоминание. Но по мере того, как происходили регулярные, раз в два года, встречи министров для оценки прогресса и определения среднесрочных целей, обеспечение качества становилось все более важным и превратилось в одну из основных стратегических задач – особенно в период между 2003 и 2007 годами:

- Берлинское Коммюнике (2003) признало первостепенную роль высших учебных заведений в сфере контроля качества (это стало первым таким официальным признанием в контексте Болонского процесса) и предложило учреждениям по обеспечению качества, студентам и вузам – через их представительные ассоциации, объединенные в «Группу E4» (ENQA, ESU, EUA и EURASHE) – разработать и согласовать «стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования и исследовать возможность создания приемлемой системы внешней экспертизы для учреждений по обеспечению качества».
- Бергенское Коммюнике (2005) приняло документ, представляющий три набора стандартов и руководящих принципов для обеспечения качества (ESGs): один для высших учебных заведений и два для учреждений по обеспечению качества (ENQA 2005). Коммюнике также дало «зеленый свет» Группе E4 для изучения возможности создания Европейского регистра агентств по обеспечению качества и одобрило предложение о ежегодном Европейском форуме качества.
- Лондонское Коммюнике (2007) приняло представленное «Группой E4» предложение о создании Европейского регистра агентств по обеспечению качества (EQAR). Задача созданного в марте 2008 года EQAR – вести в Интернете список «надежных» учреждений, которые прошли оценку на основе Европейских стандартов и принципов (ESG). EQAR – первая структура, появившаяся в результате Болонского процесса. Его Исполнительный совет состоит из четырех ассоциаций, входящих в «Группу E4». С момента своего создания EQAR вызывает международный интерес и рассматривает непрерывный поток заявок (<http://www.eqar.eu/>).

Параллельно в русле этих договоренностей Европейский парламент и Совет Европы приняли соответствующую рекомендацию (European Parliament and Council 2006). Лиссабонская стратегия определяет качество как важнейший фактор европейской конкурентоспособности и связывает его с программой модернизации высших учебных заведений. Следует отметить важную роль европейских объединений – ENQA, ESU, EUA и EURASHE, предметных ассоциаций и различных сетей вузов – не только в развитии общеевропейской системы качества, но и в информировании своих членов (особенно средствами ежегодного Европейского форума качества) о необходимости создания надежных и эффективных внутренних и внешних процессов обеспечения качества. Так, достигнуты значительные успехи в создании европейской системы обеспечения качества. Залогом этих успехов стал импульс со стороны ассоциаций высших учебных заведений, студентов и учреждений по обеспечению качества, а также поддержка Европейской Комиссии и национальных правительств.

Недавно утвердившаяся европейская система обеспечения качества ориентирована на обеспечение качества присуждаемых степеней и не затрагивает научно-исследовательскую деятельность или иные функции высших учебных заведений. Система базируется на четырех основных принципах: главная роль вузов в управлении и контроле своего качества, участие студентов во внешних и внутренних процессах обеспечения качества, политическая независимость учреждений по обеспечению качества и многообразие национальных процедур обеспечения качества.

Особое внимание к обеспечению качества привело к быстрому (i) развитию учреждений качества почти во всех странах Европы и (ii) росту числа европейских оценочных инструментов для отдельных дисциплин (например, химия, инженерия, изобразительное искусство и музыки). Эти инструменты дополнили собой первопроходческие оценочные программы, разработанные Европейской ассоциацией учреждений ветеринарного образования, программу оценки вузов EUA и Систему совершенствования качества Европейского фонда развития менеджмента (EFMD-EQUIS).

Болонский Аналитический доклад 2009 года показал, что принятие Европейских стандартов и принципов (ESG) в Бергене дало толчок к интернационализации экспертных групп. За четыре года функционирования ESG 28 стран пересмотрели свои системы обеспечения качества в соответствии с ними; в 42 странах студенты стали участвовать во внешних проверках, но с разным статусом. В частности, студенты не готовят отчеты об оценке в 19 странах (Rauhvargers *et al* 2009).

Необходимо также вспомнить о более широком контексте и важных процессах реформирования, идущих во многих странах. Как отмечалось в Части I, большинство конференций ректоров сообщили, что в дополнение к Болонскому процессу в их странах реализованы или реализуются как минимум три национальные стратегии. Они затрагивают такие фундаментальные вопросы, как управление, финансирование, автономия, обеспечение качества и научные исследования. Ответы вузов, полученные в ходе анкетирования и инспекционных посещений для *Тенденций 2010*, показали, что эти реформы существенно повлияли на стратегии вузов и затронули развитие качества практически для всех аспектов функционирования и управления вузов (см. табл. 4, Часть I). Эти внутренние тенденции качества, однако, не обязательно связаны с тенденциями в европейском обеспечении качества, в частности с Европейскими стандартами и принципами. Напротив, как будет показано в Разделе 2.7.2, вузы более чутко реагируют на предъявляемые к ним требования внешнего обеспечения качества, которые не всегда включают в себя раздел ESG (Набор I), применяемый к вузам, либо не связывают процесс оценки с явле-

ниями в европейском обеспечении качества. Это подтверждает Аналитический доклад 2009 года, согласно которому только девять стран рассматривают вузовские процессы качества в соответствии с ESG (Rauhvargers *et al* 2009).

Несмотря на значительные изменения в политике, особенно в сфере институциональной автономии, основные выводы *Тенденций IV* и *Тенденций V* сохраняют свою актуальность. В докладе *Тенденции IV* заявлено, что «есть убедительные свидетельства того, что успехи в улучшении качества в вузах напрямую зависят от степени институциональной автономии» (*Тенденции IV*: 7). Согласно *Тенденциям V*, внешние системы обеспечения качества должны продемонстрировать, «что они действительно способствуют улучшению качества» и могут уменьшить «лежащее на вузах бюрократическое бремя» (*Тенденции V*: 8). Примерно 80% респондентов *Тенденций 2010* (по сравнению с 74% в *Тенденциях V*) сообщают, что их внешние агентства по обеспечению качества обращают внимание на внутренние процессы качества. Тем не менее инспекционные посещения и Аналитический доклад создают впечатление, что введение новых национальных внешних процедур оценки заставило некоторые вузы уделять гораздо меньше внимания собственным внутренним процедурам подотчетности, что привело к появлению некой культуры подчиненности. Это особенно верно, когда внешние агентства воспринимаются как имеющие формальный и бюрократический характер.

Интересно отметить в этом контексте развитие аккредитационных процессов, которые когда-то были характерной чертой обеспечения качества в Центральной и Восточной Европе, но сегодня используются все чаще и в Западной Европе. Недавний опрос ENQA свидетельствует о множестве изменений в национальном обеспечении качества, но эти изменения, по-видимому, состоят в аккумулировании различных процессов обеспечения качества. Так, почти 90% респондентов ENQA сообщают, что их процедуры включают в себя несколько видов оценки или аккредитации: часто оценка/аккредитация программ сочетается с оценкой/аккредитацией или аудитом вуза (ENQA 2008: 25–26). То обстоятельство, что большинство членов ENQA продолжают проводить оценку или аккредитацию на уровне программ и очень немногие из них занимаются аудитом вузов (ENQA 2008: 24), заслуживает внимания, поскольку подобная практика оставляет вузам мало возможностей для развития всесторонних внутренних процессов качества.

Лишь две из ответивших на анкету *Тенденций 2010* национальных конференций ректоров сообщили об отсутствии изменений в системе внешнего обеспечения качества за последние пять лет, подтвердив тем самым результаты обследования ENQA 2008 года. Ответы конференций ректоров, однако, выявили низкую степень участия академического персонала в развитии политики обеспечения качества на национальном уровне или его недостаточную информированность о европейских явлениях в этой области:

- Ответы национальных конференций ректоров на вопрос о том, имело ли место национальное обсуждение Европейских стандартов и принципов (ESGs), разделились примерно поровну, но – что удивительно – только восемь конференций заявили о своем участии в этом обсуждении.
- Только девять из 27 национальных конференций ректоров сообщают о своем участии в разработке национальной структуры подотчетности; для четырех из них это участие заключается в назначении их представителей в национальные учреждения качества.

Наконец, только пять конференций сообщили о наличии официальной позиции по EQAR, десять – о некоей заинтересованности в подаче заявки на вступление в него. Все это свидетельствует о некоторой осторожности в подходе к этой организации.

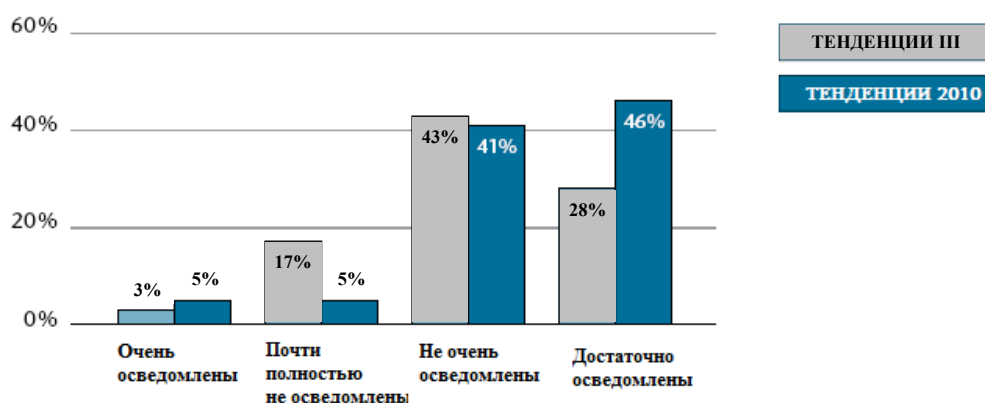
2.4.3. Европейские инструменты признания: Лиссабонская Конвенция о признании и сети ENIC–NARIC

Лиссабонская Конвенция о признании была принята в апреле 1997 года, за два года до подписания Болонской декларации. В ее основу положен принцип «существенного различия», согласно которому каждая страна признает квалификации (будь то для доступа к высшему образованию, для периодов обучения или для получения степеней высшего образования) как аналогичные соответствующим квалификациям ее собственной системы, кроме тех случаев, когда может быть доказано наличие существенных различий между ее собственными квалификациями и квалификациями, для которых испрашивается признание. Подписание Лиссабонской конвенции о признании и последующая ее ратификация 42 европейскими странами представляет собой важную веху в признании степеней и периодов обучения, и, следовательно, в расширении мобильности в Европе. Реализация Лиссабонской конвенции о признании осуществляется при поддержке Лиссабонского Комитета по признанию и сети национальных центров ENIC / NARIC³³, которые имеются во всех странах, подписавших Болонскую декларацию.

Данные, собранные для *Тенденции 2010*, показывают, что уровень информированности относительно Лиссабонской конвенции о признании и сотрудничество с соответствующими национальными центрами ENIC / NARIC увеличились со времени выхода *Тенденций III*. Лишь 28% респондентов *Тенденций III* заявляли, что их преподаватели «достаточно информированы» о Лиссабонской конвенции о признании и процедурах признания, в то время как в *Тенденциях 2010* их доля увеличилась до 46%, что означает более чем удвоение тех, кто «достаточно информирован». В то же время 41% вузов в Европе до сих пор «не очень хорошо осведомлены», и по сравнению с *Тенденциями III* эта цифра снизилась очень незначительно. Процент сотрудников, которые «очень хорошо осведомлены» о Лиссабонской конвенции (5%) увеличился на те же 2%.

Таблица 21

ВОПРОС 25. НАСКОЛЬКО ОСВЕДОМЛЕН ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ СОСТАВ ВАШЕГО ВУЗА О ПОЛОЖЕНИЯХ ЛИССАБОНСКОЙ КОНВЕНЦИИ О ПРИЗНАНИИ И О ПРОЦЕДУРАХ ПРИЗНАНИЯ В ЦЕЛОМ?



Сотрудничество с национальными центрами ENIC / NARIC расширилось по сравнению с *Тенденциями III* (2003): 34% респондентов *Тенденций 2010* заявили о тесном со-

трудничестве и еще 30% об ограниченном сотрудничестве со своими центрами ENIC / NARIC. Соответствующие цифры для *Тенденций III* были 21% и 24%. Вузы, не ведущие никакого сотрудничества, – это, чаще всего, малые университеты. Расширение сотрудничества с центрами ENIC / NARIC можно объяснить большим притоком неевропейских студентов, имеющих полную степень, за последнее десятилетие. Рабочий документ Европейской Комиссии «Прогресс в достижении целей Лиссабонской стратегии в образовании и обучении» показывает, что число студентов с неевропейским гражданством росло в среднем на 11,7% в год. Рост числа иностранных студентов шел быстрее, чем рост общей численности студентов (EU 2009a: 30).

2.4.4. Будущие проблемы

Квалификационные структуры

Структуры квалификаций «нового стиля» базируются на результатах обучения – элементе, который является одновременно наиболее радикальным и наименее понятным. Описываемые вне зависимости от вводимых факторов и учебного контекста, результаты обучения позволяют сравнивать пройденное в разных условиях обучение понятным образом, без пристрастий и предубеждений, что облегчает сравнение и признание обучения между различными контекстами. Результаты обучения и уровневые дескрипторы можно считать основными составляющими болонских реформ, и этот подход лежит в основе смены парадигмы от обучения, централизованного на преподавателе, к студентоцентрированному обучению (Adam 2008). Пока еще, однако, не ясно, всеми ли заинтересованными кругами в Европе и до конца ли понимается важность результатов обучения или их важнейшая роль в квалификационных структурах.

- *С точки зрения учебных заведений:* Важнейшая задача – обеспечивать интеграцию и лучшее использование связей между структурами квалификаций, результатами обучения и ECTS, а также разъяснять их преимущества профессорско-преподавательскому составу и студентам.
- *С точки зрения политики:* Доклад *Тенденции 2010* поддерживает вывод отчета Координационной группы Болонского процесса по квалификационным структурам для Группы по контролю за ходом Болонского процесса (2009): разработка и описание результатов обучения и их реализация – без излишнего формализма и бюрократизма – в интересах учащихся будет одной из важнейших задач на ближайшие годы. Для ее решения необходимо сотрудничество всех заинтересованных сторон на национальном уровне и эффективное взаимодействие с участниками процесса на вузовском уровне, включая студентов и работодателей.

Обеспечение качества

Внешние процессы обеспечения качества получили значительное развитие как на национальном, так и на европейском уровнях. Поскольку изменения на уровне вузов будут рассмотрены в Разделе 2.7.2, ниже затрагиваются только политические аспекты.

С точки зрения политики:

- Внешнее обеспечение качества должно развиваться в рамках Европейских стандартов и принципов с соблюдением автономии высших учебных заведений и в партнерстве с сообществом высшего образования на национальном уровне. Это позволит добиться реальной заинтересованности, доверия и более глубокого понимания того, как национальные достижения в области обеспечения качества связаны с европейскими.

- Процессы обеспечения качества имеют первостепенное значение для поддержания (или неподдержания) разнообразия и творческого потенциала вузов (EUA 2009с). Крайне важно, чтобы Европейские стандарты и принципы рассматривались как набор принципов и ориентиров, а не как нормы.
- Внешние структуры качества должны обеспечивать развитие целого ряда внутренних процессов качества, что позволило бы соответствовать многообразию вузовских профилей. Задача внешних структур качества – оценивать эти внутренние процессы, уважая и поддерживая основную роль вузов в их разработке.
- Чтобы гарантировать эффективность обеспечения качества в секторе высшего образования, национальные власти должны разрешить вузам выбирать любое учреждение обеспечения качества из числа входящих в Европейский регистр (EQAR).

Признание

С точки зрения вузов и с точки зрения политики, признание должно получить более широкий охват и касаться не только мобильности, но и предшествующего обучения, что повлечет за собой изменения в политике и изменения на уровне вузов.

2.5. Отвечая на вызовы образования в течение всей жизни, расширение участия и доступа

Медленное продвижение к студентоцентрированному обучению в рамках образования в течение всей жизни можно объяснить тем, что прежде необходимо было реализовать новую структуру степеней и поддерживающие инструменты, тем самым заложив основу для более гибких и доступных путей обучения.

В последние десять лет Болонский процесс и расширение институциональной автономии создали условия, позволяющие европейским высшим учебным заведениям лучше адаптировать предлагаемое ими образование к разнообразным потребностям учащихся. Введение студентоцентрированного обучения (с модуляризацией, результатами обучения и ECTS) позволило студентам – особенно тем, кто по личным или экономическим причинам не хочет или не может следовать традиционному маршруту в высшем образовании – набирать кредитные баллы и получать степени в течение более длительного периода времени при выполнении определенных условий прохождения обучения. Переход к более гибким и прозрачным структурам образования путем введения трехциклового структуры степеней не был простым, но, будучи реализованными, болонские инструменты могут способствовать (или уже способствуют) расширению доступа и улучшению возможностей образования в течение всей жизни.

2.5.1. Стратегия образования в течение всей жизни в высшей школе

EUA активно поддержала продвижение образования в течение всей жизни (ОТЖ), разработав в 2008 году «Хартию европейских университетов по образованию в течение всей жизни» (EUA 2008b). Данная Хартия – это призыв к европейским университетам и правительствам, к социальным партнерам и другим заинтересованным сторонам активно поддержать политику образования в течение всей жизни и помочь университетам Европы обрести свою особую роль в этом контексте. Хартия помещает все типы высшего образования – формальное, неформальное и неофициальное (информальное) – в рамки образования в течение всей жизни.

Степени бакалавра, магистра и доктора можно рассматривать как ряд возможных уровней достижения на протяжении всей жизни, и, как показано в Разделе 2.2, за последнее десятилетие именно магистерский уровень отмечен самыми значительными

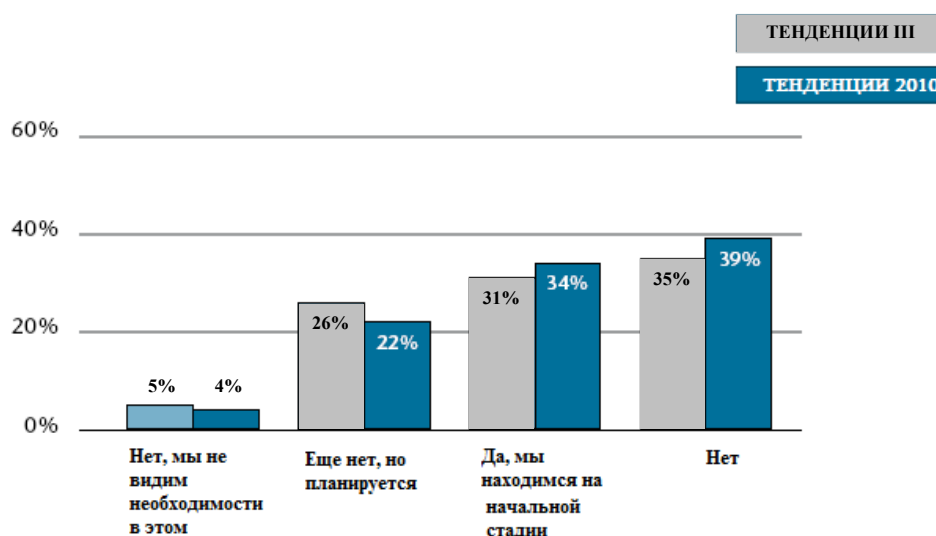
изменениями. Вариативность магистерского уровня позволит создать многообразный контингент учащихся, равно как и откликнуться на различные потребности в обучении. Образование в течение жизни имеет целый ряд разных значений и толкований, о чем свидетельствуют ответы национальных конференций ректоров на вопросник *Тенденций 2010*. В зависимости от вуза или страны образование в течение всей жизни понимается как (i) стратегия и культурная позиция в отношении обучения или как (ii) комплекс различных видов деятельности, не связанных с общей концепцией. Таким образом, в Европе имеется два разных подхода к интерпретации понятия образования в течение всей жизни:

- согласно первому подходу все образование рассматривается в ракурсе его предоставления в течение всей жизни и, следовательно, включает в себя все формальное, неофициальное и неформальное обучение (этой концепции следуют Австрия, Венгрия, Шотландия, Словакия и Швеция).
- второй и преобладающий подход рассматривает образование в течение всей жизни как создание возможностей для различной учебной деятельности, такой, например, как повышение квалификации, дальнейшее образование, дистанционное образование, университетские курсы для учащихся младших, средних и старших возрастных категорий, подготовительные курсы, обучение с неполным днем или неделей для широкого круга учащихся.

Результаты анкетирования в рамках *Тенденций 2010* показывают, что развитие вузовских стратегий, которые поддерживают образование в ракурсе его предоставления в течение всей жизни (то есть первое значение термина), происходит очень медленно. В исследовании *Тенденции III* (2003) 35% вузов заявили о наличии у них общей стратегии образования в течение всей жизни. За шесть лет произошел лишь незначительный рост до 39%.

Таблица 22

ВОПРОС 41. ВЫРАБОТАЛ ЛИ ВАШ ВУЗ ОБЩУЮ СТРАТЕГИЮ В ОТНОШЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ?



Тенденции 2010 попытались выяснить, какая учебная деятельность в рамках образования в течение всей жизни является преобладающей как в целом, так и в тех вузах,

которые имеют данную стратегию. Результаты показывают, что толкование и реализация различных линий Болонского процесса зависят от национально-культурного контекста и от того, как понимается образование в течение всей жизни: как общая концепция или как комплекс различной деятельности. Это разнообразие находит свое отражение в том, каким образом образование в течение всей жизни встраивается в стратегии вузов. Здесь особенно выделяется Швеция, где образование в течение всей жизни является частью национальной культуры в высшем образовании и за его пределами с 1970 года, и потому часто не определяется как часть стратегии. Кроме того не всегда проводится различие между курсами для традиционных или для нетрадиционных учащихся. Ни у какой другой страны нет системы с такой степенью гибкости и общественной поддержки. Данные *Тенденций 2010* показывают, что более 50% университетов в восьми системах высшего образования (Чешская Республика, Дания, Финляндия, Франция, Ирландия, Литва, Великобритания – Англия, Уэльс, Северная Ирландия и Великобритания – Шотландия) имеют стратегию образования в течение всей жизни. Финляндия в настоящее время рассматривает, как можно включить образование в течение всей жизни в официальные образовательные структуры и таким образом иметь возможность назначать кредиты учебной деятельности в рамках ОТЖ, как это делается в Швеции. Образование в течение всей жизни как вузовскую деятельность можно найти практически во всех европейских высших учебных заведениях. Большинство из них предоставляют его за пределами курса, предлагаемого молодым студентам-очникам. В странах с национальной стратегией образования в течение всей жизни вузы, как правило, организовали целенаправленное и структурированное предоставление такого образования (например, повышение квалификации, различные виды дальнейшего образования, предлагаемого напрямую или дистанционно). Примерами могут служить, в частности, Дания, Финляндия, Венгрия и Португалия (см. Приложение 6).

Можно встретить и национальные различия в предоставлении образования в течение всей жизни. Об этом же говорят и выводы недавнего исследования EUA (EUA 2009b), показавшие, что характер автономии и управления вузом существенно влияет на его способность предоставить курсы, программы и степени, ориентированные на обучающихся в рамках ОТЖ: ограничения могут быть как финансовые, так и связанные с требованиями по обеспечению качества для новых типов программ.

Тем не менее, большинство высших учебных заведений участвуют в образовании в течение всей жизни независимо от того, имеется у них общая стратегия или нет (см. табл. 23).

Таким образом, данные *Тенденций 2010* показали, что основными видами учебной деятельности в рамках образования в течение всей жизни являются:

- Курсы повышения квалификации для трудоустроенных граждан;
- Дальнейшее образование для взрослых;
- Дистанционное обучение.

Европейские вузы, у которых имеется общая стратегия, предлагают более обширный портфель деятельности в рамках ОТЖ и, самое главное, начали понимать важность развития служб поддержки студентов, ориентированных на эти конкретные категории учащихся.

Основное различие между университетами и другими вузами состоит в том, что университеты чаще предлагают курсы для пожилых граждан и курсы дистанционного

обучения и имеют специальные службы поддержки и консультирования для обучающихся в рамках ОТЖ. Это, возможно, объясняется тем, что у других типов вузов образование в течение всей жизни вписывается в их миссию и потому его предоставление никак не обособляется.

Таблица 23

ВОПРОС 42. ПРЕДЛАГАЕТ ЛИ ВАШ ВУЗ ЧТО-ЛИБО ИЗ СЛЕДУЮЩЕГО?



Данные *Тенденций 2010* позволили выделить два типа вузов, которые, скорее всего, имеют общую стратегию образования в течение всей жизни. Во-первых, это университет с 15 000–30 000 студентов и с международным профилем. 50% подобных университетов ответили, что обладают стратегией образования в течение всей жизни, по сравнению с 39% в среднем для всей выборки. Полученные данные показывают, что эта группа, возможно, имеет и сильный исследовательский профиль.

Ко второй группе относятся высшие учебные заведения, которые обеспечивают обучение в течение всей жизни, но не обязательно имеют общую стратегию. Они меньше по размеру и чаще всего определяют свою миссию как региональную (39%) или национальную (40%). Инспекционные посещения подтверждают, что региональные вузы отличаются большим разнообразием образовательных предложений как для студентов-очников, так и для студентов, обучающихся неполное время.

Недавнее исследование С. Райхерт по диверсификации вузов (Reichert 2009) подтверждает выводы *Тенденций 2010* и указывает, что не совсем традиционные функции высших учебных заведений становятся все более важными в пяти странах, включенных в исследование (Англия, Франция, Норвегия, Словакия и Швейцария). С.Райхерт отмечает, что по мнению представителей высшей школы ближайшие пять лет все большее значение будут приобретать два вида деятельности: дальнейшее повышение квалифика-

ции (80%) и участие в бизнес-инновациях (74%). 68% респондентов также считают, что решение других социальных проблем будет приобретать все большую важность как одна из миссий высших учебных заведений (Reichert 2009: 125). Кроме того, данные исследования Райхерт показывают, что вузы, которые придают особое значение повышению квалификации, ценят научные исследования и инновации более высоко, чем в среднем. Впрочем, академический корпус не всегда согласен с той важной ролью, которая отводится образованию в течение всей жизни в миссиях и стратегиях вузов.

Несовпадение мнения вузов и профессорско-преподавательских составов ставит ту же проблему, что и введение Болонского процесса в целом: принятие и успех зависят от сильного вузовского руководства, сознающего социальную ответственность, от способности увлечь академический корпус и сочетать карьерные стимулы с осуществлением курса на социальное включение.

2.5.2. Увеличение и расширение участия в высшем образовании

Улучшение показателей участия

За последние десять лет в большинстве европейских стран произошло существенное увеличение участия, как показывает недавний доклад ОЭСР, отмечающий фактическое удвоение показателей выпуска: с 18% в 1995 году до 36% в 2007 году (ОЭСР 2009).

Этот рост происходил одновременно с проведением болонских реформ в Европе. Можно утверждать, что благодаря болонским преобразованиям, студенты – традиционные и «нетрадиционные» – смогут легче достигать желаемого образовательного уровня, пользуясь возможностями гибких путей обучения. Стоит также подчеркнуть, что наиболее серьезные изменения в структуре степеней произошли в тех странах континентальной Европы, где традиционная университетская степень предполагала длительную интегрированную программу, в принципе готовящую студента к работе исследователя или к конкретной профессиональной деятельности. Отсутствовала возможность взять тайм-аут или завершить обучение с более короткой степенью. Хотя эта модель не была особенно привлекательной и финансово доступной для «нетрадиционных» студентов или студентов в первом поколении, недавнее исследование показало, что доля участия нетрадиционных студентов пока не позволяет подтвердить предположение о том, что болонские реформы как таковые способствовали диверсификации европейского студенчества (Bartušek, 2009).

Левенское Коммюнике (2009) прогнозирует, что вузы будут добиваться привлечения более широкого и более многообразного контингента студентов, поскольку традиционное студенчество в некоторых частях Европы начнет сокращаться, а европейским экономикам в ответ на вызовы глобализации потребуются новые навыки от рабочей силы. Так, в Коммюнике отмечается необходимость диверсификации европейского студенчества за счет улучшения доступа к высшему образованию и сохранения контингента, а также создания необходимых условий для достижения этих целей:

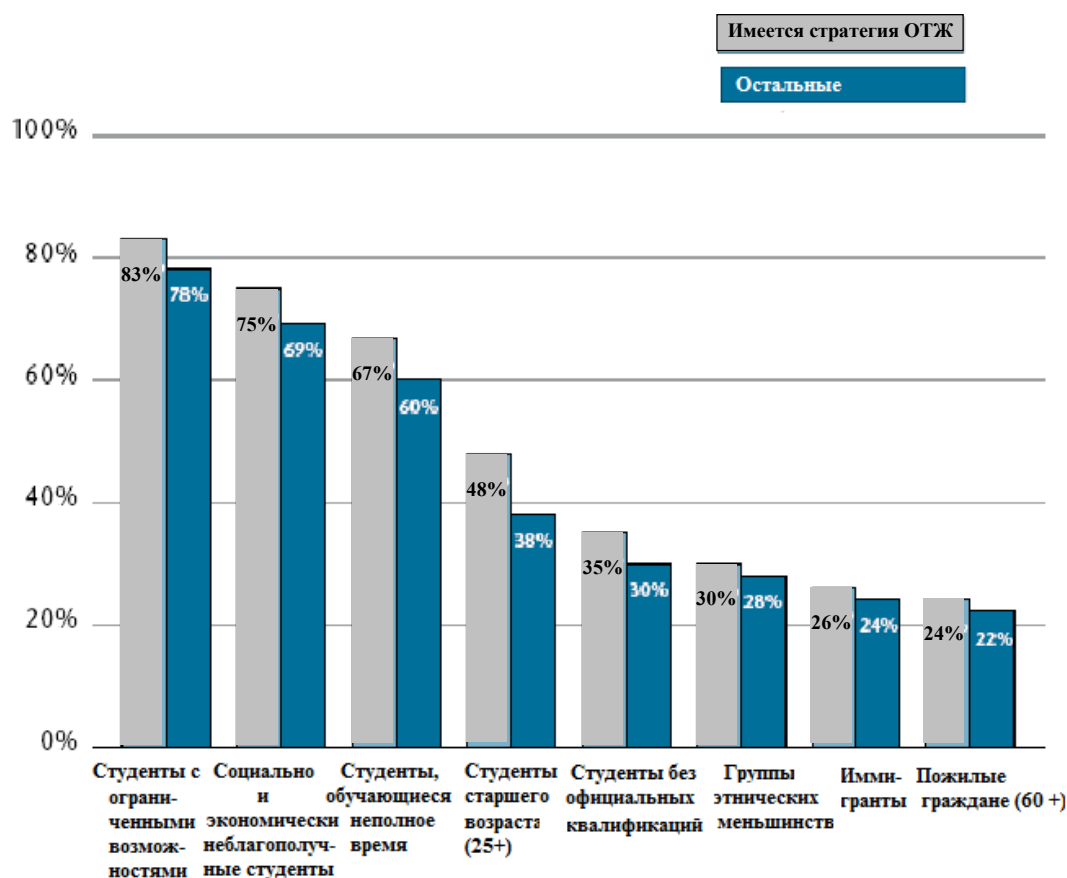
Доступ к высшему образованию должен быть расширен за счет укрепления потенциала студентов из недопредставленных групп и обеспечения надлежащих условий для завершения ими обучения. Речь идет об улучшении образовательной среды, устранении всех препятствий к обучению и создании необходимых экономических условий, которые позволили бы студентам воспользоваться возможностями обучения на всех уровнях (§9).

Увеличение и расширение участия является одним из приоритетов, которые в ходе Болонского процесса были сформулированы в многочисленных политических программах и коммюнике ЕС, ОЭСР и ЮНЕСКО. Несмотря на большие успехи в увеличении участия, привлечение нетрадиционных или новых студенческих групп идет медленно, что было отмечено в ряде недавних докладов.

По данным *Тенденций 2010*, все больше европейских вузов направляют усилия на привлечение и обучение более разнообразного контингента студентов, а также на выработку политики осуществления диверсификации.

Таблица 24

ВОПРОС 43. ИМЕЕТСЯ ЛИ У ВАС СПЕЦИАЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ, НАПРАВЛЕННАЯ НА УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ СЛЕДУЮЩИХ ГРУПП?



Из таблицы видно, что почти 80% европейских вузов обладают той или иной политикой в отношении учащихся с ограниченными возможностями. Значительное число европейских вузов имеют установки, касающиеся социально и экономически неблагополучных студентов (69%) и студентов, обучающихся с неполным днем (60%). Что касается этнических меньшинств и иммигрантов, то менее 25% вузов проводят конкретные стратегии. Этот показатель лишь немногим выше в отношении студентов без официальной квалификации (30%), которые, кроме всего прочего, могут потребовать признания результатов предшествующего обучения (см. Раздел 2.3.5). Большинство вузов в четырех европейских системах высшего образования (фламандская Бельгия, Ирландия, Швеция, Великобритания-Шотландия) имеют политику в отношении иммигрантов, и в 8 странах – в отношении этнических меньшинств. Принятие вузами соответствующей политики тесно связано как с социально-экономической ситуацией в стране, так и с

наличием национальной политики или стратегии по расширению участия и образованию в течение всей жизни.

Инспекционные посещения свидетельствуют, что многие страны имеют или развивают политику расширения участия и особенно в отношении конкретной целевой группы – иммигрантов и этнических меньшинств. В качестве примеров можно привести Нидерланды, Шотландию и Швецию, где вузы обладают стратегией приема, сохранения контингента и поддержки трудоустроиваемости для этих групп, что является вкладом вузов в социальную повестку дня их стран. Действительно, в некоторых случаях вузам дана конкретная миссия своей открытостью и восприимчивостью активно содействовать интеграции общества.

Увеличение и расширение доступа к высшему образованию

Доступ – это термин, который охватывает целый ряд важных вопросов, таких как физическая доступность вуза для студентов с ограниченными возможностями передвижения, доступность высшего образования на региональном уровне, содействие начального и среднего образования расширению доступа, а также система набора (или отбора), позволяющая выявить потенциальных студентов из различных слоев общества. Последнее десятилетие образование в течение всей жизни и расширение доступа стали приоритетными направлениями европейской политики. В то же время на национальном уровне остается вопрос: почему отсутствуют заметные успехи в вовлечении нетрадиционных групп учащихся в высшее образование (см. табл. 24).

Одним из важных факторов является роль систем начального и среднего образования в подготовке потенциальных студентов. Недавнее исследование ОЭСР показало наличие корреляции между инклюзивным начальным и средним школьным образованием и расширением участия в системе высшего образования (OECD 2008: 2). Если начальная и средняя школа является отбирающей и не имеет надлежащих систем выравнивания и поддержки, то нетрадиционным группам, даже при свободном доступе, практически невозможно достичь официально требуемого уровня подготовки для поступления в высшую школу.

Другой фактор связан с системами приема в высшую школу. В одних системах отбор осуществляется централизованными структурами на основе отметок и тестов, и вузы не могут выбирать студентов; в других системах студенты отбираются и, таким образом, обеспечивается многообразие контингента; в третьих – предусмотрен свободный доступ в вузы, но без возможности для них устанавливать свои приоритеты. Действительно, посвященное автономии исследование EUA (EUA 2009b) подтверждает, что лишь в немногих европейских странах высшие учебные заведения могут напрямую отбирать своих студентов (см. Приложение 6). Централизованные структуры приема в системе массового или всеобщего высшего образования формально служат для обеспечения равных возможностей, но в этих условиях вузам будет сложно на ранней стадии выявлять студентов, которые по разным причинам могут нуждаться в поощрении и поддержке.

Во многих странах вузы разработали информационно-просветительские программы по привлечению потенциальных студентов. Но одного лишь выявления студентов, нуждающихся в помощи, недостаточно. Вузы призваны создать службы поддержки, которые помогут сохранить этих студентов в вузе и подготовить их для работы в научной среде или за ее пределами. Таким образом, третий фактор состоит в том, что успешное завершение образования студентами из находящегося в невыгодном положении социальных групп требует существенных вложений в службы индивидуальной поддержки.

Полностью внедренный студентоцентрированный подход предоставит студентам – как традиционным, так и «нетрадиционным» – больше возможностей реализовать свой потенциал благодаря различным способам доступа и гибким путям обучения. В то же время потребуются серьезные затраты на поддержание адекватного соотношения студенты-сотрудники, а также на подготовку и повышение квалификации персонала.

2.5.3. Будущие проблемы

В большинстве европейских стран образование в течение всей жизни рассматривается как совокупность деятельности, предусмотренной вне общего образования, в отношении которой лишь в редких случаях определяются или применяются такие болонские инструменты, как результаты обучения и академические кредиты. Поэтому высшие учебные заведения и национальные органы должны объединить свои усилия в целях создания системы доступного, гибкого и прозрачного студентоцентрированного обучения. Необходимо постоянно отслеживать и оценивать процесс реализации с тем, чтобы гарантировать, что все образование рассматривается в ракурсе его предоставления в течение всей жизни и с учетом конкретных национальных, региональных, местных и вузовских контекстов. Необходимым условием достижения успеха является общая приверженность делу со стороны национальных органов и высших учебных заведений – подход, рекомендованный Хартией EUA об образовании в течение всей жизни. Большое значение будут иметь совместные действия на региональном уровне и поддержка сотрудничества между региональными заинтересованными кругами и вузами.

Для дальнейшего развития и успешного осуществления социального измерения Европейского пространства высшего образования очень важно, чтобы национальные органы и высшие учебные заведения имели возможность собирать данные о социальном происхождении и достижениях студентов.

С точки зрения учебных заведений:

Как стратегия, образование в течение всей жизни объединяет и вносит согласованность в совокупность деятельности, включая:

- Формальное образование, как это предусмотрено трехцикловой структурой степеней: первоначальное образование как для традиционных студентов в первом поколении, так и для студентов из «нетрадиционных» кругов или для пожилых учащихся; дальнейшее образование путем магистерского обучения, постоянного профессионального развития и дистанционного обучения; и докторское образование (в режиме полного или неполного времени).
- Неформальное образование, предоставляемое вне трехцикловой структуры степеней, например, повышение профессиональной квалификации.
- Информальное образование: информационно-просветительские программы для потенциальных студентов, университеты для детей, доуниверситетские курсы, возможности для культурного обогащения после выхода на пенсию и т.д.

Таким образом, будущими проблемами для вузов – сюда во многих случаях входят и финансовые последствия принимаемых ими решений – являются:

- Предоставление широкого спектра образовательных услуг новым учащимся и учащимся, возвратившимся к образованию.
- Создание и осуществление согласованных вузовских стратегий образования в течение всей жизни на основе студентоцентрированного обучения, а также гибких и прозрачных путей обучения.

- Включение предоставления и признания образования в течение всей жизни в общую систему образования, а также обеспечение надлежащего качества ОТЖ.
- Превращение в образец учреждений образования в течение всей жизни, предлагающих возможности ОТЖ собственным сотрудникам – будь то академический или административный персонал.
- Учет факторов глобализации, технологического развития и демографических изменений для проявления открытости и восприимчивости. Иными словами, использование изменений в студенческом контингенте как возможности расширить миссии вузов и укрепить взаимосвязь между исследованиями, обучением и инновационной деятельностью в ракурсе образования в течение всей жизни.

С точки зрения политики:

- Правовая база должна гарантировать учебным заведениям необходимую автономию, позволяющую им заниматься разработкой стратегий и мер по расширению участия в высшем образовании.
- Создание стратегий и возможностей для привлечения многообразного контингента студентов должно подкрепляться социальными, правовыми и экономическими стимулами или поддержкой, что будет способствовать формированию или совершенствованию навыков на благо студентов и работодателей. Новые возможности и варианты должны быть доведены до сведения всех заинтересованных сторон, особенно до потенциальных студентов и работодателей.
- Должна быть создана нормативная база, позволяющая вузам предлагать потенциальным студентам разнообразное образование в рамках обучения в течение всей жизни, организованное, где это возможно, в виде модулей с официальными кредитами.
- Студентоцентрированный подход к обучению на протяжении всей жизни должен быть подкреплен достаточными ресурсами, например, для развития новых методов преподавания и создания учебных материалов, отвечающих потребностям учащихся и работодателей.

2.6. Интернационализация

Главной целью Сорбоннской декларации было содействие европейской интеграции и подготовка высшего образования Европы к противостоянию глобальным вызовам. Эту цель включила в себя и Болонская декларация. В первые годы Болонского процесса основной акцент делался на разработку и осуществление реформ, которые обеспечили бы европейское сближение и создание Европейского пространства высшего образования как зоны взаимодействия и сотрудничества, осуществляемых на фоне богатого вузовского ландшафта.

Примерно в то же время, когда стартовал Болонский процесс, важное место в политике высшего образования и научных исследований стали занимать такие концепции, как глобализация и экономика, основанная на знаниях (см. Часть 1), которые, как правило, обсуждались в контексте Лиссабонской стратегии. Перекрывающиеся по тематике дискуссии, шедшие в рамках Евросоюза и в болонском контексте, растущая поддержка Еврокомиссией Болонского процесса как средства содействия программе модернизации университетов – все это привело к тому, что Болонский процесс интегрировал в себя большую часть Лиссабонского дискурса конкурентоспособности и обратил внимание на развитие собственного глобального измерения (Лондонское Коммюнике 2007).

В то же время Болонский процесс вызвал интерес во всем мире (например, Adelman 2008) и изменил имидж европейского высшего образования³⁴. Оно стало восприниматься не как «затвердевшее скопление традиционных, но административно закоснелых вузов, а как динамичная система современных высших учебных заведений, разделяющих дух предпринимательства» (Scott 2009г: 7). В свою очередь, благодаря вниманию к Болонскому процессу вырос интерес Европы к остальному миру.

В последующих разделах результаты обследования *Тенденций 2010* анализируются в сравнении с предыдущими докладами *Тенденции* и с учетом изменившегося фокуса и тех мер, которые будут рассмотрены ниже. Важно отметить, что из-за многолетнего характера данного исследования, конкретные вопросы, связанные с мобильностью и интернационализацией, не были изменены в ответ на динамику терминологии (равно, как и на расширение Европейского Союза).

2.6.1. Стратегии интернационализации

В рамках данного исследования вузам было предложено выделить три наиболее важных события, определивших их стратегию в последние три года. Первые три места заняли соответственно Болонский процесс (78%), реформа обеспечения качества (63%) и интернационализация (61%) (см. табл. 4, Часть 1).

В ответах на вопрос о важнейших явлениях за последние пять лет интернационализация перемещается на первое место (22%), обеспечение качества остается на втором месте (21%), а Болонский процесс занимает третье место (15%). Все это будто показывает, что цели Болонского процесса почти достигнуты.

Инспекционные посещения показали, что мобильность перестала быть единственной отличительной чертой интернационализации. Напротив, все больше вузов разрабатывают комплексный подход к интернационализации обучения и научных исследований, который является делом всего учебного заведения, а не обязанностью международной службы, занимающейся программами мобильности в относительной изоляции. Возросшая важность определения вузами своих профилей влияет на интернационализацию, благодаря акценту на стратегические партнерства и соглашения о сотрудничестве в области преподавания, научных исследований и расширения потенциала – даже если пока не ясно, будет ли эта оптимизация отношений преобладать над более традиционной формой сотрудничества «снизу вверх» с более широким кругом партнеров.

Эти изменения тесно связаны с четкой тенденцией последних нескольких лет создавать относительно небольшие сети вузов-единомышленников, ищущих пути сотрудничества и сравнительного анализа своей деятельности. Членство в этих сетях стало показателем статуса, поскольку с помощью такого рода связей вузы стремятся улучшить свою конкурентоспособность и престиж. Тенденция к слияниям вузов и межвузовскому сотрудничеству (см. Часть I) часто бывает обусловлена необходимостью повысить международный авторитет за счет увеличения критической массы.

Наконец, растут масштабы трансграничной деятельности, часто объединяемой под названием «транснациональное образование»³⁵, проблемам которого была посвящена недавняя конференция EUA (EUA 2009e). В ходе дискуссий сделан вывод: транснациональное образование, которое первоначально рассматривалось большей частью академического сообщества как в основном ориентированное на получение прибыли и зачастую рискованное предприятие, сегодня получило широкое признание. Вполне вероятно, что появившиеся различные типы и модели образовательной деятельности – совместные программы, филиалы кампусов или общие международные центры исследовательских компетенций – будут дальше расширяться, по мере того, как вузы, делая со-

знательный выбор, будут решительно включать транснациональную деятельность в свои международные стратегии. Большим благом может стать все более изощренное и широкое применение информационных и коммуникационных технологий, которые дополнят физическую мобильность виртуальной.

В условиях высокой стоимости транснациональной деятельности существует опасность коммерциализации. Хотя одной из заявленных целей является наращивание потенциала, большинство транснациональных инициатив направляется на страны и регионы с учетом их покупательной способности, а не потребностей в развитии высшего образования. В некоторых случаях, государственное финансирование такой деятельности (финансирование, которое отражает национальные приоритеты) снижает финансовые риски для вузов.

В дополнение к национальному финансированию, эти новые тенденции поддерживаются европейскими финансовыми потоками. В то время как программа Европейского сообщества Erasmus Mundus способствовала развитию международных совместных учебных программ, в отношении создания оффшорных кампусов общеевропейское измерение пока не появилось, и они во многих случаях остаются среди национальных, а не европейских приоритетов.

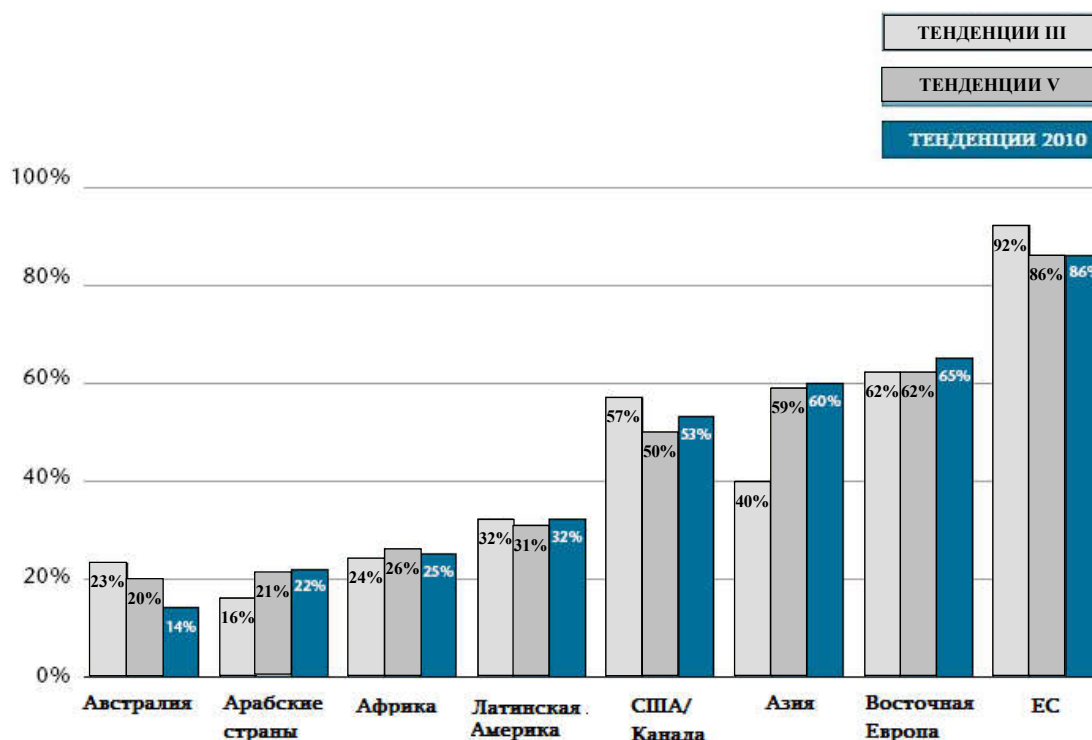
Приоритетные регионы для международного обмена

По сравнению с *Тенденциями V* приоритетные географические регионы для международного обмена практически не изменились:

- ЕС по-прежнему остается на первом месте с перевесом в 21%. Следом за ним идет Восточная Европа, причем, как и в *Тенденциях V*, реже всего она упоминается вузами Испании, Швейцарии и Швеции. К этой группе теперь присоединилась Ирландия.
- Азия сохраняет третье место. Вузы Венгрии, Литвы и Нидерландов, по видимому, значительно утратили интерес к Азии, в то время как более 70% вузов в Финляндии, Франции, Великобритании и Швейцарии продолжают называть ее своим приоритетом. К этой группе также присоединились Австрия, Армения, Исландия, Ирландия, Латвия, Словакия и Швеция.

Таблица 25

ВОПРОС 53. В КАКОЙ ГЕОГРАФИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ
ВАШЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ ЖЕЛАЛО БЫ УЛУЧШИТЬ СВОЮ МЕЖДУНАРОДНУЮ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТЬ?



- США и Канады остались на четвертом месте, а Латинская Америка на пятом.
- Арабские страны и Африка по-прежнему наименее приоритетные регионы для высших учебных заведений Европы, за ними следует Австралия, с 2003 года постепенно теряющая свои позиции.

Как и в *Тенденциях V*, университеты (в отличие от других типов вузов) по-прежнему в качестве приоритетов значительно чаще называют США / Канаду, Азию, Латинскую Америку и арабские страны. Вузы других типов ориентируются, прежде всего, на Евросоюз (87%) и Восточную Европу (57%), за которыми следуют Азия (49%) и США / Канада (42%).

Географические цели несколько изменились и отражают желание установить новые связи, помимо исторических и культурных отношений, которые в ряде случаев поддерживались на протяжении веков. Созданию новых связей способствуют, в первую очередь, национальные финансовые стимулы (с некоторой поддержкой со стороны Европы) и растущая привлекательность развивающихся стран, особенно в Азии.

2.6.2. Мобильность³⁶

Студенческая мобильность – одна из заявленных целей Болонской декларации и Болонского процесса. В последнее же время особое внимание стало уделяться повышению мобильности профессорско-преподавательского состава.

Мобильность играет важнейшую роль для достижения целей создания ЕПВО и Европейского исследовательского пространства как один из механизмов, которые могут способствовать европейской идентичности, облегчить получение желаемого образования и личного развития, поддержать создание единого рынка и стимулировать новые подходы к исследованиям за счет увеличения критической массы.

Первоначально центром внимания была внутриевропейская мобильность. По мере развития глобального измерения Болонского процесса все шире стала обсуждаться под-

держка мобильности в Европу и из нее. Этот сдвиг следует рассматривать в контексте общего роста международной мобильности студентов в последние годы.

Развитие мобильности поддерживается несколькими схемами Европейской Комиссии: программа Erasmus мобильности внутри Евросоюза, программа Tempus для стран, не входящих в Евросоюз, а также стран-партнеров, граничащих с ЕС (например, стран Северной Африки), и Erasmus Mundus для мобильности за пределами Европы. Все это означает, что некоторые вузы больше не разделяют «европейскую» и «международную» мобильность, а обозначают и, таким образом, определяют всю мобильность как международную деятельность и часть общей международной стратегии.

При подготовке Болонского совещания министров 2009 года особое внимание обращалось на необходимость конкретных шагов для улучшения мобильности в грядущее десятилетие. В Левенском Коммюнике акцентируется значение мобильности и устанавливается контрольный показатель 20% к 2020 году. Аналогичным образом в недавнем докладе Совета Европейского исследовательского пространства (ERAB) для мобильности ставится цель в «20% докторантов, работающих за пределами своей страны» за тот же период, что составляет трехкратное увеличение текущих показателей (ЕС 2009с: 13).

Несмотря на усилия по поощрению мобильности, есть очень немного достоверных данных о потоках мобильности и, следовательно, о степени изменения мобильности с годами. Из-за трудностей со сбором данных в этой области, что уже отмечалось в докладе *Тенденции V*, в последующих разделах используются данные, полученные на основании ограниченного круга вопросов анкеты и отчетов об инспекционных посещениях.

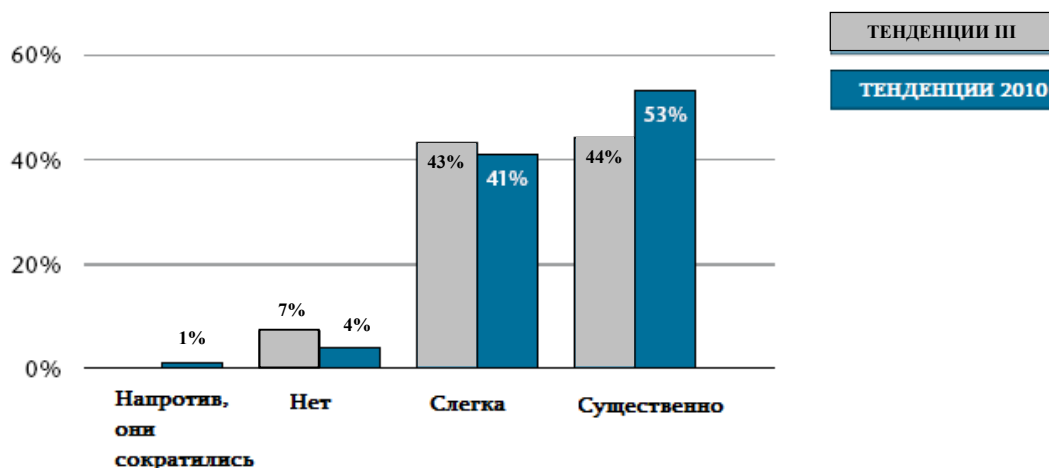
Мобильность студентов

Есть два основных типа мобильности студентов: периоды обучения за рубежом в процессе получения степени (краткосрочная или горизонтальная мобильность) и переход в другое учебное заведение после получения степени (мобильность с полной степенью или вертикальная мобильность).

Данные о мобильности с полной степенью получены из ответов на вопрос, касающийся оценки ожиданий. Таблица 26 ниже показывает, что 53% вузов (против 44% в *Тенденциях III*), в основном в небольших странах, ожидают, что трехцикловая структура степеней предоставляет существенно больше возможностей для мобильности с полной степенью (вертикальной мобильности).

Таблица 26

ВОПРОС 37. СЧИТАЕТЕ ЛИ ВЫ, ЧТО ТРЕХЦИКЛОВАЯ СТРУКТУРА ПРЕДОСТАВЛЯЕТ СТУДЕНТАМ БОЛЬШЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ПЕРЕХОДА ИЗ ОДНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В ДРУГОЕ НА СЛЕДУЮЩИЙ ЦИКЛ ОБУЧЕНИЯ, НАПРИМЕР, С БАКАЛАВРСКОГО ЦИКЛА НА МАГИСТЕРСКИЙ (ВЕРТИКАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ)?



Недавний рабочий документ Еврокомиссии «Прогресс в достижении целей Лиссабонской стратегии в образовании и обучении» показывает существенное изменение мобильности студентов, имеющих степень, в некоторых странах, в том числе в Болгарии, Эстонии, Германии, Португалии и Словакии (ЕС 2009a).

Что касается ожиданий относительно краткосрочной мобильности, то ответы на вопросник *Тенденций 2010* позволяют сделать вывод о ее незначительном сокращении после введения структуры бакалавр / магистр, хотя разница между данными *Тенденций III* и *Тенденций 2010* находится в пределах погрешности.

С точки зрения студенческих потоков вузы должны были сравнить баланс между потоками студентов по въезду и по выезду. Ответы, представленные в таблице 28 ниже, основываются, скорее, на данных о структурированной мобильности (например, студенты программ ERASMUS), чем на данных о «самодеятельной» мобильности студентов. Имеющиеся ограниченные данные показывают, что три категории вузов дают примерно по одной трети каждый.

Таблица 27

ВОПРОС 36. СЧИТАЕТЕ ЛИ ВЫ, ЧТО ТРЕХЦИКЛОВАЯ СТРУКТУРА ПРЕДОСТАВЛЯЕТ СТУДЕНТАМ БОЛЬШЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ПЕРЕХОДА С ОДНОГО ФАКУЛЬТЕТА НА ДРУГОЙ ИЛИ ИЗ ОДНОГО ВУЗА В ДРУГОЙ В ПРЕДЕЛАХ ОДНОГО ЦИКЛА (ГОРИЗОНТАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ)?

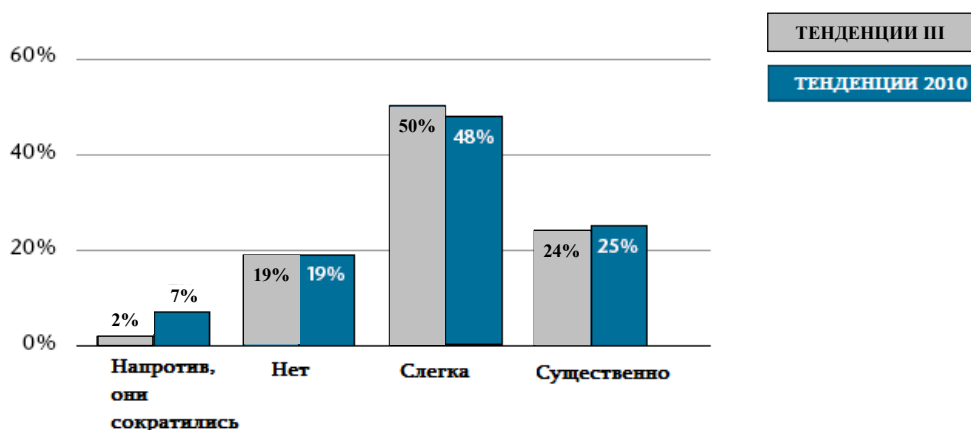
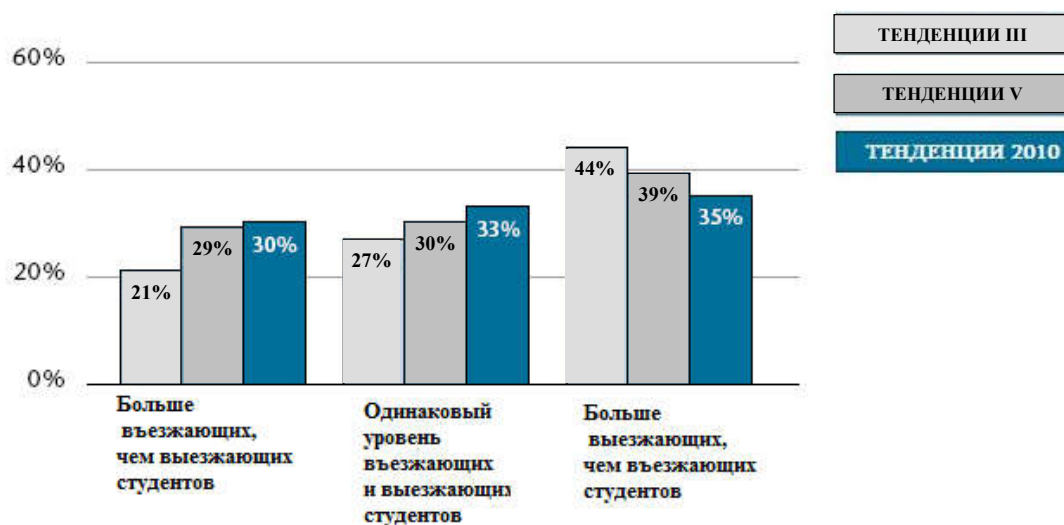


Таблица 28

ВОПРОС 34. КАКОВО СООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ ВЪЕЗДНОЙ И ВЫЕЗДНОЙ МОБИЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ?



Нижеследующие три карты также отслеживают краткосрочную структурированную мобильность (наиболее надежные данные, собранные вузами) и показывают, что при анализе данных по странам выявляются небольшие изменения «импортеров» и «экспортеров». Хотя к группе «импортеров» присоединились еще несколько стран, это никак не изменило исторический дисбаланс между Восточной и Западной Европой.

Кроме того, по последним данным ЕС, растет приток иностранных студентов в Европу, особенно из стран Африки и Азии. Основными импортерами в 2007 году были Австрия, Бельгия, Дания, Франция, Германия, Швеция и Великобритания. Наибольший рост числа студентов из стран, не входящих в ЕС, произошел в Великобритании: с 11% в 2000 году до 31% в 2007 (ЕС 2009 г).

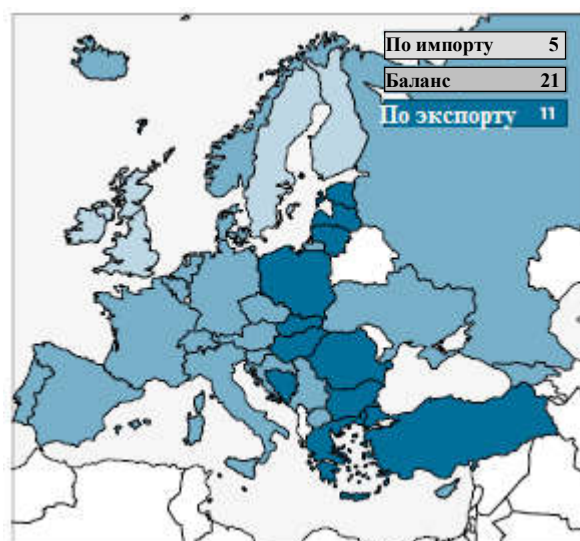
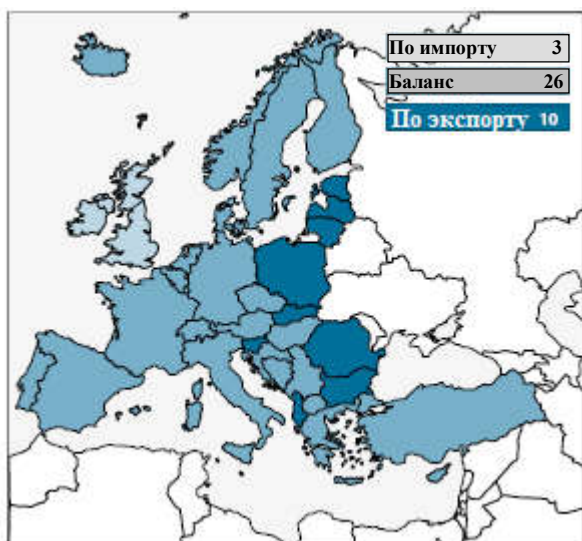
На основании этих сведений можно сделать некоторые предварительные выводы. Во-первых, ожидания вузов в отношении краткосрочной мобильности остаются стабильными, и это создает контекст для понимания тенденций в мобильности. Во-вторых, выросли ожидания по поводу мобильности с полной степенью (вертикальной мобильности). В-третьих, мобильность по-прежнему демонстрирует дисбаланс между Востоком и Западом с небольшими изменениями по сравнению с *Тенденциями III*. В-четвертых, как показывают данные Евростата, увеличился приток иностранных студентов в Европу, хотя оценить это сложно, поскольку сведения включают в себя постоянно проживающих в странах иммигрантов с иностранными паспортами. Таким образом, общее увеличение потоков иностранных студентов в Европе может быть частично связано с расширением доступа иммигрантов-резидентов к высшему образованию.

Карта 11 – Тенденции III (2003)

Сравнение потоков студентов по самым большим группам респондентов

Карта 12 – Тенденции V (2007)

Сравнение потоков студентов по самым большим группам респондентов



Карта 13 – Тенденции 2010 (2010)

Сравнение потоков студентов по самым большим группам респондентов

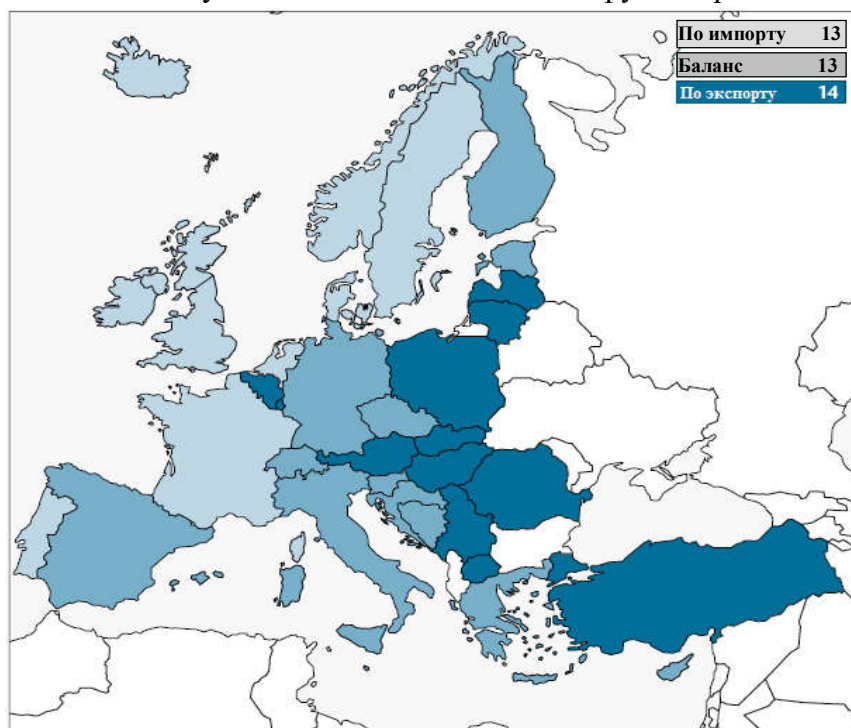


Таблица 29

ВОПРОС 28. ИМЕЮТ ЛИ СТУДЕНТЫ, ВОЗВРАЩАЮЩИЕСЯ В ВАШ ВУЗ ПОСЛЕ ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ, ПРОБЛЕМЫ С ПРИЗНАНИЕМ СВОИХ КРЕДИТОВ?



Признание обучения за рубежом

Собранные данные по организации в вузах признания периодов обучения за рубежом согласуются с их неизменившимися ожиданиями относительно краткосрочной мобильности. Показатели, касающиеся проблем с признанием кредитов, полученных после краткосрочной мобильности, менялись незначительно с течением времени, хотя именно признание было одной из первоначальных целей Болонского процесса. В *Тенденциях III* 41% вузов заявил об отсутствии у студентов проблем с признанием; этот показатель поднялся до 48% в докладе *Тенденции V* и снизился до 44% в *Тенденциях 2010* (см. табл. 29 выше).

Более тщательный анализ ответов о признании периодов обучения за рубежом показывает, что:

- В университетах периоды обучения за рубежом чаще всего признаются на факультетском уровне, в то время как признание степеней происходит в центральном офисе. Хотя другие типы высших учебных заведений также зависят от центрального офиса, проблемами признания занимаются факультеты и департаменты.
- Централизованный подход к вопросам признания является предпочтением малых вузов. Средние и крупные учебные заведения чаще всего решают проблемы признания на уровне факультетов (или департаментов).
- Учебные заведения с местной ориентацией отдают предпочтение уровню департаментов, вузы же с европейским фокусом чаще всего делают выбор в пользу центрального офиса.
- Чем старше высшее учебное заведение, тем больше вероятность того, что признание происходит на факультетском уровне. В более молодых вузах это будет, скорее всего, делаться на уровне департаментов.
- В крупных высших учебных заведениях у студентов чаще возникают проблемы с признанием кредитов, полученных ими за рубежом. 63% малых вузов заявили об отсутствии таких проблем у студентов, тогда как соответствующий показатель для крупнейших университетов составляет лишь 26%. Сбалансированность (или несбалансированность) выездной и въездной мобильности никак не влияет на наличие проблем с признанием.

Что интересно и очень важно для управления вузами: чем более централизованно происходит признание периодов обучения за рубежом, тем более вероятно, что студенты не будут иметь проблем с признанием переноса кредитов. Объяснение этого феномена, возможно, кроется в том, что централизация обеспечивает последовательные и согласованные пути урегулирования переноса кредитов.

Как отмечалось выше, основные инструменты признания и «прозрачности», призванные способствовать мобильности (Лиссабонская конвенция о признании, ENIC/NARIC, ECTS и Приложение к диплому), все шире используются вузами. Несмотря на это, остаются стойкие препятствия для мобильности сотрудников и студентов (как краткосрочной, так и с полной степенью), выявленные в ходе инспекционных посещений по проектам *Тенденции*, в частности, из бесед с преподавателями и студентами. К ним относятся:

- Дефицит понимания или осведомленности о Лиссабонской конвенции о признании (см. 2.4.3) со стороны некоторых преподавателей, которые считают, что периоды обучения студентов за границей должны строго соответствовать тому, что они освоили бы в домашнем вузе.
- Отсутствие поддержки для центрального офиса, занимающегося периодами обучения за рубежом, со стороны профессорско-преподавательского состава, убежденного, что признание должно отдаваться на усмотрение преподавателей, департаментов или факультетов.
- Соглашения об обучении рассматривается профессорско-преподавательским составом как некое бремя и не всегда соблюдаются по возвращении студентов. Соглашения могут быть обременительными и для студентов, часть из которых сообщили, что были вынуждены обращаться отдельно к каждому из своих преподавателей за подтверждением соглашения.
- Задержки с реализацией всего набора болонских инструментов, слабое понимание некоторых из них или использование не в полном объеме их взаимосвязи. Так, интенсивность и наполненность короткой болонской степени бакалавра часто используется как оправдание для отсутствия периодов мобильности в требованиях учебного плана. На самом деле, это может объясняться недостаточной модуляризацией или большим числом экзаменов, что удерживает студентов дома, склонностью к «домоседству» у студентов и сотрудников или недостатками стратегии интернационализации в вузе.
- Некоторое сопротивление выездной мобильности студентов может быть связано с опасением, что они не вернуться обратно.
- Воспринимаемый рост конкуренции в секторе высшего образования вынуждает каждый вуз пытаться быть уникальным или особенным, что создает дополнительные препятствия для признания. Это особенно очевидно на уровне магистратуры.
- Отсутствие согласованности в Европе с точки зрения академического календаря и оценочной системы; различные способы расчета кредитов ECTS и разная продолжительность получения степеней бакалавра и магистра, допускаемая Болонским процессом для: 3 + 2 (в большинстве стран) или 4 + 1. Так, в тех немногих вузах, где принята структура степеней 4 + 1, ответственные за международные дела и студенты задаются вопросом, как организовать мобильность на магистерском уровне, если его продолжительность составляет всего один год и как проводить прием на магистерское обучение иностранных студентов с трехгодичной степенью бакалавра.
- Плохое знание иностранного языка отъезжающими студентами или государственная языковая политика, которая ограничивает преподавание на национальных языках или требует проведения экзаменов на национальном языке, тем самым сокращая число мобильных по въезду студентов.
- Ограниченное финансирование отъезжающих студентов и прибывающих из стран Евросоюза считается финансовым бременем для вузов.

- Работа на неполный рабочий день или семейные обстоятельства.
- Визовые требования для студентов из стран, не входящих в ЕС.

Этот длинный список препятствий относится не ко всем вузам, и очень может быть, что тенденция изменится в пользу мобильности с полной степенью за счет мобильности краткосрочной. Это особенно очевидно на докторском уровне, где международный контингент учащихся, как представляется, имеет несколько более важное значение.

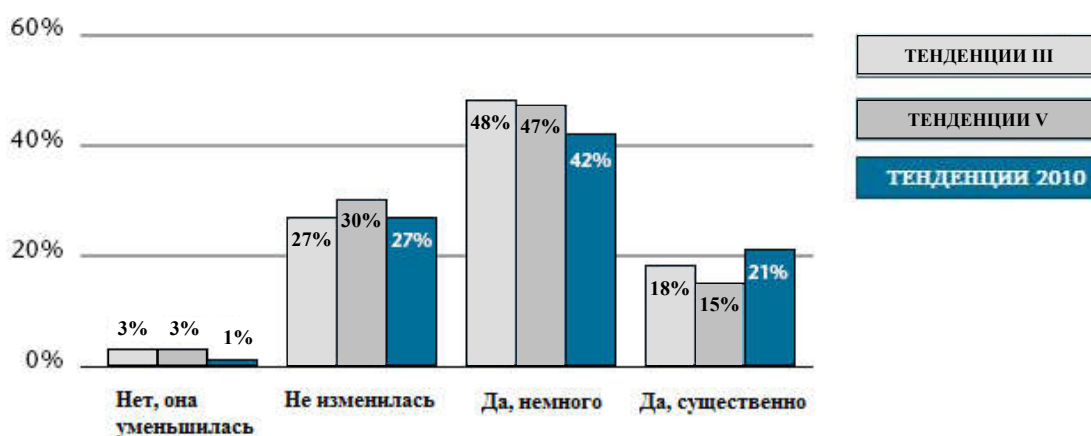
Необходимо помнить, что, несмотря на существующие проблемы, интернационализация занимает важное место в стратегиях многих вузов: 31% вузов видят в ней путь к развитию своей академической деятельности, 28% – средство повышения репутации и авторитета. Среди общих элементов вузовских стратегий – развитие образовательных или научно-исследовательских альянсов, членство в сетях и ассоциациях, независимые курсы обучения и службы поддержки для иностранных студентов, преподавание на негосударственных языках, содействие мобильности сотрудников и студентов путем улучшения информационной и финансовой поддержки, включение обязательных периодов мобильности в учебные программы, улучшение преподавания иностранных языков, полная реализация студентоцентрированного обучения и болонских инструментов, в частности, ECTS и Приложения к диплому.

Мобильность персонала

Мобильность персонала демонстрирует устойчивый, хотя и небольшой рост: 21% респондентов говорят о ее существенном росте против 15% в *Тенденциях V* и 18% в *Тенденциях III*. Это вузы в Латвии и Литве (50%). Далее следуют Сербия и Турция (40%), Румыния (39%), Польша (35%), а также Босния и Герцеговина и Италия (33%). (В список включены только те страны, где 30% и более респондентов ответили, что мобильность персонала возросла «существенно»). Число тех, кто ответил, что мобильность персонала выросла «немного», неуклонно снижалось. В целом 23% университетов и 15% других вузов заявили, что мобильность персонала значительно возросла.

Таблица 30

ВОПРОС 35. УВЕЛИЧИЛАСЬ ЛИ МОБИЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ВАШЕМ ВУЗЕ ЗА ПОСЛЕДНИЕ ТРИ ГОДА?



В некоторых отчетах о посещениях сообщается о жалобах академического персонала на большую преподавательскую нагрузку и трудности в поиске замены на период своей мобильности.

2.6.3. Будущие проблемы

Помимо организации признания вузами обучения за рубежом и содействия мобильности персонала, мобильность имеет более важный, хотя и не поддающийся количественной оценке аспект – центральное место интернационализации в стратегии вузов. Иными словами, в дополнение к конкретным вопросам – будь то организация процедур признания или содействие мобильности сотрудников и студентов – мобильность должна стать одним из ключевых элементов вузовской политики интернационализации, и все проблемы вокруг нее должны рассматриваться в этом свете. Усиливающееся внимание к интернационализации должно найти свое отражение в конкретных стратегиях и мерах по дальнейшей поддержке мобильности студентов и сотрудников и устранению всех возможных препятствий к ней (см. выше раздел «Признание обучения за рубежом»).

Растет информированность высших учебных заведений об инструментах, обеспечивающих мобильность (Лиссабонская конвенция о признании, сотрудничество с ENIC / NARIC), и масштабы мобильности могут быть повышены за счет комплекса мер, таких как определение результатов обучения, эффективное использования ECTS, обеспечение надлежащего качества Приложения к диплому и его понимания на международном уровне, финансовая поддержка мобильных студентов. Тем не менее мобильность, особенно как период обучения за рубежом на бакалаврском уровне, будет оставаться проблемой до тех пор, пока не займет достойное место в стратегии интернационализации вуза. Так, поставленная политическая цель добиться 20% мобильности в Европе не означает, что каждый вуз должен достичь этой цели: мобильность должна соответствовать миссии и профилю вуза и отвечать образовательным и личным устремлениям каждого учащегося.

Содействие мобильности и устранение выявленных препятствий к ней остается серьезной проблемой как для политиков, так и для руководителей высших учебных заведений.

С точки зрения учебных заведений:

- Высшие учебные заведения должны разработать стратегию, определяющую их направление интернационализации и соответственно этому развивать образовательную и научно-исследовательскую деятельность. Вуз должен установить контрольные цифры для краткосрочной мобильности и мобильности с полной степенью, целевые географические районы, численность мобильных студентов по каждому из уровней обучения на степень, формы сотрудничества, отвечающие его интересам, а также конкретные сети высшего образования, в которых он хочет участвовать. Эти стратегические цели должны подкрепляться возможностью надлежащей языковой подготовки, реальным предложением совместных степеней гарантированного качества, программами с предусмотренными в них периодами мобильности. Сюда же входят поддержка отъезжающих студентов/молодых исследователей и иностранных студентов/молодых исследователей (в частности, административная поддержка и обеспечение жильем), а также правила интеграции иностранных студентов/исследователей/сотрудников в аудиториях и в кампусе, обеспечивающими интернационализацию на местах.
- Высшие учебные заведения должны составить схему осуществляемой мобильности с тем, чтобы лучше понимать ее и при желании содействовать дальнейшему развитию инициатив в этой сфере.

- Вузы должны создать центральный отдел, который обеспечивал бы эффективное и согласованное признание периодов обучения за рубежом и иностранных степеней, включая признание формального и неформального обучения, и ввести это подразделение в число служб поддержки студентов.

С точки зрения политики:

- Необходимо разработать более точные определения и измерения мобильности для исправления недостатков существующих оценок, которые иногда учитывают одного студента несколько раз.
- Крайне важно содействовать мобильности, обеспечивая целевое и более качественное информирование, корректируя, если необходимо, национальную политику и принимая меры на европейском уровне для решения таких давних проблем, как визы, перенос пенсионного обеспечения для исследователей, стипендии и кредиты для студентов и т.д. – как для граждан ЕС, так и для иностранных студентов, преподавателей и исследователей.
- В целях содействия краткосрочной мобильности академические календари должны быть скоординированы на европейском уровне.

2.7. Условия для надлежащей реализации ЕПВО в вузах: службы поддержки студентов и внутреннее качество

В Разделе 2.7 рассматриваются два важных фактора – службы поддержки студентов и внутренние процессы качества – которые создают условия для формирования эффективного опыта учебы, особенно в период смены вузов, и могут стать основой для перехода к студентоцентрированному обучению. Действительно, внутренние процессы качества, проявлением которых является, в частности, сбор и анализ данных на институциональном уровне позволяют вузам осуществлять мониторинг своей деятельности и достижений студентов, что делает возможным развитие студенческих служб в соответствии с выявленными потребностями.

2.7.1. Службы поддержки студентов

Необходимость служб поддержки студентов более-менее игнорировалась политиками на протяжении всего болонского десятилетия, несмотря на то, что они играют важную роль, разъясняя потенциальным и нынешним студентам преимущества реформ, наставляя их в построении более гибких учебных путей, помогая добиваться целей обучения и содействуя их поступлению на рынок труда. Потребность в обладающих широкими возможностями целевых службах поддержки студентов особенно велика сегодня, в условиях растущего многообразия высшего образования и студенческого контингента. В самом деле, нынешнее студенчество включает в себя тех, кто обучается неполное время, представителей этнических меньшинств и иммигрантов, национальных и иностранных студентов, студентов молодого, среднего и старшего возрастов, студентов с физическими нарушениями или с проблемами в обучении и т.д.

В докладе *Тенденции V* подчеркивается:

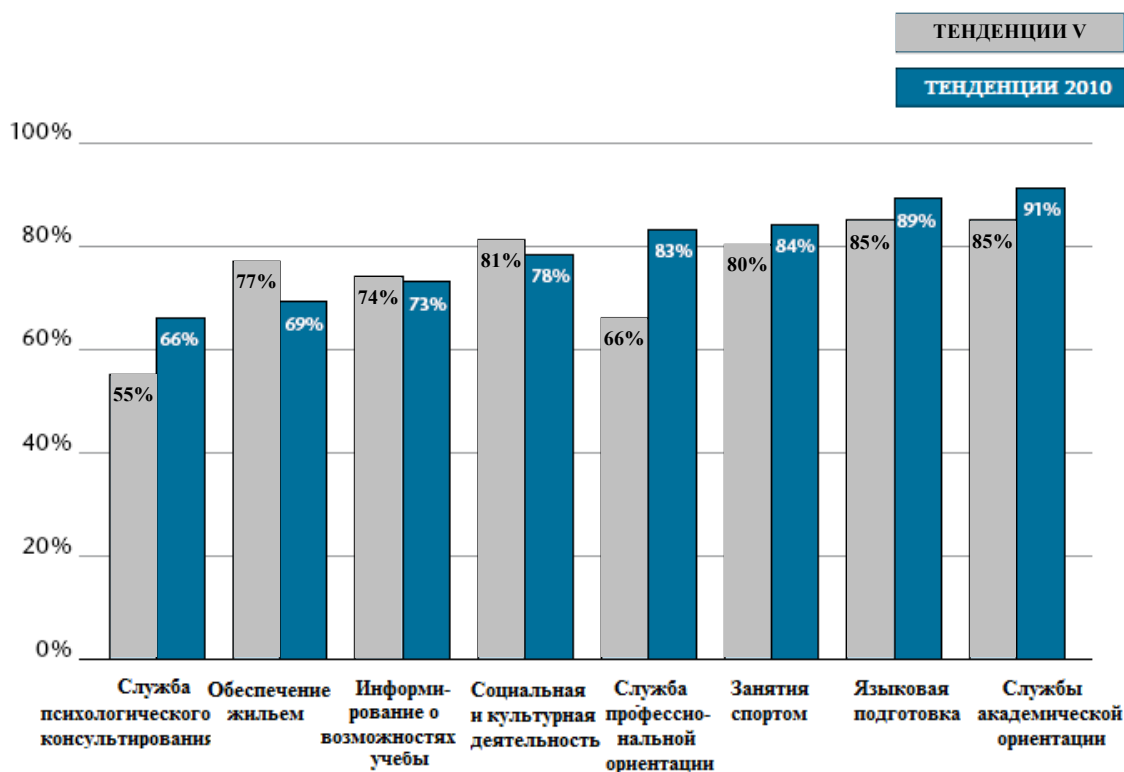
Службы поддержки студентов нуждаются в широком признании, содействии и развитии в интересах всех студентов. В частности, службы ориентации и консультирования играют ключевую роль в расширении доступа, повышении доли полностью завершивших обучение и в подготовке студентов к поступлению на рынок труда (EUA 2007: 52).

Вопросы анкеты *Тенденции 2010*, относящиеся к этой области, охватывают традиционные студенческие службы: академической ориентации, обеспечения жильем, про-

фессиональной ориентации, психологического консультирования, занятий спортом, информирования о возможностях учебы, языковой подготовки и социально-культурной деятельности.

Таблица 31

ВОПРОС 11. КАКИЕ ИЗ СЛЕДУЮЩИХ УСЛУГ ВАШ ВУЗ ПРЕДОСТАВЛЯЕТ СТУДЕНТАМ?



Данные *Тенденций 2010* указывают на устойчивый рост в сфере предоставления услуг студентам, возможно, за исключением жилищного обеспечения. Встреча с фокус-группой FEDORA (Европейский форум по ориентации студентов), однако, показала, что признание важности служб руководства и консультирования студентов не улучшилось, будь то оценка за последние три года или за последние десять лет. Согласно недавнему докладу FEDORA, службы поддержки студентов в европейских вузах еще только должны выработать свою особую роль или статус в рамках высшего образования (Karzensteiner *et al* 2008: 336). Этот вывод служит подтверждением того, что, хотя Болонский процесс поощряет индивидуализированные пути обучения и диверсификацию студенческого контингента через расширения доступа, студенческим службам, имеющим немаловажное значение для успеха студентов, уделялось недостаточно внимания.

Одной из причин расхождения между данными *Тенденций* и FEDORA может быть отсутствие единого мнения о том, что именно включать в службы поддержки студентов. В одних вузах они в основном ограничиваются академической частью студенческой жизни. Другие вузы и сами студенты придерживаются более целостного подхода и включают в число служб поддержки медицинское и социальное обслуживание и службу заботы о детях. Различия могут быть также связаны с организацией студенческих служб на национальном уровне, поскольку в ряде стран централизованно предоставляются некоторые конкретные услуги поддержки студентов (например, жилье, рестораны, здравоохранение и т.д.), являющиеся ответственностью национальных или местных властей либо студенческих организаций.

Задача тогда состоит в четком разделении обязанностей между вузом, студенческими организациями, местными и национальными поставщиками услуг и в обеспечении координации. Последняя необходима для того, чтобы исключить пробелы в предоставлении услуг, повысить эффективность путем сокращения дублирования работы, особенно в том, что касается информационных материалов, упростить процесс для студентов, чтобы не посылать их из кабинета в кабинет в поисках нужной услуги.

Согласно данным анкетного опроса и отчетов об инспекциях *Тенденций 2010*, наиболее быстро растут службы профессиональной ориентации: с 66% до 83% в период между 2007 и 2009 гг., что означает 17% роста или 25%-ное улучшение показателя с 2007 года. Этот вывод служит подтверждением особого внимания Болонского процесса к трудоустроиваемости и представляет собой реальное изменение в позиции. Вслед за профессиональной ориентацией по показателям роста идет служба психологического консультирования (с 55% до 66% в период между 2007 и 2009 гг., что означает 11% роста или 20%-ное повышение показателя с 2007 года). Это может указывать на формирование целостного взгляда на студенческие службы и на понимание того, что успех студентов зависит от более широкого круга факторов, чем только академические.

Кроме того, дискуссии с FEDORA и отчеты о посещениях в рамках *Тенденций 2010* показали, что фокус постепенно перемещается от оказания учащимся ориентационной поддержки, преимущественно, на этапе до поступления к деятельности по сохранению студенческого контингента и подготовке студентов к трудоустройству.

Данные *Тенденций 2010* не являются достаточно подробными, чтобы показать, отвечают ли службы поддержки разнообразному характеру студенческого контингента. Тем не менее, можно сделать некоторые выводы об изменении направленности оказываемых услуг. Иллюстрацией является таблица 23, из которой видно, что 54% вузов, обладающих стратегией образования в течение жизни, предлагают специальные службы поддержки и консультирования для студентов, участвующих в ОТЖ. Из остальных вузов это делают только 33%. Что касается студентов, обучающихся неполное время, и студентов, находящихся в невыгодном социально-экономическом положении, то здесь существует значительная корреляция между миссией вуза и его деятельностью: неудивительно, что более 65% вузов, имеющих соответствующие службы поддержки, обладают стратегиями, ориентированными на потребности этих двух групп. Учитывая специфические требования этой очень разнородной группы студентов, часть из которых рассчитывает на признание их предшествующего обучения, можно сделать вывод о том, что европейским вузам еще предстоит добиться того, чтобы стать объединяющими и способными быстро реагировать на изменяющиеся потребности.

Введение процедур внутреннего обеспечения качества происходило неравномерно, как будет показано ниже, и это особенно верно в отношении оценки служб поддержки учебной деятельности студентов (табл. 34). Цифра остается стабильной: 43% вузов и в *Тенденциях V*, и в *Тенденциях 2010* оценивают эти функции.

Наконец, участие студентов в сенатах и советах остается высоким (91% вузов), что свидетельствует о придаваемом им значению. Есть, однако, некоторые основания предполагать, что недавние реформы управления привели к возникновению небольших совещательных органов, что отразилось на представительстве студентов, хотя они все активнее участвуют в процессах качества.

2.7.2. Внутренние процессы качества

Качество и привлекательность европейского высшего образования в мире являются основными целями Болонского процесса и Лиссабонской стратегии. Как отмечалось

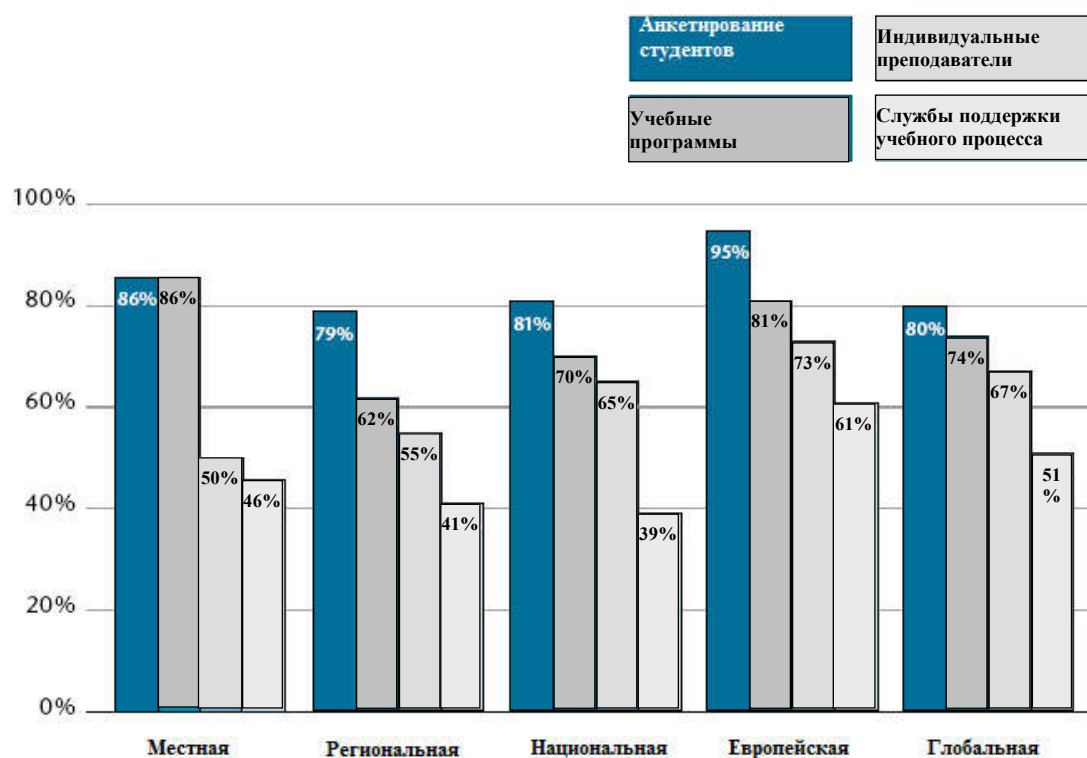
выше, Берлинское коммюнике (2003) признало первостепенную роль высших учебных заведений в контроле качества, чему предшествовал запуск проекта EUA по культуре качества (EUA 2006). В дальнейшем на развитие внутренних процессов качества были направлены серьезные усилия, и сообщество высшего образования увидело в болонской повестке дня возможность улучшить преподавание и обучение. Как и с другими элементами болонских реформ, был достигнут определенный прогресс в развитии формальных механизмов качества.

Так, ответы вузов на вопросник *Тенденций 2010* показали, что для 60% вузов одним из важнейших изменений за последние десять лет является совершенствование внутренних процессов качества. Стоит отметить, что 53% вузов среди наиболее значимых изменений отметили также расширение сотрудничества с другими высшими учебными заведениями. Следующие две таблицы (32 и 33) наглядно демонстрируют, насколько внутренние процессы качества важны для межвузовского сотрудничества. Действительно, учебные заведения с европейской направленностью, скорее всего, будут проводить регулярную оценку преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Эта связь получила подтверждение в ходе инспекционных посещений.

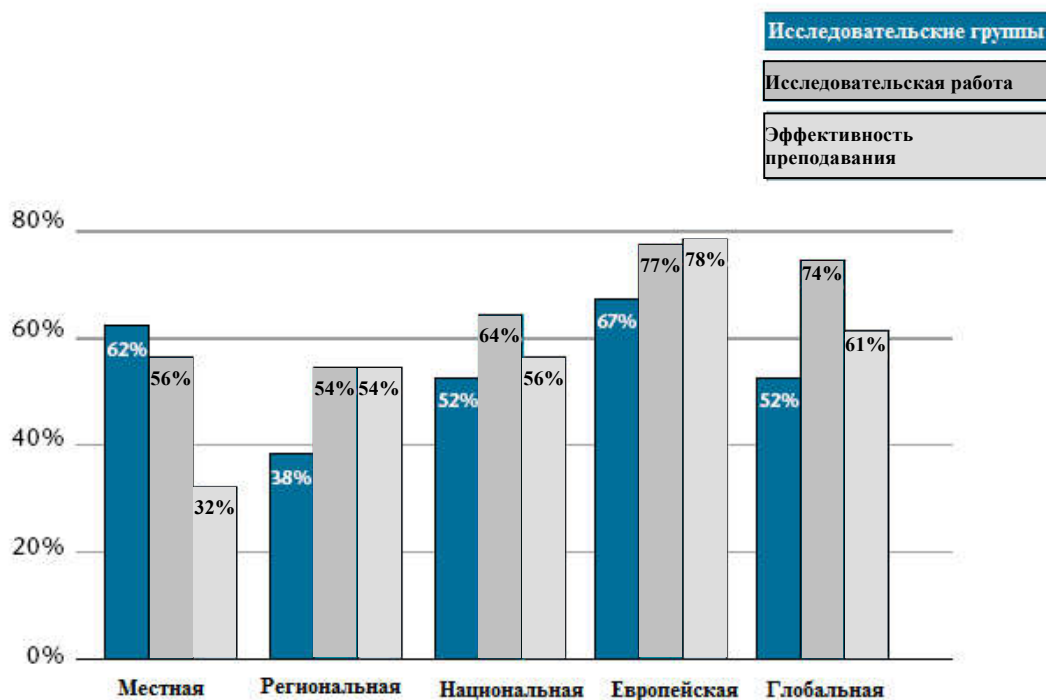
Изменения на докторском уровне заставили вузы уделять больше внимание вопросам качества и принятию соответствующих мер по эффективному мониторингу качества докторских программ. Данные, собранные Советом по докторскому образованию EUA, свидетельствуют о внедрении некоторых элементов внутреннего обеспечения качества – даже если они явно не определяются как таковые. Среди этих элементов: введение новых моделей научного руководства и повышение квалификации руководителей;

Таблица 32

Вопросы 44–47. ТИПЫ РЕГУЛЯРНОЙ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ ПРЕПОДАВАНИЯ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ВУЗА



Вопросы 48–50. ТИПЫ РЕГУЛЯРНОЙ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ ИССЛЕДОВАНИЙ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ВУЗА



разработка внутренних инструкций и сводов правил; подписание соглашений между докторантом, руководителем и учреждением; улучшение стандартов доступа и отбора; регулярный мониторинг прогресса каждого студента-докторанта, включая процедуры контроля времени до получения степени и показателей завершения учебы; отслеживание судьбы выпускников докторантуры; обеспечение высокого уровня процесса защиты диссертации.

Несмотря на большое число учебных заведений (60%), сообщивших о совершенствовании деятельности в области качества, продольный анализ показывает лишь незначительное изменение в сравнении с *Тенденциями V* (2007). Регулярные оценки служб поддержки учебного процесса студентов все еще довольно редки (43%), в то время как учебные программы, преподавательский состав и научно-исследовательская деятельность оцениваются наиболее часто. В то же время, даже если высокая оценка преподавания особо акцентируется при продвижении академического персонала, эффективности исследований, как правило, придается больший вес. К тому же количественные методы оценки (часто «измерять то, что поддается измерению») оборачиваются трудностями в части выявления полного качества преподавания.

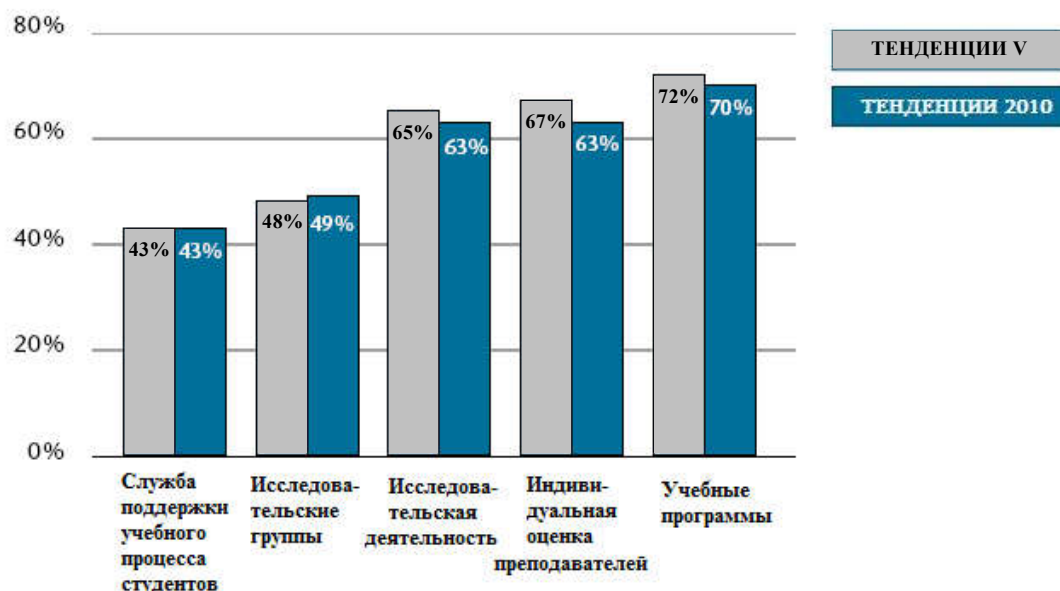
Наконец, как показано в Разделе 2.2, лишь немногие вузы отслеживают своих первых выпускников и таким образом упускают возможность получить обратную связь о качестве их образования и соответствующим образом улучшить свои программы.

Эти цифры тем не менее не дают полной картины. Посещения вузов позволяют получить более точные сведения. Они подтверждают наличие множества процедур обеспечения качества, часто реализуемых на факультетском уровне, а не на уровне вуза. Результатом этого является широкая причастность к процессам качества, а понятие культуры качества достигает «низов». К сожалению, не всегда имеется четкая петля

обратной связи к стратегии учебного заведения. Кроме того, меры по повышению квалификации персонала с целью улучшения преподавания предусмотрены во многих вузах, но далеко не везде.

Таблица 34

ВОПРОСЫ 45–49. РЕГУЛЯРНАЯ ВНУТРЕННЯЯ ОЦЕНКА ВУЗОВ: ТЕНДЕНЦИИ V & 2010



В некоторых вузах внутренними процессами качества занимается единственный сотрудник. Есть вузы, где студентов заставляют работать в комиссиях по качеству. Участие персонала во внутренних процессах качества – даже проведение анкетирования студентов – по-прежнему часто основывается на личной заинтересованности. Академический персонал ряда вузов считает, что должен быть вне оценивания, в частности, заявляя, что студенты не должны оценивать качество преподавания и преподавателей. Профессора и преподаватели опасаются возможного потока жалоб и не проявляют реального понимания важности участия студентов в процессах обеспечения качества. Академический персонал также часто оказывается между двумя несвязанными политическими линиями: переходить на студентоцентрированные методы обучения и оцениваться по эффективности своих научных исследований.

Как отмечалось в Разделе 2.4.4, вузы очень мало осведомлены о Европейских стандартах и принципах (ESG). Главная забота многих из них – соответствовать национальным требованиям обеспечения качества. Чаще всего это имеет место там, где не было общенационального обсуждения ESG или учреждение обеспечения качества не привязывает свои требования к требованиям ESG. Некоторые учебные заведения приступили к реализации определенных схем, например, схем Международной организации по стандартизации (ISO), не понимая важности целостного академического подхода, который охватывал бы различные компоненты, обеспечивающие качество присуждаемых степеней, такие как национальные квалификационные структуры и результаты обучения.

Подводя итог, можно сказать: несмотря на значительный прогресс, внутренние процессы качества по-прежнему нуждаются в комплексном, всестороннем подходе, учитывающем особенности вузовского контекста, национальные и европейские требования

к обеспечению качества и особенно необходимость для вузов реагировать на меняющиеся условия, быть более оперативными и вносить эффективный вклад в общество знаний (EUA 2009с: 7).

2.7.3. Будущие проблемы

Службы поддержки студентов

Службы поддержки играют важную роль в переходе к студентоцентрированному обучению и в создании условий для образовательных достижений студентов. Эта, до недавнего времени пренебрегаемая сфера, нуждается в повышенном внимании, поскольку именно от нее во многом зависит сохранение студенческого контингента и улучшение его образовательного опыта. Особенно важно это в условиях массификации систем высшего образования и перехода некоторых стран от продолжительных первых циклов к более коротким болонским степеням первого цикла. Реформа, сводящаяся к простому сжатию существующих учебных программ, может привести к увеличению нагрузки и уменьшению пространства для маневра у студентов, особенно у тех, кто имеет трудовые или семейные обязанности.

Ответственность за службы поддержки студентов лежит на вузах. Они должны обеспечивать, чтобы у студентов было все, в чем они нуждаются. Именно на вузы возложена обязанность устанавливать связи на местном и национальном уровнях, например, объединяя ресурсы с другими вузами и сотрудничая с национальными и местными органами и студенческими организациями, отвечающими за предоставление услуг студентам.

С точки зрения учебных заведений:

- Все аспекты благополучия студентов должны быть тщательно продуманы в целях обеспечения успешной учебы всех учащихся, в том числе иностранных студентов и студентов, участвующих в образовании в течение всей жизни. Предлагаемая студентам поддержка должна включать в себя академическое консультирование и наставничество, психологическое и медицинское обслуживание, карьерный центр, юридические консультации и т.д. (включая обеспечение жильем, что может потребовать координации с национальными или местными органами власти и студенческими организациями). Особое внимание при этом должно быть уделено конкретным категориям: студентам с ограниченными возможностями, студентам, имеющим трудовые или семейные обязанности и т.д.
- Необходимо обеспечить участие студентов в управлении и в процессах качества. Это участие – важный сигнал студентам об обращенности вуза к ним и об их роли в вузе.

С точки зрения политики:

- Через национальные информационные центры обеспечить в сотрудничестве с высшими учебными заведениями надлежащее информирование потенциальных студентов, включая сведения о возможной финансовой поддержке, о доступе, признании предшествующего обучения и т.д.
- Повысить осведомленность о важной роли служб поддержки студентов, привлекая национальные и европейские ассоциации студентов и вузов к участию в обсуждениях с руководителями вузов. Улучшить сотрудничество с объединяющими организациями, которые занимаются службами поддержки студентов на европейском и национальном уровнях.

- Укреплять сотрудничество между вузами, местными и национальными органами, ответственными за различные элементы поддержки, в том числе со студенческими организациями, а также разъяснять их обязанности с целью эффективного функционирования служб поддержки студентов.
- Установить тесные связи между вузовскими службами поддержки, особенно службами поддержки карьеры, и региональными и национальными бюро по вопросам занятости в целях взаимодействия и сотрудничества.

Внутренние процессы качества

Хотя прогресс в развитии культуры качества в вузах является весьма обнадеживающим, многое еще предстоит сделать, чтобы превратить культуру качества в реальность и оптимизировать связь между внутренним и внешним обеспечением качества. Выполнение этой задачи должно быть совместной ответственностью высших учебных заведений и внешних органов.

С точки зрения учебных заведений:

Культура качества вуза более эффективна, когда в ней учитываются особенности и различия дисциплин (EUA 2006). От внутренних процессов качества не требуется, чтобы они были одинаковыми во всех вузах или внутри вуза: они должны быть адаптированы к конкретным видам деятельности и способствовать творческому и инновационному подходам в преподавании, обучении и научных исследованиях (EUA 2009с). Большую помощь при создании этих процессов может оказать Часть 1 «Европейские стандарты и принципы для внутренней оценки качества учреждениями высшего образования» (ESG).

- Осмысленное и конструктивное участие студентов, академического и административного персонала во внутренних процессах обеспечения качества способствует улучшению качества благодаря возникающему чувству общности и получаемым подробным сведениям по качеству опыта обучения.
- Процессы качества должны быть ориентированы на улучшение и привязаны к стратегическим циклам вуза и циклам внешней оценки, что позволит уменьшить финансовые ресурсы и время, затрачиваемые на эти процессы. В частности, необходимо обеспечить надлежащий сбор и анализ данных на уровне всего вуза с тем, чтобы получить глобальную картину и снизить бремя внутренних процессов качества на подразделения учебного заведения (EUA 2006).
- Внутренние процессы качества должны быть всеобъемлющими и могут быть использованы для отслеживания прогресса болонских реформ и обеспечения качества среды обучения.

С точки зрения политики (см. также Раздел 2.4.5):

- Внешнее обеспечение качества должно стремиться к балансу между автономией и подотчетностью, принимать во внимание внутренние процессы качества и делать особый акцент на фазу самооценки как решающий этап внешнего обеспечения качества. Это позволит обеспечить участие вуза в процессе оценивания и в осуществлении рекомендаций, что приведет к повышению уровня качества.

2.8. Выводы

2.8.1. Оглядываясь назад

Оглядываясь на десятилетие реформ, можно увидеть, что достигнуты значительные успехи. Создана большая часть болонской «архитектуры». В Европе реализована или реализуется трехцикловая структура степеней, которая отличается разнообразием,

отражающим все богатство ландшафта высшего образования. Это привело к серьезным изменениям на уровне третьего цикла – введению структурированных докторских программ и тому повышенному вниманию, которое теперь уделяется подготовке докторантов к карьере в науке и вне ее. ECTS стала практической кредитной системой, которая реально используется в Европейском пространстве высшего образования, хотя ее применение нуждается в большей последовательности и более четкой связи с результатами обучения. Широкое распространение получило Приложение к диплому, даже несмотря на несоблюдение поправок 2007 года к руководящему документу по нему.

Выражением этих изменений является структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования и значительный, хотя и постепенный прогресс в разработке и реализации национальных структур квалификаций. Используются и завоевали доверие Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества (ESG) и Европейский регистр обеспечения качества (EQAR).

Сотрудничество утвердилось как способ совместной работы разных стран и самых разных заинтересованных кругов. Сохраняется сильная, хотя и не единодушная поддержка болонских реформ. Заложена основа для создания гибких путей обучения, отвечающих потребностям различных слоев населения.

Проводимые изменения были очень серьезными и потребовали энергии многих членов академического сообщества: вузовских и студенческих объединений (в том числе EUA), руководителей высших учебных заведений, академического и административного персонала, студентов. Необходимо подчеркнуть особую роль административных работников, которые несли ответственность за формирование и контроль процессов и механизмов, необходимых для осуществления изменений, и тем самым помогали сохранению работоспособности вуза даже в хаосе ранних стадий осуществления болонских преобразований. Административный персонал – незаметные герои Болонского процесса.

Все эти успехи были достигнуты на фоне расширения линий действия Болонского процесса, увеличения числа стран-участниц, общего роста коэффициента участия в высшем образовании (хотя и отличающегося по темпам в разных странах) и множества политических перемен, затрагивающих высшие учебные заведения. Стоит также отметить, что, несмотря на происходящее активное сближение и вызванные Болонским процессом формирование идеи европейского высшего образования и развитие европейской идентичности вузов, национальные, культурные и институциональные различия по-прежнему являются определяющим элементом европейского высшего образования.

Международный аспект становится все более важным, и фактически продолжает расти международный интерес к Болонскому процессу во всем мире. Но остается пока неизвестным, что станет основой для международных партнерств: европейские структуры и ориентиры, разработанные в рамках Болонского процесса, или конкретные национальные приоритеты и программы – тем более, источники финансирования остаются, в основном, национальными.

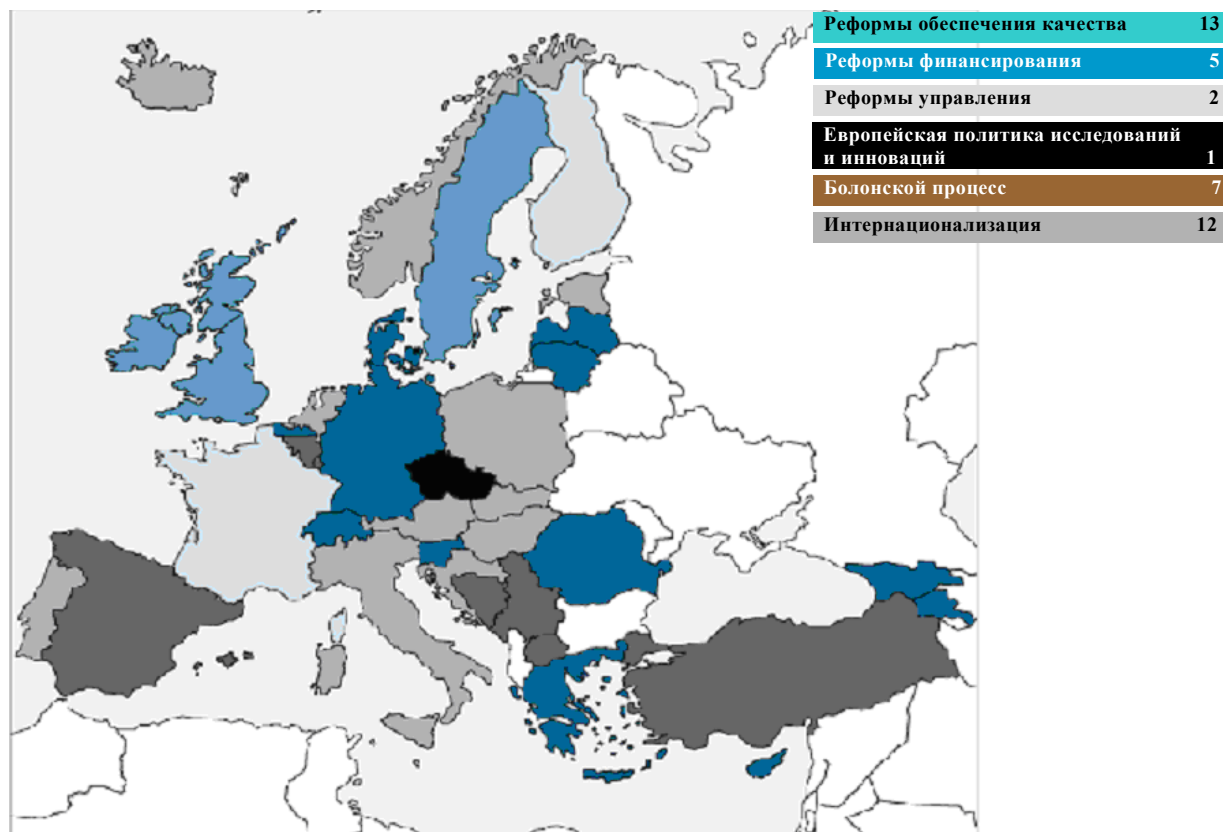
2.8.2. *Глядя вперед*

При сравнении данных, собранных в 2003, 2007 и 2010 годах, становится ясно, что пик реализации болонских инструментов пришелся примерно на 2007 год и что основные выводы и рекомендации доклада *Тенденции V* сохраняют свою актуальность. За последние три года повестка дня изменений стала включать в себя более сложные, не поддающиеся количественной оценке, культурные перемены и внедрение структурных изменений и отдельных болонских инструментов в высших учебных заведениях. В то же время в условиях быстрого преобразования высшей школы во многих странах все боль-

шее значение приобретают вопросы управления, лидерства и стратегического развития вузов. Вот почему, отвечая на вопрос, какие изменения будут в наибольшей степени затрагивать их в ближайшие пять лет, лишь 15% вузов назвали Болонский процесс.

Тенденции 2010 (2010)

Карта 14 – Явления, которые больше всего затронут высшее образование в ближайшие пять лет (по крупнейшим группам респондентов)



В некотором смысле Европа (или, более точно, «первое поколение» болонских реформаторов) уже вышла на границы формальной реализации болонских инструментов, ход которой внимательно отслеживался в предыдущих докладах *Тенденции* (см. Список литературы). Очевидно, что импульс чисто болонских изменений несколько ослаб по сравнению с первыми семью годами, когда изменения базовой структуры степеней в Европе потребовало напряжения всех сил. Значительное время понадобилось академическому корпусу для реализации и овладения болонскими инструментами в той мере, которая позволила бы им перейти к более глубокой перестройке, а именно – к студентоцентрированному обучению. Эта проблема, наряду с изменением позиции и повышением квалификации персонала, требует дальнейшего внимания. Таким образом, отслеживание тенденций в будущем должно стать более зависимым от контекста и сосредоточиться на том, как вузы осуществляют многочисленные, иногда совершенно не связанные друг с другом, изменения политики в период финансовых ограничений, новых демографических тенденций, глобализации и растущей международной конкуренции.

Что ждет в будущем Европейское пространство высшего образования и Болонский процесс как широкую, открытую площадку для обсуждения, осуществления и мониторинга реформ высшего образования в Европе? Следующий этап – пожалуй, самый важный – углубление процесса преобразований. Достигнуть этого предполагается путем со-

здания новой организационной культуры и использования болонских архитектуры качества, инфраструктуры и инструментов в национальных и вузовских контекстах. Разумеется, все это будет сдерживаться вузовскими и национальными приоритетами, нехваткой ресурсов и меняющейся международной обстановкой. Попытка осуществить изменения за один год, как просили некоторые министерства, скорее всего, обречена на неудачу: процесс изменений будет повторяющимся.

В ходе болонских реформ многие заинтересованные круги обозначили ряд проблем, которые сохраняют свою актуальность и сейчас. Это необходимость (i) реализовать болонские реформы в пакете (а не выборочно); (ii) добиться того, чтобы идея реформ овладела вузами – только тогда они будут проведены правильно; (iii) обеспечить лучшее информирование широкой общественности о преимуществах проводимых серьезных изменений; (iv) осознать, что для надлежащего реформирования учебных программ требуется время и, (v) возможно, самое главное, принимать во внимание «побуждающую сдвинуться с места силу» (см. Часть 1) Болонского процесса. В отношении последнего пункта важно вспомнить о связи Болонского процесса с другими европейскими политическими программами: именно он повлек за собой целый ряд масштабных и глубоких перемен в вузах.

Сложность политической повестки дня вызывает необходимость широких консультаций. Высшие учебные заведения и национальные конференции ректоров продолжают считать Болонский процесс и его линии действия актуальными и позитивными. Имеются убедительные подтверждения того, что приверженность Болонскому процессу не ослабевает. Таким образом, заинтересованность в переменах по-прежнему имеет большое значение и является одним из важнейших факторов успеха. Однако успешное осуществление изменений политического курса зависит от политической культуры на местах, т.е. от того, приглашаются ли основные действующие лица – национальные конференции ректоров, студенты, сотрудники министерств, работодатели и т.д. – к столу переговоров для обсуждения путей и средств достижения общих целей. Многие национальные конференции ректоров отмечают в своих ответах, что участвуют в дискуссиях не по всем, а лишь по нескольким направлениям Болонского процесса, и это влияет на общий результат.

Среди проблем на будущее, которые связаны с Европейским пространством высшего образования и затрагивают все заинтересованные круги на вузовском, национальном и европейском уровнях, назовем следующие:

- Поддержание и распространение болонского метода сотрудничества и дальнейшего развитие модели совместного управления, разработанной в рамках Болонского процесса, в целях обеспечения качества и устойчивости национальных реформ высшего образования (характеризуемых тенденциями и трудностями, описанными в Части 1, и опирающихся на анализ в Части 2). Это позволит добиться эффективности политических мер и широкой ответственности за них.
- Возможность четко донести до сознания общественности и заинтересованных сторон преимущества преобразований. Так, работодатели до сих пор не имеют полной информации о ценности «болонских степеней», особенно квалификаций первого цикла, а студенты и преподаватели не всегда убеждены в ней. В связи с этим необходимо стимулировать их к более активному участию в обсуждениях.
- Успешная реализация Болонского процесса обусловлена в том числе и способностью руководителей вузов добиться согласованности многоаспектной программы изменений, а также информировать, убеждать и мотивировать сотруд-

ников и студентов. Поэтому на последующих этапах реализации Болонского процесса акцент должен быть сделан на ответственности вузов. Им необходимо предоставить широкие возможности для осуществления изменений, которые они должны иметь право увязывать со своими конкретными миссиями и целями, обеспечивая тем самым разнообразие высших учебных заведений.

- Процесс изменений должен быть подкреплён достаточными ресурсами, в частности, потому, что переход к студентоцентрированному обучению предполагает развитие новых навыков преподавания, меньшего соотношения студенты / преподаватели и соответствующей адаптации аудиторной инфраструктуры.
- Необходимо улучшить сбор данных на вузовском, национальном и европейском уровнях. Как отмечается в Части 2, сюда входят данные о мобильности (в том числе о «самодеятельной» и мобильности с полной степенью) и трудоустраиваемости (данные о выходе студентов на рынок труда и о развитии карьеры в течение нескольких лет). Должны также собираться сведения о соотношении студенты-сотрудники для степеней всех уровней, о показателях завершения обучения и отсева, времени до получения степени, признании предшествующего обучения и о социально-экономическом положении студентов. Кроме того, учитывая демографические изменения, упомянутые в Части 1, для целей перспективного планирования требуется анализ данных о персонале (по возрасту, полу и статусу).
- Разные линии действия Болонского процесса должны рассматриваться на основе комплексного подхода и фокусироваться на основных целях: оснастить учащихся, молодых и пожилых, для выполнения ими своей роли в обществе и подготовить их к тому, чтобы быть гражданами Европы и мира – путем развития навыков высокого уровня. Для этого необходимо сделать Болонский процесс частью более широкой дискуссии о том, какие граждане нужны Европе в 21 веке, и воплотить возникшие идеи в стратегии, которые соответствовали бы профилю и миссии каждого высшего учебного заведения.

3 ПРОГРАММА ИЗ ЧЕТЫРЕХ ПУНКТОВ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Часть 1 настоящего доклада была посвящена европейским высшим учебным заведениям и показала те глубокие и важные изменения, которые произошли с ними в ответ на международные тенденции и европейские политические меры, включая Болонский процесс. **Часть 2** сосредоточилась на роли студентов и сотрудников, рассматривая различные компоненты болонских реформ через призму студентоцентрированного обучения и императивов обеспечения социальной сплоченности и качества.

Часть 3 объединяет эти два фокуса – высшие учебные заведения и их студенты и сотрудники – и предлагает ряд будущих приоритетов политики Европейского пространства высшего образования. Строго говоря, Часть 3 не является заключительной частью разговора о Болонском процессе (для этого см. Часть 2). В ней представлены четыре пункта программы для ЕПВО, цель которой – сохранить импульс в Болонском процессе.

В предлагаемую программу включены сквозные темы частей 1 и 2, а также основные определяющие факторы изменений в политике, в частности: (i) уважение и поддержка разнообразия миссий и надежной институциональной автономии, (ii) достаточное и устойчивое финансирование и (iii) самое главное, глубокая приверженность процессу перемен со стороны всех заинтересованных сторон, достигаемая путем их прямого участия в проводимой политике и в принятии решений.

Часть 3 рассматривает более широкий контекст, создаваемый синергией между Болонским процессом и Лиссабонской стратегией, и призывает к усилению связей между европейскими и исследовательским и образовательным пространствами. В своем документе для обсуждения «ЕС 2020» Европейский союз выдвигает новую стратегию на ближайшее десятилетие с предложением основывать «рост на знаниях». Это составляет резкий контраст с текущими приоритетами Болонского процесса: обеспечить дальнейшую реализацию болонских реформ и контролировать ее посредством ряда показателей.

Таким образом, основная задача нижеследующей программы – содействовать дискуссии с участием всех партнеров о том, какие граждане нужны Европе XXI века, рассмотреть ее последствия для систем и учреждений высшего образования, а также найти надлежащий баланс между европейским сближением и национальным и вузовским разнообразием.

3.1. Европейские граждане в XXI веке: доступ к обучению в течение всей жизни

Как отмечалось в Части II, было бы целесообразно формулировать стратегии вузов и европейскую и национальную политики высшего образования на основе более широкого видения общества будущего и его образованных граждан.

Это поможет вузам в полной мере использовать связь между различными элементами Болонского процесса и осуществить обновление программ и педагогических методов, которого требует переход к студентоцентрированному обучению, концепция образования в течение всей жизни и цели расширения и увеличения доступа.

Задачи, сформулированные в «Хартии об образовании в течение всей жизни», требуют от правительств, высших учебных заведений, социальных партнеров и заинтересованных сторон совместных усилий по разработке и финансовой поддержке соответствующих мер в ближайшие годы.

Объединяя три цикла, от бакалаврского до докторского уровня, Болонский процесс представляет возможность для развития последовательной политики, которая будет охватывать все три уровня степеней и улучшит их принятие работодателями. Квалификационные структуры на основе результатов обучения будут способствовать мобильности и трудоустраиваемости на всех уровнях и улучшат согласованность и связь трех циклов.

Эти задачи должны ставиться с учетом диверсификации миссий и профилей вузов, что позволит добиться от систем высшего образования достижения социальной сплоченности, надлежащего качества и удовлетворения различных социальных потребностей за счет многообразия вузов с различными профилями.

В этих условиях очень важно обратить внимание на различные определяющие факторы диверсификации, прежде всего, на обеспечение качества, академические карьеры и политику финансирования. Необходимо искать пути улучшения способности высших учебных заведений реагировать на изменения социально-экономической среды. Все это потребует четко определенной автономии вузов, что является условием их восприимчивости и отклика.

EUA по поручению своих членов будет и дальше работать по этим темам, чтобы прояснить различные аспекты концепции автономии, а также факторы успеха сопутствующих изменений в политике и их влияние на диверсификацию высших учебных заведений.

3.2. Партнерство для поддержки качества, творческого потенциала и инноваций

Вопросы качества всегда были в центре Болонского процесса. Развитие обеспечения качества в Европе – Европейские стандарты и руководящие принципы (ESGs), Ев-

ропейский регистр учреждений качества (EQAR), а также ежегодный Европейский форум по обеспечению качества – это одни из наиболее конкретных и успешных аспектов Болонского процесса и подтверждение того, что массовое сотрудничество заинтересованных сторон является решающим фактором успеха процесса перемен.

Одной из задач на ближайшее десятилетие останется привлечение всех заинтересованных сторон, в том числе студентов, к обеспечению качества. Особенно велика важность этого на национальном уровне, где, как свидетельствуют данные, есть возможности для усиления участия всех партнеров в процессе принятия решений. Это позволит сделать более четким разделение труда между вузами, национальными властями и агентствами по обеспечению качества, особенно в условиях реформы автономии и растущего осознания стратегической важности высших учебных заведений для национального и европейского общества знаний.

Диалог заинтересованных сторон должен обратить внимание на такие важные вопросы, как: (i) отвечают ли внутренние и внешние процессы качества планам модернизации высших учебных заведений, их стратегическим целям и требованиям общества, основанного на знаниях? (ii) является ли использование показателей и критериев достаточно гибким, чтобы обеспечить диверсификацию национальных систем высшего образования? Ответы на эти вопросы дадут основания для целенаправленного совершенствования качества за счет лучшей согласованности внутреннего и внешнего обеспечения качества в условиях расширенной автономии высших учебных заведений и их ответственности за внутреннее качество.

Задача на европейском уровне состоит в том, чтобы сохранить разнообразие между 46 странами и внутри них, следуя при этом объединяющим принципам и ценностям. Эти общие «стандарты» должны быть сформулированы таким образом, чтобы не препятствовать многообразию, инновационным методам преподавания и творческим поискам и существенно способствовать повышению уровня качества благодаря основной роли, которая отводится высшим учебным заведениям.

Именно с этим восприятием и были созданы Европейские стандарты и принципы обеспечения качества. Нынешний план разработать рейтинги и показатели эффективности для высшего образования должен преследовать те же цели: лучшее понимание разнообразия, а не стандартизация, раскрытие инновационного потенциала, а не препятствование принятию рисков.

Текущий интерес в Болонском процессе к различным показателям не должен затмевать важность поддержания баланса между подотчетностью и совершенствованием, между измерением качества и обеспечением качества, а также продуманного сочетания того, что должно делаться своими силами (на уровне учебного заведения), а что внешними сторонами (государственными или квазигосударственными учреждениями).

EUA с партнерами по «Группе E4» продолжит работу по этим проблемам, стимулируя лучшее понимание и реализацию Европейских стандартов и принципов посредством своего проекта по оценке их использования. Для обеспечения эффективной реализации ESG и приверженности им необходимо проявление серьезной заинтересованности всеми участвующими сторонами. При необходимости пересмотра документа, ответственность за это должна быть возложена на «Группу E4».

Кроме того, EUA будет обеспечивать ежегодный анализ инструментов рейтингования. Ассоциация будет и далее придавать особое значение ответственности вузов за обеспечение качества, а также усовершенствованиям и контекстно-зависимым методам в обеспечении качества.

3.3. Идентичность европейского высшего образования в мире

Болонский процесс оказал существенное воздействие на идентичность европейского высшего образования в Европе и за ее пределами. В Европе Болонский процесс ускорил интеграцию новых государств-членов ЕС и подготовку к вступлению в него стран-кандидатов. Другие страны дальнего зарубежья также серьезно изменили высшее образование, глядя на изменения в европейской политике: одни воплощают болонские реформы как свои собственные, другие приспособливают их к местным условиям.

Болонский процесс также усилил европейскую идентичность высших учебных заведений, поскольку на международном уровне они определяются как «европейцы». За исключением боязни европейской гегемонии, международное восприятие является, в основном, положительным, что усилило интерес к региональной интеграции и к внутри- и межрегиональному диалогу и сотрудничеству, к наднациональным структурам, к новым моделям согласования политики высшего образования на основе сотрудничества правительства и заинтересованных сторон, а более широко – заставило переосмыслить то, как высшее образование должно отвечать на многочисленные социальные запросы.

Растущая европейская идентичность в мире – сильная на политическом уровне – пока никак не затронула практические аспекты действий вузов. Европейское сотрудничество за пределами Европы очень невелико, и каждая европейская страна осуществляет собственную стратегию интернационализации, несмотря на принятую Болонской встречей министров 2007 года «Стратегию глобального измерения». Кроме того, высшие учебные заведения очень по-разному определяют географический охват интернационализации. Для одних она означает любую деятельность за пределами Европы, для других – любую деятельность за пределами национальных границ. На самом деле различия в семантике могут показывать, является первичная идентичность или принадлежность учебного заведения европейской или нет.

Для усиления европейского присутствия в мире Европейская комиссия предоставляет некоторые возможности финансирования совместной деятельности за пределами Европы. При надлежащей организации и финансировании могут получить дальнейшее развитие рабочие связи вузов и организаций Европы с международными партнерами. Это будет способствовать продвижению общих европейских подходов к международной информационно-пропагандистской деятельности и позволит извлечь преимущества из европейского культурного и языкового многообразия.

Такие дополнительные финансовые потоки открывают новые возможности для укрепления европейской идентичности в мире. В то же время внимания заслуживает вопрос, не будет ли европейское сотрудничество ослаблено интернационализацией в ближайшие годы, в период, когда европейское строительство на политическом уровне демонстрирует признаки усталости. Этот вопрос потребует контроля в последующие годы.

EUA будет и дальше расширять свою международную деятельность путем межрегионального диалога и предоставления своим членам различных площадок для взаимодействия с коллегами в различных регионах мира, продолжая при этом содействовать развитию сильного европейского пространства высшего образования и научных исследований.

3.4. Европейское пространство знаний

Как отмечалось в настоящем докладе, и ЕПВО, и Европейское исследовательское пространство (ЕИП) открывают возможности и порождают обязанности для европейских вузов. Необходимо и дальше укреплять связи между этими двумя пространствами путем развития докторского образования, исследовательской карьеры и мобильности.

Это усилит одно из особых преимуществ европейского высшего образования – уникальную роль университетов в обеспечении тесной взаимосвязи между образованием, исследованиями и инновациями.

Для укрепления связей между ЕПВО и ЕИП потребуется расширение модели сотрудничества Болонского процесса. Новая модель должна охватывать прочих партнеров, например, различные министерства, которые должны работать вместе по таким вопросам, как социальное обеспечение, визы, перенос грантов и т.д., в той мере, в какой они относятся к карьере и проблемам мобильности молодых исследователей. Благодаря этому, станет возможным прогресс по ряду наиболее медленно осуществляемых аспектов болонских реформ и одновременно решить некоторые ключевые проблемы Европейского исследовательского пространства.

Стоящие перед европейскими высшими учебными заведениями многочисленные проблемы делают роль вузов стратегической, поскольку они реализуют важную, многоаспектную повестку дня изменений. Это требует лидерства вузов и их укрепления как сообщества учащихся и преподавателей. В условиях текущего экономического кризиса крайне важно обеспечить инвестиции в экономику знаний путем устойчивого финансирования образования и научных исследований, что позволит достичь поставленных целей и не допустить причинения урона образованию и перспективам нынешних студенческих когорт.

Болонская дискуссия должна расширить свой формат и переориентироваться с технических аспектов реализации конкретных инструментов на более широкие цели и задачи Европейского пространства высшего образования. Это будет способствовать более четкой информационной политике, направленной на разъяснение эффекта от проводимых изменений студентам, академическому корпусу научных сотрудников и обществу в целом. Такое информирование остро необходимо и должно быть скоординировано на европейском, национальном и вузовском уровнях.

EUA обязуется и впредь поддерживать своих членов в их действиях в ответ на меняющееся окружение и подчеркивает, что успех болонских реформ зависит от участия всех заинтересованных сторон, включая студентов, сотрудников и высшие учебные заведения, в политических дискуссиях. Этот принцип работы на европейском уровне должен сохраняться и дальше и подкрепляться на национальном и вузовском уровнях для достижения амбициозных целей, стоящих перед Европой.

Для достижения этих целей EUA будет и дальше выступать за более тесные связи между ЕПВО и Европейским исследовательским пространством и, следовательно, за европейское пространство знаний, которое необходимо университетам, чтобы иметь возможность готовить выпускников, оснащенных навыками высокого уровня, в которых нуждаются общества знаний в Европе XXI-го века.

Приложение 1

Вопросник исследования Тенденции 2010

1. Общие вопросы

t1 Дата основания вашего учебного заведения? *Укажите (примерно) год:*

t2 а) Какова численность профессорско-преподавательского состава в вашем учебном заведении? *(Примерная цифра).*

б) Какова численность административного состава в вашем учебном заведении? *(Примерная цифра).*

t3 Какова численность студентов на каждом уровне, до которого ваш вуз готовит студентов?
(Примерная цифра)

	Полное время	Неполное время
Бакалавр (первый цикл)		
Магистр (второй цикл)		
Доктор (третий)		
Студенты без степени		
Общая численность студентов		

t4 Какому сообществу, в первую очередь, служит ваш вуз?

Местному	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Региональному	
Национальному	
Европейскому	
Мировому	

t5 Как бы вы охарактеризовали профиль вашего учебного заведения?

Главным образом, исследовательский	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Ориентированный, главным образом, на обучение	
Одновременно исследовательский и ориентированный на обучение	

t6 В моем учебном заведении создание Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) имеет

Очень позитивное значение	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Неоднозначные результаты	
Негативные результаты	
Маловажные результаты	

2. Миссия высшего учебного заведения

t7 а) За последние три года насколько важны были для стратегии вашего учебного заведения следующие изменения? (Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	Степень важности			Ваш ответ
	Низкая	Средняя	Высокая	
Интернационализация	1	2	3	>Выберите один<
Европейская политика в области исследований и инноваций	1	2	3	>Выберите один<
Болонский процесс	1	2	3	>Выберите один<
Реформы управления	1	2	3	>Выберите один<
Реформы финансирования	1	2	3	>Выберите один<
Рейтинги / порядковые таблицы	1	2	3	>Выберите один<
Реформы обеспечения качества	1	2	3	>Выберите один<
Демографические изменения	1	2	3	>Выберите один<

б) Каково будет важнейшее событие через пять лет?

Интернационализация	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Европейская политика в области исследований и инноваций	
Болонский процесс	
Реформы управления	
Реформы финансирования	
Рейтинги / порядковые таблицы	
Реформы обеспечения качества	
Демографические изменения	

t8 За последние десять лет насколько важны были для вашего учебного заведения следующие изменения? (Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	Степень важности			Ваш ответ
	Низкая	Средняя	Высокая	
1	2	3	4	5
Новая стратегия развития академической карьеры	1	2	3	>Выберите один<

1	2	3	4	5
Новые вступительные требования для различных циклов	1	2	3	>Выберите один<
Изменения платы за обучение	1	2	3	>Выберите один<
Расширение сотрудничества с другими вузами	1	2	3	>Выберите один<
Расширение сотрудничества с промышленностью	1	2	3	
Усиление конкуренции с другими вузами	1	2	3	>Выберите один<
Расширение автономии	1	2	3	>Выберите один<
Сокращение автономии	1	2	3	>Выберите один<
Диверсификация источников финансирования	1	2	3	>Выберите один<
Улучшение внутренних процессов качества	1	2	3	>Выберите один<
Другое (укажите)	1	2	3	>Выберите один<

t9 За последние пять лет каковы были три важнейших изменения в финансировании вашего учебного заведения? (выберите три пункта)

Увеличение финансирования преподавания
Сокращение финансирования преподавания
Введение платы за обучение
Увеличение национального финансирования исследований из государственных источников
Увеличение европейского или международного финансирования исследований
Увеличение финансирования исследований из частных источников
Снижение национального финансирования исследований из государственных источников
Снижение европейского / международного финансирования исследований
Сокращение финансирования научных исследований из частных источников
Другое (укажите)

t10 Каким образом вы вовлекаете своих студентов в управление вашим вузом (например, в реализацию Болонского процесса)? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q10_1 Официально, посредством участия в сенате/совете	
Q10_2 Официально, на уровне факультета/департамента	
Q10_3 Путем информирования об актуальных проблемах	
Q10_4 Стимулируя студентов к участию в национальных дискуссиях по проблемам Болонского процесса	
Q10_5 Другими путями (укажите)	
Q10_6 Затрудняюсь ответить	

t11 Какие из данных услуг ваш вуз предлагает своим студентам? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q25_1 Службы академической ориентации	
Q25_2 Обеспечение жильем	
Q25_3 Профессиональная ориентация	
Q25_4 Психологическое консультирование	
Q25_5 Спортивные сооружения	
Q25_6 Информация о возможности обучения в других вузах	
Q25_7 Языковая подготовка	
Q25_8 Социальная и культурная деятельность (бары, кино клубы, музыка, театры и др.)	

3. Структура степеней и учебные программы

t12 Имеется ли в Вашем вузе система, базирующаяся на двух или на трех основных циклах (бакалавр, магистр, доктор), для большинства академических областей?

Да, система имела еще до Болонского процесса	Ваш ответ: Пожалуйста, выберите один ответ
Да, система введена благодаря Болонскому процессу	
Пока нет, но это запланировано	
Нет, введение этой системы не планируется	

t13 Если да, то как, по вашему мнению, работает эта двух /трех-цикловая система?

Очень хорошо	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Достаточно хорошо	
Не очень хорошо	
Плохо	

t14 Если в вашем вузе преподаются следующие профессиональные дисциплины, введена ли для них структура бакалавр/магистр? (*Выберите один вариант ответа для каждого пункта*)

	<i>Степень важности</i>			<i>Ваш ответ</i>
	<i>Низкая</i>	<i>Средняя</i>	<i>Высокая</i>	
Медицина	1	2	3	>Выберите один<
Стоматология	1	2	3	>Выберите один<
Архитектура	1	2	3	>Выберите один<
Фармация	1	2	3	>Выберите один<
Сестринское дело	1	2	3	
Ветеринария	1	2	3	>Выберите один<
Акушерство	1	2	3	>Выберите один<
Подготовка преподавателей	1	2	3	>Выберите один<
Право	1	2	3	>Выберите один<
Инженерия	1	2	3	>Выберите один<

t15 В рамках структуры бакалавр/магистр определил ли ваш вуз в недавнее время вступительные требования для программ магистерского уровня?

Да, в соответствии с национальными законами	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, в рамках общей политики учебного заведения	
Нет, каждый департамент / факультет заботится о требованиях своих программ	
Нет, этот вопрос еще не обсуждался	
Затрудняюсь ответить	

t16 Пересмотрел ли ваш вуз учебные планы в рамках Болонского процесса, особенно в плане адаптации программ к новой структуре степеней?

Да, во всех департаментах	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, в некоторых департаментах	
Еще нет, но сделаем это в ближайшее время	
Нет, мы не видим в этом необходимости	

t17 Если ваш вуз присуждает докторские степени, какая структура имеется в вашем учебном заведении? (*возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце*)

Только индивидуальная работа с руководителем	
Преподаваемые курсы в дополнение к работе с руководителем	
Докторские исследовательские школы, принимающие студентов магистратуры и докторантов	
Докторские исследовательские школы, принимающие только докторантов	

Модуляризация и результаты обучения

t18 а) Изменили ли вы организацию учебных программ с системы на основе учебного года на систему на основе учебных единиц или модулей?

Да, для всех программ	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, для некоторых программ	
Еще нет, но сделаем это в ближайшее время	
Нет, мы не видим в этом необходимости	

б) Если да, то каковы были результаты модуляризации курсов?

Большая гибкость при выборе курсов для студентов	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Меньшая гибкость при выборе курсов для студентов	
Изменений нет	
Не знаю	

с) Если да, то каковы были результаты модуляризации?

Уменьшение числа экзаменов	
----------------------------	--

Увеличение числа экзаменов	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Изменений нет	
Не знаю	

t19 Были ли разработаны результаты обучения?

Да, для всех курсов	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, для некоторых курсов	
Нет	
Не знаю	

Кредитные системы

t20 Использует ли ваш вуз кредитную *накопительную* систему для всех бакалаврских и магистерских программ?

Да, ECTS	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, но не ECTS	
Еще нет, но планируем разработать такую систему в будущем	
Нет, мы не планируем введение такой системы	

t21 Использует ли ваш вуз систему **переноса** кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

Да, ECTS	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, но не ECTS	
Еще нет, но планируем разработать такую систему в будущем	
Нет, мы не планируем введение такой системы	

t22 Если ваш вуз использует кредитную систему, применяется ли она на докторском уровне?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, только для преподаваемых в рамках докторской программы курсов	
Нет, мы не планируем применять кредиты на докторском уровне	

t23 Если в вашей стране имеется Национальная структура квалификаций (НСК), применяется ли она при разработке учебных программ, соответствующих болонской системе степеней?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Иногда	
Нет	
Пока рано говорить	
В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	

Признание

t24 Признает ли ваш вуз предшествующее обучение (например, опыт работы)?

Да, но только как компонент учебной программы	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, как эквивалент полной степени (например, студент может получить на основании этого степень бакалавра и поступить на магистерскую программу)	
Нет, мы не делаем этого	

t25 Насколько осведомлен профессорско-преподавательский состав вашего вуза о положениях Лиссабонской Конвенции о признании и о процедурах признания в целом?

Очень осведомлен	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Достаточно осведомлен	
Не очень осведомлен	
Почти полностью не осведомлен	
Данные отсутствуют	

t26 Сотрудничает ли ваш вуз с центрами ENIC/NARIC вашей страны?

Да, ведется тесное сотрудничество	
-----------------------------------	--

Ведется ограниченное сотрудничество	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Сотрудничество не ведется	
Я не знаю	

t27 Кто в вашем вузе отвечает за признание нижеследующего? (Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	Централь- ный офис	Факуль- тет	Депар- тамент	Про- фессор	Не знаю	<i>Ваш ответ</i>
Иностранные степени	1	2	3	4	5	>Выберите один<
Периоды обучения за рубежом	1	2	3	4	5	>Выберите один<
Степень другого вуза вашей страны	1	2	3	4	5	>Выберите один<
Периоды обучения в других вузах вашей страны	1	2	3	4	5	>Выберите один<

t28 Возникают ли у студентов, возвращающихся в ваш вуз после обучения за рубежом, проблемы с признанием кредитов?

Проблемы возникают у многих	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Проблемы возникают у некоторых	
Проблем не возникает	

t29 Выдается ли Приложение к диплому студентам-выпускникам вашего вуза?

Да, всем студентам-выпускникам	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, всем студентам-выпускникам по их запросу	
Нет, но планируется	
Нет, и не планируется	

t30 Если да, выдается ли Приложение к диплому бесплатно?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Нет	
Не знаю	
Данные отсутствуют	

Рынок труда

t31 Участвуют ли профессиональные ассоциации и работодатели в разработке и реструктурировании учебных программ вместе с соответствующими факультетами и департаментами?

Да, они участвуют очень активно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, они участвуют время от времени	
Нет, практически не участвуют	

t32 Что, по вашим ожиданиям, будут делать ваши студенты после окончания первого цикла (степени бакалавра)?

Большинство отправится на рынок труда, меньшинство продолжит обучение на магистерском уровне	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Некоторые отправятся на рынок труда, некоторые продолжат обучение на магистерском уровне	
Меньшинство отправится на рынок труда, большая часть продолжит обучение на магистерском уровне	
Сложно сказать на данном этапе	

t33 а) Осуществляет ли ваш вуз систематическое отслеживание трудоустройства выпускников?

Да, мы отслеживаем трудоустройство всех недавних выпускников	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, мы отслеживаем трудоустройство некоторых	
Нет, у нас нет такой системы	

б) Если да, укажите, после каких циклов вы отслеживаете выход на рынок труда? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Первый цикл	
-------------	--

Второй цикл	
Третий цикл	

4. Мобильность

t34 Каково соотношение между въездной и выездной мобильностью?

Существенное преобладание прибывающих студентов	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Равное количество прибывающих и выезжающих студентов	
Существенное преобладание выезжающих студентов	

t35 Увеличилась ли мобильность сотрудников за последние три года?

Да, существенно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, немного	
Не изменилась	
Нет, уменьшилась	
Нет сведений	

t36 Считаете ли вы, что трехцикловая структура предоставляет студентам больше возможностей для перехода с одного факультета на другой или из одного вуза в другой **в пределах** одного цикла (горизонтальная мобильность)?

Существенно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Слегка	
Нет	
Напротив, они сократятся	

t37 Считаете ли вы, что трехцикловая структура предоставляет студентам больше возможностей для перехода из одного учебного заведения в другое на **следующий цикл** обучения, например, с бакалаврского цикла на магистерский (вертикальная мобильность)?

Существенно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Слегка	
Нет	
Напротив, они сократятся	

t38 Предлагает ли ваш вуз **совместные программы с вузами других стран?** (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Совместные программы имеются на всех циклах	
Совместные программы имеются на первом цикле (бакалавриат)	
Совместные программы имеются на втором цикле (магистратура)	
Совместные программы имеются на третьем цикле (докторантура)	
Пока нет, но некоторые департаменты планируют совместные программы	
Нет, мы не видим необходимости в совместных программах	

t39 Предлагает ли ваш вуз **совместные программы с вузами вашей страны?** (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Да, с вузами аналогичными, нашему (т.е., если вы – университет, ваша совместная программа с другим университетом)	
Да, с вузом, отличающимся от нашего (т.е., если вы – университет, ваша совместная программа с политехником, колледжем дальнейшего образования и т.д.)	
Нет, мы не видим необходимости в совместных программах	

t40 Для улучшения условий студенческой мобильности, улучшил ли ваш вуз за последние два года предоставление следующих услуг? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Службы гостеприимства и ориентации	
Обеспечение жильем	

Возможности трудоустройства	
Консультационные службы	
Академическое наставничество	
Информация о возможностях обучения в других вузах	
Языковая подготовка	
Социальная и культурная деятельность	
Другое (укажите)	

5. Образование в течение всей жизни

t41 Выработал ли ваш вуз общую стратегию в отношении образования в течение всей жизни?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, мы находимся на начальной стадии	
Еще нет, но планируется	
Нет, мы не видим в этом необходимости	

t42 Предлагает ли ваш вуз что-либо из следующего? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Дальнейшее образование для взрослых	
Курсы повышения квалификации для трудоустроенных граждан	
Предбакалаврские подготовительные курсы	
Промежуточные курсы для перехода на уровень магистра	
Курсы для пожилых граждан	
Курсы дистанционного обучения	
Особая поддержка и консультации для студентов в рамках ОТЖ	

t43 Имеется ли у вас специальная стратегия, направленная на удовлетворение потребностей следующих групп? (Выберите один вариант ответа для каждого пункта)

	Да	Нет	Не знаю	Ваш ответ
Студенты старшего возраста (25+)	1	2	3	>Выберите один<
Пожилые граждане (60+)	1	2	3	>Выберите один<
Студенты, обучающиеся неполное время	1	2	3	>Выберите один<
Социально и экономически неблагополучные студенты	1	2	3	>Выберите один<
Студенты без официальных квалификаций	1	2	3	
Группы этнических меньшинств	1	2	3	>Выберите один<
Иммигранты	1	2	3	>Выберите один<
Студенты с ограниченными возможностями	1	2	3	>Выберите один<

6. Внутренние и внешние процессы качества

t44 Проводится ли в вашем вузе оценка преподавания путем анкетирования студентов?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t45 Имеются ли в вашем вузе внутренние процедуры оценки программ обучения в целом?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t46 Имеются ли в вашем вузе внутренние процессы оценки преподавателей?

Да, они являются обязательными	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, они являются добровольными (решение об участии принимается самим преподавателем)	
Нет	

t47 Проводится ли в вашем вузе оценка служб поддержки учебной деятельности студентов (библиотеки, ориентация/консультирование студентов, др.)?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t48 Имеются ли в вашем вузе внутренние процессы оценки исследовательских групп?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t49 Использует ли ваш вуз данные (показатели эффективности) для оценки своей исследовательской деятельности?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t50 Использует ли ваш вуз данные (показатели эффективности) для оценки своей обучающей деятельности?

Да, регулярно	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Да, иногда	
Нет	

t51 Включают ли ваши внешние процессы качества (Агентство по аккредитации/обеспечению) оценку внутренних процессов качества в вашем вузе?

Да	<i>Ваш ответ:</i> Пожалуйста, выберите один ответ
Нет	

7. Привлекательность и внешнее измерение европейского высшего образования

t52 Ожидаете ли вы, что возникающее Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) обеспечит лучшие возможности

а) Для студентов: (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Для всех студентов вашего вуза	
Главным образом для студентов, выезжающих по мобильности из вашего вуза	
Главным образом для студентов, прибывающих в ваш вуз по мобильности	
Главным образом для наиболее обеспеченных студентов	
Для студентов-неевропейцев, рассматривающих возможность обучения в вашей стране	
Ни для каких	

б) Для высших учебных заведений: (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Для всех вузов ЕПВО	
Главным образом для вузов, наиболее конкурентоспособных на европейском рынке высшего образования	
Главным образом для наиболее престижных вузов	
Главным образом для транснациональных провайдеров образования	
Главным образом для учебных заведений последипломной подготовки	
Главным образом для вузов в крупных государствах ЕПВО	
Ни для каких	

t53 В каких географических областях ваш вуз хотел бы улучшить свою международную привлекательность? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q55_1 Европейский Союз	
Q55_2 Восточная Европа	

Q55_3 США/Канада	
Q55_4 Австралия	
Q55_5 Арабские страны	
Q55_6 Азия	
Q55_7 Латинская Америка	
Q55_8 Африка	
Q55_9 Ни в каких	

t54 Какие средства (стимулы или другие меры) используются для достижения этих приоритетов? (возможны несколько ответов; отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Предложение стипендии для студентов из-за рубежа	
Применение методов целевого маркетинга для набора студентов	
Создание межвузовских партнерств / механизмов сотрудничества / филиалов кампусов в других странах	
Развитие совместных программ или аналогичных путей сотрудничества	
Места в вузе для студентов из приоритетных регионов	
Новые программы с преподаванием на английском языке или на другом крупном европейском языке	
Отправка наших студентов в эти регионы на ограниченные периоды обучения	
Другое (пожалуйста, укажите:)	

t55 Каковы три важнейшие причины интереса вашего вуза к интернационализации? (выберите три элемента)

Для повышения репутации и авторитета нашего учебного заведения в мире	
Для получения дополнительных финансовых средств (в частности, от платы за обучение)	
В целях развития нашей академической деятельности (например, совместное проведение научных исследований, обмен / сотрудничество преподавателей, разработка учебных программ и т.д.)	
Для поддержания и дальнейшего развития общей международной перспективы вуза (содействие культурной восприимчивости, интернационализация у себя 'дома')	
Солидарность / Поддержка высших учебных заведений в развивающихся странах	

Комментарии

Поделитесь своими надеждами и опасениями относительно Европейского пространства высшего образования. Дайте свои замечания и комментарии к данной анкете.

Приложение 2

Распределение заполненных анкет по странам

Страна	Тенденции III	Тенденции V	Тенденции 2010
1	2	3	4
Австрия	32	30	24
Азербайджан	0	2	0
Албания	2	2	0
Андорра	1	1	1
Армения	1	0	7
Беларусь	0	1	0
Бельгия	31	32	35
Болгария	13	12	4
Босния и Герцеговина	4	4	6
Ватикан	3	2	3
Великобритания	44	56	49

1	2	3	4
Венгрия	39	15	31
Германия	58	52	68
Греция	20	17	11
Грузия	0	14	23
Дания	45	38	12
Ирландия	15	16	20
Исландия	2	6	3
Испания	28	32	44
Италия	27	63	60
Кипр	5	4	3
Латвия	29	21	16
Литва	16	14	18
Лихтенштейн	0	0	0
Люксембург	1	1	1
Македония	2	3	2
Мальта	1	1	1
Молдова	0	2	1
Нидерланды	12	22	23
Норвегия	29	22	20
Польша	38	99	49
Португалия	32	20	25
Россия	1	50	16
Румыния	15	15	36
Сербия	6	2	5
Словакия	9	11	13
Словения	3	3	4
Турция	19	30	33
Украина	0	8	12
Финляндия	27	18	24
Франция	78	88	47
Хорватия	5	5	4
Черногория	0	0	0
Чешская Республика	29	24	21
Швейцария	14	16	16
Швеция	15	22	20
Эстония	7	11	10
Другие (Восточно-Средиземноморский университет)	0	1	0
Всего	758	908	821

Приложение 3

Анкета для Национальных конференций ректоров и ее респондентов Доклад EUA «Тенденции Report 2010» Анкета для Национальных конференций ректоров

Цель настоящего анкетного опроса – собрать сведения о европейских и национальных реформах высшего образования за последние десять лет, включая Болонский процесс. Ваш ответ очень поможет исследователям, проводящим инспекционные посещения, и будет использован при подготовке итогового доклада. Если вы не располагаете такими сведениями, не прилагайте усилий по их поиску в вузах, состоящих в ваших конференциях. Напротив, мы предпочитаем получить сообщение об отсутствии требуемой информации. К данной анкете приложены ответы национальных конференций ректоров на анкеты исследований Тенденции IV и Тенденции V.

Если со времени предыдущего анкетирования ситуация не изменилась, пожалуйста, скопируйте свой ответ там, где это необходимо.

Просьба отправить заполненные анкеты по адресу Trends2010@eua.be до 28 февраля 2009 года.

I. Общие сведения

1. Количество высших учебных заведений (вузов) в вашей стране:
 - a. Количество университетов?
 - b. Количество политехнических институтов или специализированных колледжей?
 - c. Другое.

Комментарии:

2. Изменилось ли существенно число высших учебных заведений за последние 10 лет? Если да, пожалуйста, объясните, как и почему.

3. Отмечается ли в вашей стране тенденция к (нужные ответы пометьте):

- a. слияниям;
- b. изменениям статуса высших учебных заведений;
- c. росту числа частных высших учебных заведений.

Если да, пожалуйста, объясните, как и почему.

4. Количество студентов, получающих послесреднее образование (включая принятых в докторантуру)?:

- a. 1999: Общее количество студентов:
 - i. Процент студентов в университетах;
 - ii. Процент студентов в других вузах.
- b. 2003: Общее количество студентов:
 - i. Процент студентов в университетах;
 - ii. Процент студентов в других вузах.
- c. 2008: Общее количество студентов:
 - i. Процент студентов в университетах;
 - ii. Процент студентов в других вузах.

Комментарии

5. Контингент студентов

- a. Показатели по контингенту студентов в 2003 году:
 - i. Количество поступивших на первый курс;
 - ii. Количество завершивших программу первого цикла;
 - iii. Количество поступивших на программу второго цикла;
 - iv. Количество поступивших на докторскую программу.
- b. Показатели по контингенту студентов в 2008 году:
 - i. Количество поступивших на первый курс;
 - ii. Количество завершивших программу первого цикла;
 - iii. Количество поступивших на программу второго цикла;
 - iv. Количество поступивших на докторскую программу.

Комментарии:

6. Из каких источников вы получаете информацию о студенческой мобильности в вашей стране?

Комментарии:

7. Считаются ли студенты, имеющие иностранные паспорта, но закончившие вашу среднюю школу иностранными?

Да/Нет.

Комментарии:

8. Какова численность иностранных студентов в послесреднем образовании:

- a. в 1999 году:
 - i. Число иностранных студентов из стран ЕС;
 - ii. Число иностранных студентов не из стран ЕС.
- b. в 2003 году:

- i. Число иностранных студентов из стран ЕС;
 - ii. Число иностранных студентов не из стран ЕС.
- с. в 2008 году:
- i. Число иностранных студентов из стран ЕС;
 - ii. Число иностранных студентов не из стран ЕС.

Комментарии:

9. Численность профессорско-преподавательского состава:

- а. в 1999 году:
 - i. Процент иностранных членов ППС из стран ЕС;
 - ii. Процент иностранных членов ППС не из стран ЕС.
- б. в 2003 году:
 - i. Процент иностранных членов ППС из стран ЕС;
 - ii. Процент иностранных членов ППС не из стран ЕС.
- с. в 2008 году:
 - i. Процент иностранных членов ППС из стран ЕС;
 - ii. Процент иностранных членов ППС не из стран ЕС.

Комментарии:

II. Национальная политика высшего образования и ее влияние на миссию вуза?

10. Каковы, по вашему мнению, наиболее заметные достижения Болонского процесса в национальном уровне?

11. Помимо Болонского процесса, каковы были три важнейшие реформы, осуществленные в вашей стране? Дайте краткое описание:

- а. Финансирование;
- б. Автономия;
- с. Управление;
- д. Обеспечение качества;
- е. Новые структуры карьеры;
- ф. Вступительные требования для циклов;
- г. Политика научных исследований;
- h. Инновационная политика;
- i. Другое.

Комментарии:

12. Были ли эти реформы прямо связаны с развитием Европейского пространства высшего образования, с программой модернизации, Лиссабонской стратегией и т.д.?

Комментарии:

13. Было ли какое-либо национальное обсуждение последствий нынешнего экономического и финансового кризиса для сектора высшего образования?

Если да, то какие основные проблемы и реакция на них обсуждались?

III. Информированность о Болонском процессе, его воздействие и отношение к нему

14. Представляют ли национальные реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, отдельный национальный процесс?

15. В какой степени информация о целях и содержании Болонского процесса доведена до различных заинтересованных сторон (студентов, родителей, работодателей и организаций)?

16. Насколько полно воплощаются в жизнь болонские реформы в вашей стране? (отметьте наиболее подходящее утверждение):

- а. Болонские реформы полностью осуществлены (т.е. все десять линий действия);
- б. Болонские реформы осуществляются в полной мере, вся система высшего образования пересматривается и реформируется;
- с. Для проведения болонских реформ соответствующим образом изменено законодательство, однако работа идет не по всем линиям действия болонских реформ. Перемены ожидаются к 2010 году;
- д. Ведется работа по многим элементам Болонского процесса. Полное осуществление реформ возможно при наличии достаточного времени и соответствующих условий;

е. Лишь некоторые линии действия отвечают нашей национальной ситуации, и мы проводим необходимые изменения;

ф. Мы не видим необходимости в изменениях.

17. Обеспечено ли проведение болонских реформ специальным финансированием? Да / Нет
Если да, достаточно ли оно?

IV. Структурные реформы и национальные структуры квалификаций

18. Установлен ли в национальном масштабе срок реализации вузами

а. Двухцикловой системы?

Да/Нет.

б. Трехцикловой системы?

Да/Нет.

Если да, когда он заканчивается / закончился?

Если да, когда состоится / состоялся выпуск первых когорт студентов-бакалавров и студентов-магистров?

19. Существует ли возможность обучения по доболонской системе степеней?

Если да, по каким дисциплинам и до какого времени?

Студенты первого и второго циклов

20. Степень бакалавра:

а. Каковы наиболее важные события, касающиеся степени бакалавра?

б. Ценится ли новая степень бакалавра работодателями?

в. Является ли обычной практикой, что студенты продолжают обучение на магистерском уровне?

Если да, то какой процент?

Комментарии:

20. Степени магистра:

а. Каковы наиболее важные события, касающиеся степени магистра?

б. Могут ли выпускники первого цикла неуниверситетского сектора поступить на магистерскую программу? Если да, то эту возможность имеют;

i. Все магистры;

ii. Профессиональные магистры по конкретным профессиям;

iii. Некоторые виды магистров;

в. Имеются ли профессионально-ориентированные магистерские степени, которые не дают права доступа к докторским программам? Да / Нет.

Комментарии:

Студенты третьего цикла

22. Степень доктора: каковы наиболее важные события в этой области?

а. Введение степени доктора как квалификации;

б. Предоставление структурированных докторских программ;

в. Другое (просьба указать).

Комментарии:

23. Введена ли национальная структура квалификаций?

а. Если да, относится она только к высшему образованию или ко всей системе образования?

б. Если да, участвовала ли Национальная конференция ректоров в ее разработке?

в. Если нет, планируется ли ее введение?

24. Отвечает ли ваша Национальная конференция ректоров за развитие нижеследующего?
(Пожалуйста, отметьте нужное):

а. Студентоцентрированный подход к обучению;

б. ECTS;

в. Результаты обучения;

г. Приложение к диплому.

Комментарии:

25. Проводила ли ваша конференция ректоров национальное обследование для отслеживания прогресса в реализации Болонского процесса? Да/Нет.

Комментарии:

V. Качество

26. Если система национального обеспечения качества изменилась за последние пять лет, то каковы основные особенности этих изменений?

27. Имеет ли ваша Национальная конференция ректоров какие-либо обязанности в развитии внешней структуры качества? Да/Нет.

Комментарии:

28. Состоялось ли какое-либо национальное обсуждение Европейских стандартов и принципов обеспечения качества?

Если да, то как они понимаются (как свод правил или как набор принципов, требующих интерпретации)?

Если да, участвовала ли Национальная конференция ректоров в этом обсуждении?

29. Имеется ли какая-либо официальная позиция по Европейскому регистру обеспечения качества в вашей стране?

Если да, принимала ли национальная конференция ректоров участие в ее обсуждении?

VI. Интернационализация и мобильность

30. Каковы, по вашему мнению, основные препятствия к мобильности?

- a. для сотрудников;
- b. для студентов.

Комментарии:

31. Имеет ли ваша страна национальную стратегию интернационализации высшего образования?

Если да,

- a. Ориентирована ли она на конкретные страны и на какие?
- b. Ориентирована ли она на конкретные группы студентов и каком уровне?
- c. Предусматривает ли она введение франчайзинговых степеней, филиалов кампусов или других структур за рубежом?

Если да, пожалуйста, поясните.

32. Требуют ли вузы в Вашей стране плату за обучение только с иностранных (неевропейских) студентов?

33. Если плату за обучение вносят все студенты, одинакова ли она для европейских и неевропейских студентов?

Комментарии:

VII. Совместные степени

34. Позволяет ли ваше законодательство вузам присуждать совместные степени с другими вузами вашей страны? С международными партнерами?

35. Проведены ли какие-либо изменения, позволяющие вузам присуждать совместные степени (национальная стратегия, финансовая поддержка и т.д.), и каковы их результаты? Увеличилось ли в итоге количество совместных степеней?

VIII. Трудоустраиваемость

36. В какой степени трудоустраиваемость была руководящим принципом при реализации трехциклового системы?

37. Отслеживается ли трудоустройство выпускников высшей школы:

- a. на национальном уровне;
 - b. на уровне вуза;
 - c. не отслеживается.
- a. Пожалуйста, укажите процент выпускников первого цикла, поступающих на национальный рынок труда в течение первых шести месяцев после получения степени?
 - b. Какая собирается информация о месте назначения выпускников второго цикла? Каковы основные тенденции?
 - c. Какая собирается информация о месте назначения выпускников докторантуры? Каковы основные тенденции?

IX. Расширение доступа и образование в течение всей жизни

38. Имеется ли в вашей стране национальная стратегия образования в течение всей жизни (ОТЖ)?

- a. Если да, проводились ли консультации с вузами по разработке стратегии?
- b. Если нет, предусматривается ли такая стратегия в ближайшем будущем?

39. Как вы определяете студента в рамках ОТЖ?

40. Что определяется как элемент предоставления ОТЖ в вашей стране? (Пожалуйста, отметьте нужное).

- a. Дальнейшее образование для взрослых;
- b. Курсы повышения квалификации для трудоустроенных граждан;
- c. Предбакалаврские подготовительные курсы;
- d. Промежуточные курсы для перехода на уровень магистра;
- e. Курсы для пожилых граждан;
- f. Курсы дистанционного обучения;
- g. Особая поддержка и консультации для студентов в рамках ОТЖ.

Комментарии:

41. Включает ли национальная стратегия признание предшествующего обучения, такого как формальное и неформальное обучение, опыт работы и жизненный опыт?

42. Существует ли национальная политика, направленная на расширение вузами участия студентов?

Если да, то кратко опишите стимулы.

43. Является ли образование в течение всей жизни частью стратегии вузов?

X. Приоритет Болонского процесса

44. Какую одну проблему, связанную с Болонским процессом, вы считаете наиболее важной для вашей страны за последние десять лет?

Благодарим вас за ответы на наши вопросы. Ваша помощь в осуществлении проекта *Тенденции 2010* для нас неоценима.

Заполненную анкету, пожалуйста, направьте по адресу Trends2010@eua.be до 28 февраля 2009 года.

Национальные Конференции ректоров, ответившие на вопросы анкеты

- Австрия, Университеты Австрии;
- Бельгия (нидерл.), Фламандский межуниверситетский Совет, фламандское сообщество Бельгии (VLIR);
- Бельгия (фр.), Конференция ректоров, французское сообщество Бельгии (CREF);
- Великобритания, Университеты Великобритании;
- Венгрия, Венгерская конференция ректоров;
- Германия, Германская конференция ректоров (HRK);
- Греция, Греческая конференция ректоров;
- Дания, Университеты Дании;
- Ирландия, Ирландская ассоциация университетов;
- Исландия, Национальная конференция ректоров в Исландии (NRCI);
- Испания, Испанская конференция ректоров (CRUE);
- Италия, Конференция ректоров университетов Италии (CRUI);
- Латвия, Латвийская конференция ректоров;
- Литва, Литовская конференция ректоров университетов;
- Люксембург, Университет Люксембурга;
- Нидерланды, Ассоциации университетов Нидерландов (VSNU);
- Норвегия, Норвежская ассоциация высших учебных заведений (UHR);

- Польша, Конференции ректоров учебных заведений университетского типа Польши (CRASP);
- Словакия, Словацкая конференция ректоров (SRK);
- Словения, Ассоциация ректоров Словении (ARS);
- Финляндия, Финский совет ректоров университетов (FCUR);
- Франция, Конференция президентов университетов (CPU);
- Чешская Республика, Чешская Конференция ректоров (CRC);
- Швейцария, Конференции ректоров университетов Швейцарии (CRUS);
- Швеция, Ассоциация высшего образования Швеции (SUNF);
- Эстония, Эстонская Конференция ректоров.

Приложение 4

Инспекционные посещения по проекту «Тенденции 2010»

а) Высшие учебные заведения, участвовавшие в программе посещений:

- Fachhochschule Кернтена, Австрия;
- Университет Зальцбурга, Австрия*;
- Университет Гента (UGent), Бельгия*;
- Университет Льежа (ULg), Бельгия*;
- Университет Копенгагена, Дания*;
- Университет Стокгольма, Швеция*;
- Университет Уппсала, Швеция;
- Университет Поля Сезанна Экс-Марсель 3, Франция*;
- Национальный политехнический институт Тулузы – INP, Тулуза, Франция;
- Германский спортивный университет, Германия**;
- Fachhochschule Билефельда, Германия;
- Университет Янина, Греция*;
- Университет г. Дебрецен, Венгрия*;
- Университет Eötvös Loránd (ELTE), Венгрия;
- Libera Università di Lingue e Comunicazione, Италия**;
- Università degli studi di Roma – Tor Vergata, Италия;
- Университет Латвии, Латвия*;
- Познанский технологический университет, Польша**;
- Варшавский университет, Польша;
- Университет Трансильвании, Брашов, Румыния;
- Университет Бухареста, Румыния;
- Российский университет дружбы народов (РУДН), Россия;
- Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ), Россия;
- Университет Нови-Сад, Сербия;
- Университет Кантабрии, Испания*;
- Университет Помпеу Фабра (UPF), Испания;
- Абердинский университет, Великобритания**;
- Университет Эксетера, Великобритания.

* *Посещались для Тенденций IV*

** *Посещались для Тенденций V*

в) Члены команды проекта «Тенденции 2010»

Исследователи

- Ховард Дэвис (Howard Davies), EUA;
- Пьер де Маре (Pierre de Maret), Université Libre de Bruxelles;
- Ларс Экхольм (Lars Ekholm), бывший Генеральный Секретарь ассоциации высшего образования Швеции;
- Вера Фаркасова (Viera Farkasova), Словацкая академическая ассоциация международного сотрудничества;
- Эрик Фроман (Eric Froment), Университет Луи Люмьера – Лион 2;
- Коэн Гевен (Koen Geven), Университет Амстердама;
- Нина Густафссон (Nina Gustafsson), Университет Уппсала;
- Рут Килинг (Ruth Keeling), Кембриджский университет;
- Дионнисис Кладис (Dionnysis Kladis), Пелопонесский университет;
- Ева Кржаклевска (Ewa Krzaklewska), Ягеллонский университет;
- Юрген Кохлер (Jürgen Kohler), Университет Грайсвальда;
- Тиа Лоуккола (Tia Loukkola), EUA;
- Джерард Мэдилл (Gerard Madill), EUA;
- Тапио Маркканен (Tapio Markkanen), бывший Генеральный секретарь Конференции ректоров Финляндии;
- Льюис Персер (Lewis Purser), Ирландская Ассоциация университетов (IUA);
- Риитта Пююккё (Riitta Pyykkö), Университет Турку;
- Кристиан Шнайдерберг (Christian Schneiderberg), Университет Касселя;
- Ханне Шмидт (Hanne Smidt), EUA;
- Жаклин Смит (Jacqueline Smith), бывший заместитель директора Программы институционального управления в высшем образовании ОЭСР;
- Андреа Сюрсок (Andrée Sursock), EUA;
- Педро Нуньо Техьера (Pedro Nuno Teixeira), CIPES, Центр исследований политики высшего образования;
- Аннамариа Труссо (Annamaria Trusso), EUA;
- Карула Цанаку (Charoula Tzanakou), EUA;
- Лазар Власкеану (Lazar Vlasceanu), Будапештский университет.

Национальные эксперты

- Элизабет Вестфаль (Elisabeth Westphal), Австрийская конференция ректоров;
- Надин Яук (Nadine Jauk), Австрийская конференция ректоров;
- Хайди Эска-Шейрингер (Heidi Esca-Scheuringer), Ассоциация университетов прикладных наук;
- Люк Франсуа (Luc François), Associatie Universiteit Gent – Ассоциация университетов Гента;
- Рикке Сковгаард Андерсен (Rikke Skovgaard Andersen), Университеты Дании;
- Николь Николя (Nicole Nicolas), Конференция президентов университетов;
- Харальд Шредер (Harald Schraeder), Конференция президентов университетов;
- Ян Ратйен (Jan Rathjen), Конференция ректоров Германии (HRK);
- Питер Зервакис (Peter Zervakis), Конференция ректоров Германии (HRK);
- Катерина Галанакис-Спилиотопулос (Katerina Galanaki-Spiliotopoulos), Конференция ректоров Греции;
- Иштван Барток (István Bartok), Университет Корвинуса, Будапешт;

- Роберто Москати (Roberto Moscati), Университет Бикокка, Милан;
- Антонелла Каммиса (Antonella Cammisa), Università “La Sapienza” di Roma;
- Андрейс Раухваргерс (Andrejs Rauhvargers), Совет ректоров Латвии;
- Йоланта Урбаник (Jolanta Urbanik), Конференция ректоров учебных заведений университетского типа в Польше;
- Анджей Красневский (Andrzej Krasniewski), Конференция ректоров учебных заведений университетского типа Польши;
- Михай Флороиу (Mihai Floroiu), Румынское Агентство по обеспечению качества в высшем образовании (ARACIS);
- Лазар Власеану (Lazar Vlasceanu), Бухарестский университет;
- Геннадий Гладков, Университет МГИМО;
- Денис Николаев, Всемирный банк;
- Мартина Вукасович (Martina Vukasovic), Центр образовательной политики, Сербия;
- Долорс Рибба (Dolors Riba), Universitat Autònoma de Catalunya;
- Кармен Кихада Диез (Carmen Quijada Diez), Конференция ректоров Испании;
- Ева Экессон (Eva Ekesson), Университет Лунда;
- Кэролин Кэмпбелл (Carolyn Campbell), Агентство по обеспечению качества;
- Пол Даулинг (Paul Dowling), Университеты Великобритании;
- Дэвид Боттомли (David Bottomley), Агентство по обеспечению качества высшего образования.

Приложение 5

Фокус-группы и полуструктурированные интервью

5.1. Фокус-группы

FEDORA (Европейский форум по ориентации студентов): Дискуссия о развитии служб поддержки студентов в системе высшего образования за последнее десятилетие.

OBSERVAL (Европейская обсерватория неформальной и информальной деятельности): Дискуссия о признании и подтверждении предшествующего обучения, расширении участия и образовании в течение всей жизни.

5.2. Полуструктурированные интервью

Постоянный Комитет европейских врачей (CPME).

Европейский союз специалистов медицинских профессий (UEMS).

Совет европейских стоматологов (CED).

Федерация ветеринаров Европы (FVE).

Фармацевтическая группа Европейского союза (PGEU).

Совет архитекторов Европы (ACE).

Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (FEANI).

Направления опроса:

На ваш взгляд, обеспечивают ли статистические данные *Тенденций* (Вопрос 14) по реформе профессиональных степеней достоверную картину ситуации в вашей дисциплине в масштабе Европы?

Имеются ли конкретные проблемы, например, связанные с обеспечением качества или трудоустриваемостью бакалавров?

По вашему опыту, была ли реализация Болонского процесса совместимой с выполнением Директивы ЕС 2005-36-ЕС?

По вашему мнению, целесообразно согласовывать Директиву с Болонскими принципами? Выработала ли ваша организация соответствующую политику / позицию?

Обзор национальных и вузовских стратегий образования в течение всей жизни, расширения участия и доступа к высшему образованию

Пострановой обзор доступа к высшему образованию, возможностей вузов отбирать своих студентов, законодательства и политики в области расширения участия и признания предшествующего обучения, а также национальных и вузовских стратегий образования в течение жизни (2007–2008 годы).

Подготовлено на основании материалов из следующих источников:

- Анкета исследования *Тенденции 2010* для Национальных конференций ректоров (NRC);
- Анкета исследования *Тенденции 2010* для высших учебных заведений (T2010);
- Основные данные о высшем образовании в Европе, издание Европейской комиссии, 2009 год (KD);
- Проект совместного доклада Европейского Совета и Комиссии о результатах выполнения рабочей программы «Образование и Обучение 2010» (2008): «Образование в течение всей жизни для знаний, творчества и инноваций» 2008 года на основе данных 2007 года (JPR);
- Автономия университетов в Европе, EUA (2009) (A);
- Болонский процесс: аналитический доклад 2009 года (SR);
- Доступ к успеху, анкета EUA 2009 (AS);

Национальные системы доступа / отбора учащихся, как определено в *Основных данных о высшем образовании в Европе*:

1. Ограничение мест / отбор студентов на национальном и региональном уровнях для всех или для всех областей обучения (numerus clausus).
2. Ограничение мест / отбор студентов на вузовском уровне во всех или почти во всех областях обучения.
3. Свободный доступ = с установленными требованиями по подготовке: свидетельство об окончании средней школы, вступительные экзамены почти во всех областях обучения.
4. Свободный доступ в сочетании с вузовскими правилами в зависимости от области

Доклад EUA по автономии:

Доступ, свободный доступ, количественное ограничение (Numerus clausus).

Вузы устанавливают дополнительные критерии отбора = основные требования, установленные правительством (свидетельство об окончании средней школы) + дополнительные критерии, установленные вузом.

Специальные квоты = Нет квот, установленные государством квоты, установленные учебным заведением квоты.

Обзор по странам по состоянию на 2007–2008 годы

Страна	Национальная система доступа/отбора студентов / определение численности студентов = самостоятельность вузов при отборе студентов	Национальная / вузовская политика признания предшествующего обучения для доступа. Среднее значение: T2010 = 30%	Национальная стратегия / законодательство по расширению участия	Национальная стратегия образования в течение всей жизни	Вузовская стратегия образования в течение всей жизни. Среднее значение: T2010 = 39%
1	2	3	4	5	6

1	2	3	4	5	6
АВСТРИЯ АТ	NRC: свободный доступ А: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: свободный доступ в сочетании со сложными правилами	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет из-за свободного доступа T2010=48% SR:желтый	NRC: свободный доступ по закону AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Нет, проблемы между автономией вузов и стратегией ОТЖ	NRC: Да T2010 – 16% вузов имеют стратегию
БЕЛЬГИЯ ВАЛЛЮНИЯ BE-FR	А: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов T2010: стимулы для расширения доступа	JPR: Да T2010=22% SR:зеленый	NRC: законодательство и работа T2010: планы по расширен. участия	JPR: Да T2010: Да	NRC: Да T2010 – 30% вузов имеют стратегию
БЕЛЬГИЯ ФЛАНДРИЯ BE-NL	А: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов T2010: стимулы для расширения доступа	JPR: Да T2010=86% SR:зеленый	NRC: Да, стратегия расширения участия. T2010: планы по расшир. участия AS: регион. законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Нет данных T2010 – 36% вузов имеют стратегию
БОЛГАРИЯ BG	А: Число студентов определяется государством, вузы устанавливают доп. критерии отбора и квоты KD: Ограничение мест / отбор студентов на вузовском уровне	JPR: Разработка стратегии T2010=0% SR:светло-зеленый	NRC: Нет данных	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет данных	NRC: Нет данных T2010 – 75% вузов имеют стратегию
ШВЕЙЦАРИЯ CH	А: свободный доступ, государство устанавливает квоту для особых групп студентов	NRC: Нет нац. правил, только практика вузов T2010=44% SR: желтый	NRC: Нет данных	NRC: Нет	NRC: Да T2010 – 19% вузов имеют стратегию
КИПР CY	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, гос-во устанавливает квоту для особых групп студентов KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровнях во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Разработка стратегии T2010=0% SR: красный.	Нет данных	JPR: Да	NRC: Нет данных T2010 – 33% вузов имеют стратегию
ЧЕШСКАЯ РЕСПУБЛИКА CZ	А: вузы могут устанавливать число платных студентов, вузы определяют доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет T2010=10% SR: оранжевый	NRC: Да AS: законодательство+ финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Нет T2010 – 67% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
ГЕРМАНИЯ DE	А: ограниченно-свободный доступ, вузы оговаривают число студентов с правительством, вуз устанавливает квоту	JPR: Нет общей системы подтверждения NRC: Да, по проекту ANKOM T2010=40% SR:светло-зеленый	NRC: Да AS: реформа правил доступа в вузы, план действий по социальному измерению + финансирование	JPR: Да NRC: Нет, не для вузов и не для всех	NRC: Нет T2010 – 12% вузов имеют стратегию
ДАНИЯ DK	А: вузы могут устанавливать число студентов, нет квот для особых групп студентов, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза	JPR: Да NRC: Да T2010=25% SR:зеленый	NRC: Нет T2010 посещение: Да AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 50% вузов имеют стратегию
ЭСТОНИЯ EE	А: вузы могут устанавливать число студентов, нет квот для особых групп студентов, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет данных T2010=40% SR:светло-зеленый	NRC: Нет данных AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Нет данных	NRC: Нет данных T2010 – 40% вузов имеют стратегию
ГРЕЦИЯ GR	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, гос-во устанавливает квоту для особых групп студентов KD: Ограничение мест / отбор студентов на национальном / региональном уровне	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет, запланированы дискуссии T2010=0% SR: оранжевый	NRC: Да, но вузы не хотят расширения участия из-за большого числа пассивных студентов	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 36% вузов имеют стратегию
ИСПАНИЯ ES	А: свободный доступ, университеты устанавливают квоты в конкретных областях. KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет, планир. для неунив. сектора T2010=20% SR:зеленый	NRC: Нет политики AS: региональное законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 40% вузов имеют стратегию
ФИНЛЯДИЯ FI	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, университеты устанавливают квоты, вузы устанавливают доп. критерии отбора KD: Сочетание ограничения мест / отбора студентов на национ./вузовском уровне	JPR: Да NRC: Нет, но планируется, даны рекомендации T2010=33% SR:зеленый	NRC: Да, расширение участия требует стимулов для, привлечения молодых студентов, иммигрантов, иностран. студентов AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 58% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
ФРАНЦИЯ FR	NRC: свободный доступ в университеты A: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: свободный доступ в сочетании со сложными правилами	JPR: Да NRC: Да, часть плана ОТЖ T2010=34% SR:зеленый	NRC: Да, возможности улучшить финансовые условия	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Да	NRC: Да T2010 – 60% вузов имеют стратегию
ХОРВАТИЯ HR	A: университеты могут определять число студентов, вузы устанавливают доп. критерии отбора, вузы устанавливают квоты	JPR: Нет системы подтверждения T2010=0% SR:желтый	Нет данных	JPR: Да	Нет данных
ВЕНГРИЯ HU	A: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают квоты KD: Ограничения мест правительством	JPR: Нет системы подтверждения, но создается NRC: Да, формальное, трудоустройство, жизненный опыт T2010=10%	NRC: Да, программа наставничества и система финансовой поддержки AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 35% вузов имеют стратегию
ИРЛАНДИЯ IE	A: вузы могут определять число студентов, университеты устанавливают квоты, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза	JPR: Да NRC: Да T2010=85% SR:зеленый	NRC: Да, 4 целевые группы: соц.-эк. неблагопол. студ. с огран. возможност., студенты старшего возраста, этнические меньшинства.	JPR: Обновление стратегии ОТЖ NRC: Да, обновление стратегии для лучшего использования инструментов	NRC: Да, все вузы участвуют в ОТЖ T2010 – 60% вузов имеют стратегию
ИСЛАНДИЯ IS	A: свободный доступ, вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора, нет квот для особых групп KD: Свободный доступ = с установленными требованиями по подготовке: свидетельство об окончании средней школы, вступительные экзамены почти во всех областях	JPR: Разработка стратегии NRC: Будет включено в стратегию	NRC: Да, связано в признанием предшествующего обучения	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Да	NRC: Да T2010 – 33% вузов имеют стратегию
ИТАЛИЯ IT	A: свободный доступ. вузы устанавливают квоты KD: свободный доступ в сочетании со сложными правилами	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет T2010=3% SR: светло-зеленый	NRC: Нет	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Нет стратегии	NRC: Нет T2010 – 43% вузов имеют стратегию
ЛАТВИЯ LV	A: вузы могут устанавливать число платных студентов, вузы устанавливают квоты KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Разработка стратегии NRC: Будет включено в стратегию T2010=13% SR:желтый	NRC: Да, но лишь минимально затрагивает высшее образование	JPR: Да NRC: Да, но лишь минимально затрагивает высшее образование	NRC: Да, вузы заинтересованы в развитии ОТЖ T2010 – 38% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
ЛИТВА LT	А: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Нет системы подтверждения NRC: вуз имеет собственную систему T2010=39% SR: оранжевый	NRC: Нет	JPR: Да NRC: в принципе, стратегия охватывает и национальный и вузовский уровень	NRC: Нет T2010 – 61% вузов имеют стратегию
ЛЮКСЕМБУРГ LU	А: вузы могут определять число студентов, университеты устанавливают квоты, вузы могут устанавливать доп. критерии отбора KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Разработка стратегии NRC: Да T2010=0% SR: зеленый	NRC: Нет	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Нет стратегии	NRC: Нет, слишком рано T2010 – 0% вузов имеют стратегию
МАЛЬТА MT	А: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: Свободный доступ = с установленными требованиями по подготовке: свидетельство об окончании средней школы, вступительные экзамены (?) почти во всех областях	JPR: Система подтверждения = Совет по квалификациям Мальты T2010=100%	Расширение участия для равенства возможностей	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия	Нет данных
НИДЕРЛАНДЫ NL	А: свободный доступ. Нет квот для особых групп студентов KD: Свободный доступ почти ко всем областям обучения	JPR: Да NRC: Да T2010=53% SR:зеленый	NRC: новые стимулы для привлечения / включения студентов-инвалидов и иммигрантов не из стран Запада AS: законодательство + финансирование	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC: Да, но университеты реально не вовлечены, кроме Открытого университета	NRC: Нет, кроме Открытого Университета T2010 – 17% вузов имеют стратегию
НОРВЕГИЯ NO	А: государство определяет численность студентов, вузы устанавливают доп. критерии отбора, государство устанавливает квоты для особых групп KD: Вузы не могут определять численность студентов, государство устанавливает квоты	JPR: Да NRC: Да T2010=75% SR:зеленый	NRC: расширение участия за счет займов и гранты для студентов AS: законодательство+ финансирование	JPR: Да NRC: Белая книга. Открытый университет создан в 1998г. Закон по ОТЖ принят в 2005г.	NRC: вузы поддерживают Открытый Университет, многие предлагают разную деятельность по ОТЖ T2010 – 40% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
ПОЛЬША PL	А: вузы могут определять число студентов, нет квот для особых групп студентов KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза	JPR: Разработка стратегии NRC: Нет T2010=4% SR:желтый	NRC: Да, создание вузов в отдаленных районах для обеспечения образованием сельских жителей, стимулы к приему студентов-инвалидов AS: законодательство+ финансирование	JPR: Разработка стратегии NRC: стратегия будет готова к 2010 году	NRC: Да , в 60% вузов университетского уровня T2010 – 17% вузов имеют стратегию
ПОРТУГАЛИЯ PT	А: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп, вузы устанавливают доп. критерии отбора. KD: Ограничение мест / отбор студентов на национ./регион. уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Да NRC:Нет данных T2010=80% SR:зеленый	NRC:Нет данных AS: законодательство + финансирование	JPR: Политика есть, обсуждается стратегия NRC:Нет данных	NRC:Нет данных T2010 – 40% вузов имеют стратегию
РУМЫНИЯ RO	А: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп, вузы устанавливают доп. критерии отбора. KD: Ограничение мест / отбор студентов на уровне вуза во всех или почти во всех областях обучения	JPR: Разработка стратегии NRC:Нет данных T2010=3% SR:зеленый	NRC:Нет данных	JPR: Разработка стратегии NRC:Нет данных	NRC:Нет данных T2010 – 42% вузов имеют стратегию
СЕРБИЯ RS	А: вузы могут устанавливать число платных студентов, государство устанавливает квоты для особых групп	Нет данных SR: оранжевый	Нет данных	Нет данных	Нет данных
РОССИЯ RU	Нет данных, вузы устанавливают доп. критерии отбора	Нет данных T2010=25% SR: оранжевый	Нет данных	Нет данных	Нет данных T2010 – 63% вузов имеют стратегию
ШВЕЦИЯ SE	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, нет квот для особых групп студентов KD: Сочетание ограничения мест / отбора студентов на национ./вузовском уровне	JPR: Разработка стратегии NRC: Да, широко используется вузами T2010=35% SR:зеленый	NRC:политика, требующая от вузов расширения участия AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC:система уже является системой ОТЖ, нет нужды в стратегии	NRC: Да T2010 – 35% вузов имеют стратегию

1	2	3	4	5	6
СЛОВЕНИЯ SL	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, университеты предлагают квоты KD: Сочетание ограничения мест / отбора студентов на национальном / вузовском уровне	JPR: Разработка стратегии NRC: Да T2010=0% SR:зеленый	AS: законодательство + финансирование	JPR: Стратегия NRC: Да	NRC: Да T2010 – 25% вузов имеют стратегию
СЛОВАКИЯ SK	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, вузы устанавливают квоты	JPR: Разработка стратегии NRC: Разработка стратегии T2010=7% SR:красный	NRC: включено в стратегию ОТЖ AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да T2010 – 50% вузов имеют стратегию
ТУРЦИЯ TR	А: численность студентов устанавливается государством. Оно же проводит отбор студентов. KD: Ограничение мест / отбор студентов на национальном/региональном уровне во всех или почти во всех областях обучения (Numerus clausus)	JPR: Нет системы подтверждения NRC: Нет данных T2010=18% SR:красный	NRC:Нет данных	JPR: Разработка стратегии NRC:Нет данных	NRC:Нет данных T2010 – 44% вузов имеют стратегию
СОЕДИНЕННОЕ КОРОЛЕВСТВО АНГЛИЯ, Уэльс, СЕВЕРНАЯ ИРЛАНДИЯ UK – EWN1	А: вузы оговаривают число студентов с правительством, вузы устанавливают доп. критерии отбора, нет квот для особых групп студентов KD: общая численность определяется правительством, но отбор осуществляется на уровне вуза.	JPR: Разработка стратегии NRC: вузы могут устанавливать различные критерии признания предшествующ. обучения для целей доступа T2010=75% SR:зеленый	NRC: стремиться выше AS: законодательство + финансирование	JPR: Да NRC: Да	NRC: Да, для большинства вузов T2010 – 64% вузов имеют стратегию
СОЕДИНЕННОЕ КОРОЛЕВСТВО ШОТЛАНДИЯ UK	Нет данных	JPR: Нет данных NRC: Да, разработаны и опубликованы принципы признания предшествующ. Обучения T2010=92% SR:зеленый	NRC: Да, хорошо разработаны и охватывают соц.- эк. неблагопол. студентов + финансовые стимулы AS: законодательство+ финансирование	JPR: Да NRC: Д	NRC: Да, ОТЖ- приоритет для всех вузов T2010 – 69% вузов имеют стратегию

Приложение 7

Инспекционные посещения России – пример реализации

Учитывая общую цель доклада *Тенденции 2010* и его фокус на последующее десятилетие, было сочтено важным продемонстрировать, как видится необходимость болонских реформ и происходит их осуществление в странах за пределами Европейского союза в других условиях и в другой политической обстановке. Впервые в число инспекционных посещений исследования Тенденции были включены два российских университета: Российский университет дружбы народов (РУДН) и Высшая школа экономики (ГУ-ВШЭ). С учетом большого числа вузов в России данный анализ реализации Болонского процесса не может претендовать на национальную представительность. Хотелось бы надеяться, однако, что нижеследующее резюме доклада, под-

готовленного Ларсом Экхольмомо, Рииттой Пююккё и Кристианом Шнайдербергом, позволит получить представление об этой огромной и важной стране Европы.

Общий контекст

В России существует три вида государственных или частных высших учебных заведений: академии, университеты и институты. Половина государственных вузов – университеты, 95% частных вузов – вузы другого типа. Частные вузы принадлежат частным или общественным организациям и не получают государственных субсидий. Они составляют почти половину всех вузов, но в них обучается лишь около 18% студентов. Студенты в государственных учебных заведениях либо учатся за счет государства, либо вносят плату за обучение. В частных вузах обучение платное для всех студентов.

В России принимаются те же, как во многих европейских странах, общие политические меры по управлению системой высшего образования в целом, такие, например, как недавние действия по слиянию вузов, усилению их профилей и концентрации финансовых средств на научные исследования. Так, существуют планы уменьшения числа вузов за счет закрытия учебных заведений, – и особенно их филиалов – которые предлагают образование низкого качества. Данные, собранные в июне 2009 года, показывают, что количество учебных заведений, несколько сократилось: с 1423 в январе 2008 года до 1352 вузов сегодня.

Последнее время ведутся многочисленные дискуссии о слиянии существующих высших учебных заведений с целью создания более конкурентоспособных университетов мирового класса: планируется 10–15 национальных исследовательских университетов (ГУ-ВШЭ – один из них) с основным фокусом на высокотехнологичные сектора экономики. Первые два федеральных университета, Сибирский и Южный, были организованы в 2006 году, еще пять – в октябре 2009 года.

Российские высшие учебные заведения присуждают три типа академических степеней и два типа ученых (последипломных) степеней: бакалавр, магистр, специалист, кандидат наук и доктор наук. Кроме того, после двух (как минимум) лет обучения по программам бакалавриата или специалитета может быть выдан диплом о незаконченном высшем образовании, что отражает российскую традицию непрерывного образования, которая вписывается в болонскую концепцию обучения в течение всей жизни.

В высшие учебные заведения России, как правило, поступают в возрасте 17 лет. Сравнительно молодой возраст студентов часто служит объяснением регулируемых форм обучения, четырехгодичного бакалавриата, низкой вовлеченности студентов в процессы принятия решений, а также формальных отношений между преподавателями и студентами. Студенческие союзы выполняют социальную функцию. Это не исключает участия студентов в работе некоторых университетских органов и возможности встречаться с ректором.

Прием в высшие учебные заведения ранее осуществлялся на основании Аттестата о среднем образовании и по итогам вступительных экзаменов. В 2001 году для обеспечения равенства возможностей был введен Единый государственный экзамен (ЕГЭ), который в 2009 году стал обязательным во всех регионах России. ЕГЭ представляет собой единый по всей стране стандартный набор экзаменов и может сдаваться по нескольким предметам, обязательными из которых являются русский язык и математика. Цель ЕГЭ – унифицировать экзамены, сдаваемые по окончании общего образования и заменить собой вступительные экзамены в средние профессиональные и высшие учебные заведения.

Четырехгодичная степень бакалавра предлагается по всем дисциплинам, кроме медицины. Она готовит студентов к поступлению на магистерский уровень, но также предоставляет доступ на рынок труда. На практике лишь очень ограниченное число выпускников (2–5%) выходят на рынок труда, около 85–88% продолжают учебу для получения квалификации специалиста (5 лет), 10% поступают на магистерское обучение (2 года). Хотя степени бакалавра и магистра были введены в 1992 году, традиционная квалификация специалиста на сегодняшний день остается наиболее популярной.

Процедуры поступления на последипломное обучение другие: необходимо сдать экзамены и пройти собеседования. Обучение на степень кандидата наук продолжается три года после получения квалификации специалиста или степени магистра. Доктор наук является высшей последипломной степенью и для ее получения требуется не менее трех лет после присуждения степени кандидата наук в той же области. Время до получения степени доктора наук строго не устанавливается.

Все специальности и специализации с государственной аккредитацией централизованно контролируются. Например, Государственные стандарты образования устанавливают: количество часов по курсу, подразделяемых на контактные часы и семинарскую работу; содержание обучения; количество недель практики; написание диссертации и т.д. Государственные стандарты высшего образования подразделяются на федеральные, региональные стандарты и вузовские. Учебное заведение может само определять 15–30% учебной программы. В 2010 году готовится введение новых стандартов, которые предоставят вузам и студентам большую самостоятельность, поскольку государственный компонент стандарта будет охватывать только 50–60% учебной программы. Управление высшим образованием в России было, по большей части, централизованным, и стандарт 2010 года все еще дает центральной власти право определять значительную часть содержания учебных программ.

Российская кредитная система не полностью согласуется с ECTS. Хотя 60 кредитов также является средней учебной нагрузкой студента на год, учебная нагрузка в России выше, чем в большинстве стран Болонского процесса. Объем работы студентов в российских вузах не должен превышать 54 часов в неделю, причем примерно половину из этого составляют контактные часы, остальное – самостоятельная работа. Учебный год состоит из 40 недель, что означает ежегодный объем работы студентов, превышающий 2000 часов. Согласно Национальному докладу России о болонских реформах (2009 год), 50–75% всех программных компонентов основываются на ECTS.

Очевидно, что положение академий не изменилось. Большая часть денег на исследования поступает академиям, чем и объясняется тот факт, что университет, 30% бюджета которого предназначено на исследования (такой, как ГУ-ВШЭ), считается в высокой степени исследовательским учреждением. Тем не менее значимость академий начинает подвергаться сомнению, и если Россия начнет реформирование третьего цикла в соответствии с болонскими принципами, это может привести к столкновению интересов между вузами и академиями.

Насколько российская система высшего образования ориентирована на международный уровень? Россия воспринимается как страна с хорошо функционирующей системой, не нуждающейся в связях с другими национальными системами образования, хотя проинспектированные университеты были вполне международно-ориентированными. Оба они предлагают двойные программы (даже если жалуются на российский закон, не допускающий организацию совместных программ). Навыки владения иностранным языком, безусловно, существенно различаются, однако отмечается резко возросший спрос на его знание.

Осуществление болонских реформ

Официально Болонский процесс является одним из руководящих принципов системы высшего образования в России. Тем не менее его реализация идет довольно медленно, и описать ситуацию в точных цифрах очень сложно. Согласно одному из источников, в 2008/2009 гг. около 9% всех студентов были зачислены на двухцикловые программы обучения (доклад Группы по контролю за ходом Болонского процесса). Львиная доля российских студентов обучается по программе подготовки специалиста. Эти и другие оценки показывают, что Россия применяет концепцию Болонского процесса не совсем однозначно, пусть число студентов и велико из-за огромного размера системы.

Это означает, что два обследуемых университета не могут рассматриваться как типичные для ситуации в России. Это элитные высшие учебные заведения, которые привержены Болонскому процессу и ввели у себя структуру бакалавр / магистр много лет назад.

Инспекционные посещения

Результаты посещения можно обобщить следующим образом: создана инфраструктура для степеней бакалавр / магистр, однако преобразование содержания и методов преподавания / обучения еще только предстоит провести; третий цикл пока остался незатронутым реформой. Только часть вузов следует структуре бакалавр / магистр. Сохраняется подготовка по квалификации специалиста, которая может быть объединена с бакалаврской, что придает определенную гибкость системе.

Особенностью этих двух учебных заведений представляется чрезмерное оценивание студентов (и это, очевидно, российская национальная черта). Студенты оцениваются в конце курсов и семестров, а также при завершении обучения путем сдачи государственного экзамена. Эти процедуры не ставятся под сомнение, за исключением, быть может, государственного экзамена.

Получена несколько противоречивая информация о принятии работодателями степени бакалавра: в одном университете заявили, что бакалавры действительно получают работу, сотрудники же другого отметили наличие трудностей с трудоустройством.

В начавшемся реформировании третьего цикла один из университетов продвинулся дальше, чем другой. Руководители одного из университетов хорошо осознают необходимость модернизации в этой области, но, очевидно, встречают некоторые препятствия в виде традиций и финансирования. Общая проблема обоих университетов – финансовая поддержка студентов, занимающихся исследовательской деятельностью. Кроме того, может быть проблемой положение российского доктора наук по сравнению с западным доктором (PhD).

В одном из проинспектированных университетов сформулированы новые миссия и стратегия с акцентом на интернационализацию, среднесрочные проекты развития, системы показателей для каждого проректора, компетентностные учебные программы, переход на безбумажное управление и введение тьюторства. В целом, Болонский процесс способствовал этим изменениям, хотя его реализация свелась к основным составляющим его элементам (структура степеней, кредитные единицы, Приложение к диплому).

Библиография

Adam, Stephen (2008). *Learning outcomes current developments in Europe: Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf

Adelman, C. (2008). *Learning Accountability from Bologna: A higher Education Policy Primer*, Issues Brief, Washington, DC: IHEP.

Aelterman, G., Curvale, B., Erdogan, A., Helle, E., Kdrki, S., Miles, C. And Profi t, F. (2008). *Study on the Diploma Supplement as Seen by its Users*. http://www.enqa.eu/files/Diploma%20Supplement%20Study_Edit%20MS.pdf

Bartušek, A., Koucká, J., and Kovärovic, J., (2009) *Who is more Equal? Access to Tertiary Education in Europe*. Education Policy Centre, Charles University, Prague.

Bergan, S. (2006). Promoting new approaches to learning. *EUA Bologna Handbook*, Article B_1.1-1, Berlin: Raabe Verlag.

Blackmur, D. (2004), Issues in higher education quality assurance, *Australian Journal of Public Administration*, Vol. 63, N°2, pp. 105–116.

Bologna Communiquйs (and Sorbonne Declaration): *Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*, Paris, the Sorbonne, 25 May 1998. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint Declaration of the European Ministers of Education. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf

Realising the European Higher Education Area: Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf

The European Higher Education Area – Achieving the Goals: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World, London Communiquй, 18 May 2007. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf

The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf

Bologna Process Coordination Group for Qualifications Frameworks (2009). *Report on Qualifications Frameworks Submitted to the BFUG for its Meeting on 12-13 February 2009* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_QF_CG_report.pdf

Brennan, J., Enders, J., Musselin, C., Teichler, U. & Vdlimaa, J. (2008). *Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research*. European Science Foundation, www.esf.org

Davies, H (2009). The Bologna Process and the recognition of professional qualifications: An update on developments. *EUA Bologna Handbook*, Article 3.3-1, Berlin: Raabe Verlag.

EIRMA *et al.* (2005). *Responsible Partnering – Joining Forces in a World of Open Innovation: A Guide to Better Practices for Collaborative Research between Science and Industry* http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/Responsible_Partnering_rp-2006-v102_2_.pdf

ENQA (2005). *European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/e4/050221_ENQA_report.pdf

ENQA (2008). *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond – Second ENQA Survey*. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

ESU (2009). *Bologna With Students' Eyes 2009*. http://www.esib.org/documents/publications/official_publications/BWSE2009-final.pdf

EU (2006). *Communication from the Commission to the Council and European Parliament: Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation*. Brussels 10.5.2006 COM(2006) 208 final. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:EN:PDF>

EU (2009a). Commission Working Document: Consultation on the Future “EU 2020” Strategy. COM(2009)647 final. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_en.pdf

EU (2009b). Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and Benchmarks, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf

EU (2009c). *Preparing Europe for a new Renaissance: A Strategic View of European Research Area. A First Report of the European Research Area Board 2009* http://ec.europa.eu/research/erab/pdf/erab-first-annual-report-06102009_en.pdf

EU (2009d). *The Diploma Supplement*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm

European Parliament and Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on Further European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education* (2006/143/EC). http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=1574&file=file-admin%2Fuser_upload%2Ffiles%2FQuality_Assurance%2FEuropean_ParliamentRecommendation.pdf

EUA *Trends Studies*, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/> (2007) *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, by David Crosier, Lewis Purser & Hanne Smidt

(2005) *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, By Sybille Reichert and Christian Tauch

(2003) *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*, By Sybille Reichert and Christian Tauch

(2001) *Trends II: Towards the European higher education area – survey of main reforms from Bologna to Prague*, By Guy Haug and Christian Tauch

(1999) *Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education*, By Guy Haug and Jette Kirstein
EUA (2005). Salzburg Principles. http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf

EUA (2006). *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002–2006*, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2008a). *Financially Sustainable Universities: Towards Full Costing in European Universities*, By John Smith, Thomas Estermann and Hanna Kanep, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2008b). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*, Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/publications/#c398>

EUA (2009a). *Survey of Master Degrees in Europe*, By Howard Davies, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2009b). *University Autonomy in Europe I – Exploratory Study*, By Thomas Estermann and Terhi Nokkala, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2009d). *Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange* (DOC-CAREERS Project), By Lidia Borell-Damian, Brussels: European University Association, <http://www.eua.be/publications/>

EUA (2009e) Autumn Conference on *Internationalisation beyond Europe's frontiers: enhancing attractiveness through global Partnership and Cooperation*. Plenary Session IV: Emerging Issues, by EUA President Jean-Marc Rapp, <http://www.eua.be/events/autumn-conference-2009/presentations/#c2912>

Eurostudent (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Final report, Eurostudent III 2005 – 2008, <http://www.eurostudent.eu/download/SummaryEng.pdf>

Eurydice (2009). *Key Data on Education in Europe 2009*. Brussels: EAC, Eurydice and Eurostat. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Cotemporary Societies*. London: Sage.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.

IMHE/OECD (2009). Systemic innovation, the response of vocational education and training to the crisis, *IMHE Info*, July 2009. <http://www.oecd.org/dataoecd/58/11/43177175.pdf>

Joint Quality Initiative (2004). *Shared 'Dublin' Descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. A report from a Joint Quality Initiative informal group. 18 October 2004. <http://www.jointquality.nl/>

Karzensteiner, M., Ferrer-Sama, P. and Rott, G. (2008). *Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*, FEDORA, Denmark: University of Aarhus.

Mohrman, K. W. Ma, D. Baker (2008). The research university in transition: The emerging global model, *Higher Education Policy*, Vol. 21, pp 5-27.

Musselin, C. (2008). University governance: About change and challenges. *The Governance of European Universities post 2010 (II): Enhancing Institutional Mission and Profiles*, EUA Spring Conference, University of Barcelona, Spain, 27 – 29 March 2008 <http://www.eua.be/events/barcelona/presentations/>

OECD (2007), *Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged*. http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_35961291_39378401_1_1_1_37455,00.html

OECD (2008). *Education at a Glance*. Paris: OECD.

OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. www.oecd.org/edu/tertiary/review

Rauhvargers, A., Deane, C. Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report*. Brussels: Flemish Ministry of Education and Training. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/conference/documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf

Reichert, S. (2006). *The Rise of Knowledge Regions: Emerging Opportunities and Challenges for Universities*, Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/publications/>

Reichert, S. (2009). *Institutional Diversity in European Higher Education: Tensions and Challenges for Policy Makers and Institutional Leaders*. Brussels: European University Association. <http://www.eua.be/publications/>

Salmi, J. (2007). Autonomy from State vs. Responsiveness to Markets, *Higher Education Policy*, Vol. 20, 223–242.

Scott, P. (2007). The global context of doctoral education. *EUA Bologna Handbook*, C.4.4.1, Berlin: Raabe Verlag.

Scott, P. (2009a). The internationalisation of higher education and research: Purposes and Drivers. *EUA Internationalisation Handbook*, A 3.1-1. Berlin: Raabe Verlag.

Scott, P. (2009b). Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments. *UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region*. 21-24 May 2009, Bucharest, Romania. <http://www.cepes.ro/forum/documents.htm>

Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education, *Higher Education*, Vol. 48 (1), 5-26.

UNESCO/CEPES and Council of Europe (2007). *Explanatory Note to the Joint European Diploma Supplement*. http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Dipl_Sup/index.htm

Wilson, L. (2009). Implementing Bologna: Lessons learned and ongoing challenges for post 2010. *EUA Bologna Handbook*, Article D 1.3. Berlin: Raabe Verlag.

Zemsky, B. (2007). Leveraging change: What the American and European experience are teaching us about changing higher education. *AUQF 2007 Annual Conference: Evolution and Renewal in Quality Assurance*. Australian Universities Quality Agency, 11-13 July 2007, Hobart, Australia

European University Association asbl

Rue d'Egmont 13. 1000 Brussels. Belgium. Phone: +32-2 230 55 44. Fax: +32-2 230 57 51. www.eua.be

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.2. БУДАПЕШТСКО-ВЕНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ О ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

12 МАРТА 2010

BUDAPEST-VIENNA DECLARATION ON THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

12 MARCH 2010.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

1. Мы, министры, ответственные за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, встретились в Будапеште и Вене 11–12 марта 2010 года, чтобы ввести в действие Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА), как это предусмотрено Болонской декларацией 1999 года.

2. Исходя из наших критериев членства, мы приветствуем Казахстан в качестве новой страны-участницы Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

3. Болонская декларация 1999 года поставила целью на 2010 год – создать международно-конкурентоспособное и привлекательное Европейское пространство высшего образования, где высшие учебные заведения при поддержке глубоко преданных делу сотрудников могут выполнять свои разнообразные миссии в обществе знания и где студенты пользуются преимуществами мобильности с беспрепятственным и справедливым признанием их квалификаций и могут выбирать наиболее подходящие образовательные траектории.

4. С 1999 года 47 стран-участниц Европейской Культурной конвенции – проявили серьезную приверженность этой цели и добились значительных успехов в ее достиже-

нии. В уникальном партнерстве между органами государственной власти, высшими учебными заведениями, студентами и сотрудниками, совместно с работодателями, учреждениями по обеспечению качества, международными организациями и европейскими институтами мы провели ряд реформ с целью создания Европейского пространства высшего образования на основе доверия, сотрудничества и уважения к многообразию культур, языков и систем высшего образования.

5. Болонский процесс и его итог – Европейское пространство высшего образования, будучи беспрецедентными примерами регионального, трансграничного сотрудничества в сфере высшего образования, вызвали большой интерес в других частях мира и сделали европейское высшее образование более заметным на глобальной карте. Мы одобряем этот интерес и надеемся на активизацию нашего политического диалога и сотрудничества с партнерами во всем мире.

6. Мы приняли к сведению независимую оценку и отчеты всех заинтересованных сторон. Мы приветствуем подтверждение ими того, что высшие учебные заведения, преподаватели и студенты все больше и больше разделяют цели Болонского процесса. Отмечается значительный прогресс в реализации болонских реформ, тем не менее отчеты свидетельствуют о разной степени продвижения по линиям действия ЕПВО, таким, например, как реформирование степеней и учебных программ, обеспечение качества, признание, мобильность и социальное измерение. Недавние протесты в ряде стран, частично направленные против действий и мер, не связанных с Болонским процессом, напомнили нам о том, что некоторые из болонских целей и реформ не были реализованы и разъяснены должным образом. Мы признаем и будем принимать во внимание критику со стороны сотрудников и студентов. Мы отмечаем, что для создания Европейского пространства высшего образования, как мы себе его представляем, необходимы некоторые коррективы и дальнейшая работа с участием сотрудников и студентов на европейском, национальном и особенно на вузовском уровнях.

7. Мы, министры, подтверждаем свое стремление к надлежащей и полной реализации поставленных целей и приверженность плану действий на следующее десятилетие, очерченному в Левенском коммюнике. В тесном взаимодействии с высшими учебными заведениями, сотрудниками, студентами и другими заинтересованными сторонами мы будем наращивать усилия, направленные на успешное завершение реформ, которые позволят сделать студентов и сотрудников мобильными, улучшить преподавание и обучение в высших учебных заведениях, повысить трудостраиваемость выпускников и обеспечить качественное высшее образование для всех. На национальном уровне мы также стремимся улучшить понимание Болонского процесса всеми заинтересованными сторонами и обществом в целом и наладить обмен соответствующей информацией.

8. Мы выступаем за академическую свободу, а также за автономию и подотчетность высших учебных заведений как принципы Европейского пространства высшего образования и акцентируем важнейшую роль высших учебных заведений в развитии мирного демократического общества и в укреплении социальной сплоченности.

9. Мы признаем ключевую роль академического сообщества – вузовских руководителей, преподавателей, исследователей, административный персонал и студентов – в превращении Европейского пространства высшего образования в реальность, где учащимся предоставлена возможность приобретать знания, навыки и компетенции, способствующие их карьере, жизни как граждан демократического общества и личному

развитию. Мы осознаем необходимость создания более благоприятных условий для выполнения персоналом его задач. Мы направляем усилия на обеспечение эффективного участия сотрудников и студентов в реализации и дальнейшем развитии Европейского пространства высшего образования. Мы полностью поддерживаем привлечение сотрудников и студентов в структуры, ответственные за принятие решений на европейском, национальном и вузовском уровнях.

10. Мы призываем все заинтересованные стороны создавать стимулирующую рабочую и учебную среды и всячески способствовать студентоцентрированному обучению как одному из путей расширения возможностей учащихся всех форм образования, обеспечивающего им устойчивые и гибкие пути. Решение всех этих задач требует сотрудничества преподавателей и исследователей в международных сетях.

11. Мы подтверждаем, что высшее образование является ответственностью государства. Мы обязуемся даже в эти трудные для экономики времена обеспечивать высшие учебные заведения необходимыми ресурсами в пределах, установленных и контролируемых государственными органами. Мы убеждены в том, что высшее образование является одним из основных факторов социально-экономического развития и развития инноваций в мире, в возрастающей мере управляемом знаниями. Поэтому необходимо направлять более активные усилия на социальное измерение, с тем чтобы обеспечить равные возможности для качественного образования, особенно для недопредставленных групп населения.

12. Мы, министры, ответственные за Европейское пространство высшего образования, просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса предложить меры, способствующие надлежащему и полному осуществлению согласованных принципов и линий действия Болонского процесса в ЕПВО, особенно на национальном и вузовском уровнях. Эти меры могут включать разработку дополнительных методов работы, таких как изучение опыта друг друга, ознакомительные поездки и другую деятельность по обмену информацией. Постоянно развивая, совершенствуя и укрепляя Европейское пространство высшего образования и обеспечивая его дальнейшее взаимодействие с Европейским исследовательским пространством, Европа сможет успешно отвечать на вызовы следующего десятилетия.

13. Мы соберемся, чтобы оценить прогресс и дать новый импульс осуществлению Левенской повестки дня, в Бухаресте, Румыния, 26-27 апреля 2012 года.

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.3. ЗАЯВЛЕНИЕ БОЛОНСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ФОРУМА

ВЕНА, 12 МАРТА 2010

BOLOGNA POLICY FORUM STATEMENT

VIENNA, MARCH 12, 2010

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/forum2010/Vienna_BPF_Statement.pdf

1. Сегодня Европейское пространство высшего образования получило официальный старт. В связи с этим мы заявляем, что Болонский процесс создания и дальнейшего развития Европейского пространства высшего образования помог изменить высшее образование Европы. Страны за пределами этого пространства смогут теперь более эффективно осуществлять широкое сотрудничество со странами Болонского процесса.

2. Мы, министры высшего образования и главы делегаций стран, высших учебных заведений и организаций, участвующих во Втором Болонском политическом форуме, провели диалог, посвященный системным и институциональным изменениям в высшем образовании развивающегося глобального общества знаний.

3. Мы обсудили, каким образом системы и учреждения высшего образования реагируют на растущие запросы и многочисленные ожидания, и затронули такие темы, как баланс между сотрудничеством и конкуренцией в международном высшем образовании и мобильность преподавателей и студентов, включая проблемы и возможности «циркуляции мозгов».

4. Для решения крупных социальных проблем нам необходимо более тесное сотрудничество между системами высшего образования и научных исследований разных регионов мира. Мы уважаем автономию высших учебных заведений с их разнообразными миссиями и потому будем и дальше вести наш диалог и участвовать в создании сообщества практикующих, которое может служить источником вдохновения для каждого, и в которое каждый может внести свой вклад.

5. В целях содействия политическим дискуссиям и обмена идеями и опытом в рамках Европейского пространства высшего образования и между странами, высшими учебными заведениями и организациями, участвующими во втором Болонском политическом форуме, мы назначим соответствующих контактных лиц, о чем проинформируем Болонский Секретариат до 31 мая 2010 года. Эти контактные лица будут также действовать в качестве связующих звеньев, обеспечивающих обмен информацией и совместную деятельность, в том числе, по подготовке следующего Болонского политического форум на уровне министров.

6. Мы приветствуем активность Группы по контролю за ходом Болонского процесса в предоставлении экспертных знаний и оценок по Болонскому процессу и Европейскому пространству высшего образования.

7. Мы одобряем инициативы высших учебных заведений и организаций, участвующих во Втором Болонском политическом форуме, в части содействия диалогу и сотрудничеству между вузами, сотрудниками, студентами и другими заинтересованными кругами во всем мире. В этих условиях мы признаем особую необходимость поддержки глобального диалога студентов.

8. В сентябре 2010 года ОЭСР проведет международную конференцию, посвященную влиянию кризиса на высшее образование и деятельности правительств, учебных заведений и других заинтересованных сторон по обеспечению устойчивого будущего для сектора высшего образования. В 2011 году при поддержке Европейского Союза будет организован семинар по вопросам обеспечения качества.

9. Взаимодействие на основе партнерства между правительствами, высшими учебными заведениями, сотрудниками, студентами и другими заинтересованными сторонами является стержнем Европейского пространства высшего образования. Такой партнер-

ский подход должен найти свое отражение в организации следующего Болонского Политического форума на уровне министров в 2012 году

Приложение

Страны-участницы в алфавитном порядке

Австралия	Египет	Мали	Соединенные Штаты
Австрия	Израиль	Мальта	Америки
Азербайджан	Иордания	Марокко	Таиланд
Албания	Ирландия	Мексика	Тунис
Андорра	Исландия	Молдова	Турция
Аргентина	Испания	Нидерланды	Украина
Армения	Италия	Новая Зеландия	Филиппины
Бельгия	Казахстан	Норвегия	Финляндия
Болгария	Канада	Польша	Франция
Босния и Герцеговина	Кипр	Португалия	Хорватия
Бразилия	Китай	Российская Федерация	Черногория
Великобритания	Колумбия	Румыния	Чешская республика
Венгрия	Латвия	Саудовская Аравия	Швейцария
Гана	Литва	Святой Престол	Швеция
Германия	Лихтенштейн	Сенегал	Эстония
Греция	Люксембург	Сербия	ЮАР
Грузия	Македония	Словацкая Республика	Япония
Дания	Малайзия	Словения	

Участвующие учреждения и организации в алфавитном порядке

BUSINESSEUROPE

Европейская ассоциация университетов (EUA).

Европейская комиссия.

Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA)

Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE) Европейский студенческий союз (ESU)

Международная ассоциация университетов (MAU) Общеввропейская структура Интернационал образования (EI)

Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО).

Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Совет Европы.

Перевод Е.Н. Карачаровой

**1.4. ДОКЛАД ENQA К ЮБИЛЕЙНОЙ
БОЛОНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МИНИСТРОВ
(МАРТ 2010 ГОДА)**

ФЕВРАЛЬ 2010

ENQA REPORT TO THE BOLOGNA MINISTERIAL
ANNIVERSARY CONFERENCE OF MARCH 2010

FEBRUARY 2010

ВВЕДЕНИЕ

В преддверии конференции министров, отвечающих за высшее образование, которая пройдет в Вене и Будапеште по случаю 10-летия Болонского процесса, Европейская ассоциация обеспечения качества в высшем образовании (ENQA) отмечает успехи, достигнутые за последние десять лет в развитии внутренних и внешних процедур обеспечения качества и национальных систем обеспечения качества. Заявив на встрече в Берлине в 2003 году, что «качество высшего образования признается основной задачей создания единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО)», министры в 2005 году в Бергене приняли «Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования» (ESG) и на конференции в Левене и Лувен-ла-Неве в 2009 году одобрили создание Европейского регистра обеспечения качества (EQAR).

ENQA убеждена, что амбициозные цели, которая Европа поставила перед собой в рамках Болонского процесса, могут быть достигнуты только путем устойчивого международного сотрудничества.

Представляя этот доклад, ENQA хочет использовать 10-летие своего основания как повод, чтобы подчеркнуть свой вклад в обеспечение качества в Европейском пространстве высшего образования и за его пределами, а также заявить о готовности откликнуться на многие проблемы, которые остаются нерешенными к 10-й годовщине Болонского процесса.

Европейская сеть по обеспечению качества высшего образования (базирующаяся в Хельсинки) была создана в 2000 году в целях содействия европейскому сотрудничеству в сфере обеспечения качества. Идея создания Ассоциации зародилась благодаря европейскому пилотному проекту по оценке качества высшего образования (1994–1995), который продемонстрировал полезность накопления и обмена опытом в области обеспечения качества. Дальнейший импульс к созданию ассоциации дали Рекомендации Совета Европы о европейском сотрудничестве в области обеспечения качества высшего образования (1998 год) и Болонская декларация 1999 года. Европейская комиссия с самого начала обеспечивала частичное финансирование деятельности ENQA через грантовую поддержку. В ноябре 2004 г. Генеральная Ассамблея преобразовала Сеть в Европейскую Ассоциацию обеспечения качества в высшем образовании.

Основные результаты линии действия Болонского процесса по обеспечению качества

Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования (2005).

ESG определяют стандарты и руководящие принципы для:

- внутреннего обеспечения качества в высших учебных заведениях;
- внешнего обеспечения качества высшего образования;
- внешних агентств по обеспечению качества.

В докладе ENQA, посвященном ESG, было подчеркнуто, что Европейское пространство высшего образования характеризуется разнообразием политических

устройств, систем высшего образования, социально-культурных и образовательных традиций, языков, чаяний и ожиданий. Это делает невозможным единый подход к качеству, стандартам и обеспечению качества в высшем образовании. Доклад выступает против узкого, директивного и слепо следующего формуле подхода к стандартам. В стандартах и руководящих принципах предпочтение должно быть отдано общему принципу, а не конкретному требованию. С одной стороны, ESG разработаны так, чтобы быть применимыми для всех агентств по обеспечению качества в Европе, независимо от их структуры, функций, размера и национальной системы, в которой они работают. С другой стороны, при рассмотрении вопроса о соответствии ESG, не могут игнорироваться правовые и культурные аспекты национальной системы высшего образования.

Нет никакого смысла в принятии «жесткой линии» в отношении соблюдения ESG, если из-за этого серьезные и заслуживающие доверия агентства не по своей вине лишаются возможности получить полноправное членство в ENQA. Соответственно, практическая трактовка ESG должна отражать внутренние противоречия между европейскими стандартами и национальной традицией, контекстом и законодательством.

Европейский Форум по обеспечению качества (2006)

Консультативный форум был организован по решению Бергенской встречи 2005 года совместными усилиями «Группы Е4»: европейскими представительными органами учреждений обеспечения качества, студентов, университетов и других высших учебных заведений. Форум, впервые собравшийся в Мюнхене в ноябре 2006 года, стал площадкой для обсуждения состояния дел в области обеспечения качества в Европе. Европейский Форум по обеспечению качества (EQAF) заседает ежегодно и пользуется большой популярностью у сотрудников высших учебных заведений, студентов и у представителей внешних учреждений по обеспечению качества. Встречи Форума прошли в Риме (2007), Будапеште (2008) и Копенгагене (2009). Форум 2010 года состоится в Лионе.

Европейский Регистр обеспечения качества (2008)

Как предусмотрено в Берлинском коммюнике, в марте 2008 года был создан Европейский регистр обеспечения качества высшего образования (EQAR). Находящийся в Брюсселе, EQAR был организован «Группой Е4» в соответствии с бельгийским законом как международная некоммерческая ассоциация, цель которой – повышение прозрачности обеспечения качества высшего образования в Европе. EQAR издает и ведет Регистр агентств обеспечения качества, которые в значительной степени отвечают Европейским стандартам и руководящим принципам, и стремится предоставить общественности ясную и достоверную информацию об агентствах обеспечения качества, действующих в Европе.

На конец 2009 года в EQAR были представлены четыре учредителя, два социальных партнера (Business Europe и Education International) и 26 правительств, которые решили поддержать деятельность EQAR и принять участие в его управлении.

По состоянию на октябрь 2009 года в регистре числится 17 агентств из девяти стран, подписавших Болонскую декларацию.

Достижения ENQA

Членство

На конец 2009 года ENQA состояла из:

- 48 членов (44 полноправных члена и 4 кандидата в члены), представляющих 25 стран, подписавших Болонскую декларацию;

- 26 ассоциированных членов (представляющих 19 европейских стран, 2 неевропейские страны и 3 трансъевропейские организации) и
- 3 европейских или региональных отделения.

В целом, 33 из 46 стран, подписавшие Болонскую декларацию, имеют национальные или региональные учреждения, участвующие в ENQA как полноправные или ассоциированные члены, кандидаты в члены либо как отделения.

С 2005 года, чтобы стать полноправными членами ENQA (а с 2008 года, чтобы иметь право на вступление в EQAR), агентства обеспечения качества должны успешно пройти внешнюю проверку и тем самым показать, что они в достаточной мере соответствуют Европейским стандартам и руководящим принципам (ESG). Уже к концу 2009 года 32 члена (представляющих 17 стран-участниц Болонского процесса) успешно прошли такой процесс внешней проверки на предмет соответствия ESG.

Внешние проверки агентств-членов ENQA, как правило, инициируются и координируются национальными органами, которые могут также уполномочить учреждения другой страны осуществить проверку агентства обеспечения качества. В некоторых случаях, в том числе по просьбе самого агентства, проверки могут быть организованы ENQA. Из 32 проверок, проведенных в 2009 года, 25 были инициированы на национальном уровне, а семь координировались ENQA. Эксперты, осуществлявшие проверки, координируемые ENQA, прошли обучение на организованных ENQA семинарах, первый из которых состоялся в мае 2009 года.

В настоящее время проводятся проверки остальных агентств, являющихся полноправными членами ENQA или кандидатами на членство. В соответствии с принятыми в 2005 году новыми условиями членства все полноправные члены ENQA, которые к сентябрю 2010 года не пройдут проверку, вернутся к статусу кандидата.

Деятельность и результаты

С момента своего основания ENQA при участии национальных агентств обеспечения качества организовала множество семинаров и мастер-классов в разных странах Европы. Был реализован ряд проектов, в основном, финансируемых Европейской комиссией. Источником информации о деятельности ENQA является издание материалов семинаров и выпуск периодических публикаций (которых на сегодняшний день насчитывается 15).

ENQA играет важную роль в распространении лучших процессов обеспечения качества на вузовском уровне, поощряя оценивание внутренних систем обеспечения качества в высших учебных заведениях.

ENQA поддерживает диалог с руководством региональных аккредитационных организаций в США и в Азиатско-Тихоокеанском регионе и является инициатором и координатором транснациональных проектов по обеспечению качества в Северной Африке, на Ближнем Востоке, в Латинской Америке и Карибском бассейне.

Задачи на будущее

В своем меморандуме министрам накануне конференции 2009 года в Левене и Лувен-ла-Неве ENQA выделила основные принципы и приоритеты, которыми она будет руководствоваться в своей работе на ближайшие годы, как это решено ее членами.

В частности, этими принципами утверждается, что основная ответственность за качество лежит на высших учебных заведениях, что внутреннее обеспечение – это обязанность вузов, и существует четкая связь между развитием эффективной культуры качества внутри учреждений заведений и степенью реальной автономии, которой они

пользуются. ENQA также заявляет, что Европейские стандарты и руководящие принципы (ESG) и структура квалификаций высшего образования для Европейского пространства высшего образования составляют основу обеспечения качества в ЕПВО. Отношения между вузами, агентствами обеспечения качества и правительством должны строиться на четком распределении ролей и обязанностей и на признании институциональной автономии и независимости агентств обеспечения качества.

ENQA продолжит поддерживать развитие процессов обеспечения качества, отражающих тесную связь между совершенствованием и подотчетностью, и будет содействовать дальнейшему сотрудничеству между агентствами обеспечения качества и высшими учебными заведениями в Европейском пространстве высшего образования. Есть некоторая опасность того, что так называемые инструменты прозрачности, такие как рейтинги и классификации, могут снизить уровень самокритичности и тем самым помешать процедурам обеспечения качества, связанным с его улучшением.

Среди приоритетов ENQA на будущее – дальнейшая реализация ESG и завершение цикла независимых внешних проверок учреждений-членов ENQA к концу 2010 года. Кроме того, ENQA будет поддерживать и активизировать сотрудничество между учреждениями обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования. Необходимо продолжать диалог в рамках «Группы Е4» по качеству и передовому опыту, который имеет важнейшее значение для ENQA и для общего блага всех заинтересованных сторон и широкой общественности.

В сентябре 2009 года Генеральная Ассамблея ENQA поручила своему совету разработать программу действий на основе этих принципов и приоритетов. Рабочая программа на 2010 год включает: создание Стратегического плана на период 2010-2015 годов, проект анализа выводов, содержащихся в отчетах о проверке учреждений обеспечения качества, а также проект, посвященный мерам по поддержке развивающихся агентств обеспечения качества, особенно в малых государствах и в регионах ЕПВО, в настоящее время не представленных в ENQA. Европейское пространство высшего образования может быть создано только путем конструктивного и плодотворного международного сотрудничества. Принимая во внимание дух Европейских стандартов и принципов обеспечения качества, ENQA будет всячески содействовать обмену информацией и опытом во всем Европейском пространстве высшего образования.

Болонский процесс продемонстрировал хорошую динамику, но тем не менее серьезные проблемы остаются. В странах с давней традицией одноцикловой первой степени осуществление некоторых линий действия Болонского процесса займет определенное время. ENQA отмечает эту ситуацию и будет продолжать оказывать содействие достижению целей Болонского процесса.

Перевод Е.Н. Карачаровой

1.5 ДЕСЯТЬ ОБЯЗАТЕЛЬСТВ EURASHE ПЕРЕД ЕВРОПЕЙСКИМ ПРОСТРАНСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В 2020 ГОДУ – ПРЕДВИДЕНИЯ И СТРАТЕГИИ

EURASHE'S 10 COMMITMENTS FOR THE EHEA IN 2020 – VISIONS & STRATEGIES

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EURASHE_10_Commitments.pdf

ПРЕАМБУЛА

EURASHE – Европейская ассоциация учреждений высшего образования – была создана в 1990 году как международная ассоциация, поддерживающая и пропагандирующая профессиональное высшее образование (ПВО). Ее членами являются колледжи, политехнические учебные заведения, университетские колледжи, университеты прикладных наук и университеты с их профессиональным обучением.

Создание EURASHE преследовало три цели: обеспечивать интересы профессионального высшего образования на национальном и европейском уровнях; сотрудничать на международном уровне в области профессионального высшего образования и содействовать интернационализации учреждений профессионального высшего образования. В 2007 году в Устав EURASHE были внесены поправки, позволяющие вступать в эту организацию любым вузам, предлагающим профессиональное обучение, а на правах ассоциированных членов – всем заинтересованным сторонам из сферы высшего образования.

Начиная с 2001 года, EURASHE является признанным представителем профессионального высшего образования в Болонском процессе, охватывая широкий диапазон профессиональной подготовки в растущем числе стран-участниц Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Благодаря своему активному участию в Болонском процессе, EURASHE существенно способствовала созданию и развитию Европейского пространства высшего образования, не в последнюю очередь в области обеспечения качества как член «Группы Е4», наряду с Европейской ассоциацией обеспечения качества в высшем образовании, Европейской ассоциацией университетов и Европейским союзом студентов. EURASHE также внесла свой вклад в создание Европейского регистра обеспечения качества (EQAR).

Ориентация на высшее профессиональное образование объясняет заботу EURASHE о трудоустраиваемости выпускников каждого цикла европейской структуры высшего образования, а также о доступе людей к участию в процессе непрерывного обучения на протяжении всей жизни.

Для EURASHE Болонский процесс и Лиссабонская повестка дня взаимно переплетены. Устойчивое развитие и экономический рост общества требуют вклада со стороны высшего образования. Высшие учебные заведения должны сознавать свои обязательства перед обществом, неотъемлемой частью которого они являются. Мы признаем ценности институциональной автономии, но одновременно подтверждаем чрезвычайную важность ответственности вузов перед обществом.

Цели Болонского процесса – как они сформулированы в Коммюнике, принятом в Левене / Лувен-ла-Неве в апреле 2009 года – являются также и целями EURASHE. Мы ценим скорее тесное взаимообязывающее сотрудничество между европейскими вузами, чем сохранение национальных особенностей и традиций, хотя они и будут играть свою особую роль.

В нижеследующих «Десяти обязательствах EURASHE перед Европейским пространством высшего образования в 2020 году» мы попытаемся разъяснить наши взгляды по некоторым важным аспектам Болонского процесса и наши обязательства в отношении продолжающегося формирования ЕПВО. Мы хотим донести оптимистический взгляд на возможный прогресс в различных областях, упомянутых в Левенском Коммюнике, понимая, что этот прогресс в большой мере зависит от нашей готовности изменить положение вещей. Не считая возможность прогресса беспочвенным мечтанием, мы

заявляем о нем с точки зрения целей, которые могут быть достигнуты полностью, в основном или даже частично. Эти цели, однако, остаются общей задачей Болонского процесса реформ, независимо от степени их реализации в разных странах и учебных заведениях, и общими приоритетами EURASHE.

Сокращения:

ЕПВО: Европейское пространство высшего образования / ENQA: Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования / EQAR: Европейский регистр обеспечения качества в высшем образовании / EQF: Европейская квалификационная структура / ESU: Европейский союз студентов / EUA: Европейская ассоциация университетов.

Десять обязательств EURASHE перед Европейским пространством высшего образования в 2020 году – предвидения и стратегии

1. Социальное измерение, как оно именуется в Болонском процессе, – это компонент многоаспектной политической и социально-экономической матрицы, запросы которого не могут быть удовлетворены посредством одного только образования. Тем не менее, расширение доступа к высшему образованию будет важным шагом на пути к более устойчивому демократическому обществу, в развитие которого свой равно ценный вклад сможет внести все большее число людей разного происхождения.

На индивидуальном уровне социальное измерение можно описать в терминах равного доступа для всех. И поэтому наше видение 2020 года – это Европейское пространство высшего образования, где каждый учащийся может достигнуть высокого уровня образования, отвечающего его потенциалу, навыкам и желаниям, независимо от социально-экономической, культурной или национальной принадлежности.

В ближайшее десятилетие государства и правительства должны сотрудничать, добиваясь устранения всех социальных, экономических и культурных барьеров к высшему образованию там, где они все еще существуют. Это означает создание правовых основ и организационных структур для путей к высшему образованию, в том числе предназначенных для учащихся, которым несвойственна традиционная академическая терминология и / или кажутся непривлекательными продолжительные программы обучения.

EURASHE и ее члены обязуются внести свой вклад в решение этих задач. Мы призываем высшие учебные заведения принять все меры для достижения целей Болонского процесса.

2. Национальные структуры квалификаций служат для того, чтобы на основе прозрачности, сопоставимости и переносимости облегчить признание, мобильность и трудоустраиваемость не только между разными странами, но также и между разными секторами национальной системы высшего образования. Для этого национальные структуры квалификаций должны разрабатываться с упором на результаты обучения, быть полностью интегрированы в системы обеспечения качества и допускать различные пути достижения некоторой квалификации, включая неформальное и неформальное обучение. Они должны быть связаны с признанием предшествующего обучения и проверены на совместимость с широко признанными, всеобъемлющими квалификационными структурами для всех типов и уровней высшего образования.

Отвечающие этим требованиям национальные структуры квалификаций позволят сделать программы высшего образования лучше соответствующими запросам общества и одновременно будут способствовать согласованности и преемственности в развитии учащихся. Наше предвидение на 2020 год – Европейское пространство высшего образо-

вания, где национальные структуры квалификаций внедрены во всех странах Болонского процесса и во всех вузах, проверены на соответствие всеобъемлющей структуре квалификаций для ЕПВО и привязаны к Европейской структуре квалификаций образования в течение всей жизни, которая получит дальнейшее развитие как единая, универсальная Европейская структура квалификаций.

EURASHE будет сотрудничать с международными организациями, государственными властями, высшими учебными заведениями и внешними заинтересованными сторонами в определении результатов обучения, которые составят основу универсальной Европейской структуры квалификаций. Мы инициируем обсуждения и проекты, исследующие возможности специализированных по секторам и / или профессиям подходов в этом контексте. И мы поможем нашим членам добиться того, чтобы принципы квалификационных структур были понятны, нашли свое отражение в институциональной политике и были полностью реализованы в учебных программах.

3. Трудоустраиваемость выпускников с самого начала Болонского процесса реформирования рассматривается как краеугольный камень разработки трехциклового структуры высшего образования и соответствующего изменения учебных программ. Основная задача – сделать высшее образование более восприимчивым к быстро развивающемуся обществу и к не менее быстро меняющимся потребностям рынка занятости.

Это требует гибкости и инноваций в содержании и в структурировании программ высшего образования. Перспективой на 2020 год является Европа, где правительства, работодатели и вузы наладили широкие партнерские отношения с целью создания рабочих мест для выпускников и подготовки выпускников для имеющихся рабочих мест. Вузы должны обеспечить студентам возможность поддержания связей с рынком труда через структуру программ на основе взаимосвязанных и гибких циклов. Работодатели должны поощрять своих сотрудников возвращаться в вузы для необходимых дополнительных периодов обучения, а задача правительства при этом – обеспечить надлежащие механизмы поддержки.

Занимаясь проблемами трудоустраиваемости, работодателям и вузам следует также принимать во внимание долгосрочную перспективу карьеры выпускников. Кроме того, некоторые выпускники, возможно, пожелают стать предпринимателями, а не наемными работниками. И, что немаловажно, строгая рыночная ориентация должны быть уравновешена гражданственностью, социальными и общечеловеческими качествами.

EURASHE и ее члены направят усилия на создание и совершенствование условий для студентов, которые непосредственно касаются их перспектив работы, например, службы профориентации и трудоустройства, образование, ориентированное на приобретение конкретных навыков. Мы расширим партнерские отношения с государственной и частной сферой занятости и наладим сотрудничество в области исследований и инноваций. Мы будем поощрять качественные стажировки на рабочих местах как неотъемлемую часть высшего образования. Мы будем оказывать проактивную помощь в развитии возможностей трудоустройства, отражающих позитивные тенденции в обществе, например, появление работы для «зеленых воротничков», и обеспечим надлежащую подготовку и сертификацию соответствующих специалистов.

4. Образование в течение всей жизни (ОТЖ) как ведущий принцип создания и развития ЕПВО решительно поддерживается и защищается EURASHE и ее членами. Мы считаем, что все основные качества ОТЖ в значительной степени заложены в учреждениях и программах профессионального высшего образования. Для общества образова-

ние в течение всей жизни способствует расширению знаний и навыков, а также созданию новых навыков и трансверсальных компетенций. Для людей ОТЖ – это основная возможность стать гибкими к социальным и профессиональным изменениям или удовлетворить собственное стремление к личному развитию и росту.

Быстро меняющийся рынок труда и растущее влияние информационно-коммуникационных технологий требуют более гибкого и мобильного населения. В связи с глобальным старением населения в мире техническое, профессиональное и научное знание будет нуждаться в постоянном обновлении. В этих условиях ОТЖ станет органической и неотъемлемой частью процесса обучения на каждом уровне и в каждом секторе высшего образования.

Мы ожидаем, что в 2020 году на территории всего Европейского пространства высшего образования будет реализована система связанных между собой последовательных циклов, которая позволит любому отвечающему требованиям человеку поступить в высшую школу и окончить ее – независимо от возраста и образовательного профиля. Мы призываем правительства обеспечить надлежащие инвестиции и правовую поддержку для образования в течение всей жизни как одного из основных инструментов, освобождающих от социальных и дискриминационных ограничений и способствующих развитию более справедливого общества – сильнейшего двигателя к процветанию и экономическому росту.

EURASHE обязуется оказывать помощь своим членам, другим объединениям вузов и международным и национальным органам в разработке гибких и инновационных программ высшего образования во всех академических и профессиональных областях и соответствующей методологии, включая дистанционное обучение. Мы возьмем на себя инициативу по созданию надежных показателей и сбору данных, которые помогут оценить и повысить эффективность политики и практики образования в течение всей жизни в разных странах Болонского процесса и в Европейском пространстве высшего образования в целом.

5. Студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высших учебных заведений, как концепция и как реальность, тесно переплетены со всеми предыдущими темами, т.е. с социальным измерением, квалификационными структурами, трудоустроиваемостью и образованием в течение всей жизни. За время с начала Болонского процесса роль студентов, преподавателей и их учебного окружения претерпела существенные изменения в соответствии с относительно новой концепцией студентоцентрированного обучения.

Обучающемуся обществу в глобальном мире требуется целый ряд компетенций, являющихся универсальными, таких как межличностные и межкультурные компетенции, многоязычие, международная осведомленность, навыки информационно-коммуникационных технологий и – возможно, самая важная компетенция – способность научиться учиться в различных официальных и неофициальных средах, включая самостоятельное обучение с надлежащими структурами поддержки и руководства.

Наше предвидение на 2020 год – это ЕПВО, где во всех странах Болонского процесса завершен переход к студентоцентрированному обучению и где вузы пересмотрели и реализовали учебные программы в соответствии со своей миссией и профилем и полностью на базе результатов обучения студентов. Это требует участия в проектировании программ, управлении вузом и в обеспечении качества не только сотрудников и пред-

ставителей управленческого аппарата, но и студентов. Для этой цели мы рекомендуем правительствам создать соответствующую правовую основу.

EURASHE будет оказывать поддержку и помощь своим членам в разработке общего подхода к преподаванию, обучению и оцениванию, для которого центрированность на студенте является скорее правилом, чем исключением, а обратная связь от студентов и готовность реагировать на нее играют важнейшую роль.

6. Образование, исследования и инновации являются составными частями всех видов и уровней высшего образования, при этом разные вузы фокусируются на разных аспектах образования в соответствии с заявляемой ими миссией. Мы видим, однако, тесную связь академического и профессионального обучения и подготовки, точно так же как наблюдаем теснейшую связь фундаментальных научных изысканий, инновационной деятельности и прикладных исследований.

Постоянно эволюционирующее развивающееся общество заставляет нас все больше инвестировать в треугольник «образование – научные исследования – инновации». Мы убеждены, что высшее образование является основным двигателем не только социально-экономического, но и инновационного развития в управляемом знаниями мире. Вот почему мы призываем правительства сосредоточить внимание на структурном развитии прикладных исследований в ЕПВО, обеспечить, чтобы результаты исследований воплощались в жизнь на всех уровнях и циклах высшего образования, и признать вклад прикладных исследований в региональные инновации.

Мы ожидаем, что к 2020 году во всех секторах высшего образования будет обеспечен надлежащий баланс между обучением и научными исследованиями, благодаря инструментам инноваций. В академическом и профессиональном секторах будут созданы средства для использования их взаимодополняющих активов. Все вузы примут на себя двойную миссию обучения и проведения исследований – каждый в соответствии со своими конкретными задачами и профилем.

EURASHE обязуется активно содействовать передаче результатов научных исследований обществу посредством высшего образования на базе инноваций и прикладных исследований. Особый акцент будет делаться на региональное развитие, но с учетом глобальной перспективы. Мы будем тесно сотрудничать с миром труда, признавая, что в региональном контексте государственные учреждения (школы и детские сады, поликлиники, центры социального обслуживания и т.д.), малые и средние предприятия (МСП) являются естественными партнерами для профессионального высшего образования.

7. Международная открытость высшего образования – это, прежде всего, средство побуждения выпускников и студентов высшей школы к глобальной осведомленности и настоящей глобальной гражданственности и ответственности.

Современные проблемы носят общемировой характер. Они не могут быть решены в определенной географической области, например, в Европейском пространстве высшего образования, а предполагают глобальную платформу для глобальных решений. К тому же создание общества знаний требует глобальной осведомленности и ответственности, и вузы могут сыграть важную роль в повышении уровня понимания и в поиске решений путем интернационализации программ и учебного окружения.

Наше видение 2020 года – Европейское пространство высшего образования, где международное измерение воспринимается как неотъемлемая часть миссии и роли вузов, где все учебные программы предоставляют студентам возможность провести, как минимум, один семестр за рубежом, и положительное значение международной откры-

тости распространяется на студентов-иммигрантов, вносящих свой вклад в процесс интернационализации высшего образования. Мы призываем правительства устранить все правовые препятствия к выполнению этой задачи.

EURASHE приложит усилия к повышению международной открытости Европейского пространства высшего образования и своих организаций-членов. Мы будем стимулировать развитие совместных степеней поверх государственных границ. Мы призываем представителей исследовательской и инновационной сфер и другие заинтересованные стороны к участию в международных проектах. Мы инициируем международное сотрудничество в целях разработки и реализации сопоставимых систем аккредитации и обеспечения качества и аккредитации. Мы будем всячески поддерживать участие наших членов в международных организациях и сетях в сфере высшего образования.

8. Мобильность студентов и сотрудников остается одной из важнейших целей Болонского процесса. Мобильность играет существенную роль в обмене и распространении знаний и навыков среди студентов и специалистов. Она способствует личному развитию, формированию ответственной гражданской позиции человека и лежит в основе европейской идентичности и традиции многоязычия в глобальном контексте.

Поставленная амбициозная цель в 20% мобильных студентов в ЕПВО к 2020 году может не быть достигнута, в основном, из-за препятствий, находящихся вне компетенции высшей школы. Речь идет о кредитах и субсидиях на мобильность и их отсутствии, о проблемах с визами и разрешениями на проживание и т.д. Кроме того, препятствия могут создавать сами вузы, например, не признавая периоды обучения за рубежом или полученные там квалификации, либо отказывая возвратившимся студентам в приеме обратно.

Мы ожидаем, что к 2020 году все вузы будут предоставлять студентам международный опыт либо за рубежом, либо в родном вузе, либо виртуально. Все большее число европейских студентов высшей школы будут многоязычными европейскими гражданами, обладающими универсальными навыками и знаниями. Мобильность во всех циклах высшего образования станет его органической частью и отличительной чертой Европейского пространства высшего образования

EURASHE будет стремиться к достижению цели в 20% для студентов и к увеличению мобильности персонала. Мы будем информировать наших студентов о конкретных преимуществах обучения или стажировки за рубежом, а также поддерживать работодателей, принимающих иностранных студентов на стажировку как часть их образования. Мы будем стимулировать многоязычие и мультикультурные компетенции, обеспечивать гармоничное расширение мобильности, исключая проявления «утечки мозгов». Мы будем вступать в дискуссию с теми из наших вузов-членов, которые могут посчитать предпочтительным моноязычный и монокультурный подход.

9. Многомерные инструменты прозрачности. Коммюнике встреч министров неоднократно акцентировали разнообразие европейского высшего образования как одну из его основных ценностей. Помочь выявить и сделать заметным такое разнообразие может прозрачная многомерная система классификации инструментов, позволяющих сравнивать вузы с точки зрения научных исследований и инноваций, преподавания и обучения, услуг для общества, уровня интернационализации и мобильности, управления, платежей за учебу, учебной среды, участия студентов и других заинтересованных сторон и т.д.

Разработка таких инструментов прозрачности, однако, неразрывно соединяется с хорошо функционирующей системой обеспечения качества в ЕПВО и четко определенными структурами квалификаций, которые тесно связаны с миссиями конкретных вузов.

Следует избегать рейтинговых оценок, особенно выражаемых как среднее нескольких различных показателей. Такой средний показатель будет статистически сомнительным и, следовательно, даст читателю ограниченную или даже вводящую в заблуждение информацию.

Мы полагаем, что к 2020 году в ЕПВО будет создана комплексная информационная система, предлагающая все необходимые данные тем, кому требуются подробные сведения о конкретных вузах и программах высшего образования в разных странах.

EURASHE будет сотрудничать с международными органами и ассоциациями высшего образования в разработке таких качественных и количественных дескрипторов и показателей, которые будут обеспечивать практическую полезность многомерных инструментов для будущих учащихся.

10. Финансирование. Увеличение государственного финансирования позволяет поддерживать текущее состояние высшей школы, но может оказаться недостаточным для существенного роста доли молодежи, успешно завершающей высшее образование. Польза, которую получает общество от системы образования в виде квалифицированных работников, предпринимателей и независимых исследователей, существенно превышает текущие инвестиции в образование. Поэтому необходимо и полезно вкладывать усилия и ресурсы в образование, исследования и инновации, не в последнюю очередь в свете грядущих демографических процессов в Европе.

Наше видение 2020 года – это Европейское пространство высшего образования, которое финансируется в соответствии с общими запросами общества и полностью отвечает требованиям социального измерения. Сборы за обучение не возросли, но общие ресурсы поддержки образования частично перенаправлены на недопредставленные группы. Источники и методы финансирования диверсифицированы, обеспечивается привлечение государственных и частных средств. Там, где возможно, государственные и частные работодатели организуют оплачиваемые стажировки на рабочих местах как неотъемлемую часть программ высшего образования.

EURASHE будет сотрудничать с властями и учреждениями в разработке экономически эффективных методов и структур образования.

Брюссель, февраль 2010 года.

Перевод Е.Н. Карачаровой

ПРИМЕЧАНИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 1

1. Переводы на русский язык предшествующих аналогичных исследований (проектов) Европейской ассоциации университетов опубликованы в следующих изданиях:

- «Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)»: Trends I (Тенденции I), с. 36–145; Trends II (Тенденции II) с. 188–260.
- «Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)»: Trends III (Тенденции III) с. 22–234.
- «Болонский процесс: Бергенский этап»: Trends IV (Тенденции IV) с. 73–165.
- «Болонский процесс: на пути к Лондону»: Trends V (Тенденции V) с. 79–179.

2. См. перевод на русский язык выступления Э. Фромана на Первом европейском форуме по обеспечению качества высшего образования «Обеспечение качества и цели Болонского процесса и Лиссабонской стратегии» в книге «Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3)», с. 51–54.

3. Десять основных линий действий Болонского процесса включают в себя:

Шесть линий, намеченных Болонской декларацией (1999):

- принятие системы легко читаемых степеней;
- введение двухциклового структуры высшего образования;
- применение кредитной системы ECTS;
- расширение мобильности студентов;
- развитие сотрудничества в области качества высшего образования;
- усиление европейского измерения.

Три линии, добавленных Пражским коммюнике (2001):

- образование в течение всей жизни как стратегия европейских вузов;
- роль студенчества в реализации Болонского процесса;
- повышение привлекательности высших учебных заведений Европы.

Десятая линия была обозначена в Берлинском коммюнике (2003) – синергия европейского образовательного и исследовательского пространств и введение докторантуры как третьего цикла (уровня) высшего образования.

4. К числу так называемых «болонских инструментов» сравнимости, сопоставимости, совместимости относятся следующие:

- ECTS – Европейская система переноса и накопления кредитов;
- Diploma Supplement (DS) – Приложение к диплому;
- Результаты обучения;
- Всеобщая структура квалификаций Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA);
- Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни (EQF-LLL);
- ESG: Европейские стандарты и принципы обеспечения качества.

5. Международная стандартная классификация образования в версии 1997 г. (ISCED-МСКО) выделяет два этапа третичного образования: пятый (5А и 5В) и шестой. МСКО не предполагает соотнесения с трехуровневой структурой ЕПВО.

6. См. русский перевод последней версии (2009) Руководства пользователя ECTS в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном (Лувен-ла-Невом)», с. 175–220.

7. Русский перевод можно найти там же, с. 221–227.

8. Русский перевод помещен там же, с. 232–272.

9. Русский перевод опубликован там же, с. 228–231.

10. В группу E4 входят:

- Европейская ассоциация университетов (EUA);
- Европейская сеть агентств по обеспечению качества (ENQA);
- Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE);
- Европейский союз студентов (ESU).

11. Русский перевод размещен там же, с. 273–281.

12. Современные тенденции в обеспечении качества высшего образования обстоятельно отражены в материалах пяти ежегодных европейских форумов, переведенных на русский язык:

I(2006), II(2007), III(2008) форумы в книге «Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3)»;

IV(2009) и V(2010) форумы в настоящем издании (Раздел 2).

Презентация материалов V форума в Лионе (2010) в виде аннотаций размещена на сайте EUA: http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EQAF10_WGSIII_paper_abstracts-1.sfeb.ashx

13. С русскоязычным переводом Лондонского коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» (18.05.07) можно ознакомиться в книге «Болонский процесс: на пути к Лондону», с. 194–203.

14. В центре стратегии «Европа 2020» находятся преодоление кризиса и подготовка экономики ЕС к следующему десятилетию.

Были обозначены три ключевые элемента роста: *увеличение интеллектуального потенциала* (содействие развитию знаний, инновациям и образованию), а также развитие цифрового общества; *продолжительный рост* (эффективное с точки зрения ресурсов производство при одновременном росте конкурентоспособности ЕС); *интегративный рост* (повышение доли занятости, борьба с бедностью).

Стратегия «Европа 2020» является видением европейской *социальной* рыночной экономики в будущем десятилетии и опирается на три названных выше взаимобусловленных и взаимноусиливающих приоритета.

15. Перевод на русский язык можно встретить в книге «Болонский процесс: на пути к Лондону», с. 212–219.

16. Перевод текста Левенского коммюнике (2009) на русский язык размещен в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном (Лувен-ла-Невом)», с. 167–174.

17. В текстах Сорбоннской (1998) и Болонской (1999) деклараций не употреблялись термины «бакалавр / бакалавриат» и «магистр / магистратура».

В Сорбоннской декларации говорится о двух основных циклах высшего образования: неполном и полном (степени первого и второго циклов). В Болонской декларации речь идет о введении системы двухэтапного высшего образования: базового и последипломного.

В Дублинских дескрипторах (ДД), подготовленных в 2002 г. Совместной инициативой качества (JQI), уже были употреблены наименования степеней – «бакалавр» и «магистр». См. по этому поводу книгу «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)».

В варианте Дублинских дескрипторов JQI (2004) были предложены альтернативные названия: квалификации, означающие завершения краткого (в рамках первого цикла), первого, второго и третьего циклов.

В приложенном к ДД глоссарии употреблены (в скобках) эквивалентные термины «бакалавр», «магистр» и «доктор».

Таким образом, в Европейском пространстве высшего образования англосаксонская терминология, касающаяся архитектуры степеней (уровней, циклов) высшего образования, принята была далеко не с первого шага. Да и сам «золотой стандарт» США – «Ba–Ma–PhD» приходил в Европу, что называется, «не под кальку», а в поисках своей европейской идентичности.

18. Некоторые квалификации подпадают под действие законодательства Евросоюза, соблюдение которого является обязательным. Речь в данном случае идет о квалификациях, дающих доступ к *регулируемым профессиям*. Таковых на внутреннем рынке занятости в ЕС насчитывается более 800, но не все из них допускают формальную подготовку на болонских уровнях, в т.ч. и на уровне магистратуры. Санкции за нарушение основной в этом плане Директивы 2005-36-ЕС могут быть очень серьезными.

Различаются две группы регулируемых профессий:

- *секторальные профессии* (преимущественно: врач, стоматолог, ветеринарный врач, фармацевт, архитектор, реже – медсестра общего профиля и акушерка);
- профессии, относящиеся, как принято считать, к *общей системе*, из которых наиболее подходящим примером является инженер.

Третья группа – это юридические профессии, регламентируемые собственными специализированными нормами, а не Директивой 2005-36-ЕС.

Надо заметить, что в течение 2010–2012 гг. ожидается ее пересмотр.

19. См. об этом в книге «Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения», с. 256–263.

20. Употребляются и другие названия-синонимы: универсальные (мультифункциональные, надпредметные, общекультурные, переносимые, трансверсальные навыки / компетенции), особенность которых состоит в том, что они остаются востребованными вне конкретных (профессиональных) областей. См. «Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING)», с. 12–53.

21. Русскоязычный текст данного исследования опубликован в книге «Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения», с. 223–301.

22. См. русский перевод в книге «Болонский процесс: середина пути», с. 34–37. Базовые принципы европейской докторантуры получили известность как «Зальцбург I». Осенью 2010 года в их развитии был принят новый документ – «Зальцбург II». Его перевод на русский язык размещен в настоящем издании (см. Раздел 3).

23. См. перевод на русский язык в книге «Болонский процесс: середина пути», с. 166–173.

24. Описание упомянутого здесь, равно как и других проектов, а также анализ тенденций развития докторского образования в Европе и США можно найти в цикле статей В.И. Байденко и Н.А. Селезневой в журнале «Высшее образование в России» (№№ 8/9, 10, 11 за 2010 год).

25. Концептуально-методологическое и структурно-организационное становление европейского (болонского) доктората как третьего уровня высшего образования можно проследить на материалах трех официальных международных болонских семинаров:

- Зальцбург (2005): «Докторские программы для европейского общества знаний» (см. русскоязычный перевод в книге «Болонский процесс: середина пути», с. 34–37);
- Ницца (2006): «Болонский семинар по докторским программам» (см. русскоязычный перевод в книге «Болонский процесс: на пути к Лондону», с. 52–59);
- Хельсинки (2008): «Степени третьего цикла: компетенции и карьера исследователя» (см. русскоязычный перевод в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом», с. 106–108);

26. Надо иметь в виду, что EUA инициировала два проекта по исследованию карьерных путей докторов: DOC-CAREERS project I (2006–2008 гг.) и DOC-CAREERS project II (сентябрь 2010–январь 2012).

В ходе проекта DOC-CAREERS I были подвергнуты анализу следующие вопросы:

- развитие переносимых (универсальных) навыков (компетенций) в контексте трудоустраиваемости и карьерных перспектив в государственном и частном секторах;
- характер и пределы сотрудничества университетов и бизнеса в докторском образовании;
- стратегии мобильности для развития карьеры в докторской подготовке;
- статистика на вузовском уровне как основа «для анализа карьерных маршрутов» докторантов.

В ходе проекта были организованы «case studies» в целях разработки возможных моделей докторского образования для расширения карьерных возможностей, основываясь на национальных и региональных вариантах.

В рамках проекта DOC-CAREERS II будет изучаться сотрудничество университетов в части докторской подготовки с индустрией, бизнесом, региональными партнерами (см. в Разделе 3 настоящего издания перевод на русский язык «слайд-презентации» выступления Л. Боррелл-Дэмиан на конференции в Саламанке (июнь 2010 г.) по проблемам подготовки докторов после 2010 года).

По проекту DOC-CAREERS II сообщаем контактные адреса:

Dr. Lidia Borrell-Damian, Senior programme Manager (lidia.borrell-damian@eua.be);

Mrs. Gemma Appelbee, Executive Assistant (gemma.appelbee@eua.be).

27. Цель докторских профессиональных программ, как ее понимает, например, Совет экономических и социальных исследований Соединенного Королевства (ESRC), состоит в том, чтобы найти новые подходы к интеграции профессиональных и академических знаний. От докторов ожидается внесение вклада в профессиональных областях знания. То есть профессиональные докторские программы призваны давать квалификацию, которая, будучи эквивалентной по статусу и сложности задач классической докторской, является нацеленной, скорее, на профессиональную, нежели на академическую карьеру.

Подробнее см. статью В.И. Байденко и Н.А. Селезневой в журнале «Высшее образование в России» (№10, 2010 г.) «Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования» (статья вторая).

28. См. примеры спецификаций программ на степень Бакалавра наук (BSc) по химии (2007–2008) и магистра наук (MSci) по химии (2007–2008), предлагаемых Лондонским Империял колледжем в книге «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)», с. (соответственно) 367–382 и 411–421.

29. Эта проблема была обстоятельно рассмотрена на болонском семинаре в Тбилиси (ноябрь 2008 г.) «Согласование национальных структур квалификаций с общеевропейской структурой квалификаций: принципы самосертификации» (см. издание «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лу-вен-ла-Невом», с. 128–157).

Здесь же помещены русскоязычные тексты трех общеевропейских норм, которыми следует руководствоваться при разработке национальных структур квалификаций:

- «Шаги разработки национальных структур квалификаций»;
- «Рекомендации странам по проведению процесса верификации: критерии и процедуры для проверки и подтверждения совместимости структур»;
- «Критерии и процедуры привязки национальных уровней квалификаций к Европейской структуре квалификаций».

30. Перевод на русский язык данного доклада С. Адама – эксперта по Болонскому процессу из Великобритании – можно найти в книге «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)», с. 298–325.

31. Переводы на русский язык национальных структур квалификаций Германии, Англии, Уэльса, Северной Ирландии и Ирландии опубликованы в книге «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)» на с. (соответственно) 118–157; 186–210; 211–218.

32. Имеется в виду общеевропейский проект TUNING.

На конференции, посвященной распространению результатов данного проекта (июнь 2008 г.) отмечалось, что это – осуществляемый по инициативе EUA проект, цель которого состоит в том, чтобы предложить универсальный подход к реализации Болонского процесса на уровне вузов и предметных областей. Используемый в проекте подход включает методологию проектирования, разработки, реализации и оценки учебных программ для каждого из болонских циклов высшего образования. Он служит платформой для выработки базовых точек на уровне предметных областей (направлений подготовки).

Такие базовые точки позволяют обеспечить сравнимость и совместимость образовательных программ. Базовые точки выражаются в терминах результатов обучения и компетенций.

В проекте TUNING также обсуждается роль качества в процессе проектирования и реализации учебных программ <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>> и <www.rug.nl/let/tuningeu>

33. Европейские и национальные сети ENIC/NARIC являются органами, вносящими свой вклад в облегчение признания квалификаций в Европейском пространстве высшего образования. Можно назвать ряд материалов, в которых дается характеристика роли этих сетей в развитии культуры и практики признания квалификаций.

В том числе:

- Международный семинар «Вопросы признания в Болонском процессе» (2002 г.) в книге «Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения экспертов)», с. 329–332.
- «Страсбургское заявление по проблемам признания в Европейском пространстве высшего образования. Вклад сетей ENIC/NARIC в Болонский процесс» (2004 г.) в книге «Болонский процесс: середина пути», с. 176–183.
- Болонский семинар «Совершенствование системы признания степеней и учебных кредитных единиц в Европейском пространстве высшего образования» (2004 г.) в книге «Болонский процесс: Бергенский этап», с. 24–26.
- Болонский семинар «Новые проблемы признания: признание предшествующего обучения и признание между Европой и другими регионами мира» (2007 г.) в книге «Болонский процесс: на пути к Лондону», с. 60–73.

- Болонский семинар «Признание предшествующего обучения. Обеспечение качества и реализация процедур» (2008 г.) в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом», с. 163–166.

34. Генеральный секретарь Международной ассоциации университетов (IAU) Э. Эгрон-Полак свидетельствует: «... Болонский процесс и его результаты видятся за пределами Европы в очень позитивном свете – даже в большей степени, чем в самой Европе. Политики и руководители вузов по всему миру восхищены масштабами, охватом и импульсом, которыми Болонский процесс развернулся всего лишь за десятилетие. Создается впечатление, что его единственные критики находятся в Европе ... Однако в других частях мира считают, что Болонский процесс достиг – особенно с политической точки зрения – практически невозможного. Он рассматривается как беспрецедентное соглашение между ... странами об общей многомерной концепции высшего образования и как подробная поэтапная стратегия ее реализации» (полный перевод на русский язык размещен там же, с. 67–79).

35. См. «Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании». Набрано и напечатано в типографии ЮНЕСКО. Париж. 2006. <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines>

36. Судить об актуальности проблемы мобильности можно на основании материалов соответствующих официальных болонских семинаров:

- «Формирование политики для мобильности студентов» (2004 г.) в книге «Болонский процесс: середина пути», с. 193–196;
- «Мобильность студентов в Европейском пространстве высшего образования 2010» (2005 г.) в книге «Болонский процесс: Бергенский этап», с. 64–66;
- «Превращение целей Болонского процесса в реальность, мобильность студентов и персонала» (2007 г.) в книге «Болонский процесс: на пути к Лондону», с. 74–78;
- «Поддержка мобильности студентов: следующие шаги? Роль основных заинтересованных кругов в улучшении мобильности в Европейском образовательном пространстве» в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом», с. 80–88;
- «Европа – арена студенческой мобильности» (2008 г.) там же, с. 115–119.

2. | ЕВРОПЕЙСКИЕ ФОРУМЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 2

На своей Лондонской конференции (2007 г.) министры, ответственные за высшее образование, призвали группу Е4 к ежегодному проведению европейских форумов по обеспечению качества.

Материалы первых трех форумов представлены отдельным изданием, вышедшим в 2009 году: «Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3)».

В предлагаемой книге, отражающей мониторинговое исследование Болонского процесса за период 2009–2010 гг., размещены переводы избранных материалов IV и аннотаций V европейских форумов по обеспечению качества.

Можно утверждать, что к десятилетнему юбилею «Болоньи» в Европейском пространстве высшего образования утвердилась европейская система обеспечения качества. Она базируется на четырех фундаментальных принципах: главная роль вузов в управлении и контроле своего качества, участие студентов во внешних и внутренних процессах обеспечения качества, политическая независимость органов и агентств по обеспечению качества, многообразие национальных процедур обеспечения качества.

В настоящее время большинство европейских вузов разработали амбициозные стратегии и концепции улучшения образовательного процесса и совершенствования качества, часто довольно сходные. Но, понятно, есть в них и различия, которые могут быть приписаны контекстуальным факторам. Здесь, между прочим, важно помнить, что само понятие качества, строго говоря, не имеет однозначного определения. Нередко качество ин-

терпретируется как динамичное, мультиперспективное и мультиразмерное явление (понятие) [9, с. 55]*. Ответственность вузов за качество предоставляемого ими образования делает необходимым разработку и использование внутренних инструментов качества, измеряющих его независимо и объективно (справедливо). Карин Фишер-Блум, исполнительный директор Консорциума университетов Северной Германии, высказывается в том духе, что акцент на внешних процедурах качества выливается в «показушность» [9, с. 55]. Поэтому акцент смещается на высшее учебное заведение.

Но эта институциональная ответственность и порождает *новый тип обеспечения качества: внутреннюю культуру качества*. «... Вызов, как его видят австрийские эксперты О. Веттори, М. Люгер и М. Кнассмюллер в статье “Культура качества – практика институтов”, который должен принять университетский менеджмент, состоит в том, чтобы создать установку, ведущую к росту внутренней культуры качества, а не в том, чтобы “управлять” культурой. Эта задача усугубляется тем фактом, что решение всегда зависит от понимания качества, а оно бывает разным». И далее они продолжают: «... Важно ориентироваться на внутреннюю гетерогенность значений и действий, обращаясь к различным сферам, не теряя из виду связность и последовательность решений, стратегию в целом» [9, с. 65].

В чем состоит суть подхода к культуре качества, возникновение которого связывается с Европейской ассоциацией университетов (EUA). Его своеобразие, в отличие от традиционных стратегий обеспечения качества, заключается в том, что в его концепции приоритет отдается развитию и ценностным аспектам. Традиционные подходы отмечены технократическим уклоном. С точки зрения культуры качества последнее не рассматривается как процесс, которым можно управлять с помощью процедур оценивания и измерения. Как пишут авторы, «... оно включает в себя также ценности, обычаи, установленные порядки, которые поддерживаются университетским сообществом и должны формироваться на разных уровнях (т.е. с учетом субкультур соответствующих академических подразделений)» [9, с. 66].

Культура качества предполагает вовлечение множества внутренних и внешних партнеров. Она не спускается сверху, что, однако, не исключает необходимости сильного начала на стадии запуска процесса. Измерение качества и контроль качества не играют в подходе EUA роль ключевых проце-

* См. Перечень изданий (библиографию), отражающих мониторинговое исследование Болонского процесса: 1999–2010 гг., помещенную в конце предисловия к разделу 1.

дур. Они, безусловно, важные элементы, но сами по себе не становятся гарантиями качества. Они сами нуждаются в том, чтобы быть инкорпорированными в какие-то более общие структуры, которые ориентированы на цели организации и сосредоточены на вопросах длительного совершенствования.

Можно видеть, что в подходе EUA выделяются два компонента – качество и культура. В цитируемой статье неоднократно обращается внимание на то, что «... качество может быть понято как конструкт с множеством измерений, которые должны быть контекстуализированы, то есть любое представление о качестве имеет всегда конкретный смысл. Как таковое, качество (и каждое понимание качества) уже воплощено в нескольких контекстах, среди, которых культура организации – одно из важнейших. С нашей точки зрения, культура не является чем-то фиксированным и устойчивым, но должна рассматриваться как результат множества взаимодействий, всех участников этих взаимодействий» [9, с. 66].

Принятие подхода культуры качества может быть основано на двух стратегических решениях. Во-первых, необходимо дать полномочия всем участникам группы, которые заняты преподаванием (ориентация на партнеров), и предоставить им возможность разрабатывать собственные цели, предпринимать инициативы и измерять качество. Но эта мера свободы задается внутри общих рамок и миссии высшего учебного заведения. Во-вторых, нужно быть уверенным, что участники хотят и могут поддерживать подобное стремление. Следовательно, на всех сотрудников вуза возлагается ответственность за дела организации.

За десятилетие Болонского процесса *сложилась европейская архитектура качества*. Ее основными несущими конструкциями стали:

- 2005 г.: Европейские стандарты и принципы для обеспечения качества (ESG), которые включают в себя три набора: один для вузов и два для учреждений по обеспечению качества;
- 2008 г.: Европейский регистр агентств по обеспечению качества (EQAR), задачи которого состоят в том, чтобы вести в Интернете список надежных учреждений, прошедших оценку на основе ESG; EQAR первая структура, появившаяся в результате Болонского процесса (<http://www.eqar.eu/>). Его Исполнительный совет состоит из четырех ассоциаций, входящих в группу E4: ENQA (Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании), EUA (Европейская ассоциация университетов), ESU (Европейский союз студентов), EURASHE (Европейская ассоциация учреждений высшего образования);

- рекомендации Европейского парламента и Совета Европы (European Parliament and Council 2006);
- предметные ассоциации и различные сети высших учебных заведений, солидарно участвующие как в развитии общеевропейской системы качества, так и в информировании своих членов (особенно средствами Европейского форума качества);
- европейские оценочные инструменты для отдельных направлений подготовки, например, в области химии, инженерии, изобразительного искусства и музыки, и оценочные программы, разработанные Европейской ассоциацией учреждений ветеринарного образования;
- программы оценки вузов EUA;
- система совершенствования качества Европейского фонда развития менеджмента (EFMD-EQUIS).

Вернемся к ESG. За несколько лет их существования около 30 стран пересмотрели свои национальные системы обеспечения качества в соответствии с: 1) принципами организации внутренних систем обеспечения качества образования; 2) принципами организации внешней оценки обеспечения качества; 3) принципами организации и работы агентств по внешней оценке качества образования.

Мы прибегнем к пространному изложению по двум причинам: во-первых, развернуть панораму ESG как *новой философии обеспечения качества* и, во-вторых, отразить системный и не нормативный характер самого текста, представляющего собой набор принципов и ориентиров.

Итак, *внутренняя система* обеспечения качества включает в себя:

- *политику и процедуры обеспечения качества* (вузы должны их разработать для обеспечения качества и стандартов своих образовательных программ и сертификатов / квалификаций, а также выразить свою приверженность развитию институциональной культуры качества, разработать стратегию повышения качества, в которой должна быть отведена роль студентам и другим ключевым участникам);
- *утверждение, мониторинг и периодический пересмотр образовательных программ* (учебные заведения должны разработать формальные механизмы для утверждения, периодического пересмотра программ и их мониторинга и сертификации);
- *оценку студентов* (студенты должны оцениваться с использованием опубликованных критериев, правил и процедур, которые неуклонно соблюдаются);
- *обеспечение качества ППС* (высшие учебные заведения призваны разработать способы и критерии оценки компетентности преподава-

- телей, которые должны быть доступны организациям, осуществляющим внешнюю оценку);
- *материальное обеспечение учебного процесса и поддержка студентов* (вузы обязаны обеспечивать ресурсы, необходимые для обучения студентов, адекватные для каждой предлагаемой программы);
 - *систему информации* (учебные заведения должны обеспечить сбор, анализ и использование соответствующей информации для эффективного управления образовательными программами и другими видами деятельности);
 - *публичную информацию* (вузы должны регулярно публиковать свежую, беспристрастную и объективную информацию в отношении как количества, так и качества образовательных программ и сертификатов, которые они предлагают).

Внешняя оценка обеспечения качества предусматривает:

- *использование процедур внешнего обеспечения качества* (процедуры внешней гарантии качества (оценка) должны учитывать эффективность процессов внутреннего обеспечения качества);
- *разработку процессов внешней гарантии качества* (цели и задачи процессов обеспечения качества должны быть определены всеми ответственными сторонами (в том числе высшими учебными заведениями) до того, как будут разработаны сами процессы и опубликованы с описанием процедур, подлежащих использованию);
- *критерии принятия решений* (любые официальные решения, принимаемые на основе результатов внешней оценки качества, должны основываться на явных опубликованных критериях, применяемых постоянно);
- *процессы, соответствующие целям* (все процессы внешней оценки обеспечения качества должны быть разработаны так, чтобы соответствовать поставленным целям и задачам);
- *отчетность* (отчеты должны быть опубликованы и изложены понятно и доступным языком для читательской аудитории, к которой они обращены, любые решения, рекомендации или положительные заключения, содержащиеся в отчете, должны быть доступны для читателя);
- *установленные процедуры, процедуры для исполнения решений* (процессы обеспечения качества, содержащие рекомендации действий или требующие последующего планирования действий, должны заранее указывать определенные процедуры, которые соблюдались бы неуклонно);
- *периодическую отчетность* (внешняя оценка обеспечения качества учебных заведений и/или образовательных программ должна прово-

даться систематически. Продолжительность цикла и процедуры проверки должны быть заведомо установлены и доведены до сведения);

- *широкий диапазон* (аккредитационные агентства обязаны время от времени публиковать отчеты, описывающие основные выводы проверок, оценок, анализов и т.д.).

Стандарты и принципы для *внешних агентств* обеспечения качества описывают:

- *использование внешних процедур качества* высшего образования (внешняя оценка качества работы аккредитационных агентств должны учитывать наличие и эффективность процессов внешнего обеспечения качества (внешней оценки));
- *официальный статус* (агентства должны быть официально признаны компетентными органами на Европейском пространстве высшего образования как агентства, отвечающие за внешнюю оценку качества, и должны иметь установленную правовую базу; они должны соответствовать всем требованиям законодательной юрисдикции, в рамках которой они действуют);
- *мероприятия* (агентства должны регулярно осуществлять действия по внешней оценке качества как на институциональном, так и на программном уровнях);
- *ресурсы* (агентства должны обладать адекватными и пропорциональными человеческими и финансовыми ресурсами для эффективной организации и проведения процессов внешней оценки);
- *формулировка миссии* (агентства должны иметь ясные и четко выраженные цели и задачи своей деятельности, формулировка которых доступна общественности);
- *независимость* (агентства должны нести автономную ответственность за свои действия и выводы, заключения, рекомендации, содержащиеся в отчете, на которые могут влиять третьи стороны);
- *критерии и процессы внешнего обеспечения качества, используемые агентствами* (они должны быть определены заранее и доступны широкой общественности);
- *процедуры отчетности* (в основе которых лежат процедуры самоотчетности) [6, с. 232–272].

В Европейских стандартах и принципах обеспечения качества непрерывным условием позитивной практики названо *вовлечение студентов*. В своей Пражской декларации (2009 г.) Европейский союз студентов сделал соответствующее поручение министрам, ответственным за высшее образование: уделять больше внимания «превращению студентов в равноправных

партнеров во всех процессах обеспечения качества, включая планирование и управление внутренними системами обеспечения качества и агентства» [6, с. 289].

Вовлечение студентов в системы обеспечения качества как полноправных партнеров составляет одну из десяти основных линий действий Болонского процесса, ведущую к активизации роли студенчества в осуществлении болонских реформ.

Участие студентов в обеспечении качества может быть организовано в двух формах: в налаживании внутривузовской «обратной связи» – оценивание преподавателей и в привлечении их в составы экспертных групп для проведения аккредитаций высших учебных заведений. Обе практики становятся все более распространенными.

При студенческой оценке могут возникнуть определенные проблемы, например, в вузах с организационно-методическим типом индивидуального обучения (вузы искусства, в известном смысле научное руководство в магистратуре, аспирантуре и консультирование в докторантуре и др.), т.е. в случаях характерного эксклюзивного контекста. В подобном формате «мастер-подмастерье» (apprenticeship) студенческая оценка не воспринимается как нечто естественное. В традициях «apprenticeship» главенствует потребность в профессиональном доверии и авторитете учителя, тесные социально-психологические связи с их повышенной чувствительностью и ранимостью. В этом плане анонимный характер опроса, выясняющий оценку учеником своего учителя, т.е. сам тип коммуникации вызывает негативные отторгающие чувства как неэтичный (проф. М.М. Ханкен: 9, с. 158–166). Словом, можно констатировать, что оценочные исследования «преподаватель глазами студентов» в любых случаях требуют весьма деликатного их проведения с грамотным применением социологических методик и инструментария и основных положений институциональной теории.

Заслуживает также внимания вторая форма вовлечения студенчества в системы обеспечения качества – подготовка студентов как экспертов по внешнему обеспечению качества (К. Шнейдерберг, М.Р. Кун: 9, с. 190–199). Это многообещающее начало положено Органом по аккредитации и обеспечению качества Швейцарских университетов (OAQ) и Национальным союзом студентов Швейцарии (VSS–UNES–USV). Обе стороны уникальной инициативы исходили из того, что отсутствие студентов как партнеров является главным слабым местом в осуществлении болонских реформ, сдерживая тем самым другие более успешные начинания. В своей сути болон-

ские преобразования и предназначены, чтобы принести пользу студентам. Поэтому логично, что студенческая активность должна поощряться и студенты должны играть свою роль в качестве партнеров. Кстати заметить, требование большей интеграции студентов исходит от ENQA – Европейской ассоциации по обеспечению качества высшего образования и Европейских стандартов и принципов обеспечения качества.

Так называемая «добавленная стоимость» студенческого участия в системах обеспечения качества *содействует продвижению студенческого взгляда* на деятельность экспертных групп в процессе аккредитации и добавляет легитимности и обоснованности выводам экспертов в глазах студентов аккредитуемых вузов.

QAQ VSS–UNES–USV разработали концепцию подготовки студенческих экспертов, предварительно создав пул экспертов-студентов. Согласно концепции, студенты:

- готовятся к квалифицированному участию в деятельности групп экспертной оценки аккредитационных органов (агентств);
- являются равноправными партнерами в экспертных группах;
- выступают экспертами относительно швейцарской системы высшего образования;
- знают миссию и цели аккредитаций и обеспечения качества;
- ознакомлены с процедурами внешней оценки качества.

Для наращивания у студентов специальных экспертных компетенций планировались занятия по следующей содержательной формуле:

- *Введение*: система швейцарского высшего образования и внешняя оценка качества (с участием представителей вуза, ответственных за обеспечение качества).
- *Роль экспертов*: Европейские стандарты и принципы обеспечения качества и функции студентов-экспертов.
- *Семинары*: изучение и анализ отчетов самооценки, включая кейс-стадиз, посещение объектов и написание экспертных отчетов.

Подобная практика, естественно, ведет к такой системе обеспечения качества, где студенты становятся безусловной и востребованной ценностью.

В течение первого десятилетия Болонского процесса была создана приемлемая система внешней экспертизы для национальных органов и агентств по обеспечению качества. Она нашла свою реализацию в EQAR – Европейском регистре по обеспечению качества.

Его назначение – предоставлять ясную и надежную информацию о действующих в Европе агентствах по обеспечению качества (QAA). В EQAR входит перечень тех агентств, деятельность которых значительно согласуется с Европейскими стандартами и принципами для обеспечения качества.

Регистр призван выполнять следующие задачи:

- способствовать мобильности студентов, обеспечивая основу для роста доверия среди высших учебных заведений;
- уменьшать возможность для «аккредитационных фабрик» в их безответственной и непрофессиональной деятельности;
- составлять базу, опираясь на которую правительства могут одобрить выбор вузами любого агентства, внесенного в EQAR, если это сочетается с национальными нормами;
- обеспечивать высшие учебные заведения средствами и способами для выбора между различными агентствами, если это согласуется с национальными договоренностями;
- служить инструментом для улучшения качества работы агентств и содействовать развитию взаимного доверия между ними [6, с. 228].

Четвертый форум, по свидетельству Х.Т. Йенсена, избрал своей общей темой «Креативность и многообразие: проблемы обеспечения качества после 2010 года». Его основными задачами явились: 1) достижение понимания того, как процедуры и практика вузов и агентств по обеспечению качества учитывают многообразие институциональных миссий и профессий; 2) исследование влияния внутренних и внешних процессов обеспечения качества на стимулирование или, напротив, сдерживание креативности и инновационной практики в высшем образовании. Вхождение многих стран в стадию массового или даже всеобщего высшего образования (М. Троу выделял три стадии: элитную, массовую и всеобщую) сопровождается нарастанием разнообразия высших учебных заведений (институциональное многообразие), что сопровождается, естественно, ростом различий между вузами.

Именно это обстоятельство приводит к ряду серьезных изменений и следствий во взаимоотношениях государства и высшего учебного заведения. Во-первых, массификация делает, по меньшей мере, нецелесообразным жесткое и детальное регулирование деятельности вузов. Это, в свою очередь, порождает потребность в исследованиях относительно новых форм управления, которые стали бы более эффективными в аспекте нового контекста массового высшего образования. Во-вторых, «образование в целом

становится одной из потенциальных сфер для сдерживания роста расходов», отмечает П.Н. Тейшейра, директор Исследовательского центра политики высшего образования (CIPES) университета Порто (Португалия). В мире сплошь и рядом можно наблюдать спад или стагнацию государственной поддержки высшего образования.

Да, сегодня практически повсеместно происходит изменение представлений о высшем образовании по соображениям экономической целесообразности.

Не без помощи экономистов, высшее образование все чаще интерпретируется с позиций теории человеческого капитала, т.е. культивируется положение о том, что выгода от полученного образования носит частный характер, а диплом становится привлекательным личным вложением¹.

Возрастание стоимостного подхода к высшему образованию (вспомним известный афоризм Ф. Кумбса: дорогое образование не обязательно является хорошим, но хорошее образование – всегда дорогое) порождает у общества и государства повышенный интерес к его внутренней и внешней эффективности и способности высшей школы чутко улавливать социально-экономические потребности, обладать бóльшей восприимчивостью к ним.

Экономический диктат отодвигает на задний план такие стороны мотивации потребителей образовательных услуг, как интеллектуальное развитие и самореализация, что еще совсем недавно причислялось к приоритетным целям высшего образования. Понятно, что с позиций голого экономизма социальный институт, каковым является высшее образование, легко включить в систему рыночных отношений и запустить рыночный механизм его ускоренной коммерциализации (т.е. преобразовать высшую школу в соответствии с правилами рынка).

Исследователи современных проблем высшего образования отмечают многообразие путей, с помощью которых рыночные силы воздействуют на высшее образование. На академическом уровне данное влияние весьма заметно и в учебных программах, и в исследовательской деятельности с акцентом на экономических преимуществах последних.

В силу усложнения отечественного образовательного ландшафта, появления федеральных, национальных и региональных университетов, начавшегося процесса слияния вузов различных профилей, для нас может оказаться весьма ценной мысль о том, что *«... оценка качества не должна исчерпываться исключительно оценкой вузов по стандартизированным и внешне определенным меркам, но должна рассматривать их способность*

выделяться через инновации и индивидуальную и институциональную креативность» (курсив наш – В.Б.). Далее португальский профессор продолжает: «Это не просто, и от органов управления и агентств нередко требуется достижение баланса между тем, что должно быть сделано и тем, что может быть сделано. Однако они должны также стремиться избежать пессимистического смирения с тем, будто существующее является единственной возможностью, что породило бы поведение, избегающее риска. Более адаптивный механизм обеспечения качества может быть достигнут через большее участие вузов, что не только лучше отразит их стремления, но также будет стимулировать более прозрачное проведение оценочных мероприятий».

Бесспорно, вопрос прозрачности оценивания и оценок со стороны агентств по обеспечению качества – весьма актуален: является ли она (прозрачность) таковой для бюрократических структур или для общества? В какой мере при существующей сложности механизмов оценивания его результаты становятся более очевидными для всех потребителей высшего образования: студентов, родителей, работодателей, общества? До какой степени используемые показатели и критерии известны и понятны для всех заинтересованных сторон?

Наконец, как лучшим образом в современных условиях согласовать ресурсы и ожидания, извечную миссию высшего образования с сиюминутной реакцией на запросы рынка?

Одной из важных линий во внешнем обеспечении качества высшего образования в странах-участницах Болонского процесса выступает применение Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG), которые призваны стать обязательным компонентом сложившейся в настоящее время европейской архитектуры качества.

Тем не менее, как отмечает А. Раухваргерс, только чуть больше половины «болонских» стран пересмотрели свои системы обеспечения качества с учетом ESG. Не более благополучно обстоят дела и с разработкой образовательных программ в терминах результатов обучения, а также с освоением ППС вузов так называемой *культуры результатов обучения*.

В отдельных образовательных системах вузы вообще не соотносят результаты обучения с Дублинскими дескрипторами, довольствуясь своими (местными) их интерпретациями. Кстати, в этой области, как, впрочем, и в других сферах, дает о себе знать реальный или воображаемый конфликт между необходимостью выполнения принятых на международном уровне

стандартов, принципов и ориентиров (процедур, механизмов и инструментария), автономией и академической свободой вузов и национальным законодательством.

Помимо ESG и EQAR, призванными выполнить роль катализаторов развития систем обеспечения качества, возникают новые факторы, воздействующие на обеспечение качества в Европейском пространстве высшего образования. И. Хаакштад выражает их вопросами:

- «Как уравновесить подотчетность и совершенствование?
- Как сбалансировать совместную ответственность высших учебных заведений, агентств и политиков?
- Как действовать в условиях роста разнообразия в высшем образовании (разнообразии педагогических подходов, учебных заведений, предметных областей, студентов, ожиданий, миссий и т.д.)?
- Как избежать роста бюрократизации и увеличения затрат на обеспечение качества?»

Надо признать, что вечной дилеммой в системах обеспечения качества является вопрос: где ставить акцент – на контроле (соответствии) или совершенствовании качества (развитии). Многие международные эксперты отмечают современную тенденцию в обеспечении качества: движение от контроля и редукционизма (упрощения) в направлении сложности и совершенствования. И. Хаакштад высказывает мнение о том, что «в большинстве стран Центральной и Восточной Европы доминируют системы, основанные на аккредитации. Но более интересной, вероятно, является тенденция многих стран Западной Европы двигаться в том же направлении, где первоначально ... существовала традиция доверия и ориентация на усовершенствование».

Ряд стран используют метод институционального аудита. Можно встретить и гибридные модели: совмещение аккредитации и аудита. Но все названные подходы принципиально являются методами контроля.

Хотя аккредитация на Европейском пространстве высшего образования, по всей видимости, является наиболее распространенным инструментом внешнего обеспечения качества, но она принимает довольно много различных форм. Автор публикации замечает: «... Это больше название, чем метод, что затрудняет обсуждение *практики* аккредитации с методологической точки зрения».

С одной стороны, аккредитация как формальная система официального признания (и только в том случае, если она осуществляется на строго академических основаниях независимым и надежным агентством) суть весьма

позитивная практика, препятствующая превращению вузов в «фабрики дипломов», особенно в ситуации сильно диверсифицированных систем высшего образования.

«Когда аккредитация выходит за пределы основной функции – считает Н. Хаакштад, – становясь *государственным подходом к обеспечению качества*, цели ее размываются. Отдельные функции «признания» и «оценивания» сливаются в одну процедуру, смешивая узкую функцию («признание» – В.Б.) с более широкой («оценивание» – В.Б.)».

Что касается аудита качества, то он ориентирован на *управление* внутренним качеством вуза.

Автор в заключение утверждает: «Чтобы внести дальнейший вклад в повышение качества, агентства по обеспечению качества должны также проводить оценки, которые более конкретны, с более строгими взаимоотношениями между целью и методологиями. Но, поскольку ресурсы не бесконечны, это, вероятно, означает, что некоторые из доступных ресурсов должны быть перераспределены *от* систем контроля *к* системам оценки, “заточенной” под определенную цель развития. В свою очередь, это потребует более умных и менее ресурсозатратных методов контроля качества».

Аккредитация, разумеется, немыслима без показателей (как, впрочем, и составление рейтингов вузов или образовательных программ).

Профессор Стокгольмского университета И. Фальк обсуждает проблему валидности показателей: действительно ли они измеряют то, на что направлены?

В связи с этим рассматриваются важные аспекты показателей:

- для каких целей и с какой точки зрения они выбираются?
- как отбираются показатели и с помощью каких процессов?
- как можем мы судить о репрезентативности и валидности показателей?
- являются ли показатели надежными в том смысле, что одна и та же оценка показывает одно и то же положение вещей?
- каковы причины увеличения или уменьшения показателей? До какой степени увеличение или уменьшение обязаны критериям, принятым ранее?

Понятно, что каждый из поставленных вопросов может стать предметом самостоятельного анализа. Но в любом случае при выработке системы

показателей, которые станут критериями, следует не упустить из виду три обстоятельства:

- является ли данный показатель хорошим критерием одновременно деятельности и качества?
- проанализированы ли все побочные эффекты и предубеждения, которые могут возникнуть из-за этого конкретного показателя?
- учтен ли способ, каким подразделения могут отреагировать на эту ситуацию?

И. Фальк в аспекте валидности и презентативности показателей приходит к следующему выводу: «... Можно сказать, что основное требование к показателю заключается в том, чтобы он отражал что-то существенное в процессах и результатах, связанных с высшим образованием. Количественные операторы могут вводить в заблуждение в системе обеспечения качества, если они не укоренены в качественных аспектах результата. Поскольку квантификация обходится дешевле, велик риск, что количество затмевает качество в ущерб валидности».

Автор цитирует Скотта А. Энтони: «Оценка качества должна двигаться от акцента на его ответственности за прошлую эффективность к заботам о будущей эффективности, и нужно найти этот путь, чтобы воздействовать на повышение качества на стратегическом уровне».

Знакомясь с многоаспектными материалами IV Европейского форума по качеству, невольно обращаешь внимание на многие идеи и проблемы, столь актуальные для современного этапа реформирования российской высшей школы. Это относится в полной мере к статье Б. Стенсакера (Университет Осло, Норвегия), в которой рассмотрен очень важный вопрос о достижении единства инноваций, обучения и обеспечения качества, о том, «... чтобы внешний контроль качества поощрял креативность и инновации, не пытаясь измерить их, но стимулируя их через процессы внешнего обеспечения качества». При этом автор поясняет: «Большая проблема в этом отношении состоит, без сомнения, в том, что изначальным предназначением внешнего контроля качества было противостояние образовательным предложениям, которые могут называться уникальными, креативными и инновационными, что затрудняет оценку качества».

По существу в публикациях рассматривается проблема деликатного баланса между стандартизацией и инновацией. Автор, на первый взгляд, высказывает довольно спорную идею: инновация и стандартизация суть два взаимосвязанных понятия (задается вопрос: «можем ли мы найти тео-

ретические аргументы в пользу инновации и стандартизации одновременно?»).

Далее мы приведем довольно пространную цитату: «Есть несколько путей, с помощью которых эти перспективы могут быть объединены. Мейер и Рован (1977 г.) заявляют, что ответ заключается в выработке “двойных стандартов”, чтобы иметь дело с такими смешанными ожиданиями. Но в отношении внешнего обеспечения качества контраргументом будет тот тезис, что из-за активизации деятельности по внешней оценке и различных форм внешней отчетности такие символические действия трудно поддерживать долго и они не пойдут на пользу ни тем, кто оценивает, ни тем, кого оценивают.

Однако, благодаря характеристикам высшего образования, где в целом можно выявить низкую сопротивляемость инновациям (Левин, 1980) и где инновации являются почти постоянной деятельностью (Кларк, 1983), можно утверждать, что проблема в высшем образовании состоит не в инновациях самих по себе, но в том, чтобы сделать инновации устойчивыми при столкновении с давлением стандартизации. Левин (1980) предложил, что в таких ситуациях важно культурное «соответствие» между инновациями и существующими в организации ценностями».

Вывод, предлагаемый автором, сводится к следующему: «Существует все еще слишком много вузов, которые рассматривают схемы обеспечения качества как систему внутреннего контроля, а не инструмент для стратегического развития. И это не обязательно вина самих вузов, это также должно рассматриваться как форма возникновения «системной ошибки». В то время как стандартизация на самом деле продвинула европейскую систему внешнего обеспечения качества вперед во многих отношениях, сегодня мы нуждаемся в инновациях, чтобы подняться на следующий уровень своего развития».

Поиск путей усиления креативного начала как одного из важнейших показателей деятельности современного университета стал за последнее десятилетие едва ли не преобладающей темой в исследованиях, посвященных высшему образованию. С одной стороны, механизмы внутреннего и внешнего обеспечения качества (аккредитации), с другой – нарастание институционального и программного разнообразия, с третьей, – необходимость расширения возможностей для нестандартных решений. Э. Кнурс со своими коллегами задается альтернативными вопросами: направляющие ли директивы становятся помехами (особенно, скажем, в случае возможного расши-

рения формальных рамок аккредитации за счет нарастания дополнительных показателей и критериев, да еще при неуверенности в точном понимании их смысла) или препятствия выступают направляющими директивами (например, если возникает либо угроза утраты формальной аккредитации, либо перспектива ее получения, что, в свою очередь, может инициировать решение серьезных проблем и подхлестывать креативность с присущей ей нестандартностью мышления).

Авторы публикации описывают интересный опыт университета Антверпена в части создания на каждом факультете центров инноваций и обеспечения качества.

«Почему уважение многообразия и креативности является важным в процессе обеспечения качества и аккредитации?», – таким вопросом задаются представители высшего музыкального образования³ из Ассоциации европейских консерваторий (АЕС) Л. Мессас и М. Прчел. Они убеждены, что в процессах обеспечения качества и аккредитации совершенно необходимо учитывать высокий уровень разнообразия в высшем образовании и предлагают свое определение «качества».

Они полагают, что «под термином “качество” может скрываться определенная дистинкция различных типов и подходов к качеству в высшем образовании: 1) качество *продуктов*, в котором основной акцент ставится на качестве академических ... достижений студентов и преподавателей; 2) качество *процессов*, т.е. образовательных процессов, нацеленных на производство продуктов высшего качества, упомянутых в предыдущем пункте; 3) качество *структур*, т.е. организационных структур и ресурсов, которые, как подразумевается, поддерживают образовательный процесс». Л. Мессас и М. Прчел настаивают на том, что процессы обеспечения качества и аккредитация должны быть чувствительными к дисциплинарному, культурному и контекстуальному многообразию. Они делятся с читателями, по нашему мнению, очень важной мыслью, осознание которой не было бы излишним в нашей российской практике: «Глядя с точки зрения дисциплинарной перспективы на то, что ... существует много сотен ... специализированных вузов, которые сосредоточены на одной или нескольких дисциплинах, ясно, что понимание многообразия в отношении дисциплины, культуры и контекста является очень важным в процессах обеспечения качества. Системы, которые являются общими и исследуют одни и те же процедуры как для небольших специализированных высших учебных заведений, так и для больших мультидисциплинарных университетов с экспертами, не являющимися

узкими специалистами (что недавно наблюдалось при институциональной проверке в Соединенном Королевстве) не должны, таким образом, рассматриваться как примеры хорошей практики. Такой подход вынуждает ... специализированные институты инвестировать непропорционально большую часть своего бюджета, чтобы создать форму “общего управления качеством” с обременительными структурами контроля качества, которые только замедляют развитие учебного заведения и являются чуждыми специфической внутренней культуре качества».

Авторы убеждены, что именно органы по обеспечению качества призваны приложить достаточно усилий, чтобы, как они выражаются, понять «язык» аккредитуемого учебного заведения и что отнюдь не студенты и профессорско-преподавательские составы вузов должны подстраиваться под высокоспециализированную лексику, разработанную и используемую соответствующими экспертами.

П. Лоурти, профессор Высшего технического института Лиссабона останавливается на одной из прогрессивных идей в современной дидактике высшего образования, высказанной в свое время Джоном Биггзом, а именно – идее «конструктивного соответствия» (Constructive Alignment). Но делает он это применительно к проблеме приведения процессов обеспечения качества в соответствие с миссией учебного заведения.

Суть концепции Дж. Биггза состоит в следующем.

Во-первых, следует обеспечить согласованность между результатами обучения, педагогической деятельностью преподавателей и учебной деятельностью учащегося и оценкой результатов. Отправная точка идеи заключается в том, что обучение предполагает активную роль студента и что каждый студент может иметь свою мотивацию, но движим он тем, что от него требуется и что он должен продемонстрировать в виде результата на соответствующих проверочных (аттестационных) процедурах.

Во-вторых, если оценивание не приведено в соответствие в результатами, оно будет мотивировать студента на освоение необходимого.

В-третьих, не все формы (виды, сценарии, инструменты) оценки являются автоматически адекватными конкретным результатам обучения. «Деконтекстуализированные формы оценки, такие как сдача экзаменов, могут адекватно оценить декларированные знания, но они недостаточно валидны, чтобы оценить действия и способность применять знания при решении проблем, подразумевающих сложные контексты» (студенты должны планировать свою учебную деятельность на основе оценки. Деконтекстуализиро-

ванные оценки являются неадекватными и не могут в силу этого оценить показатели студента).

П. Лоурти проводит аналогию идеи Дж. Биггза с обеспечением качества. При этом он полагает, что «преимуществом использования аналогий является то, что рассуждение по некоторым вопросам легче в одной области, чем в другой, и это вызывает перекрестный опрос, который что-то проясняет, несмотря на его ограничения, поскольку некоторые проблемы данной общности могут не иметь соответствия в других».

Вот как поясняет свое уподобление П. Лоурти: «как оценка студентов должна быть поставлена в соответствие с результатами обучения, чтобы эффективно обеспечить то, что студенты достигнут этих результатов, система оценки и вознаграждения должна быть поставлена в соответствие с понятием качества высшего учебного заведения. Это поднимает вопрос определения или идентификации качества и, как заключили несколько авторов (Ньютон, 2007), понятие качества неуловимо и скользко. Ньютон подчеркивает соответствующий характер качества: соответствие заинтересованным лицам, контексту и конкретным механизмам обеспечения качества... Во всяком случае, оценка должна быть основана на некотором ряде критериев, будь то объективных или субъективных».

Исходя из того, что центральной темой IV Европейского форума по обеспечению качества является связь креативности и разнообразия, Х. Лехляйтер, директор по обеспечению качества Дублинского университета (Ирландия), сосредоточивает свое внимание именно на разнообразии. Он исходит из того, что последнее, как и качество, имеет много измерений, будучи естественной и важной особенностью современного высшего образования. В силу своей полиметричности «разнообразию» с трудом поддается строгой дефиниции. «Существует много видов разнообразия, связанных с высшим образованием. Одним из наиболее очевидных и столь же часто упускаемых из виду выступает разнообразие индивидуальности каждого члена учебного заведения, касается ли это преподавателей или студентов. Университеты, вероятно, всегда были местом высокой концентрации неординарных личностей. Они должны быть способны иметь дело с чертами характера и личными особенностями преподавательского состава и обучающихся, и обеспечение качества не должно становиться помехой в этой их своеобразной деятельности».

Автор акцентирует свой анализ на разнообразии процедур обеспечения качества, а также *на академических аспектах дисциплинарного и образовательного разнообразия.*

Х. Лехляйтер поднимает тонкий вопрос о необходимости критической саморефлексии со стороны любых органов / структур, внешних или внутренних. Говоря о бесспорных преимуществах так называемой *профессионализации* обеспечения качества, он предупреждает о возможной опасности – возможности увеличения дистанции между сотрудниками (ППС, студенты, аспиранты) вуза и теми, кто контролирует и осуществляет обеспечение качества в учебных заведениях и может сегментировать коллективы на «мы» и «они».

К весьма интересным можно отнести суждение автора о дисциплинарном разнообразии, которое в первую очередь воспринимается при целостном взгляде на университет. Уместность и роль дисциплинарных различий может меняться, если возникает более сложный трансдисциплинарный способ производства знания. Кроме того, в сегодняшней реальности сложно наблюдать быстрые изменения ландшафта академических дисциплин (и добавим от себя – и ландшафта направлений / специальностей подготовки).

Это обстоятельство актуализирует проблему подбора экспертов.

И, наконец, есть третий тип разнообразия – образовательное. Автор его понимает следующим образом «Образовательное разнообразие весьма отличается от разнообразия дисциплинарного. Для краткости образовательные теории представим как дихотомию между *образованием и обучением* с соответствующими характеристиками *критического мышления*, противостоящими *компетенциям и навыкам*; *вовлечения в гражданское общество*, противостоящими *вовлечению в рыночную конкуренцию*; *индивидуального потенциала*, противостоящими *использованию на рынке труда*. С точки зрения обеспечения качества, склонность к той или другой из этих школ мысли определяет способ измерения успешности образования. В зависимости от того, на чьей вы стороне в этом споре, вопросы вы будете задавать разные и разным группам людей. Те, кто видит основной целью университета получение образования, за определением успеха обратятся к студентам и преподавателям. А те, кто основной целью университетских занятий считают обучение, поспешат за консультациями к работодателям и профессиональным ассоциациям. Мое убеждение состоит в том, – заключает Х. Лехляйтер, – что нам нужно и то, и другое, но можно спорить о пропорциях, в которых два аспекта должны быть соединены».

Автор, несомненно, прав, когда, подытоживая свою основную мысль, утверждает: «При обеспечении качества следует осознавать, что разнообразие является условием для изменения, поскольку, не видя “иного”, невоз-

можно понять, что вещи могут быть и не такими, а другими. Таким образом, разнообразие не может и не должно быть управляемо посредством обеспечения качества. Его следует рассматривать как данное, как исходный пункт, его нужно не только уважать, но и лелеять и взращивать критическим и рефлексивным способом».

Весьма оригинальный ракурс в обеспечении качества предлагает британский эксперт А.К. Кравен – колледж Голдсмит Лондонского университета Соединенного Королевства.

«В случае с высшим образованием, – замечает автор, – достижение высокого качества означает больше, чем просто стандартизацию ингредиентов или конечных продуктов. “Академическое качество” относится к возможностям обучения, предоставляемым учащимся так, чтобы они могли путем активных занятий достичь квалификаций, на которые они нацелены». Основываясь на своем личном опыте администратора факультета, он видит функцию управления качеством в том, чтобы год за годом скрупулезно соблюдать интересы студентов, сделать так, чтобы предоставление услуг осуществлялось, развивалось и должным образом документировалось, чтобы в числе приоритетов находилось расширение для студентов возможностей успешно учиться, накапливать студенческий опыт и своевременно завершать обучение в соответствии с установленными стандартами.

Говоря о различиях между «качеством» и «стандартами», А.К. Кравен резонно полагает: «Один из аспектов контроля качества касается наблюдения за тем, соответствует ли осуществляемая деятельность по своим показателям (actual performance) ожидаемому или заявленному стандарту. Хотя часто считается, что внутри одной системы образования ... все квалификации одного и того же уровня предполагают достижение приблизительно одинаковых академических стандартов, различные учебные заведения могут, например, быть ориентированы на различные рынки студентов и, таким образом, на практике рекламировать или одобрять до некоторой степени различающиеся стандарты. Это может произойти и по другим обстоятельствам... не все учебные заведения сосредоточены на том, чтобы стать “игроками мирового класса”, некоторые хотят быть, так сказать, звездами местного масштаба, возродить свои собственные регионы. Более низкий заявленный стандарт не означает с необходимостью более низкого качества при условии, что заявленный стандарт действительно достигается и что *обеспечиваются соответствующие возможности для обучения*» (курсив наш – В.Б.).

Автор в своей статье говорит о проблеме расширения участия, т.е. о привлечении в университет нетрадиционных студентов, для чего необходимо отыскивать лучшие способы привлечения талантливых абитуриентов, которые могли бы и не поступить в университет. Это влечет за собой создание служб поддержки и вовсе не сопровождается снижением образовательного стандарта, «когда университетский сектор работает над обеспечением возможностей хорошего качества, – считает А.К. Кравен, – и оказывает соответствующую поддержку студентам, вместо того, чтобы прибегать к фальсификации согласованных и утвержденных стандартов, все заинтересованные лица, включая работодателей, получают пользу».

Хотелось бы обратить внимание нашего читателя на тезис автора о том, что через управление качеством и работой коллектива вуза в части повышения качества следует делать важные шаги к обеспечению того, чтобы *год за годом каждый студент имел равные возможности в достижениях, чтобы коэффициент сохранения контингента студентов оставался высоким, а отсев был минимальным.*

«Эти меры, – полагает А.К. Кравен, – могут включать предоставление соответствующего образовательного пространства, вдохновляющих учебных материалов и соответствующих ресурсов, а также эффективные системы поддержки студентов, которые расширяют студенческий опыт».

Можно бы завершить краткое изложение идей IV Европейского форума по обеспечению качества афоризмом, которым А.К. Кравен заканчивает свои размышления: «... В конечном счете мы хотим, чтобы наши студенты-потребители получили наслаждение от процесса обучения и не оставили ни капельки духовной “пищи” на тарелках».

V Европейский форум качества (18–20 ноября 2010 г.) был посвящен проблеме «Придание смысла обеспечению качества в европейском, национальном и институциональном аспектах». Располагая пока только презентацией аннотаций, мы сочли оправданным объединить их в четыре фокусные проблемно-тематические группы: 1) институциональная культура качества; 2) европейский и национальный аспекты; 3) новые формы и методы обеспечения качества; 4) участие студентов в обеспечении качества.

1. Одна из ключевых проблем при разработке и реализации институциональной системы обеспечения качества, как считают О. Веттори и М. Люгер (Венский университет экономики и бизнеса), имеет основание в фундаментальной посылке о рационально функционирующих организациях, которые могут также рационально управляться и контролироваться.

Авторы выделяют три альтернативных тезиса: во-первых, обучение у других имеет свои пределы; во-вторых, успешная система обеспечения качества не создается для организации, а идет *от* организации; в-третьих, нельзя ограничиться привлечением и участием только заинтересованных сторон: требуется добиться того, чтобы преподаватели и студенты стали частью некоторой культуры качества. Но при этом им необходимо оказать помощь в их усилиях по приданию ими смысла институциональной культуре качества.

Ли Харви (Копенгагенская школа бизнеса), анализируя свой двадцатилетний опыт инициатив по приданию смысла в обеспечении качества, выявил расхождение процессов обеспечения качества с институциональными системами и культурой качества. На основе анализа 400 публикаций в журнале «Качество в высшем образовании» автор приходит к шести выводам:

- явно не хватает теоретических разработок по качеству и обеспечению качества;
- применительно к высшему образованию качество не обязательно совпадает с осуществлением процессов обеспечения качества;
- произошло значительное смещение понятий «качество», «стандарты» и «стандарты качества»;
- обеспечение качества отличается отсутствием доверия к нему;
- вызывает озабоченность дорогостоящие бюрократические процедуры даже в тех случаях, когда они обеспечивают определенную степень транспарентности;
- пока не удастся соотнести процессы обеспечения качества с улучшением учебы студентов.

Ли Харви высказывается в том духе, что «эти выводы говорят об отсутствии стремления при обеспечении качества влиять на характер учебы студентов. Говоря коротко, обеспечение качества не смогло сблизить культуру качества с академической культурой».

Квартет авторов из высших учебных заведений Бельгии рассматривают концептуальные основы и инструменты для анализа и исследования культуры качества.

2. На форуме заинтересованно обсуждалась проблема применения новых Европейских стандартов и принципов в различных национальных образовательных системах.

Трактуемые не как нормы, но лишь как принципы и ориентиры, то есть как слишком широкие и сугубо рамочные конструкции, ESG дают возмож-

ность различного толкования, что приводит к отклонению от их первоначальных целей и, тем самым, затрудняют сопоставление и, стало быть, признание. «С другой стороны, – считает С. Караханян и Р. Топчян, – изоморфная модель в виде заимствованного передового опыта может породить проблемы легитимности, являющейся необходимым условием успеха». Основной вывод, сделанный авторами, сводится к следующему: применение ESG с параллельным разъяснением лежащих в их основе концепций и механизмов действительно наращивает в вузах потенциал и приводит к созданию собственных моделей.

Дон Ф. Вестерхейден (университет Твента, Нидерланды) и Й. Витте (Германия) констатируют не только некоторое сближение направлений реформ, которые были вызваны к жизни ESG, EQAR и QF-EHEA, но и устойчивые национальные различия. Авторы признают, что «произошедшие сдвиги пока недостаточно глубоки, надежда на серьезные реформы, по видимому, возлагается на квалификационные структуры».

Но и в то же время, как отмечают румынские исследователи, «поддержка одних и тех же основных концепций качества, базирующихся на Европейских стандартах и принципах обеспечения качества как фундаменте ЕПВО», не должна вызывать впечатление, что высшие учебные заведения разных стран могут и должны действовать одинаковым образом.

Ряд авторов из Швейцарии и Великобритании высказывают уверенность в том, что можно придать смысл обеспечению качества в европейском контексте путем наведения мостов между национальными условиями и конкретными тематическими инициативами европейского уровня.

Участники V форума, представлявшие различные агентства по обеспечению качества Испании, презентировали программу оценки преподавания DOCENTIA, являющуюся результатом сотрудничества и совместных усилий двенадцати агентств. В аннотации приведены примеры «хорошей практики» в области взаимного признания на основе ESG, принципов INQAANE* и Кодекса добросовестной практики Европейского консорциума

* Принципы Международной сети агентств по обеспечению качества (INQAANE (International Network for Quality Assurance Agencies) Guidelines of Good Practice – GGP) разработаны для всех агентств по обеспечению качества.

Руководящие принципы хорошей практики были изданы в 2003 г. и пересмотрены в 2006 г. При пересмотре был учтен опыт учреждений, программ, и рецензентов, которые использовали версию 2003 года. Процесс совершенствования постоянно продолжается.

Принципы содержат введение и четыре раздела.

Раздел I: Внешние агентства по обеспечению качества: ответственность, прозрачность и ресурсы;

Раздел II: Учреждения высшего образования и внешние агентства по обеспечению качества: отношения, стандарты и международные обзоры;

по аккредитации. Подобная практика в области взаимного признания может быть перенесена и в другие контексты – национальные и международные.

3. Вызывает интерес инновационная разработка новых форм и методов обеспечения качества:

- САФ: интегрированная система оценивания как инструмент общего управления качеством для государственных служб, предложенная Европейским фондом управления качеством (EFQM), и ее приспособление к нуждам учебных заведений система «САФ» и образование (Бельгия);
- Комбинированный внутренний и внешний систематический бенчмаркинг (Швеция);
- Новая парадигма обеспечения качества, в основу которой закладывается концепция результатов обучения, способов их оценивания и их пригодность в функции регулирующего параметра (Норвегия);
- EQANIE: Европейская сеть обеспечения качества образования в области информатики (EQANIE);
- Уменьшение (Improve): новый инструмент улучшения качества, опирающийся на девять критериев делового совершенствования Европейского фонда по управлению качеством (EFQM) и использование средства «диаграммы связей» (Бельгия);
- Метод совместной междуниверситетской оценки образовательных программ (Швеция);
- Согласование обеспечения и развития качества с ведущими мировыми стандартами (AACSB – Ассоциация по развитию университетских школ бизнеса).

4. Обеспечение участия студентов в процессах гарантии качества становятся все более востребованным.

В аннотированных текстах можно ознакомиться с международной практикой Испании, касающейся привлечения студентов на первых этапах к официальной программе оценивания вузов в *роли наблюдателя*, а сегодня они стали участниками проверок признанных программ на степень.

Опыт формирования «фокус-группы» как нового инструмента расширения участия студентов в области обеспечения качества расценивается как инновационный подход, позволяющий предпринимать незамедлительные действия и вносить изменения в содержание курса или предмета, представлен в аннотации доклада К. Агиуса (Мальта, Норвегия).

Кристиан Стругман (Лундский университет) рассказывает о том, как воплощается в жизнь конкретного вуза норма шведского законодательства о предоставлении студентам права на представительство во всех органах принятия решений. Речь идет о создании *модели партнерства со студентами*, благодаря которой политика университета стала более прозрачной. Изменилась и роль представителей студентов, так как университет требует более высокого уровня подотчетности от делегатов студенческих союзов.

В Лиссабонском техническом университете проводятся исследования степени удовлетворенности студентами обучением и ее значение для управления качеством.

Для завершения этого раздела мы воспользуемся цитатой из доклада, подготовленного для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (2009 г.): «Обеспечение качества высшего образования стало приоритетным пунктом политической повестки дня ... Разнообразие, безусловно, значительно обогатило возможности высших учебных заведений и студентов, но в то же время стало огромной проблемой с точки зрения установления соответствующих стандартов или критериев, по которым можно было бы сравнивать вузы или страны» [10, с. 76].

2.1. ИЗБРАННЫЕ МАТЕРИАЛЫ IV ЕВРОПЕЙСКОГО ФОРУМА ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА КРЕАТИВНОСТЬ И МНОГООБРАЗИЕ: ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОСЛЕ 2010 ГОДА

19–21 НОЯБРЯ 2009

ПРИНИМАЮЩАЯ СТОРОНА – КОПЕНГАГЕНСКАЯ ШКОЛА БИЗНЕСА, ДАНИЯ

CREATIVITY AND DIVERSITY: CHALLENGES FOR QUALITY ASSURANCE BEYOND 2010

A SELECTION OF PAPERS FROM THE 4TH EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM

19–21 NOVEMBER 2009

HOSTED BY COPENHAGEN BUSINESS SCHOOL, DENMARK

www.eua.be

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие и выражение признательности	
Часть 1. 2010 год наступил: как далеко мы продвинулись и куда мы идем?	
– Высшее образование между народными массами и рынком: взгляд со стороны на тенденции в обеспечении качества...	
<i>Педро Нуно Тейшейра</i>	

- Болонья 2009: Обзор результатов по обеспечению качества высшего образования
Андреас Раухваргерс.....
- Внешнее обеспечение качества на Европейском пространстве высшего образования: куда идем? Размышления о функциях, легитимности и ограничениях/пределах.
Ион Хаакитад.....
- Показатели, по которым мы живем?
По поводу дилеммы количества – качества...
Йоганн Фальк.....
- Инновация, обучение и обеспечение качества: невозможная миссия?
Бьорн Стенсакер... ..

Часть 2. На пересечении внутреннего и внешнего контроля качества:

Что станет с разнообразием и креативностью?

- Внешнее обеспечение качества и аккредитация: остается ли возможность для нестандартных решений?
Эвелин Кнурс, свой вклад внесли также *Илсе Ферахтерт* и *Ян Сегаль*
- Почему уважение многообразия и креативности является существенно важным в процессах обеспечения качества и аккредитации: наблюдения и опыт из области музыкального образования
Линда Мессас и *Мартин Прчел*
- Обеспечение качества должно быть приведено в соответствие с миссией учебного заведения
Педро Лоурти.....
- Обеспечение качества и внутреннее институциональное разнообразие
Хайнц Лехляйтер.....
- Обеспечение качества: глазами администратора подразделения
Анне К. Кравен.....

Х.Т. ЙЕНСЕН

ПРЕДИСЛОВИЕ И ВЫРАЖЕНИЕ ПРИЗНАТЕЛЬНОСТИ

H.T. JENSEN

FOREWORD AND ACKNOWLEDGEMENTS

Идея Европейского форума по обеспечению качества была высказана EUA группе E4 (ENQA, ESU, EUA и EURASHE) в 2003. Предложение для ежегодного Европейского форума по обеспечению качества выросло из наблюдения, что диалог между агентствами по обеспечению качества, вузами и студентами происходил скорее на национальном, чем на европейском уровне. Поэтому показалось важным организовать ежегодное европейское событие, которое собирает вместе всех действующих лиц, чтобы обсудить вопросы качества в контексте изменения ландшафта высшего образования, исследовать европейские и международные тенденции обеспечения качества и улучшить взаимосвязь между культурой качества и внешней отчетностью.

Организаторы с удовлетворением отмечают, что это мероприятие, как представляется, стало одной из основных ежегодных площадок для различных действующих лиц в сфере европейского обеспечения качества. Данный четвертый форум, где принимающей

стороной является Копенгагенская Бизнес-школа, имеет своей общей темой «Креативность и многообразие: проблемы обеспечения качества после 2010 года». Он привлек 500 участников из 54 стран, включая 18 неевропейских, продемонстрировав все возрастающий международный интерес к этому событию, где на первом плане стоят вопросы качества. Среди участников – преподаватели и управленцы, отвечающие за внутреннее качество, студенты, представители агентств по обеспечению качества, национальных органов, межправительственных организаций, а также те, кто занимается исследованиями в области развития качества в высшем образовании и научных исследованиях.

Основными задачами Форума 2009 года были:

- достичь понимания того, как процедуры и практика вузов и агентств по обеспечению качества учитывают многообразие институциональных миссий и профилей;
- исследовать, как внутренние и внешние процессы обеспечения качества могут стимулировать или сдерживать креативность и практику инноваций в высшем образовании.

В данной публикации представлена репрезентативная выборка выступлений на Форуме.

Она включает некоторые из основных презентаций, а также несколько документов, которые вызвали оживленные дискуссии на параллельных заседаниях. Обсуждается, как текущие практики обеспечения качества могут оставить достаточно места для творчества и инновационных изменений. Материалы являются выборкой обзоров по развитию практики обеспечения качества, включая размышления о ее развитии и национальные либо институциональные кейс-стади, имеющие отношение к теме.

Часть 1. 2010 наступил:

КАК ДАЛЕКО МЫ ПРОДВИНУЛИСЬ И КУДА МЫ ИДЕМ? 19–21 НОЯБРЯ 2009

PART 1. 2010 IS HERE: HOW FAR HAVE WE COME AND WHERE ARE WE GOING?

П.Н. ТЕЙШЕЙРА¹

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЕЖДУ НАРОДНЫМИ МАССАМИ И РЫНКОМ:
ВЗГЛЯД СО СТОРОНЫ НА ТЕНДЕНЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА**

P.N. TEIXEIRA

HIGHER EDUCATION BETWEEN THE MASSES AND THE MARKET:
AN OUTSIDER'S REFLECTIONS ABOUT TRENDS IN QUALITY ASSURANCE

Сегодня учреждения высшего образования сталкиваются со сложным контекстом, в котором от них требуется выполнять несколько ролей и публично продемонстрировать, что они вполне справляются с ними, пройдя ряд формальных и неформальных оценок. Многие из этих требований часто противоречат институциональной и индивиду-

¹ Директор Исследовательского центра по политике высшего образования (CIPES) и ассоциированный профессор, университет Порто, Португалия.

альной приверженности к более традиционным академическим миссиям – миссиям продвижения знания, делу образования и просвещения. Они также должны столкнуться со сложным контекстом, в котором сложившиеся способы финансирования претерпели изменения, публичные источники теперь не такие щедрые, как были когда-то, часто спрос на них огромен и предполагает конкуренцию. В действительности финансовая устойчивость вузов явно связана с их способностью эффективно реагировать на все это.

В данной работе мы рассмотрим две основные тенденции, которые помогают понять сложный контекст, с которым столкнулись вузы: с одной стороны, постоянное распространение и все большая массовость высшего образования, а с другой – изменения в представлениях о той роли, которую должны играть вузы, и об организации сектора высшего образования. Эти две тенденции, как представляется, важны не только для понимания прошлых тенденций в обеспечении качества и оценке эффективности, но также для переосмысления способа, которым механизмы обеспечения качества могут помочь вузам решать проблемы, создаваемые этими обстоятельствами.

Проблемы массификации, или как действовать в условиях расширяющейся, изменчивой, гетерогенной и все более дорогой системы

Многие из текущих проблем высшего образования являются результатом десятилетий его распространения и массификации (Троу, 2001). Одним из основных обстоятельств здесь является рост многообразия форм высшего образования. Это многообразие относится к ряду вещей: типу учебного заведения, предлагаемым программам, приему студентов и рекрутингу персонала. К главным изменениям принадлежит возникновение видов высшего образования, иных, чем более традиционные, существовавшие ранее элитные, а именно – более профессиональных форм высшего образования (Тейчлер, 1988). Это растущее институциональное многообразие ведет также к увеличению разнообразия среди студентов – с точки зрения пола, возраста, географических регионов, этнического и социально-экономического происхождения. Таким образом, массификация имеет следствием создание более разнообразного институционального ландшафта и рост различий в отношении институциональной миссии. Это необходимо иметь в виду, оценивая эффективность и социальный вклад каждого отдельного учебного заведения. Что вовсе не является ни легким, ни очевидным.

Одним из основных следствий массового образования является то, что больше невозможно или, по меньшей мере, нецелесообразно для большинства правительств поддерживать детальное регулирование высших учебных заведений (Ниве и ван Вугхт, 1991). Следовательно, правительствам нужны исследования по новым формам управления, которые были бы более эффективными внутри нового контекста массового высшего образования. В результате в последние десятилетия мы стали свидетелями развития и укрепления институциональной автономии, а это с неизбежностью формирует текущие и грядущие условия оценки качества.

Тенденция к широкому распространению высшего образования создала важные экономические проблемы как для вузов, так и для правительств. Тот факт, что число студентов, зачисляемых в вузы, возросло в несколько раз за считанные десятилетия, потребовал мощных инвестиций, чтобы нанять больше преподавателей и обслуживающего персонала, закупать новое современное оборудование. Финансовые затраты на систему высшего образования стали важной проблемой во всем мире, и правительства прилагают все усилия, чтобы найти дополнительные возможности финансирования с целью поддержать (а часто и продолжить в дальнейшем) процессы широкого распространения высшего образования.

Кроме того, финансовые проблемы, стоящие перед высшим образованием, осложнились из-за финансового кризиса, который почти не стихает в публичном секторе последние два десятилетия. Так называемый кризис государства всеобщего благоденствия поставил под сомнение устойчивость традиционной финансовой опоры вузов – публичное / государственное финансирование. Все правительства стремятся сдержать рост бюджетных расходов, что затрудняется еще и в силу распространения инерции многих составляющих государственных расходов (Барр, 2004). Требование увеличения ресурсов, направляемых в такие области как здравоохранение и социальное обеспечение, заставило многие правительства пересмотреть свои финансовые обязательства перед другими сферами. Образование в целом становится одной из потенциальных сфер для сдерживания роста расходов. Вузы ориентируются на утрату/спад (declining) или, по меньшей мере, стагнацию государственной поддержки.

Таким образом, высшее образование проделало путь от развивающегося сектора к состоянию зрелой отрасли (Левин, 2001). В фазе расширения рост рассматривается как признак совершенствования, поэтому государственные и общественные деятели бывают удовлетворены состоянием высшего образования: ведь к нему прибывает все большее количество студентов. На этапе зрелости внешние заинтересованные лица становятся более требовательными и не удовлетворяются простым увеличением активности вузов или расширением их. Возрастающие расходы на высшее образование с необходимостью вызывают озабоченность у политсмейкеров и общественного мнения и требуют политических и социальных исследований (Бирнбаум и Шашок, 2001).

Итак, политики изучают внешнюю и внутреннюю эффективность системы высшего образования. Как и во многих других публичных сферах в последние годы, стало общим местом утверждение, что вузы должны более эффективно использовать деньги налогоплательщиков (Кэйв и др., 1996). Требование большей подотчетности институтов предполагает, что общество испытывает неуверенность в качестве их работы и эффективности расходов. Эта озабоченность также относится к степени внешней результативности и эффективности вузов в удовлетворении соответствующих экономических и социальных потребностей, причем многие правительства проводят политику укрепления внешней эффективности системы высшего образования и содействия большей восприимчивости вузов к текущим социальным потребностям.

Этот контекст ведет к представлениям о кризисе в высшем образовании, особенно в странах, где массификация укоренилась раньше и глубже. Ощущение кризиса усиливалось тем фактом, что вузы столкнулись с враждебным публичным отношением к их социальной роли. В средствах массовой информации и политических дебатах ряда стран трудно обнаружить негативные мнения по поводу низкой чуткости высшего образования, его нежелания соответствовать текущим экономическим и социальным нуждам. Вузы, особенно получающие государственное финансирование, описываются как высокочатратные, заикленные на своих интересах, неэффективные и часто сопротивляющиеся сотрудничеству с различными внешними социально и экономически заинтересованными лицами. Вузы с трудом адаптируются к новым временам, склонны рассматривать все эти проблемы как временные и не всегда понимают, что они связаны с изменениями социальных представлений о характере и организации высшего образования.

Экономические доводы и изменение представлений о высшем образовании

Изменения в отношении к высшему образованию вызваны не только финансовыми и/или экономическими интересами, но также изменением представлений о его роли. В

последние десятилетия общества и правительства эволюционировали в своих представлениях о социальной роли высшего образования, что имеет важные последствия для идентичности институтов и организации сектора высшего образования в целом. Они (представления) стали формироваться при большем влиянии экономической рациональности, это характерно как для образования в целом, так и для высшего образования, в частности (Тейшейра, 2009). С развитием теории человеческого капитала и последующим ростом интереса многих экономистов к образованию представления о характере и целях высшего образования изменились, и это оказало влияние на политических деятелей и общество в целом.

Распространение высшего образования стало рассматриваться как движимое в значительной степени поведением индивидов, на которых влияют перспективы человеческого капитала образования (Беккер, 1993). Большинство экономистов склонны считать, что в случае высшего образования большая доля преимуществ носит частный характер, а именно – это более высокие заработки и лучшая трудоустроиваемость (Кард, 1999). Выпускники приобретают от получения диплома и некоторые другие преимущества: высокий социальный статус, доступ к более престижной и привлекательной деятельности (даже если она не дает слишком высокого дохода). Таким образом, диплом о высшем образовании стал предпочтительным личным вложением, и это становится главной мотивацией для расширения социального спроса на высшее образование.

Этот меняющийся взгляд на мотивацию студентов породил представление о том, что существующий спрос сближает высшее образование с иными экономическими целями. Предполагается, что студенты способны сделать сознательный выбор, соответствующий их интересам. Это явно противоречит патерналистским утверждениям, согласно которым студенты и их семьи неспособны оценить достоинства и качество образовательных программ и провайдеров. Напротив, точка зрения человеческого капитала утверждает, что студенты как разумные люди действуют в соответствии с их собственными интересами, следуя экономическим предположениям, характерным для экономического анализа, как и в других видах деятельности, связанной с рынком. Это ведет к представлению о студентах как потребителях, которые должны иметь возможность максимизировать получаемые преимущества.

Кроме того, правительства стали рассматривать высокую квалификацию человеческих ресурсов как ключевой фактор в содействии экономическому росту и развитию (Блендаль и др., 2002), а экономические рассуждения, основанные на создании институционального контекста, благоприятного для развития инноваций и предпринимательства, усилили представления о том, что накопление человеческого капитала может улучшить экономические перспективы определенного сообщества. В этом глобализованном мире повышение квалификации человеческих ресурсов рассматривается как один из нескольких решающих факторов, через которые правительства действительно могут воздействовать на улучшение показателей национальной экономики.

Акцент на экономическом анализе затрат и выгод и инвестиционном подходе к образовательным решениям отодвинул на второй план те мотивации, которые экономистами рассматриваются как потребительские – такие, как интеллектуальное развитие и самореализация. Следовательно, эти аспекты, которые часто рассматривались как основное измерение высшего образования в эпоху, предшествующую его массификации, ныне считаются недостаточно убедительными для приложения индивидуальных и социальных усилий, требуемых для финансового содержания все расширяющегося и все более дорогого сектора.

Эти изменения в индивидуальных и социальных мотивациях преобразовали экономическую перспективу в отношении вопросов образования. Подчеркивая экономическую мотивацию как отдельных людей, так и правительств в отношении распространения образования, экономисты открыли путь для новой роли самих образовательных учреждений. Рассматривая образовательные решения как мотивируемые большей частью экономическими факторами и расчетами, экономисты внесли свой вклад в признание образовательных учреждений (также) экономическими институтами, таким образом быстро продвинувшись к включению образовательной системы в рыночную структуру.

Это создало значительное напряжение между двумя различными перспективами и легитимациями представлений о высшем образовании (Гампорт, 2001): социальный институт с определенными культурными и социальными функциями, с одной стороны, а с другой – высшее образование, рассматриваемое как отрасль производства и все более важная составляющая экономической системы. Этот взгляд на высшее образование как на сектор производства и экономики формирует представления об институтах как о квазикорпоративных / акционерных единицах, производящих широкий ряд образовательных товаров и услуг (не только образовательных) для окружения, которое является все более конкурентным и требовательным. Следовательно, вузам приходится адаптироваться и соответствовать изменяющимся запросам экономических и социальных действующих лиц.

Эти изменившиеся представления ведут к необходимости переосмысления и адаптации контекстуальных рамок, в которых такие единицы действуют. Если мы рассматриваем институты (учреждения высшего образования) как часть производства, то остается лишь один шаг до принятия правил микроэкономики, которые экономисты разрабатывают годами, чтобы стимулировать их результативность и эффективность. Эти правила будут способствовать рациональному использованию ресурсов, чтобы максимизировать социальную отдачу (social return) ресурсов, выделенных для сектора высшего образования. Стало быть, если мы хотим, чтобы высшее образование вело себя как отрасль производства, нам нужно преобразовать этот сектор в соответствии с правилами рынка.

Растущее влияние рыночных механизмов в высшем образовании проявляется различными и сложными путями (Слаутер и Лесли, 1997). На академическом уровне это влияние заметно в учебных программах и исследовательской деятельности, осуществляясь через акцент на исследовании экономических преимуществ технологий разработки и переноса. Это также заметно на административном уровне – через все увеличивающееся число офисов и служб, которые нацелены на продвижение институтов среди различных групп заинтересованных лиц.

Растущая актуальность рыночной регуляции часто продвигается через политические инициативы и вмешательство правительства. Важные примеры этой тенденции можно найти в финансовых механизмах (финансирование непосредственно студентов, а не институтов, содействие конкуренции среди институтов и т.д.), а также в различных стимулах, поощряющих более тесное взаимодействие между университетами и производством (благоприятствуя коммерциализации научных исследований и познания). Это особенно заметно в странах со зрелым сектором высшего образования. Политика правительства подталкивает вузы рассматривать студентов как потребителей и культивировать коммерческие связи между ними и частными компаниями.

Тенденция рассматривать институты как квазиэкономическую организацию незаслуженно отодвинула в тень представления о них как об особом типе экономической

организации (Уинстон, 1999). Во-первых, большинство из них, даже являясь частными, имеет некоммерческие мотивы/движущие силы. Во-вторых, их производственный процесс сильно зависит от сотрудничества с так называемыми потребителями. В-третьих, они склонны к селективному подходу к тем, кто хотел бы потреблять их услуги (отбору своих потребителей), и именно с этим связан их институциональный престиж. Наконец, мы обнаруживаем такой уровень многообразия единиц и производственных процессов в секторе высшего образования, который выходит за рамки принятого в других секторах.

Далее, не следует забывать, что высшее образование – больше, чем организация. Университеты и институты имеют миссию, а не просто являются организациями, хотя эти термины часто используются взаимозаменяемо, и последний с некоторых пор имеет тенденцию доминировать (Гампорт, 2001). Акцент на организации склонен чрезмерно упрощать природу и социальную роль высшего образования, он принижает роль истории, традиций, норм, зависимости от маршрута. Таким образом, эти изменения в словоупотреблении в сфере высшего образования обнаруживают значительные перемены в политических и социальных представлениях, в то же время они вносят свой вклад в содействие определенному взгляду на него. Именно – более узкому взгляду на сферу и легитимность высшего образования как социального института.

Учреждения высшего образования не могут замолчать тот факт, что они нуждаются в ресурсах для ведения своей деятельности. Однако они могут это делать по-разному. Один из подходов состоит в том, чтобы существенно ограничить себя, став организацией, просто оказывающей академические услуги или просто уравнивающей необходимость удовлетворять сиюминутные экономические и социальные потребности с долгосрочной приверженностью институтов их миссии. Более того, вузы могут понимать, что чуткость (отзывчивость/восприимчивость) к социальным и экономическим нуждам может не только приносить выгоду, но также оборачиваться расходами и проблемами, и должны быть готовы открыто это обсуждать. Использование экономической рациональности в академическом управлении – это не оправдание и не освобождение от обязанностей – скорее, еще один возможный критерий для организации процесса принятия решений и легитимизации институциональных решений.

Обеспечение качества как инструмент укрепления/усиления институтов

Расширение массовости высшего образования и растущее влияние экономических идей в институтах и системах высшего образования имеют отношение к пониманию некоторых из недавних явлений, касающихся обеспечения качества и оценки эффективности, о чем свидетельствует все большее внимание к рентабельности институтов и их способности эффективно реагировать на ряд многочисленных экономических и социальных требований, которые добавляются к их традиционным миссиям.

Эти тенденции привели к изменению взаимоотношений между вузами и правительствами, не только к росту институциональной автономии, но также к растущему влиянию экономической рациональности в управлении институтами и принятии решений. Это потребовало более широкой отчетности и проверки деятельности институтов с заметным акцентом на поощрение явных оценок внутренней и внешней их рентабельности и эффективности.

Тем не менее развитие технологий обеспечения качества, похоже, высветило трудности в европейском высшем образовании, вызванные «неполным преобразованием систем элитных университетов в системы массового высшего образования» (Троу, 2001.

с. 114). Европейские системы перешли от небольшой группы крошечных элитных институтов к сотням крупномасштабных вузов, работающих на более разнообразный студенческий контингент, особенно через создание более профессионально-ориентированных секторов. Таким образом, разработка массовых систем часто приводила к сосуществованию элитных институтов, борющихся за сохранение своего статуса, и массовых вузов, и эта новая реальность не всегда ясна и не проста для выражения на политическом уровне.

Системы обеспечения качества могут играть здесь важную роль путем принятия такого подхода, который приспособливает этот более разнообразный институциональный ландшафт. Поэтому оценка качества не должна исчерпываться исключительно оценкой институтов по стандартизированным и внешне определенным меркам, но должна рассматривать способность институтов выделяться через инновации и индивидуальную и институциональную креативность. Это не просто, и от органов управления и агентств нередко требуется достижение баланса между тем, что должно быть сделано и тем, что может быть сделано. Однако они должны также стремиться избежать пессимистического смирения с тем, будто существующее является единственной возможностью, что породило бы поведение, избегающее риска, во многих институтах. Более адаптивный механизм обеспечения качества может быть достигнут через большее участие вузов, что не только лучше отразит их стремления, но также будет стимулировать более прозрачное их поведение при проведении оценочных мероприятий.

Вопрос прозрачности, конечно, нетривиален. Содействие оценке качества часто оправдывается как необходимость сделать высшее образование социально подотчетным. Однако неясно, делают ли его текущие мероприятия более прозрачным для общества или для бюрократических целей. Кроме того, многие институты выражают сомнения по поводу того, станут ли (при уровне сложности текущих механизмов оценивания) деятельность вуза и ее результаты более очевидными для заинтересованных лиц и общества в целом. Есть опасения, что системы качества запутаются в бюрократических сетях специальных терминов, процедур и показателей, которые не являются ни понятными, ни полезными для многих из тех лиц, которые должны представлять государственные и правительственные учреждения.

Проблемы регуляции не ограничиваются необходимостью отражать реальность более разнообразного и сложного сектора. Возможен другой тип отношений между руководящими органами и автономными вузами, и хотя руководящие органы должны под существенным социальным давлением продемонстрировать продуктивность / рентабельность и эффективность институтов, им не следует забывать, что развитие автономии предполагает определенную степень доверия вузу, позволяющую ему определить свою миссию более ясно и придерживаться ее постоянно, и что обеспечение качества не должно использоваться как косвенный механизм бюрократического централизованного контроля. Больше того, эта институциональная автономия должна стать исходной предпосылкой во времена, когда политики стимулируют увеличение восприимчивости вузов к сиюминутным социальным запросам, ускоряя и расширяя маркетинговую систему высшего образования.

Заключение

Проблемы, встающие перед европейскими вузами во времена массового и ориентированного на рынок высшего образования, отнюдь неоригинальны. Покровители высшего образования выдвигают все большие требования и хотят, чтобы вузы не только

хорошо выполняли свою миссию, но чтобы они обеспечивали ясные и неопровержимые доказательства того, что они это делают. Пойманные в сети того, что позднее Бартон Кларк назовет *сверхтребованиями* (2002), институты находят трудным согласовать ресурсы и ожидания и уравновесить свою миссию с быстрым реагированием на сиюминутные потребности рынка. Более того, они часто чувствуют, что их системам обеспечения качества власти не доверяют и стремятся всех постричь под одну гребенку. Механизмы обеспечения качества должны развиваться дальше, выходя за пределы первоначальной стадии развития массового высшего образования, приспосабливаясь к реалиям различного институционального ландшафта и усиления институциональной автономии. Это необходимый шаг, если управленцы хотят расширить институциональные возможности, сделать институты способными определять свою миссию и адаптировать ее к быстро развивающемуся контексту, требуя от институтов делать больше и меньше всего желая подкрепить свои требования дополнительными ресурсами.

*А. РАУХВАРГЕРС*²

БОЛОНИЯ 2009: ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ

ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

A. RAUHVARGERS

2009 BOLOGNA STOCKTAKING FINDINGS ON HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE

Критический анализ Болонского процесса проводится каждые два года, чтобы измерить прогресс в осуществлении основных линий действия Болонского процесса, включая обеспечение качества (QA). Последний обзор был основан на национальных отчетах 2008–2009 годов³ 48-ми болонских стран-подписантов⁴. Часть анализа позволяет квантифицировать прогресс (Раухваргерс и др., 2009, с. 98–122). Более конкретные вопросы нацелены на сбор информации для качественного анализа.

Хотя национальные доклады обычно подготавливаются широкой рабочей группой, предоставляются они министерствами образования и, таким образом, отражают точку зрения правительства. Поэтому осуществляющая обзор рабочая группа включила в свой состав представителей соответствующих заинтересованных организаций, чтобы сравнить результаты этого обзора с докладом EUA «Тенденции» (Кросиер и др., 2007), докладом ESU «Болонья глазами студентов» (Кассиаграно и др., 2009) и докладом «Точка зрения Eurydice» (Eurydice, 2009).

Цель этого документа – представить результаты обзора качественного анализа в отношении выполнения Европейских стандартов и принципов (ESG) по обеспечению качества на Европейском пространстве высшего образования⁵.

² Генеральный секретарь Латвийского совета директоров, Латвия.

³ Национальные отчеты 2009 года можно найти по адресу: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>

Национальный доклад РФ: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Russia_2009.pdf

⁴ Строго говоря – было 48 отчетов из 46 стран, участвующих в Болонском процессе, Бельгия и Соединенное Королевство представили по два доклада (в настоящее время в «болонском клубе» участвуют 47 стран: с 2009 года – Казахстан, единственный из среднеазиатских государств – *примечание научного редактора*).

⁵ См. перевод на русский язык в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левен-ла-Невом» / Под. науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с., С. 232–272. Размещено в свободном доступе на сайтах: www.rc.edu.ru; <http://ntf.ru> (*примечание научного редактора*).



Рис. 1

Оценивание национальных систем обеспечения качества с учетом Европейских стандартов и принципов

Приверженность выполнению ESG (ENQA, 2005) была заявлена уже в 2005 (ВРМС, 2005), поэтому удивительно, что только чуть больше половины стран пересмотрели свои системы обеспечения качества с учетом ESG, а целый ряд стран либо обещают сделать это в течение года, либо даже не планируют такой обзор/критический анализ (табл. 1).

Таблица 1

ОБЗОР СИСТЕМ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
С УЧЕТОМ ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ И ПРИНЦИПОВ
(ЧИСЛО СТРАН)

Подлежащие обзору системы обеспечения качества	Подлежащие обзору агентства по обеспечению качества	Планируемый обзор (в данном году)	Обзор не планируется
28	3	11	4

Только 9 стран явно упоминают оценку внутреннего обеспечения качества внутри вузов с учетом ESG, другие, вероятно, оставляют проверку внутреннего обеспечения качества на часть 1 ESG (связывают с частью 1 ESG).

После проверки более половины стран провели консультации с заинтересованными лицами и ввели финансовые стимулы или другие меры по улучшению процесса обеспечения качества, например, создание внутренних отделов качества в вузах.

Внутреннее обеспечение качества в вузах

Страны часто упоминают, что требования к вузам создавать внутренние системы обеспечения качества воплощены в национальных законах, правилах или кодексах практики. Однако ответы ряда стран предполагают, что они ограничивают внутреннее обеспечение качества внутри вузов подготовкой отчетов самооценки для внешней проверки.

В некоторых странах вузы создают системы управления деятельностью / эффективностью (performance-based management systems), а не ориентированную на совершенствование и основанную на результатах обучения культуру качества. В то время как качество преподавания как таковое упоминается часто, понятия «обучение» и «результаты обучения» обычно не фигурируют в описании внутренних систем обеспечения качества, предполагая, что необходимо сосредоточиться больше на внутреннем обеспечении качества и, соответственно, Части 1 ESG (Европейских стандартов и принципов).

В отдельных странах с бинарными системами высшего образования создание в вузах внутреннего обеспечения качества может потребоваться для прикладного сектора высшего образования, но не для университетов. Еще одна группа стран подчеркивает, что университеты свободны выбирать, какую именно систему внутреннего обеспечения качества им создать. Немногие страны отметили, что системы внутреннего обеспечения качества в их вузах могут быть основаны на Международной организации по стандартизации (ISO), Европейском фонде управления качеством (EFQM⁶), различных общих методологиях управления качеством или вообще собственных методиках.

Стратегия дальнейшего повышения качества

Только одна треть стран сообщили, что все их вузы опубликовали стратегию дальнейшего повышения качества, в то время как более чем в трети стран стратегии качества опубликованы только в части вузов или даже вообще ни в одном (табл. 2). Несколько стран отметили, что вузы не обязаны публиковать свои стратегии обеспечения качества или сказали, что вопросы качества представлены в общей стратегии вуза, другие сослались на присутствие аспектов качества в стратегических планах, которые вузы должны подготовить в согласии с общей стратегией министерства.

В отношении более чем трети стран, где стратегии обеспечения качества публикуются только в немногих (или ни в каких) вузах и остаются вопросы, направлены ли стратегии конкретно на выполнение ESG. Месседж (послание) состоит в том, что вузы должны поощряться более активно участвовать во внутреннем обеспечении качества.

⁶ EFQM – глобальная некоммерческая организация, охватывающая более 500 членов из 55 стран, представителей 50 отраслей промышленности, со штаб-квартирой в Брюсселе. Задачей организации является развитие деловых отношений и сотрудничества в целях экономического роста. . Ею создала сеть для инновационных организаций и бизнес-лидеров для обмена знаниями и лучшей практикой (*примечание переводчика*).

РЕЗЮМЕ ОТВЕТОВ ПО АСПЕКТАМ ВНУТРЕННЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА
(ЧИСЛО СТРАН, ДАЮЩИХ КАЖДЫЙ ВИД ОТВЕТА)

	<i>Все вузы</i>	<i>Большинство вузов</i>	<i>Некоторые вузы</i>	<i>Никакие из вузов</i>
Опубликовали стратегии по дальнейшему повышению качества	16	14	16	2
Мероприятия по внутреннему одобрению и мониторингу программ	22	20	5	1
Описание программ в терминах результатов обучения	12	15	19	2
Процедуры оценки студентов, предназначенные измерить достижение результатов обучения	6	17	18	7
Вузы, публикующие информацию	30	16	1	1

Мероприятия по внутреннему одобрению и мониторингу программ вузов

Большинство стран имеют программы одобрения (approval) и мониторинга в своих вузах (табл. 2). В некоторых странах мониторинг проводится программными комитетами/комиссиями, включающими преподавательский персонал и студентов (а также и работодателей), другие используют внутренний аудит и обучают преподавательский состав действовать в качестве аудиторов. Оценка может также основываться на опросах студентов или обратной связи от выпускников. В ряде стран внутреннее обеспечение качества осуществляется по образцу внешнего обеспечения качества: использование отчетов самооценки и экспертных обзоров программ. Программы могут быть одобрены советом по учебным программам вуза или сенатом. Некоторые страны используют для самооценки программ скрининг EFQM.

В то время как мониторинг является одной из наиболее развитых частей внутреннего обеспечения качества, необходима дальнейшая работа, чтобы связать мониторинг программ с результатами обучения.

Описание программ в терминах результатов обучения

Двадцать одна страна отмечает, что только некоторые вузы (или даже ни один) описывают свои программы в терминах результатов обучения (табл. 2). Сами страны подчеркивают: в том, что касается понимания и формулировки результатов обучения, персонал вузов нуждается в помощи. Некоторые страны говорят, что культура результатов обучения существует только в секторе прикладного высшего образования, другие подчеркивают сильные традиции центрированных на содержании программ.

Сверхоптимистический взгляд на то, как далеко вузы продвинулись в описании программ с использованием результатов обучения, может быть частично обязан смешению между «результатами обучения» как утверждениями о том, что учащийся должен знать, понимать и быть способным продемонстрировать после завершения программы обучения (или отдельного предмета/курса), и как общими целями или ожиданиями программ и конкретизированных задач преподавателей в выполнении учебных планов, которые, конечно, существовали в вузах и десятилетия назад. Также ряд стран утверждают, что их высшие учебные заведения всегда связывали программы с результатами обучения, а некоторые другие – что результаты обучения, используемые в их вузах, «не имеют отношения к Дублинским дескрипторам» или «понимаются не в духе Тьюнинга».

В этом отношении подобные заявления хорошо согласуются с обзором Координационной группы по квалификационным рамкам, которая сделала вывод, что использование результатов обучения все еще является большой проблемой (Координационная группа Болонского процесса по квалификационным рамкам, 2009).

Оценка студентов

Введение процедур оценки студентов, предназначенное для измерения достижения ожидаемых результатов обучения, идет медленно: только шесть стран ответили, что это сделано во всех вузах (табл. 2), а больше половины стран – что это сделано только в отдельных вузах (или даже ни в одном). Немногие вузы включили качество оценки студентов во внешнюю проверку качества.

Сама проблема оценки студентов, основанной на результатах обучения, остается неясной: в некоторых ответах она понимается как суммативная оценка; в других – идентифицируется с описаниями общей национальной шкалы измерений/национальных уровней классификации (*national grading scales*). Это демонстрирует одну из трудностей в выполнении болонских решений: каждая новая проблема всегда совершенно незнакома ряду стран, и поэтому новые элементы болонской терминологии людьми, за исключением узкой группы специалистов, часто понимаются неправильно⁷.

Внешнее обеспечение качества, привлечение студентов и международного сообщества

Общее описание национальных систем внешнего обеспечения качества

Почти все страны отмечают, что они проводят самооценку (экспертную оценку / публикацию результатов/разного рода проверки), и что внешние системы обеспечения качества действуют во всех вузах. Тем не менее в пяти странах они не охватывают либо до-болонских степеней, либо программ короткого цикла. В некоторых странах система обеспечения качества действует только в университетах или профессиональных вузах, за разные сектора высшего образования отвечают различные агентства, либо для университетов используется аудит внутреннего обеспечения качества, а для прикладных вузов – аккредитация. Некоторые страны, которые уже создали свои системы внешнего обеспечения качества в начале/середине 90-х, заменили свои агентства по обеспечению качества (QA) после переопределения принципов обеспечения качества в ходе Болонского процесса. Отдельные малые системы высшего образования используют агентства по обеспечению качества соседних стран или организуют международную оценку вместо создания собственных агентств QA. В нескольких странах обеспечение качества было введено как вид государственного контроля, а не как способ повышения качества.

Важно, что агентства по обеспечению качества всех «болонских» стран должны оцениваться по ESG – чтобы как обеспечить единообразие (*coherence*) на всей территории ЕНЕА, так и отобразить национальное положение дел. И все же ко времени конференции министров в Левене в 2009 году только одна треть стран осуществляла внешнюю проверку своих агентств по обеспечению качества.

Участие студентов в повышении качества (табл. 3) в составе экспертных команд является довольно высоким, хотя в существенном числе стран они являются только

⁷ См. «Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования)» Авт. сост.: В.И. Байденко; О.Л. Ворожейкина; Е.Н. Карачарова; Н.А. Селезнева; Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко и д-ра тех. наук, проф. Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. – 148 с. (размещено в свободном доступе на сайтах: www.rc.edu.ru и <http://ntf.ru>) (*примечание научного редактора*).

наблюдателями⁸. Так, в 40% стран они не участвуют в принятии решений. В трех четвертях стран студенты, как представляется, вовлечены во внутреннее обеспечение качества. Однако данные не позволяют нам судить, означает ли это полное вовлечение или осуществляемое только через периодические обследования/опросы студентов.

Таблица 3

УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА

<i>Аспекты</i>	<i>Страны (из 48)</i>
Управление агентствами по обеспечению качества	31
Полноправные члены групп проверки	26
Участие в группах проверки в качестве наблюдателей	16
Принятие решений по результатам оценки	29
Консультации в ходе проверки	38
Процедуры внутреннего обеспечения качества	37
Составление отчета самооценки	31
Участие в последующих мероприятиях в вузах	21

Привлечение студентов к обеспечению качества увеличилось за последние несколько лет, но в ряде стран студенческое участие в отдельных вопросах ограничено (например, управление агентствами по обеспечению качества, принятие решений), и есть группа стран, которые, как можно заключить, крайне неохотно привлекают студентов вообще.

Налицо прогресс в международном участии зарубежных представителей в обеспечении качества, особенно в работе групп внешней проверки, но это необходимо делать более активно. Менее половины стран имеют зарубежных/международных представителей в руководстве агентствами по обеспечению качества, что часто является правовой проблемой. Поэтому в некоторых случаях зарубежные участники приглашаются на заседания руководства лишь в качестве наблюдателей.

Таблица 4

УЧАСТИЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА

<i>Аспекты</i>	<i>Страны (из 48)</i>
Управление агентствами по обеспечению качества	23
Оценка национальных агентств по обеспечению качества	33
Группы проверки	38
Полноправное членство национальных QA агентств в ENQA ⁹	22
Ассоциированное членство национальных агентств в ENQA	11
Членство национальных QA агентств в других сетях обеспечения качества	33

⁸ См. интересные материалы в книге «Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. – 304 с. Разделы 4.4 (С. 158–166) и 4.7 (С. 190–199). (размещено в свободном доступе на сайтах: www.rc.edu.ru и <http://ntf.ru>) (примечание научного редактора).

⁹ РФ представлена Федеральным государственным учреждением «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» (г. Йошкар-Ола).

Удивительно, что меньше половины национальных агентств по обеспечению качества являются полноправными членами Европейской ассоциации по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA). Критерием полноправного членства в ENQA является соответствие национальных агентств стандартам ESG, так что вышеуказанные результаты предполагают, что в довольно многих национальных агентствах стандарты ESG выполняются не полностью. В будущем, вероятно, включение национального агентства или агентств в EQAR (Европейский регистр по обеспечению качества) станет важным показателем того, что агентство заслуживает доверия. Было бы слишком рано анализировать этот аспект сейчас, поскольку на время составления национальных отчетов EQAR включал лишь небольшое количество агентств.

Предложения по менее традиционным сферам охвата обеспечением качества

Анализ национальных отчетов указывает на некоторые сферы, в которых прогресс тормозится реальным или воображаемым конфликтом между выполнением признанных на международном уровне принципов, автономией вузов и иногда национальным законодательством. Опыт ряда стран и многих вузов показывает, что привлечение QA может быть весьма ценным и полезным для нахождения решения в следующих сферах:

- В сфере качества институциональных процедур, используемых для признания степеней и учебных кредитов. Проблема состоит в том, что, в то время как Лиссабонская конвенция по признанию устанавливает ясные принципы для академического признания, процедуры и критерии используются по-разному разными странами, вузами одной страны и отдельными подразделениями одного вуза. Некоторые страны улучшили ситуацию, включив признание квалификаций и кредитов в сферу действия как внутреннего, так и внешнего обеспечения качества, где оценивается, являются ли критерии и процедуры, используемые вузом, соответствующими принципам правовых рамок Лиссабонской конвенции по признанию.
- В отношении качества Приложения к диплому (DS) все болонские отчеты, а именно: «Критический анализ», «Болонья глазами студентов» и «Тенденции» EUA – показывают, что в то время как все больше и больше вузов выдают Приложение к диплому (Diploma Supplement), качество этих приложений является разным. Есть случаи, когда приложения к диплому не соответствуют утвержденному Евросоюзом/Советом Европы/Юнеско формату, используются неправильно, иногда просто теряя при этом смысл¹⁰. Следует упомянуть, что ESG также относятся к информации, которую рассылают вузы – и Приложение к диплому является наиболее важной информацией о квалификации для выпускников, работодателей, родителей и других лиц. Осуществление оценки качества Приложения к диплому на внешнем и внутреннем уровнях помогло бы усовершенствовать использование этого важного инструмента.
- Обучение в течение всей жизни стало одной из наиболее важных задач вузов в последние годы. В то же время национальные отчеты демонстрируют, что лишь для небольшого числа стран вопросы гибких учебных маршрутов и признания предыдущего обучения, особенно неофициального и неформального, стали само собой разумеющимися. Вопросы внутренней и внешней оценки качества могут стимулировать деятельность, улучшать качество на местах, а также помогают

¹⁰ См. перевод на русский язык последней версии Diploma Supplement в книге «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном/Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2009. – 302 с. С. 221–227.

обмениваться опытом и делиться хорошей практикой на национальном и международном уровнях, что способствует выполнению директив ESG по внутреннему обеспечению качества.

- Совместные степени на данный момент явно упоминаются в законодательстве 37 стран, таким образом улучшая правовую ситуацию с ними. Однако выполнение основного критерия признания совместных степеней – обеспечить, чтобы все части совместной программы были оценены по качеству – требует объединенных действий QA агентств и участвующих стран.
- Благодаря усилению глобального измерения Болонского процесса возрастает важность интернационализации вузов, которая становится предпосылкой их устойчивости. Поэтому обеспечение качества и последующее усиление процессов интернационализации вузов должны стать важными компонентами обеспечения качества в целом.

Краткие выводы

1. При оценивании национальных систем качества по ESG основной акцент ставится на внешнем обеспечении качества, в то время как внутреннее обеспечение качества (часть 1 ESG) в ряде стран упускается из виду.

2. В сравнении с осуществлением внешнего обеспечения качества, разработка систем внутреннего обеспечения качества в вузах продвигается вперед более медленными темпами.

3. Несмотря на то, что внутреннее одобрение программ и удостоверение качества персонала принято в большинстве стран, увязывание программ с результатами обучения и создание процедур оценки с целью измерения достижений ожидаемых результатов обучения, займет больше времени на осуществление.

4. Ряд стран утверждают, что они не предписывают особых механизмов для внутреннего обеспечения качества в вузах, но требуют, чтобы вузы создавали их по своему усмотрению.

5. Все «болонские» страны ввели внешние системы обеспечения качества, включая самооценку и внешнюю проверку; большинство публикуют результаты и принимают последующие меры.

6. Многие страны проявляют медлительность в организации оценки своих QA агентств, и менее половины национальных QA агентств являются полноправными членами ENQA, откуда видно, что нужно еще пройти долгий путь, прежде чем станет очевидным, что обеспечение качества на Европейском пространстве высшего образования происходит в соответствии с ESG.

7. Студенческое участие в обеспечении качества растет. Однако в ряде стран студенты не участвуют в принятии решений, они не всегда привлекаются к подготовке отчетов самооценки и редко вовлекаются в мероприятия по проверке.

8. Привлечение зарубежных представителей в группы внешней проверки и членство в ENQA и иных международных сетях по обеспечению качества растет, но это рост должен продолжаться и далее.

*И. ХААКШТАД*¹¹

**ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА НА ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КУДА ИДЕМ? РАЗМЫШЛЕНИЯ О ФУНКЦИЯХ,
ЛЕГИТИМНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯХ/ПРЕДЕЛАХ**

J. HAAKSTAD

EXTERNAL QUALITY ASSURANCE IN THE EHEA: QUO VADIS? REFLECTIONS ON
FUNCTIONS, LEGITIMACY AND LIMITATIONS

К 2010 году Болонский процесс выйдет на новый уровень, многие структурные цели будут полностью или частично достигнуты. В сфере обеспечения качества (QA) Европейские стандарты и принципы (ESG) и Европейский регистр обеспечения качества (EQAR) – две из таких вех.

Группой по надзору за реализацией Болонского процесса (BFUG) была выделена главная роль в мониторинге процесса реформы и ее результатов. Выражая свое удовлетворение в целом результатами применения ESG и сложившейся практикой агентств по обеспечению качества, BFUG ныне признает «новые и развивающиеся области, воздействующие на обеспечение качества на Европейском пространстве высшего образования» (BFUG, 2009). Их можно выразить вопросами:

- Как уравновесить подотчетность и усовершенствование?
- Как сбалансировать совместную ответственность высших учебных заведений, агентств и политиков?
- Как действовать в условиях роста разнообразия в высшем образовании (разнообразии педагогических подходов, учебных заведений, предметных областей, студентов, ожиданий, миссий и т.д.)?
- Как избежать роста бюрократизации и увеличения затрат на обеспечение качества?

При наличии более или менее устоявшейся структурной основы, вероятно, пора повнимательнее присмотреться к нашей практике, обсуждая соответствие механизмов многообразию целей. Как должно осуществляться внешнее обеспечение качества, чтобы помочь выполнению этих ожиданий? Краткий ответ, я полагаю, таков: нужно пробовать по-разному, не используя единственный механизм для решения всех задач и проблем.

Внешнее обеспечение качества: цели и ожидания

Инструменты внешнего обеспечения качества почти исключительно являются *оцениванием* того или иного вида. Давайте поэтому начнем с краткого обзора различных целей, которые такое оценивание может иметь. Отметим наиболее очевидные:

1. Проследить, чтобы качество образования и качество управления соответствовали сетевым стандартам.
2. Обеспечить прозрачность через публичную экспозицию, таким образом косвенно подталкивая учебные заведения к усовершенствованию дел, если у них «не все в порядке».
3. Внести вклад в усовершенствование путем участия в содержательном диалоге с учебными заведениями, предлагая рекомендации и вдохновляя их.
4. Принять решения о том, насколько сильны или слабы учебное заведение или программа по сравнению с другими учебными заведениями и программами.

¹¹ Директор по исследованиям и анализу Норвежского агентства по обеспечению качества в высшем образовании (NOKUT).



Рис. 2

В самом деле, можно привести другие и более подробные цели. Но более интересен тот факт, что эти различные цели часто появляются в сочетаниях. Обычно агентства по обеспечению качества опираются на один «основной» механизм, и существует опасность, что операция получает двойной или размытый фокус, или что методом, предназначенным для одной цели, пытаются делать другие вещи – и получается не так хорошо. В вступительном слове на конференции по обеспечению качества в Вене в 2008 году бывший президент ENQA Петер Вильямс сказал:

«Мы должны хорошо понимать, чего мы пытаемся достичь с помощью внешнего обеспечения качества. Это не так очевидно, как кажется, потому что часто я говорю с людьми об обеспечении качества, а они не могут сказать мне, какова цель его, они говорят о том, что именно они делают, но не могут сказать, зачем они это делают» (AQA, 2008).

Контроль против повышения (качества): вечная дилемма

Цели 1, 2 и 3, указанные выше, ведут нас к вопросу: контроль или ориентация на совершенствование. Куда нужно ставить акцент и каковы общие тенденции? На пленарной сессии Второго Европейского форума по обеспечению качества (EQAF) в Риме, в 2007, Франсуа ле Пультьер нарисовал картину «зрелого»/сложившегося внешнего обеспечения качества в Европе: движение *от* контроля и «редукционизма»/упрощения в направлении сложности и усовершенствования:

<i>От</i>	<i>В направлении</i>
Качество абсолютно	Качество относительно
Одна черта качества доминирует	Рассматриваются многие аспекты
Главным является продукт	Жизненно важной является услуга
Проверяется конечный продукт	Попытки оптимизировать процесс
Фиксированный стандарт	Изменяющиеся стандарты

Но насколько это истинно? С моей точки зрения, существует заметный разрыв между риторикой и действительной практикой. В то время как динамический подход и подход развития почти единогласно поощряются как «политически корректные», практика более жесткого контроля упорно сохраняется, а во многих странах даже находится на подъеме, обычно в форме *схем аккредитации*.

В большинстве стран Центральной и Восточной Европы доминируют системы, основанные на аккредитации. Но более интересной, вероятно, является тенденция многих

стран Западной Европы двигаться в том же направлении, где первоначально – и идеологически – существовала традиция доверия и ориентация на усовершенствование. Два подходящих случая – это Дания и Швеция. По общему признанию, в Германии, Нидерландах и Фландрии всеобъемлющие системы аккредитации программ недавно были замещены более простыми схемами (кстати, главным образом по причинам затрат и неудобств), в то же время продолжающими твердо основываться на аккредитации. Аккредитация или подобные ей методы также нашли свой путь в режимах внешней оценки в Норвегии, Испании, Австрии, Франции, Швейцарии, Италии и Финляндии¹².

Другая важная тенденция заключается в том, что несколько стран принимают метод *институционального аудита*. Это сейчас основной метод, например, в Соединенном Королевстве, Норвегии, Финляндии и Швейцарии. В других странах он сосуществует с аккредитацией в гибридных моделях (напр., Испания, Австрия, Германия, Нидерланды и фламандско-говорящая часть Бельгии). Метод аудита представляется как подход более ориентированный на совершенствование, но даже аудит по существу является методом *контроля*, хотя контроль здесь осуществляется на институциональном уровне и является менее назойливым.

Контроль, совершенствование и мульти-целевые механизмы

Аккредитация

Аккредитация выступает сегодня, вероятно, наиболее широко используемым инструментом внешнего обеспечения качества на Европейском пространстве высшего образования. Однако она принимает так много различных форм, что это больше название, чем метод, что затрудняет обсуждение *практики* аккредитации с методологической точки зрения. И все-таки наиболее характерной чертой аккредитации¹³ является решение «да-нет» в отношении определенного порогового уровня – и серьезные последствия, которые будет иметь «нет» (функция *признания*).

Аккредитация, понимаемая как формальная система официального признания, осуществляемая на строго академических основаниях независимым и надежным агентством, является весьма разумной идеей. Поскольку сфера высшего образования расширяется и становится бизнесом, сильно связанным с рынком, налицо растущая необходимость защитить степени/дипломы (и студентов) от неадекватного предоставления услуги (*provision*) и провайдеров-мошенников. Но нужно ли обременять учебные заведения повторным полномасштабным оцениванием, чтобы выполнить эту задачу? Разве не может аккредитация быть упорядоченной в формате, который подходит для главной цели обеспечения контроля качества на *разумном уровне*?

Когда аккредитация выходит за пределы основной функции, становясь *государственным подходом к обеспечению качества*, цели ее размываются. Отдельные функции «признания» и «оценивания» сливаются в одну процедуру, смешивая узкую функцию с более широкой. Функция признания, имеющая *последствия*, должна с большей вероятностью влиять на более широкий процесс, смещая акцент в направлении контроля. Конечно, в большинстве случаев аккредитация будет отражать «сложное» понятие качества, и обычно налицо будут ценные наблюдения и рекомендации от группы оценки, но мне хотелось бы отметить, что опасность редукционизма здесь велика. Озабоченность по поводу «да/нет» влечет за собой отдельную озабоченность по поводу согласованно-

¹² Источники включают: «Аккредитация: международная перспектива» (Инспекторат образования в Нидерландах, 2006) и «Процедуры качества на Европейском пространстве высшего образования и за его пределами» (ENQA, 2008).

¹³ Я говорю здесь о государственном, или «официально признанном» типе аккредитации.

сти и объективности, а это в свою очередь означает, что мы нуждаемся в ясных и недвусмысленных оценках. Приоритет отдается набору ключевых стандартов, предпочтительно поддерживаемых показателями эффективности. Аккредитация поэтому как тип оценки не является идеальной, когда дело касается действительно глубокого анализа, чтобы помочь институту или конкретной программе повысить общее качество образования.

Аудит качества

Как и аккредитация, аудит качества является методом с очень специфической целью. Аудит качества ориентирован на управление внутренним качеством вуза. Как таковой, он является «мета»-подходом к качеству образования, уходя от действительной образовательной практики. Влияние этого метода на качество, таким образом, тоже косвенное: он опирается на свою способность видеть, как система управления внутренним качеством вуза поддерживает качество образования и содействует его улучшению. Это действительно очень полезный метод, и он возлагает ответственность за обеспечение качества на того, на ком она и должна в первую очередь лежать: на автономный вуз как таковой. Внешняя аккредитация или аудит как механизмы, изначально имеющие одну цель, могут внести свой вклад через ограниченный набор стимулов – некоторые из них карательные, другие поощряющие, но их влияние на повышение качества не следует преувеличивать.

Может быть, мы должны принять, что основной целью внешнего обеспечения качества является – и должна являться – цель контроля. Как тогда мы можем ориентировать наши мероприятия по внешнему обеспечению качества, чтобы одновременно увеличить их вклад в повышение качества? Я думаю, это может скорее всего произойти при условии, если оценщики вникают достаточно глубоко в действительный процесс преподавания и обучения, подходя к своему объекту как «дружелюбные критики», в процессе открытого и доверительного размышления, обращаясь к направленной на обучение *деятельности* провайдера и многим взаимосвязанным аспектам качества образования, которые могут вступить в игру. Это требует процесса, который плохо совместим с целью контроля (не сводится к контролю).

Вопрос легитимности и принятия

Из-за присутствия неких государственных интересов статус оценки высшего образования все еще ненадежен. Интересно наблюдать способ, с помощью которого отношение к результатам оценки, как представляется, разделено по предсказуемым линиям, определенной позицией и идеологией. Несколько упрощая, можно сказать, что многие политики, внешние заинтересованные лица и студенты, которые «нуждаются» в оценках, чтобы поддержать свои действия и программы, склонны выражать доверие результатам оценки как верной информации. Выводы принимаются за чистую монету, чтобы использовать их как легитимное основание для отказов, требований, «исправлений», мер по улучшению – или даже целых реформ и каких-то регуляций. Существует обычно и противоположная сторона, которая подвергает сомнению информацию, полученную в результате оценки. Это преподаватели (деятели академической сферы), имеющие научную подготовку, которые обычно сами находятся на переднем крае деятельности оценивания, а также политики и реформ. Если смотреть с их точки зрения, в большинстве оценок есть что-то дилетантское: либо темы определяются недостаточно точно, либо выборки эмпирических данных случайны и неполны, либо процесс исследования имеет погрешности с точки зрения валидации и анализа данных. Институциональное руководство часто оказывается зажатым между этими двумя позициями. Его шестым чувством

может быть чувство «академического скептицизма», но как ответственные руководители они должны соблюдать форму и могут опереться на результаты их собственного внутреннего управления процессом.

«Качество в более глубоком смысле»: ограничения и реалистические цели

Различные аргументы, которые «предупреждают против» легитимности оценки результатов, хорошо известны. Они все оживленно обсуждались еще «на заре» внешнего обеспечения качества (около десяти лет назад!), но тот факт, что они менее распространены в сегодняшних дискуссиях, не означает, что они устарели. Возможно, есть особая нужда сегодня – во времена конвергенции разных точек зрения, апелляции к законности, индексов качества и построения систем – снова вспомнить об этих аргументах. Приведем их:

- Даже у учебных заведений есть индивидуальность и свое «я»! Им есть, что защищать: в первую очередь, свои ресурсы и репутацию. Оценки, которые несут с собой опасность ощутимых последствий, могут быть встречены контрстратегиями. Следовательно, мы имеем оценочные игры, и о надежности/истинности результатов тут говорить не приходится.
- Учреждения высшего образования и даже программы – это очень сложные сущности. Оценщики видят лишь малую долю разнообразных процессов и компонентов, которые составляют образовательную практику вузов – и тем самым качество его.
- При том, что у любого «понятия качества» существует неопределенное число аспектов и при многообразии легитимных «целей качества», большинство из которых сформулировано не в слишком точных терминах, как можно всё это «операционализировать»?
- Оценивание осуществляется с помощью *экспертных проверок* – эта практика значительно не изменилась с ранних времен обеспечения качества. Группы «экспертов», меняющихся от случая к случаю, которые занимаются этим делом поверх своей обычной работы, объявляют свои оценки и рекомендации по сложным вещам, нередко имея ограниченную подготовку по данным вопросам. Часто выводы рождаются в результате споров, где отдельные эксперты защищают противоположные точки зрения. Результаты оценки обычно *условны*, это далеко не объективные истины.
- Наконец, есть обстоятельства действия / условия осуществления. Обычно собирается огромная масса относящейся к делу информации, но как ее систематизировать, проанализировать и взвесить под безжалостным прессом временных ограничений?

«Истина в последней инстанции»?

Из-за эпистемологических ограничений внешние экспертные проверки с «широкими» целями, то есть проверки *«общего качества»* учебных заведений, дисциплинарных сообществ или программ должны осуществляться с соответствующей осторожностью и проявлять сдержанность, когда дело доходит до выводов. Это еще более важно, когда проверка является обязательной и как таковая представляет собой использование власти обществом. Групповые вердикты легко становятся «авторитарными» в смысле обретения ими статуса «официальной истины».

Установленная на этом фоне явно сверхамбициозная задача для режимов внешней оценки заключается в том, чтобы попытаться проделать всеобъемлющие «измерения» качества учебного заведения или программ таким образом, чтобы индивидуальные

«баллы» можно было читать и сравнивать непосредственно. Надо сказать, это весьма амбициозные претензии. Такая процедура подразумевает с необходимостью редуционистское использование показателей и другой информации, она отвергает ограничения ее использования, вызванные обстоятельствами, и не учитывает многовариантности интерпретации качества и выбора целей. Наконец, ставится задача «корректировки» культурных и других контекстуальных факторов. Поэтому удивительно обнаружить официальное высказывание, сделанное ЕСА (Европейский консорциум по аккредитации), которое указывает в этом направлении:

«Сбор данных и разработка показателей деятельности/эффективности должны быть привержены принципам транспарентности, читабельности и подотчетности, присущим европейскому высшему образованию, позволяя измерять и сравнивать сильные стороны институтов [...]. Измерение сильных сторон различных вузов, невзирая на границы, порождает совершенно новую проблему. Для этой цели должны быть разработаны совместимые инструменты как для внешней оценки учебных заведений, так и для систем внутреннего обеспечения качества» (ЕСА, без указания даты).

Как может внешнее обеспечение качества быть беспристрастным, если институты оцениваются по одному универсальному критерию – без грубого «сокращения» (reducing) и упрощения понятия качества?

Использование внешнего обеспечения качества

После этого упражнения в ограничении и отрицании, что остается в качестве полезных функций внешнего обеспечения качества? На самом деле, многое. Внешнее обеспечение качества вносит существенный вклад, если оно делает то, что у него получается лучше всего. Я подытожу это в четырех пунктах:

а. Очевидное

1. Внешнее обеспечение качества может аккредитовать или признавать учреждения высшего образования или предоставление ими услуг соответствующими основному критерию, а именно: высшее образование удовлетворительного качества. Это само по себе крайне важная функция и, вероятно, основная причина того, почему режимы внешнего обеспечения качества были созданы в первую очередь. Но это может быть достаточно простым и специализированным процессом.

2. Внешний контроль качества может подвергать пересмотру внутреннее обеспечение качества вузов. Европейское пространство высшего образования состоит из автономных институтов, которые сами отвечают за качество своей продукции и которые должны иметь внутренние механизмы, чтобы нести эту ответственность при выполнении своих обязанностей. Внешний контроль качества должен представлять собой «публичный надзор» в отношении этих вопросов. Предлагая экспертизу в области обеспечения качества – а не в каждом аспекте качества образования – внешний контроль качества может привнести профессионализм и дополнительное содержание в общую цепочку работы по обеспечению качества.

3. Внешний контроль качества может предпринять оценку «общего качества» деятельности учебных заведений и предоставления ими отдельных услуг с перспективой развития и совершенствования, хотя в целом это действительно собственная задача вузов. Такая оценка может иметь свой отправной пункт в их собственных представлениях о ситуации и развиваться как дискуссия между экспертами и институтом внутри структуры, подобной SWOT-анализу. Это экспертная проверка в собственном смысле слова, способствующая действительно достижению улучшения дел.

b. ... и за его пределами

4. В предыдущих рассуждениях мы пытались показать, что приверженность принципу пригодности для определенной цели несовместима с достижением всех целей с помощью одной методологии. Следовательно, нужны конкретные методологии, чтобы осуществить заметное продвижение на пути к усилению эффекта (повышению качества).

На протяжении последнего десятилетия внимание было сосредоточено на национальных системах, главным образом, режимах одного механизма. Шли споры о том, является ли лучшим путем движения вперед аккредитация или аудит, в результате чего некоторые страны создали гибридные системы, сочетающие то и другое. Но если внешнее обеспечение качества собирается быть чем-то большим, чем просто контролем (если внешний контроль качества хочет возложить на себя не только функции контроля, но и какие-то иные функции), его пригодность к осуществлению иных функций должна рассматриваться самым серьезным образом. Оценки, которые нацелены на совершенствование, должны быть более конкретными и «узкими» в том смысле, что они исследуют более конкретные объекты при помощи методологий, которые «заточены» под конкретную цель. Например, можно рассматривать такую вещь как «согласованность программ» или такую как «интернационализация», или «качество преподавания» в ряде институтов и дисциплин, выявляя различные подходы и практики и обсуждая цели и способы улучшения положения дел. Другой идеей может быть исследование отношений между учебными целями, преподаванием и учебным процессом, оценкой студентов и действительными результатами обучения, с точки зрения либо совершенствования/корректировки учебных целей и оптимизации построения курса, либо оценки студентов. Третьим подходом может быть оценивание конкретного типа общенациональной программы, не затем, чтобы устраивать бенчмаркинг или создать рейтинг программ, но чтобы получить представление о национальном «состоянии дел», получить образцы хорошей и менее хорошей практики, провести международные сравнения и обсудить общие улучшения под этим углом зрения.

И в самом деле: почему не выполнить большее количество таких типов оценивания, *выходящих за пределы* национальных границ с тем, чтобы усилить международное сотрудничество и обсудить феномен качества действительно в общеевропейском контексте. Следующим шагом теперь, когда национальные системы более или менее созданы, может стать для национальных агентств – при наличии необходимых ресурсов – установление сотрудничества за пределами «взаимного признания», в действительно транснациональной оценке проектов. Такие проекты были бы ориентированы на совершенствование (повышение качества), поскольку они способствовали бы «свежему взгляду» участвующих институтов через описание, сравнение и обсуждение различных практик в различных образовательных системах. Дальнейшую пользу можно получить от эффективного распространения результатов и анализа на более широкие круги высшего образования.

Заключение: внешний контроль качества и его повышение

Нужно осознавать, что существуют пределы того, какой вклад в повышение качества может внести внешний контроль качества, помимо «корректировки» через контрольные мероприятия. Заявки здесь явно превосходят возможности. Вклад внешнего обеспечения качества может быть лишь вторичным и поддерживающим, в то время как основное движение в направлении улучшения качества может исходить только из самих вузов, из их систем качества и культур качества.

Чтобы сделать дальнейший вклад в повышение качества, агентства по обеспечению качества должны также проводить оценки, которые более конкретны, с более строгими взаимоотношениями между целью и методологиями. Но, поскольку ресурсы не бесконечны, это, вероятно, означает, что некоторые из доступных ресурсов должны быть перераспределены *от* систем контроля *к* системам оценки, «заточенной» под определенную цель развития. В свою очередь, это потребует более умных и менее ресурсозатратных методов контроля качества. Например, не достаточно ли аккредитовать *институты*, распространяя доверие на программы, предоставляемые соответствующими, должным образом управляемыми, институтами?

Правительства и общественность имеют право знать что-то о качестве высшего образования. Естественно, они хотят, чтобы информация была широкой, ясной и по возможности недвусмысленной. Поэтому правительства стремятся усиливать их национальные внешние системы обеспечения качества... но агентства не могут дать таких ответов, и они должны сами, как профессиональные агенты, определять предпосылки и ограничения своей деятельности. Если они приобретают функции и полномочия, которые выходят за рамки информационной ценности их продуктов, мы должны добавить пятую функцию к нашему списку: функцию *легитимизации, символического условного механизма* для обеспечения только тех ответов, которые запрашивает «общество». Функция, которой мы *не должны* воспользоваться! (т.е. не должны идти на поводу у «общества»).

И. ФАЛЬК¹⁴

ПОКАЗАТЕЛИ, ПО КОТОРЫМ МЫ ЖИВЕМ?

ПО ПОВОДУ ДИЛЕММЫ «КОЛИЧЕСТВО–КАЧЕСТВО»

J. FALK

INDICATORS WE LIVE BY? ON THE QUANTITY-QUALITY DILEMMA

Вступительное слово

Использование показателей/индикаторов идет как лесной пожар по всей сфере высшего образования и обеспечения качества. Это, конечно, не новое явление, но оно становится все более и более распространенным инструментом для распределения ресурсов и создания рейтингов вузов, их факультетов и подразделений. Вот почему показатели/индикаторы заслуживают тщательного исследования и размышления. Мое намерение двойное: во-первых, я хотел бы осветить некоторые аспекты использования индикаторов и того, для каких целей они используются; во-вторых, я дам краткий обзор системы показателей/индикаторов, используемых в целеориентированном стратегическом планировании, осуществляемом ныне в Стокгольмском университете. Показатели качества, используемые вузами сегодня, имеют тенденцию инкорпорировать более открыто качественные аспекты. Поскольку показатели в основном количественные, эта тенденция выводит на первый план дилемму количества–качества. Я беру эту тенденцию из шведского высшего образования, особенно Стокгольмского университета.

Что такое показатель/индикатор, и что он измеряет? Это очевидно тривиальный вопрос, поскольку показатели деятельности/эффективности используются повсеместно, во всех видах процессов в производстве, в бизнесе и в образовании. Фактически мы постоянно руководствуемся показателями в нашей повседневной жизни и даже больше,

¹⁴ Профессор испанского языка и болонский координатор, Стокгольмский университет, Швеция.

наше суждение о других выстраивается на основании показателей. Если вы видите человека, дающего деньги на благотворительность, вы делаете вывод, что это щедрый и неэгоистичный человек. Акт пожертвования денег является показателем чего-то еще, чего-то более широкого, чем тот акт, свидетелем которого вы являетесь.

Основные аспекты показателей

Показатель некоторого вида деятельности – в научных исследованиях, преподавании, обучении – есть нечто наблюдаемое, которое репрезентирует нечто более общее, чем оно само. Считается само собой разумеющимся, что проверка сложной деятельности может быть осуществлена только посредством симптомов, за которыми стоит некое качество; так, некоторые аспекты отделки автомобиля говорят о качестве всей машины в целом, число цитируемых научных статей говорит о научном качестве исследовательского института. Короче говоря, это проблема валидности: действительно ли показатели измеряют то, что подразумевается? Это ведет к другим важным аспектам показателей:

1. Для каких целей и с какой точки зрения выбираются показатели?
2. Как отбираются показатели и с помощью каких процессов?
3. Как можем мы судить о репрезентативности и валидности показателей?
4. Являются ли показатели надежными в том смысле, что одна и та же оценка показывает одно и то же положение вещей?
5. Каковы причины увеличения или уменьшения показателей? До какой степени это увеличение или уменьшение обязаны критериям, принятым ранее?

Каждый из этих пяти вопросов может быть предметом длительной дискуссии. Как бы там ни было, вопросы указывают на важные и проблематичные темы. Например, если число опубликованных докторских диссертаций выбрано как показатель успеха исследовательской программы и становится критерием для назначения ресурсов, нужно иметь в виду, по крайней мере, три вещи:

- (a) является ли оно хорошим критерием как деятельности, так и качества;
- (b) все побочные эффекты и предубеждения, которые могут возникнуть из-за этого конкретного показателя, должны быть проанализированы.
- (c) надо учитывать способ, каким подразделения отреагируют на эту ситуацию.

К чему адаптивное поведение со стороны подразделений приведет в долгосрочной перспективе? Будет ли польза университету от тех отделений, которые попытаются обойти показатель, чтобы получить краткосрочные выгоды или просто возможность выживания? Это может представиться чрезмерно пессимистическим и рискованным – фиксироваться на показателях. Следует подчеркнуть, с другой стороны, что показатели являются необходимыми инструментами, поскольку ничто не может быть оценено или отслежено без таковых.

Успехи и ошибки показателей

Далее я дам комментарии по соответствующим вопросам, делая акцент на некоторых проблемах и ошибках, которые показатели могут породить.

Проблема валидности

Центральной темой являются вопросы репрезентативности и валидности. До какой степени показатель измеряет то, что подразумевается (что он предназначен измерять)? Является ли индекс цитируемости – возьмем один из наиболее общих показате-

лей/индикаторов, используемых в международных рейтингах – хорошим критерием для «более широкого» вопроса о том, что такое эффективность и качество исследования? Во-первых, области, где показатель применяется, не являются однородными (как правило), и действующие лица имеют очень разные возможности. Возьмем интернационализацию, сложный вопрос на самом деле: является ли число прибывающих и убывающих студентов хорошим критерием интернационализации? Я в этом сомневаюсь, но это возвращает нас к вопросу о том, какие компоненты интернационализации являются репрезентативными и измеримыми. Студенческий обмен – это только один аспект. Чтобы повысить валидность, нужно учитывать несколько параметров. Иначе магия цифр может привести нас к смешению количества и качества, обобщению от знака к типу.

Следующий пример также иллюстрирует проблему валидности. Является ли число студентов, успешно окончивших курс или выдержавших экзамен, хорошим критерием качества образования? Да, до некоторой степени, и такие цифры нужны, чтобы получить представление о пропускной способности. Но в действительности они мало говорят о качестве как таковом. Крупные специалисты склонны приравнивать действенность /*efficiency*/ (производительность /*output rate*/) к эффективности /*performance*/, распространяя это на качество. Возвращаясь к примеру: более вероятно, что доля/процент студентов, получивших документ о бакалаврской степени (соотношение между закончившими курс и когда-то поступившими на него), является лучшим показателем эффективности, но и тут мы еще ничего не знаем о качестве таких документов. Мое убеждение состоит в том, что надежное представление о качестве высшего образования нельзя получить, пока не доберешься до сути дела. Все виды статистики нужны, но трудно делать выводы о качестве по количеству. Может быть сделана попытка найти операциональные подсказки, которые включают различные качественные аспекты изучаемого случая.

Дело движется в этом направлении в Швеции. В следующий раунд аудита качества Шведское национальное агентство по высшему образованию планирует включить пересмотр документов на степень (*degree papers*). Это определенно новый шаг в более непосредственном измерении качества результатов обучения, и имеется консенсус по факту, что документы о степени, сочетая количественные и качественные результаты, являются мощным показателем эффективности и качества. Но, по общему признанию, эта процедура нагружена практическими сложностями, которые сейчас обсуждаются в Агентстве. Встают несколько вопросов: действительно ли преимущества, приобретенные путем оценки в этом направлении, компенсируют затраты, связанные с осуществлением пересмотра всего материала? Будет ли достаточно осуществлять выборочный контроль? Как может быть использовано подобное исследование?

Суммируя, можно сказать, что основное требование к показателю заключается в том, чтобы он отражал что-то существенное в процессах и результатах, связанных с высшим образованием. Количественные операторы могут вводить в заблуждение в системе обеспечения качества, если они не укоренены в качественных аспектах результата. Поскольку квантификация обходится дешевле, велик риск, что количество затмевает качество в ущерб валидности.

Цель показателей

Показатели отбираются для разных целей. Они должны дать информацию, имеющую отношение к руководству, по различным аспектам стратегического планирования, чтобы приспособить измерения/критерии к внутренним целям и запросам, которые общество выдвигает перед вузами. Реальность с большей вероятностью движется в правильном направлении, если стратегическое планирование и его показатели воспроизво-

дятся на различных уровнях института. Топ-менеджмент, таким образом, должен стремиться установить те же самые или подобные показатели/индикаторы на макро- и микроуровнях. Центральный уровень, уровень факультетов и уровни подразделений должны объединиться в этой работе, чтобы достичь целей.

Валидность индикаторов тесно связана с целью, которой результат предназначен служить. Если цель состоит в том, чтобы получить картину качества результатов обучения, то нельзя не измерить число экзаменуемых в этом году. Если цель показателя заключается в том, чтобы подняться вверх по лестнице рейтинга, конечно, нужно тщательно следовать соответствующим аспектам системы рейтинга, например, индекс цитирования, студенческий обмен, пол, социальный баланс, число и распространенность магистерских программ. Дискуссия о цели показателей будет основным шагом в процессе отбора и зависит от поставленных целей.

Индикаторы для макропланирования

Отношения между индикатором, целью и оцениваемым феноменом часто очевидны и не вызывают проблем, но не всегда. С тех пор как в 80-х стали использоваться большие системы компьютерных данных, высшее образование то и дело подвергается квантификации и сбору данных, как и повсюду в западных обществах. Мелькают количественные термины вроде «производства кредитов», «процента выпускников с бакалаврской степенью», «среднего времени для получения магистерской степени» и т.д. Конечно, важно иметь представление об эффективности (performance), и мы сейчас знаем о ней много больше, чем раньше. Общество справедливо выдвигает требования к учреждениям высшего образования, но квантификация стала более или менее повсеместной в последние десятилетия прошлого века. Когда валовые показатели пропускной способности (число кредитов) используются как принципиальный инструмент для планирования и определения размеров бюджета, отношение к качеству становится проблематичным. В Швеции и в других странах есть два показателя для контроля распределения ресурсов и бюджетных процессов на разных уровнях от министерств до департаментов. Это число зачисленных студентов и число набранных кредитов. Это, конечно, касается только образования, не научно-исследовательской работы.

Это неплохая система сама по себе (она формально беспристрастна); однако она количественна по своей природе. Конечно, она «корректируется» через процесс планирования: ректора расставляют приоритеты и указывают новые направления, факультеты могут перераспределять финансирование, запускать новые курсы и программы. И все же квантификация благоприятствует тому, что соответствует рыночным принципам. Количественная эффективность (quantitative performance) становится принципом выживания для подразделений, и внимание сосредотачивается на том, чтобы набрать нужное число кредитов. Это не означает, что политика обеспечения качества отсутствует, она развивается и интегрируется в процессе планирования последние 20 лет, особенно благодаря Болонскому процессу. Но она по-прежнему рассматривается как второстепенная. Моя точка зрения такова, что, когда превалируют количественные критерии, налицо разрыв между простой эффективностью (sheer performance) и качеством результата. Связи должны быть обеспечены более органичным путем.

Новая система оценки эффективности и качества обсуждается в Швеции с целью распределения ресурсов. Эта дискуссия берет начало в докладе, опубликованном в 2007 году («Ресурсы для качества»), где говорится о необходимости создания системы финансирования, ставящей в центр качество (qualitative-based). Предложения, представленные в докладе, касаются как студенческих циклов, так и аспирантуры (постдипломного

обучения). Идея рекомендаций состоит в том, чтобы одна часть ассигнований в высшее образование зависела от качественных показателей и назначалась на конкурентной основе, а другая часть определялась текущими нормами, основанными на числе студентов и производстве кредитов.

Что касается третьего цикла (постдипломное обучение и научные исследования), ресурсы должны быть частично основаны на упоминании в *ISI Web of Science*¹⁵.

Показатель, о котором идет речь, представляет собой соотношение между числом цитируемых статей (в соответствии со средними мировыми показателями) и ресурсами, которыми вуз располагает для конкретной сферы исследований. Для различных исследовательских областей должен быть подсчитан средний индекс. Статистические данные по финансированию в течение предыдущих трех лет и данные из индекса цитирования составляют этот показатель. В дискуссии об этой системе возникли некоторые возражения. Во-первых, *ISI Web of Science* почти исключительно охватывает естественные науки, в то время как гуманитарные и социальные науки имеют здесь малую долю. Во-вторых, он явно пристрастен к англо-саксонскому миру. Эти узкие места очевидны всем и привели к решению создать национальную базу – SwePub¹⁶, которая охватывала бы все научные публикации и создавала надежный базис.

Что касается студенческого уровня (*graduate level*), предлагается похожая система. Ежегодное финансирование следовало бы назначать частично на основе различных критериев, ставя во главу угла качество. Например, предлагается определенное количество средств направлять на усиление исследовательской составляющей в студенческих курсах и программах, другая часть будет непосредственно зависеть от аудита (включая оценку экзаменационных документов и формулировку результатов обучения) и последующей классификации подразделений и предметов.

Резюмируя эти дискуссии о целях показателей и дилемме «количество–качество», мне представляется, что налицо растущее осознание того, что показатели должны учитывать качественные критерии и что критерии качества должны быть использованы в управлении ресурсами. Мое мнение таково, что оценка и измерение качества результатов (*quality of outcome*) – не только качества процессов (*quality of output*) и инфраструктуры – будет более важным инструментом управления в будущем. И это верно не только для Швеции, но и для других европейских стран.

Стратегическое планирование – пример Стокгольмского университета

Стокгольмский университет, с числом студентов около 50 000, более чем 2000 различных курсов и программ, является типичным столичным университетом. Он имеет явно децентрализованную организацию, передавая обязанности, касающиеся экономики разработки курсов, обмена и набора персонала на факультеты и подразделения. Это важная предпосылка стратегического планирования, осуществляемого университетом. Следующий график показывает структуру системы планирования.

Система стратегического планирования, используемая в Стокгольмском университете, приводится в движение за счет постановки целей и обратной связи от результата. Как таковая, эта система мониторинга стратегического развития не оригинальна, но она

¹⁵ *ISI Web of Knowledge* включает междисциплинарные и узкоспециализированные базы ... цитирования научных публикаций на электронной платформе *Web of Science*. См.: <http://wok.mimas.ac.uk/> (*примечание переводчика*).

¹⁶ SwePub – национальная служба поиска академических публикаций для шведских университетов (*примечание переводчика*).

осуществляется последовательно. Ее основной частью является ежегодный план. В этом плане выделяется ряд конкретных целей, другие, которые уже выполнены, удаляются. Для каждой конкретной цели устанавливается показатель, а также его целевое назначение на конкретный период, например, 2011 год. Меры, которые необходимо принять, чтобы достичь цели в определенной сфере, завершают картину. Планирование «подталкивается сзади» (и корректируется) предыдущим результатом и движется вперед целями, поставленными на трехлетний период.

В плане 2009 года есть пять приоритетных областей и выделено девять общих целей, например: *качество образования, качество научных исследований и последипломного обучения, профилирование (profiling), формирование и развитие компетенций (competence supply and competence rising), финансирование*. Каждая из этих целей разбирается на составляющие и делается операбельной путем спецификации показателей, но они должны быть дополнены другими видами целеориентированных действий. В сферах научных исследований и постдипломного обучения в 2009 году выделяются две цели.

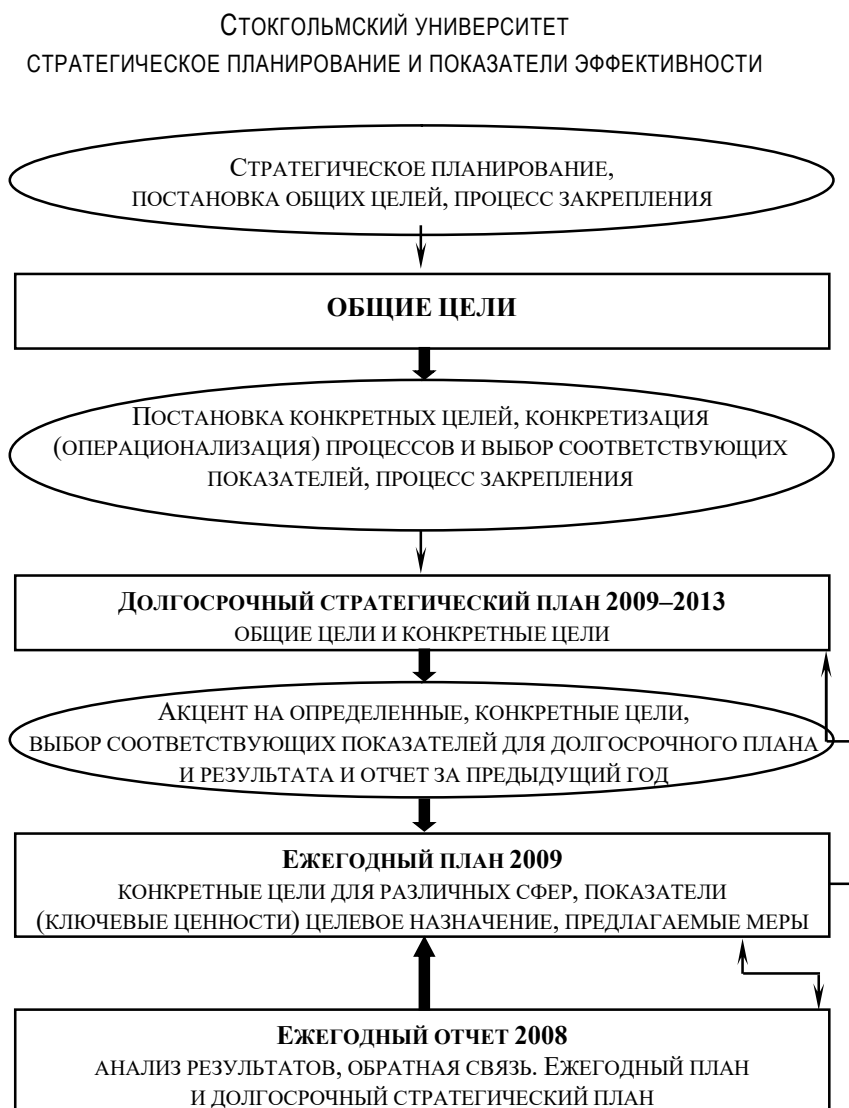


Рис. 3

Конкретные цели:

- увеличение числа/доли публикаций в ведущих научных журналах
- улучшение социальных и экономических условий докторантов.

Показатели/соотношение

- число/доля публикаций в ведущих научных журналах возрастает
- доля студентов, которые оканчивают докторантуру за четыре года, увеличивается.

Целевое назначение

Повышение оценок/показателей 2011 по сравнению с 2008.

Упомянутые показатели явно являются количественными, и их отношение к качеству в узком смысле может быть поставлено под вопрос. Но даже в этом случае выбор показателей всегда является компромиссом между производительностью (operability) и актуальностью (relevance). Без сомнения, эти показатели указывают лишь на одну грань общего качества университета.

Заключение

В заключение: система планирования, основанная на показателях, призвана соответствовать следующим требованиям. Она должна:

- (a) ориентироваться на цель и качество;
- (b) иметь релевантные показатели;
- (c) обладать ясным целевым назначением;
- (d) основываться на обратной связи;
- (e) давать возможность изменять акцент согласно изменениям окружающей среды;
- (f) быть гибкой без утраты долгосрочной перспективы.

В стремлении улучшить качество легко подписаться под тем, что сказал однажды Скотт Л. Элтон: «Оценка качества должна двигаться от акцента на его ответственности за прошлую эффективность к заботам о будущей эффективности, и нужно найти этот путь, чтобы воздействовать на повышение качества на стратегическом уровне» (Элтон, 1994, с. 98). Эта проблема является также проблемой того, как «поймать» качество посредством количественных параметров.

Б. СТЕНСАКЕР¹⁷

**ИННОВАЦИЯ, ОБУЧЕНИЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА:
НЕВОЗМОЖНАЯ МИССИЯ?**

B. STENSAKER

INNOVATION, LEARNING AND QUALITY ASSURANCE: MISSION IMPOSSIBLE?

В то время как внешнее обеспечение качества (external quality assurance, EQA) может рассматриваться как один из наиболее заметных результатов европейской инте-

¹⁷ Исполняющий обязанности директора Норвежского института по исследованиям в области инноваций, науки и образования (NIFU-STEP) и адъюнкт-профессор Института исследований образования Университета Осло, Норвегия.

грации через Болонский процесс за последние 10 лет, все растет число голосов, указывающих на возможность нежелательных последствий EQA. Эти мнения признают важность внешнего контроля в сохранении качества, когда на поле высшего образования выходят новые провайдеры: в обеспечении информации о качестве различным заинтересованным лицам в секторе или за пределами национальных границ, а также в создании стимула для сосредоточения на образовании и обучении в целом. И все же остаются вопросы относительно эффективности и действенности текущих способов организации внешнего контроля качества. Конечно, функции EQA в различных европейских странах имеют значительные различия – со всеми последствиями, которые это может иметь для актуальности созданных схем. В некоторых регионах и странах внешнее обеспечение качества играет важную роль как регулятивный инструмент, гарантирующий качество в дерегулируемых и более подверженных влиянию рынка (маркетизированных) системах. В других регионах и странах, возможно, где вузы уже создали свои собственные системы обеспечения качества, от внешнего контроля качества можно ожидать, что он будет играть роль, больше относящуюся к инновациям и развитию этих систем. Однако это не обязательно будет так. Согласно Европейской Ассоциации университетов, «Многие из систем высшего образования в настоящее время воздерживаются от выполнения болонских требований – и, таким образом, от предложения лучших услуг студентам и обществу – национальными системами обеспечения качества, которые дороги, не дают никаких доказательств общего улучшения качества и мешают институтам творчески отвечать на запросы развивающегося европейского общества знания» (Кросиер и др., 2007, с. 59).

Итак, в системах высшего образования, которые могут быть охарактеризованы как «зрелые» в отношении их опыта в обеспечении качества, как представляется, существует потребность, чтобы внешний контроль качества поощрял креативность и инновации – не пытаясь измерить их, но стимулируя их через процессы внешнего обеспечения качества (EQA). Большая проблема в этом отношении состоит, без сомнения, в том, что изначальным предназначением внешнего контроля качества было противостояние образовательным предложениям, которые могут называться уникальными, креативными и инновативными, что затрудняет оценку качества. Вклад внешнего контроля качества (EQA) – это более профессиональный и систематический подход к качеству как на системном, так и на институциональном уровнях (Стенсакер, 2003). Процессы, ведущие к этому результату, могут быть охарактеризованы как возрастающие (*incremental*) и ориентированные на продукт. Возрастающие, благодаря акценту на долгосрочное совершенствование и признанию того, что для изменений в высшем образовании понадобится время. Продукто-ориентированные, благодаря тому факту, что в Европе аккредитация является доминирующим методом, ассоциирующимся с внешним обеспечением качества, и что получить аккредитацию для многих вузов важнее, чем любое доказательство улучшения без этого лейбла, свидетельствующего о качестве.

Болонский процесс и существование Европейских стандартов и принципов (ESG), рост сетей (*networking*) в обеспечении качества и растущее сотрудничество, выходящее за рамки национальных границ, установили вдобавок консенсус, нормы и «молчаливое» соглашение относительно того, как должно вестись и быть организованным обеспечение качества. С одной стороны – это горячо приветствуемое развитие, мостящее путь к более коллективному подходу к улучшению высшего образования по всей Европе. С другой стороны, есть также риск, что слишком большой консенсус в сфере внешнего обеспечения качества (EQA) может помешать творчеству и инновации.



Рис. 4

Следовательно, то, о чем мы говорим – это необходимость найти деликатный баланс между стандартизацией и инновацией, признавая достоинства профессионализации и стандартов в сфере обеспечения качества, где мы тем не менее должны быть более открытыми экспериментаторству и творчеству в том, как мы ведем наш бизнес. Целью этой короткой статьи является, во-первых, продемонстрировать, что с теоретической точки зрения действительно возможно достичь этого баланса и, во-вторых, предложить сферы, где экспериментаторство целесообразно и, вероятно, даже необходимо.

Инновация и стандартизация – два теоретически взаимосвязанных понятия

Противостояние и взаимосвязь между инновацией и стандартизацией могут быть проиллюстрированы в теоретических терминах. Даже если оба понятия – инновация и стандартизация – указывают на необходимость адаптации, эти понятия связаны с двумя различными концептуализациями адаптации. В большинстве современных обществ стандартизация рассматривается как необходимая и жизненно важная для экономического и социального развития. Перспективы стандартизации являются основным условием для эффективности и результативности в здравоохранении, транспорте, промышленности и ряде других сфер. Стандартизация может возникать по ряду причин, может быть как добровольным, так и вынужденным процессом. Теория, имеющая дело с этим вопросом, является социологической версией неинституционализма, где центральным тезисом выступает тот, что в результате внешнего политического давления, возрастающего профессионализма внутри социального сектора или организационной неопределенности, структуры внутри данного сектора становятся все больше похожими друг на друга. Другими словами, организационная адаптация является изменением в направлении стандартизации внутри данного организационного сектора, то есть высшего образования. Ди Маджио и Пауэлл (1983, с. 150) ссылаются на эту стандартизацию как на форму изоморфизма или структурной гомогенности.

Однако инновация может также рассматриваться как разновидность адаптивного процесса, опирающегося на ту точку зрения, что каждая организация должна найти свою экологическую нишу, чтобы успешно конкурировать за заказчиков, студентов или долю на рынке, оптимизировать финансовую поддержку или отношения с обществом в целом (Напр., Селзник, 1957; Кларк, 1998; Спорн, 1999). В этой перспективе инновация скорее чем стандартизация рассматривается как необходимое условие для достижения эффективности и результативности.

Цель, которую мы здесь ставим – не излагать подробный обзор этих перспектив, но указать некоторые теоретические возможности объединения их и соотнесения с внешним обеспечением качества. Можем ли мы найти теоретические аргументы в пользу инновации и стандартизации одновременно?

Есть несколько путей, с помощью которых эти перспективы могут быть объединены. Мейер и Рован (1977) заявляют, что ответ заключается в выработке «двойных стандартов», чтобы иметь дело с такими смешанными ожиданиями. Но в отношении внешнего обеспечения качества контраргументом будет тот тезис, что из-за активизации деятельности по внешней оценке и различных форм внешней отчетности такие символические действия трудно поддерживать долго и они не пойдут на пользу ни тем, кто оценивает, ни тем, кого оценивают.

Однако благодаря характеристикам высшего образования, где в целом можно выявить низкую сопротивляемость инновациям (Левин, 1980, с. 173) и где инновации являются почти постоянной деятельностью (Кларк, 1983, с. 234), можно утверждать, что проблема в высшем образовании состоит не в инновациях самих по себе, но в том, чтобы сделать инновации устойчивыми (stick) при столкновении с давлением стандартизации. Левине (1980, с. 14–15) предположил, что в таких ситуациях важно культурное «соответствие» между инновацией и существующими в организации ценностями (совместимость). Альтернативное объяснение состоит в том, что инновации могут также «упираться», если это удовлетворяет потребностям принимающих их больше, чем существующие решения (рентабельность/выгодность) (см. также ван Вугхт, 1989, с. 66).

Вывод из этих комбинированных представлений тот, что стандартизацию и инновацию можно сочетать (Щарнявска-йоргкс и Севон, 1996; Брунссон и Ольсен, 1997), но что двух радикальных инноваций будет трудно достичь, как потому, что они не могут рассматриваться как слишком «альтернативные» в отношении возникающих стандартов, так и потому, что они должны соответствовать культурным характеристикам (неявное знание, нормы и ценности) данной сферы (см. также Стенсакер, 1998). Инновация, таким образом, сильно ограничена нормами и процессами стандартизации, хотя можно найти некоторое пространство для креативных решений. Если мы относим это к сфере внешнего обеспечения качества, мы должны принять как отправную точку то, что с попытками инновации можно иметь дело путем придания нового смысла существующим понятиям, процедурам и процессам в ходе перевода (Щарнявска-йоргес и Севон, 1996; Стенсакер и Норгард, 2001). На практике это означает, что, чтобы достичь больших инноваций, нам нужно быть более креативными в нашем понимании некоторых основных (стандартизированных) концепций и представлений о текущем внешнем обеспечении качества: «общий метод», экспертная оценка, самооценка, привлечение заинтересованных лиц, участие и ответственность (ownership) – и это еще не все.

Возможности для инновации в обеспечении качества

Поскольку внешнее обеспечение качества развивается на европейском уровне на протяжении многих лет, создались некоторые основные убеждения о том, как эта деятельность должна быть организована и должна проводиться. Итак, потребность в независимом агентстве и сочетание самооценки и процесса экспертной оценки находятся среди ключевых ингредиентов. Эти представления проложили путь для Европейских стандартов и принципов (ESG), через которые осуществляются формализация и распространение этих представлений. В то время как есть много доказательств в поддержку этих процессов и способов организации внешнего контроля, все еще можно найти аргументы в пользу переосмысления способов, которыми мы организуем эту деятельность.

Во-первых, на европейском уровне нам нужно рассмотреть цель и функционирование нашего мета-обзора/проверки различных агентств, вовлеченных в EQA. Сегодня все агентства должны проходить через процесс оценки как часть их членства и принятия в ENQA и EQAR соответственно. Если такая оценка должна рассматриваться как позитивный аспект, следует действовать осторожно, чтобы эти процессы не превратились в чисто символические или искусственные. Тот способ, каким некоторые из этих оценок организуются и проводятся сегодня, предполагает, что в них мало пользы для иных заинтересованных лиц, кроме самого проверяемого агентства, и что мы, вероятно, должны пересмотреть, какой вид доказательств собирать, каковой должна быть цель процесса и какие заинтересованные лица должны быть привлечены. При том, что все системы высшего образования имеют конкретные черты и уникальные характеристики, можно утверждать, что следует проявлять больше креативности относительно того, как сохранять приверженность к этим характеристикам внутри более широких стандартов.

Во-вторых, можно было бы посмотреть, почему аккредитация и оценка программ доминируют в столь многих европейских схемах EQA. Хотя и имеется ряд причин для акцента на аккредитацию и оценку программ в определенных ситуациях, можно сомневаться, означает ли распространение этих методов, что все системы высшего образования сталкиваются с одними и теми же проблемами. При наличном многообразии европейского ландшафта высшего образования наблюдатель может испытывать сомнение в том, что это так и есть. Так называемое вовлечение заинтересованных лиц в эти схемы EQA становится просто ритуалом, так что мы можем задаться вопросом, добавляет ли это участие что-нибудь кроме предполагаемой легитимности процесса в целом. Опять же, необходимо подчеркнуть, что привлечение студентов, представителей рынка труда и производства в принципе должно считаться сильной стороной EQA. Дело же в том, что мы иногда не выбираем наиболее подходящих людей и не организуем процесс оценки в целом таким образом, чтобы их мнения и взгляды оказывали воздействие на процесс.

Это приводит к методологическим проблемам и необходимости понять, как мы обычно склонны организовывать EQA. Например, при наличии многих свидетельств, относящихся к ценности самооценки как части процесса EQA, можно также утверждать, что этот процесс указывает общее направление оценки в целом и может ограничивать возможности экспертной группы, которая обычно следует самооценке. К тому же можно задаться вопросом о сборе информации как части процесса EQA. В целом мы придаем слишком большое значение внутренним данным (input-variables), пренебрегая возможностью собрать и проанализировать внешние данные (output variables).

Итак, внутри существующих стандартов внешнего обеспечения качества есть место экспериментированию и творчеству. Несколько комиссий экспертной проверки, работающих бок о бок в ходе оценки – это один из примеров, который может вызвать дискуссии и дать дополнительную информацию о процессе EQA. Сочетание EQA в преподавании и обучении и EQA в сфере научных исследований – еще одна возможность, с помощью которой вузы могут быть оценены более всесторонним и интегрированным образом, чем сегодня. Можно стимулировать привлечение и вовлечение в работу студентов, давая им больше ответственности и полномочий в процессе EQA, чем они имеют сейчас. Несомненно, эти примеры можно умножить.

Выводы

Основное утверждение этой статьи заключается в том, что есть много возможностей развивать внешнее обеспечение качества дальше, несмотря на существующие нормы, такие как Европейские стандарты и принципы или отдельные национальные прави-

ла и регуляции этой деятельности. Однако, чтобы продвигаться вперед, национальные власти, агентства и учреждения высшего образования должны брать на себя ответственность за осуществляемые действия. На национальном уровне органы власти призваны вырабатывать более гибкую позицию при использовании EQA. Европейские стандарты и принципы не должны рассматриваться как препятствие для проведения национальной политики, хотя можно подозревать, что в некоторых странах это так и есть. На уровне агентств необходимо больше экспериментировать в методах, организации и построении процесса EQA – экспериментаторство должно быть включено в обычные процессы, а не быть показухой ради повышения статуса агентства. На уровне высших учебных заведений (институциональном уровне) внешнее обеспечение качества не должно рассматриваться как структура, созданная для удвоения систем обеспечения качества. Напротив, существует ряд аргументов в пользу связи между системами обеспечения качества высших учебных заведений и общими стратегиями их. Можно встретить все еще слишком много вузов, которые рассматривают схемы обеспечения качества как систему внутреннего контроля, а не инструмент для стратегического развития. И это не обязательно вина самих вузов, это также должно рассматриваться как форма возникновения «системной ошибки». В то время как стандартизация на самом деле продвинула европейскую систему внешнего обеспечения качества вперед во многих отношениях, сегодня мы нуждаемся в инновациях, чтобы подняться на следующий уровень своего развития.

часть 2. НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ВНУТРЕННЕГО И ВНЕШНЕГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА: ЧТО СТАНЕТ С РАЗНООБРАЗИЕМ И КРЕАТИВНОСТЬЮ?

PART 2. IN THE CROSSROADS OF INTERNAL AND EXTERNAL QUALITY ASSURANCE:
WHAT BECOMES OF DIVERSITY AND CREATIVITY?

Э. КНОРС, ПРИ УЧАСТИИ И. ФЕРАХТЕРТ И Я. СЕГАЛЬ¹⁸
**ВНЕШНЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИЯ:
ОСТАЕТСЯ ЛИ ВОЗМОЖНОСТЬ ДЛЯ НЕСТАНДАРТНЫХ РЕШЕНИЙ?**

E. KNOORS, WITH CONTRIBUTIONS OF I. VERACHTERT AND I. SEGAL
EXTERNAL QUALITY ASSURANCE AND ACCREDITATION:
IS THERE STILL ROOM TO THINK OUTSIDE THE BOX?

Фландрия имеет достаточно длительную традицию внешнего обеспечения качества через экспертную оценку, начало которой положено Фламандским Межуниверситетским Советом в 1991 году. Она жива и сегодня. Однако, когда болонские идеи проложили путь во фламандское законодательство, была добавлена система аккредитации. Хотя сама по себе практика экспертной оценки изменилась незначительно, добавление решения об аккредитации превратило экспертную оценку из довольно дружественного и плодотворного обмена мнениями о качестве в опасное мероприятие, когда на карту поставлено всё.

При введении системы аккредитации в 2005 году многие опасались, что переход к ней разрушит саму атмосферу экспертных оценок, дружественную и направленную на

¹⁸ Департамент образования, университет Антверпена, Бельгия.

улучшение дел. Сегодня, после четырехлетнего опыта аккредитации, мы начинаем получать представления о значении аккредитационного процесса. Оправдались ли опасения, ограничила ли аккредитация свободу высказываний руководителей программ и членов экспертной группы? Или она имела неожиданный позитивный эффект, выражающийся в повышении готовности должностных лиц, отвечающих за обеспечение качества, а также руководителей программ, к поиску творческих решений выявляемых проблем?

В данной статье над этими вопросами размышляет представитель университета Антверпена, рассматривая несколько случаев опыта, приобретенного в ходе аккредитационного процесса.

Направляющие директивы становятся помехами?

В начале 90-х большая часть положительного эффекта первого раунда экспертных оценок была обязана новизне системы внешнего обеспечения качества. Руководители программ и персонал были информированы, что экспертная оценка должна иметь место, и приложили большие усилия к своей подготовке. Хотя качество образования, естественно, всегда интересовало тех, кто с образованием связан, впервые за все времена персонал программ должен был систематически размышлять о качестве своих программ, опираясь на директивы и стандарты. В то время как некоторые стандарты были очевидны для всех, например, достаточное число и качество академического персонала, другие вызвали затруднения, скажем, система оценки качества образования. Также пересмотренные стандарты привлекали внимание к философии, стоящей за образовательной программой, ее целям и их воплощению в программе и ее подразделах. Много из этого присутствовало и ранее, но только косвенно. Часто среди персонала наличествовало общее понимание этих положений, но в большинстве программ они не были записаны и прояснены.

Результатом всего этого стало то, что руководители программ и персонал, а также университетский менеджмент подготовились очень тщательно, оценили свою деятельность и выявили сильные и слабые места, которые группа экспертной оценки может заметить. Явные директивы и стандарты экспертной оценки подталкивали к рассмотрению качества в новой перспективе, с новой точки зрения. Это расширяло, так сказать, пространство обычных размышлений о качестве в образовании.

Теперь, спустя почти 20 лет и после двух раундов экспертной проверки, а также добавления формальной аккредитации впоследствии, не сменился ли эффект новизны чем-то другим? В идеале руководители и персонал программ, а также высшие учебные заведения в целом, должны были интернализировать этот новый взгляд на качество, воспринять его в своей культуре качества и осмыслить. Наш опыт показывает, что в ряде случаев ближе к истине совсем иное, противоположное положение дел.

Первоначальные директивы и стандарты по обеспечению качества со временем превратились в куда более подробные перечни критериев. Это не было инициировано внешними институтами обеспечения качества, ответственными за директивы и стандарты, напротив, подробные перечни были востребованы должностными лицами, связанными с деятельностью по обеспечению качества, членами групп экспертной оценки и руководителями (а также персоналом) программ. Все, кто связан с выполнением, формулировкой/выражением и оцениванием директив и стандартов по обеспечению качества, часто просили уточнений, детализации. Происходило ли это из-за неуверенности в точном понимании смысла, из-за стремления делать все строго по инструкции или из-за

простого недостатка креативности при освоении и интерпретации директив и стандартов? Как бы там ни было, итогом стали полсотни дополнительных критериев и более чем 100 пунктов, на которые следует обратить внимание (points of attention): они были добавлены к первоначально выделенному 21 аспекту формальных рамок аккредитации. Следствием было то, что во многих случаях, составляя отчет самооценки, руководители и персонал программ скрупулезно и тщательно следовали директивам и использовали их как контрольный список, чтобы посмотреть, все ли критерии учтены, описаны и удовлетворены. Составление отчета самооценки, таким образом, все больше становится процессом, лишенным творчества, угрожающим превратиться в формалистическую систему, подавляющую всяческую креативность ради того, чтобы дать единую интерпретацию качеству образования¹⁹.

Именно это случилось недавно с одной из гуманитарных (arts) программ в университете Антверпена. Персонал программы был далек от нестандартных решений. На редакционных встречах, посвященных отчетам самооценки, не оставалось места каким бы то ни было дискуссиям. Если демонстрировалась неопределенность в интерпретации того или иного критерия или разница мнений среди редакторов, руководители немедленно подсказывали решение. А столкнувшись со слабым местом в программе, сотрудник должен был найти быстрое устраивающее всех решение или скрыть трудности, а не копаться глубже, доискиваясь до сути проблемы. Прослеживался отчетливый страх перед фундаментальным обсуждением представлений об основных принципах программы. В этом случае отсутствие общих (разделяемых всеми) взглядов на программу делает систему формальной аккредитации слишком опасным мероприятием, чтобы позволять себе такую вольность. Поскольку до визита экспертов с проверкой остается всего год, этого времени слишком мало, чтобы разношерстные мнения увязать в единую миссию и всех сотрудников ориентировать в одном направлении. Если бы это была не формальная аккредитация, а просто экспертная оценка, команда персонала могла бы использовать эту возможность самооценивания для тщательного переосмысления своей миссии.

Или препятствия становятся направляющими директивами?

Однако не все так печально в обеспечении качества. В университете Антверпена есть ряд примеров, когда перспектива обретения или утраты формальной аккредитации заставляла руководителей программ и персонал предпринимать немедленные и радикальные действия для решения проблем. В определенных условиях такая необходимость, похоже, порой только подхлестывает креативность и способствует нестандартности мышления.

В одной из университетских медицинских программ успеваемость (success rates) бакалавров первого года – и без того низкая в последние годы – упала до критической цифры 11% за год до ожидаемой экспертной проверки. Хотя на эту программу всегда поступало слишком много народу, и отбор в течение первого года обучения был необходимостью, такой показатель отсева определенно заставил бы брови членов экспертной группы взлететь вверх и стал бы серьезной угрозой для получения аккредитации. Следовало безотлагательно предпринять какие-то действия.

В первую очередь весь связанный с программой персонал должен быть проникнутым пониманием того, насколько серьезной является проблема. Академический пер-

¹⁹ Другой смысл детализации директив и стандартов заключается в том, что экспертные группы находят трудным управиться с этой мешаниной аспектов, критериев и пунктов, которым нужно уделить внимание при рассмотрении программ (Фламандский междуниверситетский совет, 2009).

сонал иногда склонен списывать высокий процент отсева на то, что данный набор абитуриентов оказался неудачным, и для университета лучше от таких слабых студентов просто избавиться. Однако в данном случае более подробный анализ причин низкой успеваемости показал, что даже студенты с достаточной предшествующей подготовкой часто оказывались в неуспевающих. Это заставило персонал задуматься, выйти за пределы привычных представлений, поразмыслить нестандартно. Руководитель программы определил ряд безотлагательных действий: (1) поговорить со студентами, чтобы получить представление о причинах проблемы; (2) сделать образование более студентоцентрированным; (3) создать комиссии по каждому учебному маршруту (*learning continuity path*), чтобы улучшить связность разделов курса; (4) выстроить экзаменационную политику так, чтобы согласовать форматы образования и экзаменов с учебными целями.

Эти решительные и вполне уместные в данном случае действия, а также само отношение персонала к проблеме понравились членам экспертной комиссии, убеждая их, что принятых решений будет достаточно, чтобы справиться с проблемой, и общая оценка программы в конце концов была положительной.

Даже если самооценка и экспертная оценка в целом позитивны и нет угрозы потерять формальную аккредитацию, перспектива ее получения заставляет руководителей и персонал программ искать креативные решения и предпринимать безотлагательные действия в отношении (предвосхищаемых) рекомендаций группы экспертной оценки. До введения формальной аккредитации самооценка и отчеты экспертной оценки часто откладывались «под сукно» («в долгий ящик», *in the drawer*) до подготовки к следующему отчету. Сегодня персонал программы хочет показать группе экспертной проверки и аккредитационному агентству, что проведенная самооценка и рекомендации экспертной группы не прошли даром и рекомендации выполняются.

Между началом самооценки и заявлением на аккредитацию проходит не менее двух лет. На примере все большего числа программ мы видим, что эта фаза является очень продуктивной для руководителей и персонала программ, она используется ими для совершенствования их самообразования.

В конкретной программе по гуманитарным наукам, например, самооценка обнаружила хорошую, но слишком классически выстроенную программу. Сотрудники программы решили, что настала пора для изменений. Они не хотели заниматься латанием дыр, мелкими поправками с целью «оживить» старомодную программу, но нацелились на создание новой программы, отвечающей современным дидактическим и образовательным требованиям. Поэтому они запросили от руководства и получили двухдневный тренинг на рабочем месте, во главу угла поставив позицию преподавателя в процессах обучения студентов, способы повышения познавательной активности и альтернативные способы оценки студентов. Команда программы, так же как и группа экспертной оценки, остались довольны предпринятыми действиями и созданной в результате новой программой.

Эти два примера показывают, что важной предпосылкой для того, чтобы процесс самооценки был плодотворным, является, по-видимому, степень успешного сотрудничества индивидуальных членов академического персонала, способность участников работать совместно, имея общую цель и поощряя друг друга делиться мнениями, проблемами и решениями. Если это так и есть, то процесс самооценки – с мыслью о выживании программы, то есть о получении ею аккредитации – может породить активное движение среди персонала, которое является отличной почвой для инновационных идей.

Содействие вдохновению и творчеству

Примеры, упомянутые выше, могут создать впечатление, что все инновации и порождение идей осуществляются на уровне программ. Правда же состоит в том, что всё это происходит в гуще действий. Тем не менее, университет Антверпена, выполняя требования системы формальной аккредитации, получил толчок (был сподвигнут) к усовершенствованию своей системы управления качеством также и на институциональном уровне. Тем самым университет Антверпена требует создать рамки для обеспечения качества, которые, с одной стороны, заставят факультеты и руководителей программ участвовать в обеспечении качества, а с другой стороны, оставят достаточно возможностей для творчества и акцента на собственные приоритеты.

Создание центров инноваций и обеспечения качества образования

Незадолго до принятия формальной системы аккредитации университет Антверпена создал новую систему обеспечения качества²⁰. Наиболее важным организационным элементом в этой новой системе было создание Центра инноваций и обеспечения качества образования (СИКО) на каждом факультете. На институциональном уровне обязанность обеспечения качества возлагалась на трех сотрудников, а на уровне учебных программ академический персонал отвечал за повседневное управление качеством программы. Вдобавок к этому Совет по образованию счел необходимым расширить возможности факультетов в обеспечении качества и осуществлении инноваций в образовании в целом и более конкретно в деле подготовки и осуществления экспертной оценки.

Ведущим принципом в определении миссии и задач СИКО было оставить место для приоритетов каждого факультета в отношении обеспечения качества и инноваций, а не оговаривать подробно перечень обязанностей.

Более того, сам Центр (СИКО) играл важную роль в создании коллективной миссии. И именно в противовес вышеупомянутому избытию критериев и пунктов, которым нужно уделить внимание в аккредитационной основе – это, если ему скрупулезно следовать, оставляет мало места для творческой интерпретации качества образования. Совет по образованию намеревается больше доверять факультетам и СИКО в их стремлении действовать разумно и творчески.

Стандартизация оценок при уважении разнообразия

Оценка лекторов и разделов курсов обеспечивает необходимый элемент информации для процесса самооценки при подготовке к экспертной оценке. Далее, результаты этих оценок используются для управления персоналом. В 2003 университет Антверпена принял стандартизированный опросник, чтобы оценить всех лекторов и разделы курсов. Сам опросник прост и эффективен в действии, каждый оценивается по одним и тем же стандартам и можно собрать воедино результаты разных уровней. Но разнообразие становится проблемой, когда используется только один инструмент оценки. Ведь каждый лектор имеет индивидуальные предпочтения, оригинальный метод преподавания и стиль коммуникации. Кроме того, факультеты и отделения склонны иметь свою собственную корпоративную культуру. Университет Антверпена разработал анкету, которая способна иметь дело с этим многообразием характеристик (Мортельманс и Спурен 2005). В то же время не возбраняется использовать и другие опросники, получая все преимущества анкеты, которая используется в данном вузе.

²⁰ Поводом для этого стало слияние трех университетов в Антверпене. Эти три университета работали вместе десятилетиями и создали конфедерацию в 1995 году. В 2001 году они официально осуществили слияние, образовав Университет Антверпена.

Создан не только опросник, но также – и это, может быть, даже важнее – разработана процедура отслеживания результатов лектора и оценки разделов курса, чтобы (1) оставить возможность каждому отдельному лектору анализировать результаты со своей точки зрения (to put results into perspective), (2) рассматривать способ, каким результаты обрабатываются СКО в соответствии с обычаями факультета и (3) принять золотую середину между свободой действий в том, что касается деятельности отдельного лектора, и достаточной открытостью для обсуждения необходимых улучшений преподавания и программы.

Заккрытие цикла качества

После многих лет опыта с внутренним и внешним обеспечением качества стало ясно, что разрыв между получением отчета экспертной оценки и началом самооценки для следующей экспертной проверки был слишком велик. Ответственность по принятию рекомендаций группы экспертной оценки целиком возлагалась на руководителя и персонал программы. Их никогда в централизованном порядке не заставляли действовать согласно рекомендациям.

Когда была введена формальная система аккредитации, Совет по образованию университета Антверпена решил попросить руководителей программ составить отчет по экспертной проверке (follow-up report on the peer review), чтобы закрыть (close) цикл качества, т.е. чтобы цикл стал полным, не содержащим пробелов. Этот отчет по (запланированным) действиям, их расписанию и показателям для проверки усовершенствований составляется приблизительно через год после публикации экспертной оценки. Это заставляет руководителей программ и персонал постоянно работать над качеством их программ, обеспечивает необходимую информацию для университетского менеджмента и может служить как дополнительная информация для аккредитационной организации, если нужно. Такие отчеты читаются так называемым Комитетом по чтению: глава Совета по образованию, два члена академического персонала с разных факультетов и один центральный руководитель по обеспечению качества. Они в свою очередь организуют обратную связь с руководителем программы.

Обеспечение образовательной поддержки

В некоторых случаях руководители программ и персонал нуждаются в образовательной поддержке, чтобы выполнить рекомендации экспертной оценки. Они могут получить помощь от Центра отличия в высшем образовании университета Антверпена в виде обучения на рабочем месте или индивидуальной поддержки. Также может быть инициирован Советом по образованию соответствующий тренинг. В 2007 году анализ всех отчетов экспертной проверки обнаружил, что комментарии относительно формулировки учебных целей и их соответствия учебному плану и экзаменам были общи многим программам. Это когда Департамент образования совместно с Центром отличия в высшем образовании организовал четыре учебных сессии для должностных лиц, обеспечивающих качество, и руководителей программ факультетов.

Пробная проверка

С тех пор как экспертные проверки превратились в оценивание, при котором ставка столь высока (то есть при введении формальной аккредитационной системы), университетский менеджмент, руководители и персонал программ испытывают потребность в лучшей подготовке. Не только в письменной (более тщательное составление отчета самооценки), но также и речевой (риторической). Чтобы обнаружить подозреваемую слабость, члены группы экспертной оценки вправе задавать соответствующие вопросы, ко-

торые могут оказаться трудными для сотрудников. Университетский персонал должен подготовиться к ответам на такие вопросы.

Пробные дискуссии с группой экспертов были впервые организованы в 2008 году для вышеупомянутой медицинской программы с низкой успеваемостью студентов. За месяц до визита группы экспертов глава Департамента образования и два члена академического персонала с разных факультетов действовали как группа проверки и озадачивали руководителя и персонал программы трудными вопросами. Хотя по некоторым пунктам разгорелись нешуточные дискуссии, все участвующие в них нашли этот опыт весьма полезным и расценили его как отличную подготовку для встреч с группой экспертов. Почти все руководители программ, готовящие экспертный обзор, потребовали такой пробной проверки.

Итоговые размышления

Возвращаясь к исходному пункту данной статьи, оставляют ли всё же внешнее обеспечение качества и аккредитация возможность нестандартного подхода (поле для нестандартных решений)?

Думаю, что да. Руководители и персонал программ должны проявлять креативность, мыслить нестандартно при поиске решений возникающих проблем, предвосхищать комментарии от группы экспертов и выполнять их рекомендации. Но они могут делать это только в том случае, если сами сформировали собственные представления о том, что означает качество в их программе. Они должны позволить директивам и стандартам дать толчок их собственным, личным интерпретациям. Если руководитель программы и персонал действительно составляют команду, в которой каждый имеет возможность высказывать идеи (позитивные или негативные), то это выступает условием, адекватным для креативных «размышлений об обеспечении качества».

Если, напротив, руководители программ и персонал пытаются спрятаться за директивами и стандартами обеспечения качества со всеми их дополнительными критериями и пунктами, на которые следует обратить внимание, чтобы точно знать, чего от них ожидают, то они рискуют свести все к формальностям и подавить креативность.

Л. МЕССАС²¹ и М. ПРЧЕЛ²²

**ПОЧЕМУ УВАЖЕНИЕ МНОГООБРАЗИЯ И КРЕАТИВНОСТИ
ЯВЛЯЕТСЯ СУЩЕСТВЕННО ВАЖНЫМ В ПРОЦЕССАХ
ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ:
НАБЛЮДЕНИЯ И ОПЫТ ИЗ ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

L. MESSAS AND M. PRCHAL

WHY RESPECTING DIVERSITY AND CREATIVITY IS ESSENTIAL IN QUALITY
ASSURANCE AND ACCREDITATIONS PROCESSES: OBSERVATIONS AND
EXPERIENCIES FROM THE FIELD OF MUSIC

Создание условий

Главной целью Европейского Форума 2009 по обеспечению качества (EQUAF 2009) было рассмотреть вопросы о том, как современные подходы к внутреннему и внешнему обеспечению качества принимают в расчет институциональное многообразие и поддер-

²¹ Эксперт по обеспечению качества, Ассоциация Европейских Консерваторий (АЕС).

²² Исполнительный директор, Ассоциация Европейских Консерваторий (АЕС).

живают креативность в высшем образовании. Акцент форума на многообразии и креативности хорошо согласовался с другими современными инициативами на европейском уровне, также посвященными этим вопросам. Например, проект Ассоциации европейских университетов (EUA) «Обеспечение качества для изменения повестки дня высшего образования» (QANESCA)²³ дал несколько важных рекомендаций в этом отношении, в то время как проект «U-map»²⁴ показал широкое многообразие в европейском высшем образовании через попытки создать классификацию вузов в Европе.

Музыка является одной из тех академических дисциплин, которые служат примером многообразия ландшафта европейского высшего образования: большинство консерваторий, высших музыкальных училищ, университетов и академий музыки являются независимыми учебными заведениями, которые, хотя и входят в систему высшего образования, устроены все-таки иначе, чем иные учреждения высшей школы. Характерные особенности, которые отличают музыку от других академических и даже художественных дисциплин, описаны в документе «*Высшее музыкальное образование: краткие результаты Тюннга*» (Summary of Tuning Findings) (Мессас и Прчел, 2009), который недавно был опубликован в рамках проекта «Тюннинг». Как можно будет убедиться далее, музыка является также дисциплиной, которая приняла активное участие в деле обеспечения качества и аккредитации через свой «План проверки высших учебных заведений и программ» (Institutional and Programme Review Scheme)²⁵ и через тесное сотрудничество с различными национальными агентствами по обеспечению качества и аккредитации. Ведущий представитель сектора, Ассоциация европейских консерваторий (АЕС)²⁶, получила важные экспертные знания в этой сфере.

Данный документ продвинет этот процесс на шаг дальше, разделяя наблюдения, основанные на опыте, приобретенном в сфере музыки за последние несколько лет. Эти наблюдения ясно подчеркивают необходимость чувствительности процедур обеспечения качества и аккредитации к многообразию и креативности в высшем образовании и, безусловно, могут быть распространены на другие академические дисциплины.

Обеспечение качества и аккредитация в сфере музыкального образования

Ассоциация европейских консерваторий приступила к решению вопроса по обеспечению качества и аккредитации в музыкальном образовании в 2002 году, в рамках проекта «Занятия музыкой/Музыкальные исследования (Music Study), мобильность и отчетность»²⁷, осуществленного в сотрудничестве с Национальной ассоциацией музыкальных школ (формальный аккредитационный орган в высшем музыкальном образовании в US)²⁸ при поддержке программы EU/USA. Этот проект дал Ассоциации уникальную возможность получить представления по вопросам специализированной аккредитации в музыкальном образовании. За ним последовал проект «Аккредитация в европейском профессиональном преподавании музыки»²⁹, инициированный в 2006 при поддержке Европейской Комиссии, нацеленный на развитие европейского, касающегося именно

²³ Более подробную информацию по этому проекту можно найти по адресу: <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance/projects/qaheca/>

²⁴ Более подробную информацию по этому проекту можно найти по адресу: <http://www.u-map.eu/>

²⁵ Подробнее об этом плане см.: <http://www.bologna-and-music.org/reviewscheme>

²⁶ Более подробную информацию о Европейской Ассоциации Консерваторий (АЕС) см. на: <http://www.aecinfo.org>

²⁷ Более подробную информацию по этому проекту можно найти по адресу: <http://msma.arts-accredit.org/>

²⁸ Более подробную информацию о NASM можно найти по адресу: <http://nasm.arts-accredit-org/>

²⁹ Более подробную информацию об этом проекте можно найти по адресу: www.bologna-and-music.org/accreditation

музыкального образования, подхода к обеспечению качества и аккредитации. Этот проект имел результатом всесторонний рамочный документ, озаглавленный «Обеспечение качества и аккредитация в высшем музыкальном образовании: особенности, критерии и процедуры»³⁰, содержащий характерные особенности, опорные точки, критерии³¹, процедуры, а также регистр экспертов по процедурам внешнего обеспечения качества и аккредитации в высшем музыкальном образовании. С 2007 года Рабочая группа по аккредитации, созданная внутри сети Эразмус для музыки «Полифония»³² выполняет обязанности мониторинга и дальнейшего развития использования рамочного документа АЕС во вновь созданном «Плане проверки высших учебных заведений и программ» АЕС.

«План проверки высших учебных заведений и программ» АЕС создан как европейская конкретно-предметная система экспертной проверки в сфере музыкального образования и включает в себя проверочные визиты, осуществляемые группами экспертов с целью обеспечения поддержки учреждениям высшего музыкального образования в их деятельности по совершенствованию качества. Эта схема проверялась через тестовые проверочные визиты в высших учебных заведениях Веймара, Осло, Праги и Триеста весной 2007 года. Осенью 2007 года АЕС проверила пять музыкальных академий в Боснии и Герцеговине, Черногории и Сербии в рамках проекта, финансируемого шведским агентством развития международного сотрудничества Сиды³³. За этим последовало два проверочных визита в Нидерланды и Испанию в течение весны 2008 года в рамках сети «Полифония». Посещенные высшие учебные заведения обеспечили позитивную обратную связь относительно проверок, в частности, в отношении компетенции экспертов в сфере музыки, релевантности критериев АЕС, вопросов, замечаний и предложений экспертов в отношении учебных заведений, а также общей атмосферы поддержки, созданной критически, но дружелюбно настроенными группами экспертов. Проверки одного учебного заведения в Соединенном Королевстве, четырех в Польше, одного в Португалии, одного в Сингапуре и одного на Кипре назначены на 2010 год.

В дополнение к неформальным процедурам этого плана рамочная структура АЕС все больше используется национальными органами по обеспечению качества и аккредитации во исполнение формальных процедур обеспечения качества и аккредитации в высшем музыкальном образовании на национальном уровне. АЕС установила несколько типов двустороннего сотрудничества с национальными агентствами по обеспечению качества и аккредитации в Европе:

- Для определенных процедур критерии АЕС и национальных агентств сравниваются и сливаются/взаимно поглощаются (merged), и АЕС дает консультации международным экспертам. Агентство затем использует эти критерии и экспертов в своих процедурах. Такое сотрудничество сегодня имеет место с Шведским аккредитационным агентством ОАQ, Румынским аккредитационным агентством ARACIS и Центром по оценке качества в высшем образовании Литвы по процедурам формальной аккредитации в 2009 и 2010 гг.
- В отношении других процедур критерии сначала объединяются (are firstly merged), после чего АЕС созывает Комиссию международных экспертов, принимает проверочный визит и готовит итоговый отчет по визиту, передаваемому

³⁰ Этот документ можно найти на: www.bologna-and-music.org/reviewscheme

³¹ Обратите внимание, что критерии как для институциональных, так и программных проверок были разработаны и включены в рамочный документ АЕС.

³² Более подробную информацию о проекте «Полифония» см.: <http://www.polofonia-tn.org>

³³ Более подробную информацию об этом проекте см.: www.aecinfo.org/sida

мый в национальное агентство для решения вопроса об аккредитации. Такое сотрудничество имеет место с германскими аккредитационными агентствами ACQUIN и ZEVA и осуществлялось впервые для проверки Совместной европейской программы в Германии в апреле 2009.

Помимо этой деятельности, инициируемой и осуществляемой АЕС, различные члены сообщества АЕС вовлекаются в качестве экспертов в процедуры национального обеспечения качества в высшем музыкальном образовании в различных европейских странах. Опыт, приобретенный в этих процедурах, передается в Рабочую группу по аккредитации³⁴, которая имеет своей задачей отслеживать процедуры обеспечения качества или аккредитации как внутри, так и вне АЕС. Таким образом, большой объем информации по национальному развитию собирается, сравнивается и анализируется, помогая АЕС наблюдать европейский ландшафт обеспечения качества или аккредитации.

Что мы узнали и как другие сферы могут учиться на нашем опыте?

На основании этой деятельности и опыта может быть сформулирован ряд наблюдений, которые ясно показывают существование высокого уровня разнообразия в высшем образовании и подчеркивают необходимость учитывать его в процессах обеспечения качества.

Определение термина «качество»

Под термином «качество» может скрываться определенная дистинкция различных типов качества и подходов к качеству в высшем образовании.

1. Качество *продуктов*, в котором основной акцент ставится на качестве академических и художественных достижений студентов и преподавателей.
2. Качество *процессов*, то есть образовательных процессов, нацеленных на производство продуктов высокого качества, упомянутых в предыдущем пункте.
3. Качество *структур*, то есть организационных структур и ресурсов, которые, как подразумевается, поддерживают образовательный процесс.

В музыке основной акцент традиционно ставился на первый тип качества, который воспринимается музыкальными профессионалами как изнутри, так и извне института, а также публикой. Для этой цели музыкальное образование выработало уникальные экспертные знания (*expertise*), позволяющие судить о качестве музыкальных достижений, опираясь на годы опыта в группах прослушивания (*audition panels*), конкурсных комиссиях и отборочных процедурах. Чтобы достичь этого первого типа качества, институты с необходимостью должны быть эффективными в решении проблем второго и третьего типов, и хотя это так или иначе успешно достигалось в учебных заведениях и раньше, в прошлом меньше времени и внимания уделялось подготовке письменных формулировок в отношении второго и третьего типов, особенно тех, которые оправдывают институциональные системы по сравнению с извне привносимым набором ожиданий, связанных с организацией и отчетностью. Пребывание в учебном заведении посвящалось, главным образом, освоению систем процедур и структур и области в целом, а не превращению студентов в инструмент оценки процедур и структур. Поскольку некоторые системы обеспечения качества (особенно действующие на институциональном уровне), главным образом, похоже, сосредоточены на втором и третьем уровнях качества, возникает опас-

³⁴ Более подробную информацию об Аккредитационной Рабочей группе «Полифония» см.: <http://www.polo-fofia-tn.org/accreditation>

ность непонимания между существующими традициями и культурами, с одной стороны, и новыми подходами и системами – с другой.

Чувствительность к дисциплинарному, культурному и контекстуальному многообразию

Различные инициативы ссылались на необходимость учитывать дисциплинарное, культурное и контекстуальное многообразие в процессах обеспечения качества и аккредитации. Уже в 2005 было сделано заявление AEC-NASM о характеристиках эффективной системы оценки музыкальных школ и консерваторий в качестве одного из результатов проекта «Обучение музыке, мобильность и отчетность». В этом заявлении подчеркивалось, чтобы быть эффективным при проверке консерваторий в отношении музыкального содержания и институциональной миссии, проверяющий должен «с уважением относиться к характеру, достижениям, стремлениям и структуре индивидуальных институтов» (Европейская ассоциация консерваторий и Национальная ассоциация музыкальных школ», 2004).

Не так давно проект Ассоциации европейских университетов QANESA сформулировал следующее положение в качестве его первой рекомендации, основанной на полученных результатах: *«В первую очередь обеспечение качества всегда должно быть чувствительным к контексту и таким образом индивидуальным. Осуществляя / разрабатывая процессы обеспечения качества, вузы и агентства должны учитывать дисциплинарные характеристики, различные организационные культуры, исторический статус учебного заведения, а также национальный контекст» (EUA 2009, с. 7).*

Глядя с точки зрения дисциплинарной перспективы и основываясь на том, что в Европе существует много сотен, если не тысяч, специализированных вузов, которые сосредоточены на одной или нескольких дисциплинах, ясно, что понимание многообразия в отношении дисциплины, культуры и контекста является очень важным в процессах обеспечения качества. Системы, которые являются общими и используют одни и те же процедуры как для небольших специализированных институтов, так и для больших мультидисциплинарных учебных заведений с экспертами, не являющимися узкими специалистами (что недавно наблюдалось при институциональной проверке в Соединенном Королевстве), не должны, таким образом, рассматриваться как примеры хорошей практики. Такой подход вынуждает маленькие специализированные институты инвестировать непропорционально большую часть их бюджета, чтобы создать форму «общего управления качеством» с обременительными структурами контроля качества, которые только замедляют развитие учебного заведения и являются чуждыми специфической внутренней культуре качества.

Хорошим примером того, как могут возникать ложные толкования, когда для проверки музыкальных учебных заведений используются неспециализированные процедуры, является вопрос вовлечения студентов и обратной связи. Индивидуальный подход к обучению, используемый в музыкальных институтах, силен и существенен, предполагая преподавание один на один, которое является одним из наиболее эффективных методов в высшем музыкальном образовании. Студенты-музыканты, когда их спрашивают об их опыте обучения, обычно отзываются очень позитивно именно из-за этого в высшей степени индивидуального подхода. Обычно они также выражают удовлетворенность по поводу способов обеспечения обратной связи относительно их учебного опыта, необходимая информация обычно передается преподавателям и руководителям программы неформальным путем. В то же время, в силу высоко индивидуальной направленности их занятий, студенты-музыканты редко заинтересованы в вовлечении в структуры формального внутреннего управления и обеспечения качества. В общих процедурах провер-

ки, осуществляемых экспертами, которые не являются узкими специалистами, не чутки к этим реалиям, институт может подвергаться критике за то, что лишь немногие студенты вовлечены в формальные внутренние структуры. Учебному заведению могут посоветовать укрепить формальные структуры, которые чужды неформальной институциональной культуре и могут оказать только негативное влияние на существующую творческую атмосферу. Это не означает, что формальные процедуры не важны, это только говорит о том, что нужно учитывать неформальные механизмы обратной связи, которые в небольших институтах могут быть очень эффективными.

Угрозы для институциональной креативности

В этом контексте также интересно указать, что проект Ассоциации европейских университетов QANESA поднял вопрос о том, как избежать того, чтобы процедуры обеспечения качества и аккредитации ставили под угрозу творческие процессы учебных заведений. Кто-то может посчитать вопрос слишком абстрактным, но это наблюдалось в ходе вышеупомянутой процедуры институциональной проверки в Соединенном Королевстве, когда вуз проходил через очень впечатляющий и творческий процесс размышления и изменений, опираясь на иначе структурированные внутренние процедуры проверки. Проверочная группа поставила эти процедуры под вопрос и тем самым нанесла серьезный ущерб вузу в его развитии. В итоговом отчете проекта QANESA правильно отмечается, что «опасность попытки пойти на поводу у агентств, отказавшись от творческой составляющей, присущей учебному заведению, действительно существует, и вузы и агентства должны работать вместе, чтобы уменьшить эту вероятность (EUA, 209).

Разрыв формы и содержания

Некоторые системы обеспечения качества (особенно те, которые действуют на институциональном уровне) заявляют, что их интересует только форма процессов (quality processes), а не содержание их (quality of the content). Это ведет к искусственному разделению формы и содержания, что конкретным институтам не поможет, в их контексте содержание определяет форму. Таким образом, наличие предметных знаний у членов проверочной группы является существенно важным в любой процедуре в таких направлениях подготовки. Кроме того, даже институциональные проверки, которые заявляют о проверке «процесса» (формы как таковой), вынуждены обращаться к содержательным вопросам, разрабатываемым высшим учебным заведением в целом. Примеры таких вопросов имеют место в исследованиях всех циклов или при связи содержания образования между циклами. Опять же, существуют вопросы, о которых следует судить предметным специалистам.

Разрыв содержания и формы может также иметь негативное воздействие на вовлечение в деятельность студентов и преподавательского состава. Очевидно, что знания, касающиеся обеспечения качества, постоянно развиваются: появляется все больше экспертов по обеспечению качества, готовятся группы экспертов, проводятся различные интервью и опросы. Как следствие, формируется специальный жаргон, который все менее понятен «обычным» преподавателям и студентам. В идеале внутренняя система обеспечения качества работает хорошо, когда вопросы может задавать любой человек любому другому из учебного заведения. Если это не так, и информация собирается только из документов, и от таких лиц, которые специально подготовлены, обучены и выбраны, налицо опасность отрыва процесса обеспечения качества самого по себе от повседневной реальности, обеспечение качества становится абстрактным искусственным действием, показухой (circus), имеющей цель в себе самой. Именно агентства по обеспечению качества должны приложить усилия, чтобы понять «язык» проверяемого

учебного заведения, а не студенты и персонал институтов должны подстраиваться под высокоспециализированный язык, разработанный и используемый экспертами по обеспечению качества.

Баланс между обеспечением и совершенствованием качества

Еще одним важным вопросом является баланс между обеспечением и совершенствованием качества. Опыт системы аккредитации Дании на уровне программ показывает, что агентства по обеспечению качества часто сосредоточены на соответствии существующим критериям. При этом мало кого интересует, что нужно предпринять для действительного улучшения дел. Конечно, учебные заведения должны быть подотчетны, но они должны также быть поощряемы улучшать свою работу согласно рекомендациям экспертов. Иначе вузы будут отделяться тем, чтобы «получить плюсики» (с минимумом усилий) и ничего не менять. Мы уверены, что это упущенная возможность и настаиваем на формулировке существенного набора рекомендаций для улучшения дел.

Понимание необходимости усиления европейского измерения

О необходимости строгой объективности в процедурах обеспечения качества и аккредитации сказано много. Не только в маленьких странах, но и в малых дисциплинах может иногда становиться проблемой найти истинно объективных экспертов, не обладающих предвзятостью. Рассмотренная с точки зрения европейской организации, эта проблема может быть решена за счет привлечения экспертов из-за границы. Помимо повышения объективности, участие зарубежных экспертов может привнести свежие и новые представления, основанные на различных перспективах, которые могут помочь учебным заведениям в их дальнейшем развитии. Однако, как отмечалось в «*Плане институциональной и программной проверки АЕС*», который обычно используют международные эксперты, должна быть обеспечена некоторая информация о национальных системах высшего образования. Тем не менее, существует странный парадокс: в то время как в рамках Болонского процесса высшим учебным заведениям предлагается усиливать их европейское измерение, а студенты и персонал поощряются к осуществлению европейских обменов и мобильности, процедуры аккредитации или обеспечения качества все еще являются главным образом национальными. Разве не должно быть более тесным взаимодействие между агентствами, например, в том, что касается критериев или предложений экспертных групп? Или по европейским программам обмена для должностных лиц, связанных с обеспечением качества?

*П. Лоурти*³⁵

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ДОЛЖНО БЫТЬ ПРИВЕДЕНО
В СООТВЕТСТВИЕ С МИССИЕЙ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

P. LOURTIE
QUALITY ASSURANCE ALIGNMENT

Данная статья посвящена проблеме критериев и процедур оценки как части системы обеспечения качества, а также связанной с этой системой вознаграждений: как они могут внести свой вклад в качественное выполнение миссии учебных заведений. Предполагается, что учебные заведения должны быть креативными, вырабатывающими знания и находящими новые пути и подходы к сложным вопросам и проблемам. Если си-

³⁵ Профессор, Высший технический институт, Лиссабон, Португалия.

стемы обеспечения качества должны способствовать креативности высших учебных заведений, то процесс оценки должен быть приведен в соответствие с миссией учебного заведения и поощрять творчество и разнообразие.

Джон Биггз (Biggs, 2003) ввел термин «конструктивное соответствие» (Constructive Alignment) применительно к учебному процессу (teaching and learning process). Исследуется аналогия между этим процессом и обеспечением качества в терминах особенностей процесса оценки и подхода вузов к этому процессу и его последствиям. Рейтинги являются формой оценки, которая пренебрегает тем фактом, что разные учебные заведения имеют разные миссии и цели, подразумевая, что соответствия между критериями рейтингов и миссиями высших учебных заведений не существует, если вузы не ставят цель соответствия этим критериям, отказавшись от самостоятельного определения своих миссий.

Творчество и многообразие

Отчет Ассоциации европейских университетов по проекту «Творчество» (EUA, 2007) отражает трудности определения креативности. Он стремится выявить ее измерения и характеристики, ее пределы и то, чем она не является, уточнить понятие. Важность понимания креативности происходит из того факта, что от нее зависит продвижение вперед и того, что она является важной частью миссии высшего образования.

Существует общее понимание целей высшего образования в Болонском процессе, выраженное в Рамочной структуре квалификаций Европейского пространства высшего образования (BWGQF, 2005), до некоторой степени переформулированное в Лондонском Коммюнике (BPMC, 2007): подготовка студентов к жизни как активных граждан демократического общества; подготовка студентов к их будущей карьере и открытие возможностей для их личностного развития; создание и поддержание широкой, продвинутой базы знаний; стимулирование поиска и инноваций. Эти цели подразумевают продвижение знаний и выработку новых, лучших решений вновь возникающих и старых проблем, включая проблемы образования учащихся с различным происхождением и разными личными целями. Это требует творчества и, поскольку контексты и учащиеся разные, разнообразия. Как следствие, качество как адекватный ответ на возникшую проблему, требует творческого и поливариативного подходов.

Конструктивное соответствие

Джон Биггз (Biggs, 2003) ввел термин конструктивного соответствия (constructive alignment), чтобы обозначить согласованность (coherence) между результатами обучения, деятельностью преподавания и обучения и оценкой студентов. Отправной точкой является то, что обучение студентов происходит в результате их активной деятельности. И что каждый студент действительно зависит от его мотивации. Студенты могут иметь внутреннюю мотивацию к учебе, но часто движимы тем, что от них требуют делать, чтобы выдержать экзамен, получить хорошую оценку и в конечном счете диплом.

Хорошая оценка есть результат хороших показателей (performing well) при оценивании. Если оценивание не приведено в соответствие с результатами обучения, оно не мотивирует студента учить то, что необходимо для достижения определенных результатов, однако подразумевает их в оценке. В итоге результаты обучения, учебный процесс и оценка студентов должны быть приведены в соответствие, если нужно достичь результатов.

Не все формы оценки адекватны конкретным результатам обучения. Деконтекстуализированные формы оценки, такие как сдача экзаменов (sitting on exams), могут адекватно оценить декларативные знания, но они недостаточно адекватны, чтобы оценить

действия (performance) и способность применять знания в решении проблем, подразумевающих сложные контексты.

Три идеи должны быть сохранены для аналогии в следующем разделе: хорошие учебные результаты требуют конструктивного соответствия (согласованности) между результатами обучения, учебной деятельностью и оценкой студентов. Студенты могут иметь внутреннюю мотивацию к учебе, но в целом планировать свою деятельность на основе оценки; деконтекстуализированная оценка является неадекватной, чтобы оценить показатели (performance) студента.

Аналогия с обеспечением качества

Можно провести аналогию между образованием студентов и обеспечением качества. Цель образования студентов заключается в том, что они достигают определенных результатов обучения. Процесс обеспечения качества имеет своей целью стимулировать, чтобы учебные заведения выполняли их миссии и цели. Существует, однако, аналогия между миссиями и их переводом как целей, и результатами обучения. Эти результаты различные, они зависят от программы, по которой обучается студент, поскольку миссии и цели многообразны в зависимости от типа учебного заведения и контекста.

Деятельность преподавания и обучения (учебная деятельность) касаются того, что должно иметь место, чтобы студенты обучались, в то время как организация и процедуры касаются того, что ведет к результатам учебного заведения. Как учебная деятельность, так и институциональная организация и процедуры могут быть более или менее адекватными для достижения целей, результатов обучения или институциональных миссий.

Наконец, оценка есть аналог оценке студентов, процесс, используемый для проверки результатов обучения студентов или деятельности учебных заведений. Как студенты могут сдать экзамен или не сдать его, иметь лучшие или худшие оценки, вузы могут быть аккредитованными или нет, стать объектом отчета, где указаны сильные и слабые стороны, а также рекомендации. Обычно рассматриваются два типа оценки студентов: формативная и суммативная. Первая используется в качестве инструмента выявления сильных и слабых сторон в обучении студентов и может быть связана с процессами оценивания, ведущими к отчетам с рекомендациями, но не с последствиями в терминах аккредитации, финансирования или других форм вознаграждения. В обоих случаях это важно для субъекта оценки, студента или учебного заведения. С другой стороны, суммативная оценка подразумевает вознаграждение в форме знака/оценки (mark), решение о том, выдержан или нет экзамен, или награды (award) по аналогии с аккредитационным процессом или некоторым типом оценки, связанной с определенной формой вознаграждения.

Преимуществом использования аналогий является то, что рассуждение по некоторым вопросам легче в одной области, чем в другой, и это вызывает перекрестный опрос, который что-то проясняет, несмотря на его ограничения, поскольку некоторые проблемы данной области могут не иметь соответствия в других.

Мотивация студентов имеет аналогию в учебных заведениях. Высокомотивированные студенты, те, кто хочет учиться, а не просто получить диплом, едва ли нуждаются в оценивании, по крайней мере, суммативном оценивании, поскольку они могут быть удовлетворены только тогда, когда достигли определенных учебных результатов. Это студенты, которые обычно имеют хорошие оценки. С другой стороны, характер оценивания важен для тех студентов, чья первичная цель – получить степень, и которые подгоняются системой вознаграждений, зачетами и оценками. Их учеба зависит от знаний, компетенций и способностей, требуемых для того, чтобы хорошо показать себя при оценивании.

Налицо явная аналогия с обеспечением качества, будь то учебное заведение или программа. Есть учебные заведения, обычно *reference setting*, которые определяют свои собственные цели и стандарты. А есть озабоченные тем, что требуется, чтобы иметь позитивную оценку и получить вознаграждения, будь то материальный стимул либо признание.

Миссии, цели и системы вознаграждения

Как оценка студентов должна быть поставлена в соответствие с результатами обучения, чтобы эффективно обеспечить то, что студенты достигнут этих результатов, система оценки и вознаграждения должна быть поставлена в соответствие с понятием качества высшего учебного заведения. Это поднимает вопрос определения или идентификации качества и, как заключили несколько авторов (Ньютон, 2007), понятие качества неуловимо и скользко. Ньютон (Newton, 2007, с. 16) утверждает *соответствующий* характер качества: соответствие заинтересованным лицам, контексту и конкретным механизмам обеспечения качества [...]. В любом случае, оценка должна быть основана на некотором роде критериев, будь то объективных или субъективных.

По аналогии, результаты обучения должны соответствовать институциональным миссиям и целям. Если достижение их подразумевает соответствие критериям оценки, нужно обратиться к вопросу о том, кем и как определяются миссии и цели. Они не могут определяться только самими учебными заведениями, поскольку при этом речь будет идти о достигнутом ими, что позволит учебным заведениям работать ниже приемлемых стандартов. Но они не могут быть определены только извне и быть одними и теми же для всех высших учебных заведений, поскольку это сдерживало бы креативность и многообразие, а также способность адаптироваться к конкретным контекстам и ситуациям. Если оценка должна учитывать специфику каждого учебного заведения, то критерии не могут включать только фиксированные и квантифицированные показатели. Как деконтекстуализированная оценка является адекватной только для оценки декларативного знания, а не работы в сложных контекстах, оценка учебного заведения или программы должна учитывать контекст, включая социально-экономическую среду и студенческий контингент.

Как бы ни важна была оценка для внутренних целей, таких как самосовершенствование, она также важна для общества в целом, для кандидатов, для партнеров и т.д., и она обычно связана с системой вознаграждения (*reward system*). Вознаграждением может быть аккредитация или признание качества лицами, заслуживающими доверия, что вносит свой вклад в публичное или экспертное признание или даже престиж, а может и подразумевать возможность получить финансирование на эту деятельность. Это оказывает явное давление на большинство учебных заведений, которые стремятся соответствовать тем критериям и преуспевать в тех аспектах, которые имеют большее влияние на результаты процедур оценки, фактически жертвуя другими показателями.

Если должен быть достигнут сбалансированный результат и должны быть оценены все миссии вузов, они призваны иметь соответствие в процессах оценивания и вознаграждения. Как и при оценке студентов, если часть учебного плана не оценивается или не засчитывается при итоговой оценке, многими студентами она будет отодвигаться в сторону. Это подразумевает, что важны не только процесс оценки, критерии и процедуры, но и то, как используются их результаты.

Рейтинги

В свете вышесказанного могут быть проанализированы рейтинги. Они основываются на ограниченном числе критериев или показателей, поскольку должны существо-

вать для большого числа учебных заведений. Критерии определяются некими лицами, внешними высшим учебным заведениям. Процесс может быть классифицирован как оценивание, но, благодаря ограниченному и фиксированному набору показателей, он подразумевает некий схематический тип вуза, некую его «карикатуру», и не дает возможности рассматривать миссии и цели каждого конкретного высшего учебного заведения.

Официальный рейтинг, осуществляемый правительственным учреждением или его эквивалентом, может иметь больший вес, чем рейтинг, осуществляемый частной организацией. В этом последнем случае вознаграждение в существенной степени относится к признанию, которое рейтинг получает от публики и экспертов. И это признание связано как с тем, кто продвигает рейтинг, так и с получением правдоподобных результатов. То есть рейтинг, который смещает вниз основополагающие университеты и ставит на первые места малоизвестные вузы, не будет признан заслуживающим доверия. Короче говоря, он должен коррелировать с устоявшимся престижем, чтобы быть признанным, и усиливать этот престиж, осуществляя положительную обратную связь.

Чтобы подняться в рейтинге, учебное заведение должно совершенствоваться в тех критериях, по которым вуз признается престижным. На первый взгляд это предполагает соревнование хороших вузов (в том смысле, что они имеют широко признанный престиж) и кажется позитивным. Есть, однако, две загвоздки: показатели ограничены и соревноваться приходится с некоей «карикатурой», которая не предполагает, что все аспекты будут того же стандарта, что и в указанных вузах; кроме того, эта карикатура склонна к производству похожих учебных заведений, а системы образования требуют различных вузов, которые могли бы удовлетворить различную публику и различные контексты.

Заключение

Итоговый отчет проекта QANESA выдвигает в качестве первой рекомендации, что «обеспечение качества должно быть чувствительно к контексту», «учитывая дисциплинарные характеристики, различные организационные культуры, исторический статус института, а также национальный контекст» (EUA 2009, с.7). Вторая рекомендация заключается в том, что «процессы обеспечения качества [...] должны быть нацелены на совершенствование способности высших учебных заведений изменяться, чтобы достигать стратегических целей каждого института лучшим образом». Это подразумевает необходимость учета многообразия контекстов, в которых учебные заведения действуют, и оценивания меры адекватности и креативности реакций вузов.

С другой стороны, рейтинги, как основывающиеся на ограниченных, широко доступных критериях и показателях, склонны определять стандартизированный и упрощенный тип высших учебных заведений. Далее, чтобы быть широко принятыми, они должны получать результаты, которые совместимы с предварительно ожидаемым качеством вузов. Как следствие, они становятся помехами креативности и многообразию.

Институциональные миссии и цели должны быть разными, чтобы отвечать целям высшего образования и удовлетворить различный контингент и контексты. Если должна поощряться креативность вузов, в процессе оценки и при соответствующих вознаграждениях следует оценивать креативные процессы и адаптацию к многообразию. Для каждого высшего учебного заведения, преследующего собственные конкретные миссии и цели, организация и процедуры, а также системы оценки и вознаграждения должны соответствовать друг другу.

Х. ЛЕХЛЯЙТЕР³⁶

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА

И ВНУТРЕННЕЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ

H. LECHLEITER

QUALITY ASSURANCE AND INTERNAL INSTITUTIONAL DIVERSITY

Название Форума говорит о креативности и разнообразии. Я ограничу свои соображения *разнообразием* с тем, чтобы к широте и глубине дискуссии добавить еще и краткость выражения мыслей.

Разнообразие и обеспечение качества являются вызовами друг для друга, что побуждает к различным реакциям на них. Из названия Форума видно, что разнообразие является вызовом для обеспечения качества, в то время как один из десяти основных принципов, лежащих в основе Европейских стандартов и принципов, говорит, что обеспечение качества «не должно становиться помехой разнообразию». Определяется, что креативная культура качества должна *уважать* институциональное и образовательное разнообразие (как учебных заведений, так и форм образования). Меня пригласили порассуждать о том, как «управляться (to handle) с дисциплинарным и образовательным разнообразием внутри учебных заведений через систему обеспечения качества» (итальянское слово для выражения смысла «управляться» будет *maneggiare*). Нужно сконцентрировать эти различные точки зрения в одном вопросе, состоящем из двух частей: является ли обеспечение качества помощью или помехой для разнообразия учебных заведений (институционального разнообразия) и выступает ли обеспечение качества частью проблемы или это часть ее решения?

Данные заметки написаны с позиций практика. Они представляют собой личный взгляд на обсуждаемую тему, опирающимся на пять лет локального ирландского опыта в университете Дублина (Dublin City University), молодом, среднего размера учебном заведении, интенсивно занимающемся научными исследованиями.

Разнообразие выступает естественной и важной особенностью университетов. Как и само качество, разнообразие имеет много измерений, поэтому данному понятию трудно дать простое определение. Существует много видов разнообразия, связанных с высшим образованием. Одним из наиболее очевидных и столь же часто упускаемых из виду является разнообразие индивидуальности каждого члена учебного заведения, будь то преподаватели или студенты. Университеты, вероятно, всегда были местом высокой концентрации неординарных личностей. Они должны быть способны иметь дело с чертами характера и личными особенностями преподавательского состава и студентов, и обеспечение качества не должно становиться помехой в этой их своеобразной деятельности. Однако в блоге, который ведет президент моего университета, приводится следующая история об одном вузе: «Есть преподаватель, который считает, что смотреть на студентов во время лекции – это, с эмоциональной точки зрения, неправильно; поэтому он читает лекции, стоя спиной к аудитории. Картина, конечно, потрясающая, что-то из до-Ватиканского подхода к обучению. Студенты никогда не жаловались (хотя шуточки отпускали), но команда по обеспечению качества при визите нашла положение дел неприемлемым».

Хотя не стоит поднимать шум из-за одного инцидента, к проблеме, лежащей в основе этого, стоит отнестись со всей серьезностью: должна оставаться возможность для индивидуальности и возможных, связанных с ней странностей, если это не приносит

³⁶ Директор по обеспечению качества, Дублинский университет, Ирландия.

вреда окружающим, и обеспечение качества не должно становиться препятствием на пути индивидуальности.

Другие виды разнообразия включают, если говорить о студенческом корпусе, студентов и аспирантов, студентов местных и зарубежных, зрелых студентов, студентов с ограниченными возможностями, а также студентов из различных слоев общества и с различными целями и задачами. Среди преподавательского состава встречаются различные уровни звания (grades) и контрактные ситуации. Есть те, кто видит свой основной интерес в преподавании или ведении научных исследований. Те и другие должны уделять некоторое время административным задачам, но то же относится к техникам и ассистентам в лаборатории. Все это и многое другое нужно брать в расчет, когда размышляем и говорим об институциональном разнообразии.

Далее я сосредоточусь на разнообразии процедур обеспечения качества, а также на академических аспектах дисциплинарного и образовательного разнообразия.

Разнообразие процедур обеспечения качества и его определений

Способы, которыми определяется качество и устанавливаются процедуры обеспечения качества, какими осуществляются мероприятия по улучшению качества и его распространению (enhancement), сильно варьируют внутри Европейского пространства высшего образования. В своей недавней публикации «Улучшение качества, повышение креативности» (EUA, 2009, с. 13) авторы выбрали широкое определение обеспечения качества, и я собираюсь последовать их примеру. Внутреннее качество с этой точки зрения: «не должно пониматься просто как конкретный мониторинг качества (такой, как описание процессов, сбор данных и анализ) или процессы оценки, часто выполняемые с использованием конкретных единиц измерения (quality unit), но включающие все мероприятия, относящиеся к определению, обеспечению и повышению качества высших учебных заведений – от стратегического планирования до повышения квалификации персонала и разработки программы (учебного плана). Процессы мониторинга и оценки сами по себе, без связи с процессом разработки программы, не гарантируют качества высшего образования».

Я одобряю эту точку зрения и утверждаю, что процессы, имеющие отношение к качеству, осуществляются в различных сферах жизни университета, и что это не является, как можно было бы подумать, избыточным дублированием усилий, но является необходимым условием для успешного управления разнообразием, существующим внутри учебного заведения. В том же отчете (EUA, 2009, с. 12, табл. 1) соответствующие рамки обеспечения качества (QA framework) рассматриваются как открывающие возможность (enablers) для креативности, будучи основанными на уважении многообразия и предполагающими инициативу. Я согласен с этим и добавлю, что необходимым условием (*conditio sine qua non*) является готовность того, кто управляет качеством (driver of quality), будь то внешний или внутренний орган, к осуществлению критической саморефлексии. Это нелегко, по наблюдениям Кроциера Курвале и Хенарда (2007, с. 27): «... Агентства обычно не используются для исследования их собственной деятельности. Они не склонны подвергать сомнению основы (to challenge the frameworks), которые формируют их способ существования (raison d' être) и осмысливать политические решения, которые влияют на их деятельность. Они рассматривают себя как операторов некоего набора процедур и категорически не желают вторгаться на территорию политиков и представителей академического мира».

Профессионализация обеспечения качества имеет свои преимущества. Однако существуют также опасности, внутренне присущие прогрессирующей профессионализа-

ции. Она включает в себе возможность *увеличения* дистанции между обычными людьми и теми, кто следит за обеспечением качества в учебных заведениях и может создать разделение на «мы» и «они». Это, в свою очередь, может стать препятствием на пути создания доверия (доверительности, доверительных отношений), которое, по моему мнению, является одним из важнейших условий для успешной деятельности по обеспечению и повышению качества и создания и закрепления культуры качества в университете. Доверительные отношения никоим образом не мешают строгому проведению мероприятий по обеспечению качества, напротив, критика со стороны того, кому вы доверяете, принимается с большей готовностью, чем такая же критика со стороны органа или человека, не пользующегося вашим доверием.

Во многих ирландских университетах, включая университет Дублина, был принят ряд мер по повышению взаимного доверия.

Одна из этих мер относится к должностным лицам, отвечающим за обеспечение качества в учебном заведении. В случае Дублинского университета член академического персонала направляется со своего академического поста, чтобы действовать в роли директора по качеству на фиксированный срок – пять лет. Преимущество этого заключается в том, что академический сотрудник знает учебное заведение с точки зрения проверяемого (и не настолько долго находится в новом положении, чтобы забыть). Без сомнения, относительно короткое назначение *уменьшает* профессионализм, но оно *увеличивает* доверие, и я думаю, что это того стоит.

Еще одним способом создания доверия и доверительности в обеспечении качества является *Комитет по качеству*, членами которого выступают представители разных слоев университета так, чтобы как можно больше подразделений (представителей) университета были вовлечены в принятие решений по вопросам, относящимся к качеству, таким как институциональный цикл проверок качества или распределение денег из (скромного) фонда повышения качества. За счет широко распространенного членства в Комитете по качеству информация о процессах, процедурах и политике качества распространяется максимально вширь и вглубь.

Дальнейшие действия по закреплению(укоренению) обеспечения качества в учебном заведении заключаются в том, чтобы достичь максимально возможной *транспарентности* относительно процессов обеспечения качества. В Ирландии большинство проверок качества проводятся на уровне факультетов/подразделений (are departmentally based), и в эти проверки вовлечены внутренние (а обычно и внешние) проверяющие. В Дублинском университете предпринимаются усилия, чтобы побудить подразделения, которые будут вовлечены в следующий раунд проверок, участвовать в проверках, предшествующих их собственной. Например, если Школа математики будет проверяться в следующем году, старший преподаватель из школы приглашается в качестве проверяющего школы другого факультета (эта школа, кстати, имеет вето в отношении внутренних проверяющих). Таким образом, те, кто будет подлежать проверке в ближайшем будущем, имеют возможность увидеть процесс проверки в деталях и точно узнать, что их ждет, когда придет их очередь. Они также узнают, как адаптировать процессы к их собственным нуждам, а шаблоны/образцы и процедуры предполагают гибкость, позволяющую такую адаптацию в разумных пределах.

Дисциплинарное разнообразие

В университетах разнообразие воспринимается в первую очередь как дисциплинарное многообразие. Можно с уверенностью сказать, что физик-теоретик из института А обычно имеет больше общего с физиком-теоретиком из института В, чем, скажем, с

преподавателем машиностроения или профессором машинного перевода из собственного института.

Хотя, согласно Гиббонсу и др. (1994) уместность и роль дисциплинарных различий может меняться, когда возникает новый трансдисциплинарный способ производства знаний, Кекуле (2002, с. 67) утверждает, что дисциплинарное разделение деятельности, по-видимому, доминирует в академическом мире. Ландшафт дисциплин меняется быстро, но со времен знаменитой лекции С.Р. Сноуза в 1959 о двух культурах базовое деление на когнитивные и социальные измерения академических дисциплин хорошо обосновано, например, Бехером и Хубером (1990, с. 235).

Это делает выбор экспертов весьма ответственным делом, поскольку крайне важно в процессе оценки соизмерять экспертов по их собственным критериям и не навязывать им критерии, которые они не могут принять. Это хорошо иллюстрируется в известном анекдоте, в данном случае позаимствованном у Кристи и Стелик (2006), о менеджере по обеспечению качества компании, которому дали билет на неоконченную симфонию Шуберта, и который принес с концерта следующий отчет: «Значительный период времени четверо игроков на гобое не делали ничего. Число их следует сократить, этих людей можно бы использовать в других частях оркестра, где нагрузка на музыкантов непомерно велика. Все 12 скрипачей играли одно и то же. Это ненужный дубляж, и число игроков в данной секции следует радикально уменьшить. Никакой полезной цели не преследовало повторение с помощью духового инструмента (рожка) пассажа, уже сыгранного на струнных инструментах. Если бы все эти избыточные пассажи были изъяты, концерт стал бы короче вдвое. Если бы Шуберт обратил внимание на эти вещи, ему бы, вероятно, удалось закончить свою симфонию».

Мысль (message) анекдота заключается в том, что оценивать людей и подразделения следует по их собственным критериям, и лучший способ достичь этого – отбор экспертов, которым можно доверять.

Дополнительное преимущество использования пользующихся доверием экспертов при проверках качества – это принцип *взаимности* в использовании экспертов. Во всех проверках, которые мы провели в Дублинском университете, было очевидно, что сами проверяющие многому учатся. В большинстве случаев проверяющие эксперты возьмут в свой багаж примеры хорошей практики, с которой они встретились в ходе проверки. Важно признать такое взаимное обучение и создать таким образом сообщество хорошей практики.

Образовательное разнообразие

Образовательное разнообразие весьма отличается от разнообразия дисциплинарного. Для краткости образовательные теории (теории образования) представим как дихотомию между *образованием* и *обучением* с соответствующими характеристиками *критического мышления*, *противостоящими компетенциям и навыкам*; *вовлечения в гражданское общество*, *противостоящими вовлечению в рыночную конкуренцию*; *индивидуального потенциала*, *противостоящими использованию на рынке труда* и т.д. (Барнет, 1997). С точки зрения обеспечения качества склонность к той или другой из этих школ мысли определяет способ измерения успешности образования. В зависимости от того, на чьей вы стороне в этом споре, вопросы вы будете задавать разным группам людей. Те, кто видит основной целью университета получение образования, за определением успеха обратятся к студентам и преподавателям, а те, кто основной целью университетских занятий считают обучение, обратятся за ответом к работодателям и профессиональным ассоциациям. Мое убеждение состоит в том, что нам нужно

то и другое, но можно спорить о пропорциях, в которых два аспекта должны быть соединены.

Отсюда дебаты сворачивают к вопросам *ценностей* и *идентичности*. Институциональное разнообразие есть разнообразие в рамках сообщества людей, которые различаются между собой, но разделяют общие ценности и тем самым испытывают ощущение идентичности, идентифицируя себя со своим учебным заведением, что имеет следствием такие феномены, как гордость своим вузом и лояльность к нему.

Обеспечение качества имеет двойственную задачу в отношении ценностей и идентичности. Нужно убедиться, что учебное заведение имеет уникальный набор ценностей индивидуальность, известные внутри и вне данного учебного заведения, по которым можно измерять его деятельность. Но нужно также исследовать и подвергнуть критическому испытанию ценности, поддерживаемые учебным заведением, чтобы помочь ему объективно оценить свое положение и верно ориентироваться в окружающем мире.

Чтобы дальше исследовать вопрос ценностей, связанный с обеспечением качества и разнообразием, рассмотрим некоторые особенности обеспечения качества и разнообразия. Для начала отдельные ключевые характеристики даны в таблице ниже. На первый взгляд они кажутся непосредственно противостоящими друг другу и создающими парадоксы.

В то время как обеспечение качества может иметь место только тогда, когда существуют согласованные стандарты, разнообразие определяется просто как отличие от чего-то другого. Стандартизация работает лучше всего в сфере квантификации. А вот важнейшей характеристикой разнообразия является именно то, что квантификация его крайне трудна, а стандарты расплывчаты и неуловимы.

Таблица 1

ПРОТИВОРЕЧАЩИЕ ЧЕРТЫ КАЧЕСТВА И РАЗНООБРАЗИЯ

<i>Качество</i>	<i>Разнообразие</i>
Стандартность	Отклонение
Сравнимость	Уникальность
Оценка (осуждение)	Приемлемость
Космополитичность	Локальность
Междисциплинарность	Дисциплинарность
Общие ценности	Годится всё

Если разнообразие основывается на уникальности, то обеспечение качества ориентируется на сравнимость: ключевое слово в этом отношении – бенчмаркинг. Формы сравнения, которые нам знакомы больше всего, – это рейтинги и спортивные таблицы (league tables). Нет необходимости рассуждать здесь по поводу «за» и «против» таких рейтингов. Однако замечательно, что, начиная от ранга 2 и ниже, каждый университет находит большое количество недостатков в методологии, критериях и презентации соответствующей «табели о рангах».

Качество имеет дело с оценкой и применением критериев. Оно касается суждения, которое, во всяком случае, независимо от того, как оно представлено и сформулировано, будет интерпретировано как располагающееся на шкале между «хорошо» и «плохо». Что касается многообразия, суждение не обязательно для создания картины. Каким бы ни было то, что отличается, оно формулируется как отличающееся, но не требует никаких коррективных действий, в то время как стандартизация требует приспособления и адаптации к различным стандартам.

Все это представляет оценку качества в потенциально негативном свете, как чрезмерно эгалитарную, субъективную и намеренно упрощающую сложность мира.

Но, в то время как разнообразие делает жизнь более многоцветной, смешивание всех цветов, как хорошо известно из искусства, превращается в бессмысленное бумагомарание. Если разнообразие довести до крайности, в остатке будем иметь только индивидуальность и не остается взаимного влияния различных позиций. Такое «разнообразие» легко может принять форму крайней узости и предельной негибкости. Результатом этого будет застой и отсутствие движения, уклонение от обновления и замкнутость на себе (*inward-looking stance*). В применении к академическим дисциплинам это состояние является помехой междисциплинарным подходам. Напротив, сравнение с другими, требуемое в подходе с точки зрения качества, дает возможность выработать космополитический взгляд, с которого другие практики рассматриваются, как они есть. Они сравниваются и, если признаны лучшими, принимаются.

Как я полагаю, самая большая опасность узости, замкнутости в себе, рассматривания образования (как и всего остального) через свою замочную скважину заключается в том, что при этом отрицается существование, говоря словами критически настроенных социальных теоретиков (например, Кук, 2006, с. 189), «выходящих за пределы контекста», «кросс-культурных» и «транс-исторических» ценностей. Если бы это было так, качество, наряду с многими другими понятиями, потеряло бы смысл, поскольку не было бы никакой общей основы, которая дает ядро, трансцендирующее в пространстве и времени, тому, что мы называем «*качество*». Я убежден, что есть ценности, о которых можно спорить и по поводу которых можно соглашаться или не соглашаться, хотя контекст всегда надо учитывать и, опять же словами критически настроенных социальных теоретиков, качество должно руководствоваться (быть ведомым) «ситуативной рациональностью» (*situated rationality*).

Подытоживая основную мысль вышесказанного, я хотел бы подчеркнуть следующие пункты:

При обеспечении качества следует осознавать, что разнообразие является условием для изменения, поскольку, не видя «иногое», невозможно понять, что вещи могут быть и не такими (а иными). Таким образом, разнообразие не может и не должно быть управляемо через обеспечение качества. Его следует рассматривать как данное, как исходный пункт, его нужно не только уважать, но лелеять и возвращать критическим и рефлексивным способом. Межкультурные исследования могут дать очень много.

Мероприятия по оценке качества должны быть основаны на взаимном обучении и уважении, подчеркиваемом мерами по выстраиванию доверия. Это подразумевает оценивание различий и делания каких-то вещей по-другому, но это также подразумевает культуру беседы друг с другом в непредвзятых открытых (то есть не имеющих заранее известного результата) дискуссиях. Навязанные мероприятия по обеспечению качества не вызовут доверия участников и не должны этого делать.

Обеспечение качества должно опираться не на один метод и один подход, но основываться на множестве методов и перспектив, таким образом гарантируя, что разнообразие внутри учебных заведений учитывается и поощряется. Те, кто вовлечен в процессы обеспечения качества, должны быть самокритичными и саморефлексивными, способными учиться на собственном опыте и перспективах, сформулированных другими.

При обеспечении качества в учебном заведении разнообразие миссий разных подразделений и дисциплинарных культур требует гибкости от тех, кто отвечает за обеспечение качества. Они должны сосредоточиться на эффективности дисциплинарных и фа-

культуретских систем и приспособить их к дальнейшему развитию качества в учебном заведении. В идеале процессы проверки и оценки качества сами по себе являются мероприятиями по совершенствованию качества.



При этих условиях я убежден, что обеспечение качества идет на пользу институциональному разнообразию, а институциональное разнообразие помогает обеспечению качества.

А.К. КРАВЕН³⁷

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА:
ГЛАЗАМИ АДМИНИСТРАТОРА ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ**

A.K. CRAVEN

QUALITY ASSURANCE: A DEPARTMENTAL ADMINISTRATOR'S VIEW

Эта статья написана с точки зрения университетского администратора, работающего в британской университетской системе. Обсуждается качество возможностей обучения (learning opportunities) в университетах Соединенного Королевства.

Качество, похоже, требуется везде; и все же – как мы определяем «качество»? Оно не может означать «лучшее из возможного всегда и для всех», поскольку люди имеют различные потребности и «лучшим» для себя считают вовсе не одно и то же. Например, в том, что касается еды, люди имеют разные представления о том, что такое это самое «качество еды». Тем не менее, понятие «качество» требует, чтобы некие минимальные стандарты были достигнуты, и «качество» в целом обычно считается чем-то ценным и стоящим того, чтобы к нему стремиться. Когда мы говорим о пище, важную роль играют ингредиенты и качество приготовления. Более того, раз за разом, когда мы покупаем еду соответствующего типа, мы хотим получить то, на что мы рассчитываем (что нам обещали). А вкус... ну, предпочтений столько же, сколько людей, но еда должна быть, по меньшей мере, приемлемой на вкус, чтобы ее не оставили на тарелке.

³⁷ Администратор подразделения/факультета, Факультет психологии, Колледж Голдсмит, Лондонский университет, Соединенное Королевство.

В случае с высшим образованием достижение высокого качества означает больше, чем просто стандартизацию ингредиентов или конечных продуктов. «Академическое качество» относится к возможностям обучения, предоставляемым учащимся, так чтобы те могли путем активных занятий достичь квалификаций, на которые они нацелены. (Дишман, 2010, с.208). Хотя университеты и говорят об общих ценностях, они являются отдельными, уникальными учебными заведениями, и единообразие в управлении ими во все не является необходимым для управления их качеством³⁸. Несмотря на различия между пищевой промышленностью и высшим образованием, мы, вероятно, можем говорить о качестве как «удовлетворении целей/потребностей» (fitness for purpose) – пригодности для различных нужд/потребностей различного университетского студенческого контингента (способности удовлетворять различные потребности различного контингента студентов).

Качество в университетах традиционно упоминается в паре с подотчетностью, оно также имеет отношение к ответственности/обязанностям, услугам/обслуживанию, хорошей практике и удовлетворению интересов (заказчика). Доказательством его служат документы самооценки, отчеты и опросы/интервью, а также регулярно проводимые аудиты/проверки (Болл, 1985; Барнетт, 1992, с. 30; Патрик и Лайнз, 2005, с. 32). Но что касается сферы изменений, мы достаточно мудры, чтобы заметить трансформационные полномочия оценки и контроля качества, особенно когда отдельные лица и учебные заведения постоянно осуществляют какие-то усовершенствования: то есть надо «делать вещи правильно», а не только «делать правильные вещи» (Патрик и Лайнз, 2005, с. 32–33).

Вопросы качества и стандартов сегодня затрагивают все возрастающий диапазон академической и административной деятельности. В высшем образовании есть много заинтересованных лиц, для которых качество является вопросом ключевой важности. Студенты выступают наиболее очевидной группой университетских «заказчиков», которых можно также описать как «клиентов», «партнеров» или «сотрудников» и для которых академическое качество оценивается как решающее. Университеты должны заботиться о том, чтобы предоставляемое ими обучение (их уровень преподавания), системы оценки и программы поддержки помогали студентам продвигаться и достигать того, на что они способны. В ходе этого процесса студенты должны иметь возможность высказывать свое мнение по поводу получаемого ими учебного опыта, например, через анкетирование и представленность в различных комитетах, так чтобы качество предоставляемых услуг могло постоянно улучшаться. Это именно функция системы управления качеством – сделать так, чтобы предоставление услуг осуществлялось, развивалось и должным образом документировалось. Год за годом должны скрупулезно соблюдаться интересы студентов – учиться, накапливать студенческий опыт и завершить обучение в соответствии с оговоренными стандартами.

Качество, стандарты и Агентство по обеспечению качества (Соединенное Королевство)

Важно разобраться с различиями между «качеством» и «стандартами». Стандарты обеспечивают эталон, по которому может измеряться деятельность студентов или учеб-

³⁸ Ср.: поиск Общего управления качеством (TQM – Total Quality Management), о котором сообщает Роберт Бирнбаум (Бирнбаум 2000. С. 92–108). TQM продвигалось от промышленности к публичному сектору и университетам в 1980-е и 1990-е. Хотя оно вызывало значительный интерес, TQM можно было бы рассматривать как подчеркивание соответствия определенным требованиям, предсказуемым результатам, как управляемость (питаемую измерениями и данными), как метод контроля, а не как предоставление возможности достижения высокого качества во всем многообразии систем высшего образования.

ных заведений, например, уровень достижений студентов, необходимый для получения академической степени (award) определенного вида. Один из аспектов контроля качества касается наблюдения за тем, соответствует ли осуществляемая деятельность по своим показателям (actual performance) ожидаемому или заявленному, представленному в рекламе, стандарту. Хотя часто считается, что внутри одной системы образования, такой, как национальная сеть университетов, все квалификации одного и того же уровня предполагают достижение приблизительно одинаковых академических стандартов, различные учебные заведения могут, например, быть ориентированы на различные рынки студентов и, таким образом, на практике рекламировать или одобрять до некоторой степени различающиеся стандарты. Это может произойти и по другим обстоятельствам, скажем, из-за расширения участия (widening participation): не все учебные заведения сосредоточены на том, чтобы стать «игроками мирового класса», некоторые хотят быть, так сказать, звездами местного масштаба, возрождать свои собственные регионы. Более низкий заявленный стандарт не означает с необходимостью более низкого качества при условии, что заявленный стандарт действительно достигается и соответствующие возможности для обучения обеспечиваются.

В Соединенном Королевстве академические стандарты и качество отслеживаются совместно университетами и Агентством по обеспечению качества высшего образования (QAA), созданным в 1997 году. QAA определяет академическое качество как «...способ описания того, насколько хорошо возможности обучения, доступные студентам, помогают им достичь нужной степени. Речь идет о том, чтобы убедиться, что для них обеспечены соответствующего уровня эффективное преподавание, поддержка, оценка и учебные возможности». Чтобы установить академические стандарты, QAA создало «академическую инфраструктуру», которая «...обеспечивает набор общих ориентиров, позволяющих установить сравнимые академические стандарты в различных высших учебных заведениях без ущерба для их автономии и разнообразия». Точное и полное использование академической инфраструктуры дает учебным заведениям, присуждающим степени, их студентам, работодателям и широкой общественности уверенность в том, что степень или квалификация соответствует признанному стандарту и признана в Соединенном Королевстве³⁹.

Хотя не существует официального набора минимальных стандартов для преподавания/обучения в вузах Соединенного Королевства, правительство оказывает существенную поддержку высокому качеству обучения. QAA и Академия высшего образования являются единственными национальными органами, связанными с обеспечением и совершенствованием качества преподавания в университетах Великобритании (Смит, 2005, с. 27–28).

Администратор подразделения/факультета и качество

Многие университеты открыли Службы качества в центральной администрации, чтобы обеспечить процессы повышения качества по всему учебному заведению, а не внутри изолированных, отдельных «оазисов хорошей практики». Однако учебные потребности студентов большей частью находятся под угрозой на уровне факультетов/департаментов. Я описываю здесь, как Администратор департамента/подразделения может работать творчески с персоналом центральной Службы качества и внешними институтами, чтобы обеспечить для студентов высокий учебный опыт во время их обучения. В университетской системе Британии Администратор академического департамента

³⁹ <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeofpractice/section2/default.asp>. доступен с 17.08.09.

является его высшим административным менеджером, и его задачи многочисленны: они включают проверку деятельности администрации, управление персоналом и финансами, вопросы составления расписания и рабочей нагрузки, рекламу и связи с общественностью, взаимодействие с комитетами (committee servicing), внешние отношения, контракты и вознаграждение приходящих тьюторов и – особенно – функции обеспечения качества, поскольку большинство подразделений не имеют должностных лиц, отвечающих за качество.

Я обращаю внимание на особый вклад в обеспечение качества подразделений, который может внести Администратор. Его обязанности по обеспечению качества включают проверку того, чтобы программа факультета/подразделения и курсовые спецификации были полностью разработаны, шли в ногу с современностью и соответствовали поставленной цели. Задачи охватывают сотрудничество с академическим персоналом и персоналом центральной администрации по индивидуальным делам студентов, например, по жалобам, апелляциям и вопросам академических нарушений (academic misconduct). Обязанности также включают обеспечение того, чтобы все студенты, повторно сдающие экзамены, получали равные возможности. Далее, департамент должен действовать в соответствии с законами и разработанными правилами и регуляциями. Администратор департамента призван общаться с другими департаментами/подразделениями, чтобы делиться лучшей практикой обеспечения качества, и должен также поддерживать связи с внешними органами, имеющими отношение к обеспечению качества, валидации и аккредитации.

Озабоченный качеством, Администратор может поддерживать и усиливать политику обеспечения качества, согласованную на центральном уровне университета или колледжа, а также следить, чтобы вопросы обеспечения качества рассматривались быстро и неформально, вникая в дела студента-клиента. Через деятельность Администратора потребности факультета/департамента и различные требования студентов могут быть приняты во внимание и в то же время соотнесены с общеуниверситетскими и общенациональными директивами. Важно, чтобы Администратор легко вступал в контакт со студентами и вовлекал их в процессы принятия решений, например, через комитеты или работу фокус-групп⁴⁰.

Короче говоря, Администратор может взять на себя роль эффективного креативного координатора, успешно облегчающего дискуссии между департаментом, учебным заведением и внешними агентствами по обеспечению качества или аккредитационными органами. Фактически я настаиваю на том, чтобы все те департаменты/подразделения, которые не имеют такой управленческой должности и которые опираются только на пару секретарей, выполняющих роль администрации нижнего уровня (в то время как ответственность за основные административные процессы лежит на плечах центральной университетской администрации и, возможно, также факультетского академического персонала) должны подумать о введении должности Администратора. Я считаю, что лучше осуществлять профессиональный контроль над вопросами административного управления, такими как вопросы, связанные с качеством, на уровне департамента, поддерживая и дополняя деятельность центральных университетских специалистов по обеспечению качества.

Расширение участия

В последнее время разнообразие в студенческом контингенте Соединенного Королевства сильно увеличилось – частично в результате правительственного содействия

⁴⁰О вовлечении студентов в процессы проверки и совершенствования качества – активно поощряемом, например, QAA в Соединенном Королевстве – см. Ватсон и Мэдисон, 2005. – С. 89–91.

программам расширения участия, где целью было поставлено, чтобы 50% лиц в возрасте 18–30 лет учились в вузах к 2010 году, окончив по крайней мере первую ступень (см. также Менцаковский и др., 2010, с. 139 и Будущее высшего образования, документ (White Paper) правительства Соединенного Королевства, с. 59⁴¹). Этот контингент включает так называемых «нетрадиционных» университетских студентов с различным происхождением в том, что касается социального слоя, этнических групп, семейной истории образования. Некоторые из этих обучающихся также имеют специфические потребности и поэтому нуждаются в дополнительной поддержке. Чтобы достичь институциональных целей расширения участия, администраторы подразделений обычно работают со Службами расширенного участия, чтобы найти лучшие способы привлечь талантливых потенциальных студентов, которые иначе, вероятно, не поступили бы в университет. Эти нетрадиционные студенты могут затем потребовать дополнительной поддержки, так что стоит позаботиться об академических стандартах университета, согласованных в самом университете и через его косвенные и прямые контракты с национальными и международными (особенно европейскими) университетскими секторами. Университеты не должны снижать свои стандарты, приспособивая их к нетрадиционным студентам, но в этом не должно быть и необходимости (Фурлонг и Картмел, 2009, с. 109–110). Когда университетский сектор работает над обеспечением учебных возможностей хорошего качества и оказывает соответствующую поддержку студентам, вместо того, чтобы прибегать к фальсификации согласованных и утвержденных стандартов, все заинтересованные лица, включая работодателей, получают пользу.

Различные студенты могут иметь различающиеся предпочтения в отношении тех или иных аспектов их среды обучения и учебных стилей, и не всегда возможно потворствовать всем вкусам. Тем не менее, через управление качеством и повышение качества, в которое вовлечены многие члены персонала, учебные заведения могут сделать важные шаги к обеспечению того, чтобы год за годом каждый студент имел равные возможности в достижениях, чтобы коэффициент сохранения контингента студентов оставался высоким, а отсеивание было низким, и чтобы университет не отклонялся от заявленных стандартов преподавания и обучения. Эти меры могут включать предоставление соответствующего учебного пространства (*teaching spaces*), вдохновляющих учебных материалов и соответствующих ресурсов, а также эффективные системы поддержки студентов, которые расширяют студенческий опыт.

Опять же, администраторы являются важными персонами, содействуя успешному выполнению решений центра на уровне подразделений/факультетов и поддерживая высокое качество на каждом шагу. Они работают вместе с академическим персоналом, чтобы максимально полно удовлетворять различные связанные с учебой потребности учащихся факультета / подразделения. Чтобы оказывать помощь непосредственно студентам, администраторы также могут открывать свои офисы для студентов в определенные часы, работать с их представителями и организовывать студенческо-преподавательские форумы и встречи, где те и другие получают обратную связь.

Чтобы определить возможные узкие места, касающиеся качества, разнообразия и равных возможностей в отношении факультетских ресурсов и предоставлении обучения, Администратор обязан регулярно вникать во все тонкости работы подразделений, иметь под рукой справочники, изучать документы комитетов. Администратор должен оперативно выносить любые проблемы, касающиеся нарушения текущих стандартов подраз-

⁴¹ Также см. на: http://www.dius.gov.uk/higher_education/~/media/publications/F/future_of_he доступно 24.01.10.

делений или учебного заведения, на соответствующие комитеты департаментов и обеспечивать, чтобы по ним принимались решения высшего уровня.

Политика, процедуры и спецификации подразделений

Политика и процедуры подразделений, связанные с качеством, могут сосредоточиться на таких вопросах, как креативное использование виртуального учебного пространства. Это может быть: факультетская политика экспертной проверки; директивы комитетов; линия поведения по отношению к внешним экзаменаторам, а также стандарты, которым персонал факультета должен быть привержен, поскольку он помогает студентам в запросах, связанных с учебой. Механизмы управления качеством (такие, как офисные процедуры, связанные с анонимной подачей и обработкой курсовых работ) также могут помочь объективной оценке студентов академическим персоналом. Эти мероприятия способствуют тому, чтобы студенты достигли лучших результатов.

Сегодняшняя действительность также включает различные обзоры, рейтинги и таблицы вузов, осуществляемые организациями, ранжирующимися от национальных агентств до газет, а документальные свидетельства процедур и стандартов качества вуза могут стать решающими для его успеха в этих типах оценки. В настоящее время политика внешних экзаменаторов (линия поведения по отношению к внешним экзаменаторам) является, вероятно, одним из наиболее актуальных вопросов, связанных с качеством, в Соединенном Королевстве. Но даже такие вопросы, как открытые часы в Службе департамента, могут иметь решающее значение для качества учебного опыта студентов⁴².

Далее, задачи управления качеством, решаемые Администратором, могут помочь саморефлексии и самооценке департамента, аудитам, аккредитационным процессам и последующему эффективному развитию учебных программ в целом. Факультетский Администратор, который замечает, скажем, что экспертная проверка не проводится, должен обратить на это внимание главы департамента.

Преподаватели и администраторы также нуждаются в различной ясной документации, имеющей дело со стандартами, качеством и студенческими академическими успехами. Систематическое управление академическим качеством дает возможность и требует полной документации учебных целей, результатов обучения, материалов, методов и критериев оценки. Спецификации программ и курсов, содержащие эту информацию, обычно подготавливаются академическим персоналом (преподавателями) с помощью административного персонала. Когда вся подобная документация разработана, программы и модули могут функционировать эффективно на ежегодной основе, облегчая, таким образом, творчество создателей планов. Равным образом, когда основные директивы наличествуют и не нуждаются в немедленном переосмыслении, легче перенаправить всю энергию на то, чтобы иметь дело с любыми непредвиденными обстоятельствами, когда это необходимо, сохраняя уже достигнутое качество.

Хотя глава департамента несет в конечном счете общую ответственность за свое подразделение, Администратор подразделения имеет несколько делегированных обязанностей в сфере обеспечения качества академических программ. Обеспечение академического качества требует постоянной бдительности, а также отличных коммуникативных навыков и умения воздействовать на людей, иногда даже дипломатии, такта и академического авторитета со стороны Администратора. Часто именно Администратор

⁴² По поводу таблиц и баллов оценки качества преподавания в Соединенном Королевстве см.: Шатток [2003] 2008, с. 7–9.

должен убедиться, что конкретные спецификации курса или политика качества оперативно обновляются и что весь персонал привержен им, потому что все другие стороны заняты. Информация в части политики департамента и новости по изменениям спецификации могут быть опубликованы в академическом справочнике и рассылках департамента, которые могут осуществляться Администратором департамента.

Цикл качества

Поскольку университеты адаптируются к изменению внешних обстоятельств в «обществе знания» (Вольф, 2002, с. 46–47 и Харгривс [2003] 2004, с. xvi), вряд ли является лучшим способом определять качество просто путем использования «объективных» внешних измерений, таких как предусмотренные национальными агентствами по обеспечению качества или газетными таблицами. По общему признанию, для университетов невозможно целиком избежать рейтингов и сравнений. Но, чтобы достичь длительных результатов, которые полезны для рассматриваемого учебного заведения, важно, чтобы университет принял собственный индивидуальный, предполагающий развитие, подход к процессам контроля, обеспечения и повышения качества. Такие процессы внутреннего управления качеством сосредоточены на планировании и осуществлении программ, а также на качестве обучения и студенческого опыта.

Индивидуальные, не на сравнении построенные внутренние процессы качества, признают индивидуальные, различные цели учебного заведения и его подразделений. Они также помогают вузу обратить внимание на его сильные стороны и улучшать качество обучения через длительный цикл рефлексии, самокоррекции, продвижения и достижений. Эти процессы могут включать анализ обратной связи и протоколов комитетов, в которые входят преподаватели и студенты; организацию встреч, фокус-групп с включением в их составы и студентов; проведение экспертных проверок; собрания совместного экзаменационного органа, подразумевающего больше чем одну программу, с присутствием внешних экзаменаторов, где можно делиться хорошей практикой по всем программам и курсам.

Администраторы департамента могут облегчить все вышеупомянутые процессы и должны обеспечить, чтобы саморефлективный, постоянно совершенствующийся цикл – «цикл качества» – был на всех факультетах (Ватсон и Мэдисон, 2005, с. 71–94). Это даст возможность осуществлять дополнительные усовершенствования ежегодно или даже ежеквартально.

Персональные стандарты, стратегии и качество

Качество важно не только для высших учебных заведений. Студенты и те, кто работает в университетах, также имеют личные представления по поводу качества и стандартов относительно своей работы. На эти представления и стандарты могут влиять учителя или наставники, супервайзеры, менеджеры, академические дисциплины, университетские правила и нормы, научное сообщество, а также профессиональные органы и ассоциации. Достижение стандартов приносит личное удовлетворение. Кроме того, признание супервайзером качества их работы или учебы является решающим для чувства гордости и удовлетворения у преподавателей и студентов, что в свою очередь побуждает их бороться за дальнейшее улучшение качества.

Университетский менеджмент может усиливать эти позитивные порывы, обеспечивая персонал соответствующими возможностями для развития, и Администраторы подразделений могут играть здесь самую активную роль путем развития наставничества, коучинга своих непосредственных подчиненных, таких как факультетские офисные сек-

ретари, а также побуждая всех сотрудников подразделения участвовать в соответствующей учебной деятельности. Здесь «высокое качество» в равной мере относится к сотрудникам университета, движущимся в направлении одних и тех же стратегических целей, которые охватывают университетские ценности, такие как коллегиальность, создание новых знаний, распространение знаний и углубленное изучение⁴³.

На уровне подразделения Администраторы департамента должны удостовериться, что стратегические цели департамента соответствуют общей стратегии качества учебного заведения и его миссии – для чего «предназначен» университет. Если факультетские и институциональные цели и задачи согласуются друг с другом и поддерживают друг друга, повышение качества в одной сфере помогает его совершенствованию на других уровнях и в других сферах: вклад каждого засчитывается.

Заключительные замечания

Как я говорил в самом начале, мы хотим, чтобы наши потребительские товары, такие как наша пища, были хорошего качества, и мы рассчитываем на то же в отношении «пищи» для разума. Существует много способов, которыми университеты могут предложить эту «пищу» различным контингентам учащихся, и способов, которыми Администратор подразделения/департамента/факультета может помочь делать это эффективно, творчески, в соответствии со стандартами и в эффективном сотрудничестве или партнерстве со студентами-клиентами. Речь здесь идет о качестве этой духовной пищи (study-meal), включая ее ингредиенты, приготовление и обслуживание клиента. И да, также о вкусе: в конце концов мы хотим, чтобы наши студенты-потребители получали наслаждение от процесса обучения и не оставили ни капельки духовной «пищи» на тарелках.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

2.2 V ЕВРОПЕЙСКИЙ ФОРУМ КАЧЕСТВА. НАВЕДЕНИЕ МОСТОВ: ПРИДАНИЕ СМЫСЛА ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ, НАЦИОНАЛЬНОМ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕХ

УНИВЕРСИТЕТ КЛОДА БЕРНАРА, ЛИОН, 18–20 НОЯБРЯ 2010

THE 5TH EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM
BUILDING BRIDGES: MAKING SENSE OF QA IN EUROPEAN,
NATIONAL AND INSTITUTIONAL CONTEXTS
18–20 NOVEMBER 2010
HOSTED BY UNIVERSITY CLAUDE BERNARD LYON I

ЗАСЕДАНИЕ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ I: ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EQAF10_WGSI_paper_abstracts_1.sflb.ashx

Тезисы докладов – 19 ноября

⁴³ Об управлении и разработке стратегии университета см. тж. Ватсон 2000. По университетам и ценностям см. Ватсон, 2007.

1. Нет легких путей обеспечения качества. Тезисы с точки зрения придания смысла

Авторы: Оливер Веттори и Манфред Люгер, Венский университет экономики и бизнеса, Австрия.

Аннотация: Одна из ключевых проблем при разработке / реализации институциональной системы обеспечения качества вытекает из основополагающей посылки о рационально функционирующих организациях, которые могут также рационально управляться и контролироваться. Чем часто пренебрегают – так это динамическим и самосотносимым характером организационных изменений и интерпретативной автономией участвующих сторон. Опираясь на идеи Карла Вейка (Karl Weick) и других теоретиков организационной науки, а также на собственный шестилетний опыт развития институциональной культуры качества, авторы статьи выдвигают три альтернативных тезиса для обсуждения: 1) обучение у других имеет свои пределы; 2) успешная система обеспечения качества не создается для организации, а идет *от* организации; 3) недостаточно «привлечь» заинтересованные стороны или «позволить им участвовать»: чтобы преподаватели, студенты и т.д. смогли стать частью некоторой культуры качества, им должна быть оказана помощь в их усилиях по приданию смысла.

2. 2005–2010: пять лет участия студентов в обеспечении качества образования в Испании

Авторы: Франческа Эстев Мон, Университет Жауме I и Мадридский технический университет, Испания; Фернандо Мигель Паломарс Галан, Университет Кантабрии и Координатор представителей студентов в государственных университетах (CREUP), Испания; Мария Кристина Пастор Валкарсель, Университет Мигеля Эрнандес и Координатор представителей студентов в государственных университетах (CREUP), Испания.

Аннотация: Обеспечение участия студентов в процессах качества стало одной из важнейших задач, поставленных перед университетской системой Испании в рамках Болонского процесса. После принятия в 2005 году «Стандартов и руководящих принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования», подготовленных ENQA, Испанское национальное агентство по оценке качества и аккредитации (ANECA) начало искать пути вовлечения студентов в процессы качества, поскольку на тот момент в Испании практики такого участия не существовало. Два года спустя, испанские студенты впервые принимали участие в официальной программе оценивания учебных заведений в роли наблюдателей от Комитета по внешней оценке, а в 2008 были полноправными участниками другой программы. Сегодня студенты привлекаются к проверке признанных программ на степень. В статье рассматривается процесс осуществления участия студентов в обеспечении качества, анализируются достигнутые цели и задачи на будущее.

3. Как оценивать качество интернационализации? Интернационализация как отдельная характеристика качества

Авторы: Карл Дитрих и Марк Фредерикс, Организация по аккредитации в образовании (NVAO), Нидерланды

Аннотация: Интернационализация высшего образования приобретает все большее значение для качества последнего. Внешняя оценка независимыми экспертами, равносильная в случае положительного исхода подтверждению интернационализации, может помочь высшим учебным заведениям в улучшении качества интернационализации и в их признании как таковых. NVAO совместно с группой экспертов из учебных заведений проявили инициативу по созданию отдельной характеристики качества для интернацио-

нализации, применяемой на добровольной основе для программ. Основными элементами для оценки являются концепция интернационализации и ее воплощение в международных и межкультурных результатах обучения. Сама концепция и результаты обучения должны направлять процессы преподавания и обучения, персонал, службы поддержки и студентов. Структура тестируется в рамках пилотных проектов, для которых 13 голландских и фламандских учебных заведений предложили 20 программ по нескольким дисциплинам. Проекты пройдут оценивание, и результаты оценки будут представлены на Европейском форуме по обеспечению качества. Остается открытым вопрос: может ли подтверждение от NVAO стать европейским подтверждением для интернационализации?

4. САF и образование, инструмент для самооценивания и подготовка оценки национальных учреждений качества

Автор: Кристина Дефуан, Инициатива по обмену опытом в области качества высшего образования (ImpeQes), Бельгия.

Аннотация: САF (Интегрированная система оценивания) – это инструмент общего управления качеством для государственных служб на основе модели, предложенной Европейским фондом управления качеством (EFQM). САF рассматривает организацию одновременно с различных точек зрения, обеспечивая, таким образом, целостный подход к ее деятельности. Административная САF не была приспособлена к нуждам учебных заведений, поэтому в 2008 году группой экспертов была создана система *САF и образование*. В настоящее время доступна официальная европейская версия *САF и образования*. Присуждается также Знак эффективного пользователя САF.

Цель применяемого системой *САF и образование* подхода – развить в учебных заведениях подлинную культуру самооценки и внешней оценки. Кроме того, данный инструмент очень эффективен при проведении самооценки и подготовке отчета по самооценке, требуемого Национальным агентством по качеству.

5. Обеспечение качества образования в течение всей жизни: может ли высшее образование извлечь пользу?

Авторы: Маартен Коэртйенс и Питер-Ян ван де Вельде, Европейский молодежный форум.

Аннотация: Центральный вопрос статьи: как обеспечение качества способствует сотрудничеству между различными образовательными сферами, в данном случае между высшим образованием и неформальным образованием (НФО)?

Европейский молодежный форум (ЕМФ) видит возможности взаимодействия, связанные с подтверждением полученного ранее образования и с сотрудничеством в сфере образования в течение всей жизни между различными поставщиками образовательных услуг. По мнению ЕМФ, процессы обеспечения качества в неформальном образовании являются условием для облегчения такого взаимодействия. Поэтому в 2008 году ЕМФ принял Директивный документ «Неформальное образование: система индикации и обеспечения качества» и запустил пилотный проект по обеспечению качества для своих организаций-членов. Данная статья – вклад в дискуссию об использовании системы обеспечения качества неформального образования, разработанной Европейским молодежным форумом: может ли эта система быть полезной для высших учебных заведений?

6. Наведение мостов – для чего? Изоморфизм против легитимности

Авторы: Сусанна Караханян и Рубен Топчян, Национальный центр по вопросам обеспечения качества профессионального образования (ANQA), Армения.

Аннотация: В работе рассматривается, каким образом политика Европейского общества в области высшего образования переносится за его пределы, например, в развивающиеся страны. Цель настоящей работы, в частности, – тщательно исследовать реализацию обеспечения качества в семи высших учебных заведениях в Армении, участвующих в экспериментальном проекте по национальным стандартам и критериям качества. Полученные данные показывают, что слишком широкие стандарты и / или руководящие принципы дают возможность различного толкования, что ведет к отклонению от их первоначальных целей и тем самым затрудняет сопоставление и, следовательно, признание. С другой стороны, изоморфная модель в виде заимствованного передового опыта может породить проблемы легитимности, являющейся необходимым условием успеха. Основным выводом исследования состоит в том, что применение стандартов и руководящих принципов обеспечения качества с параллельным разъяснением основополагающих концепций и механизмов действительно способствует наращиванию потенциала и созданию собственных моделей, обладающих легитимностью и соответствующих подходам Евросоюза.

7. Комбинированный внутренний и внешний систематический бенчмаркинг как эффективный инструмент улучшения качества

Автор: Малин Остлинг, Университет Гетеборга, Швеция.

Аннотация: В течение шести лет в Гетеборгском университете успешно применяется модель для совершенствования: сочетание внутреннего и внешнего систематического процессного бенчмаркинга по конкретной теме.

Департаменты всех девяти факультетов приняли участие в фокусных темах, таких как курсы и учебные программы третьего цикла, консультирование студентов и обзор студенческих модулей. Было признано очень полезным учиться у других департаментов внутри и за пределами университета. Участники проекта считают весьма продуктивными хорошо продуманные вопросы об их организации, задаваемые другими. Это открывает возможности для самоанализа и улучшений. Рассматриваются конкретные планы действий, которые будут реализованы в течение года после окончания проекта.

8. Новая парадигма обеспечения качества?

Автор: Йон Хаакстад, Норвежское агентство по обеспечению качества в образовании (NOKUT), Норвегия

Аннотация: Акцент новой структуры квалификаций на *результатах обучения* означает «новую парадигму» в оценивании высшего образования. С учетом этого факта в презентации обсуждается концепция результатов обучения, способы их оценки и их пригодность в качестве регулирующего параметра. Краткий обзор того, как некоторые «новаторские» национальные учреждения по обеспечению качества приспособились к новому направлению, позволяет представить возможные тенденции будущего.

В презентации обсуждается, каких изменений в обеспечении качества можно – или следует – ожидать с учетом новой ориентации. Утверждается, что будут затронуты базовые структуры и процессы, равно как и взаимосвязи между прямыми и косвенными подходами, результатом станет изменение «иерархии» показателей качества. Поскольку обеспечение качества ближе обращается к дидактическим проблемам, более заметной должна стать роль обучающихся преподавателей. Результатом этого может явиться изменение взаимосвязей между программой и институциональными уровнями, а также между внутренним и внешним обеспечением качества.

9. Фокус-группы – новый инструмент расширения возможностей студентов в области обеспечения качества

Авторы: Карл Агиус, Университет Мальты, Мальта; Кристиан Хемместатд Бьерке, Университет Бергена, Норвегия.

Аннотация: В работе анализируется объединение передового опыта двух стран (Мальты и Норвегии) в целях создания нового мощного инструмента обратной связи и отслеживания студентов в области обеспечения качества. Авторы объясняют, как можно использовать фокус-группы для проблемных областей в курсах или в конкретных дисциплинах. Преимуществом такой практики является то, что студенты получают больше пространства и возможностей высказать свое мнение – в противовес жестким рамкам традиционной обратной связи. Новый подход позволит принимать незамедлительные действия и вносить изменения в содержание курса или предмета. В статье рассмотрены некоторые ограничения данного подхода, однако общий вывод заключается в том, что большинство систем обеспечения качества выиграют от новой организации студенческой обратной связи, что повысит легитимность обеспечения качества и для преподавателей, и для учащихся.

10. Внедрение управления качеством в интегрированный курс Европейского магистра. Пример EMQAL, магистерского курса программы Erasmus Mundus

Автор: Изабель Каваку, университет Алгарве и Технический университет Лиссабона, Португалия.

Аннотация: Будущее Европейского пространства высшего образования зависит от создания европейскими университетами совместных курсов. Поэтому Европейская комиссия финансирует в рамках программы Erasmus Mundus ряд совместных магистерских и докторских курсов. Курсы Erasmus Mundus можно рассматривать как возможные модели будущего развития совместных программ в Европе. Введение в такие курсы менеджмента качества создает новые проблемы для вовлеченных университетов. В статье описывается система качества, предложенная для курса Магистр Erasmus Mundus в области качества в аналитических лабораториях (EMQAL) консорциумом пяти европейских университетов из четырех стран: Португалии, Испании, Польши и Норвегии. Обсуждаются успехи и трудности, возникшие в первый год реализации программы.

11. Обеспечение качества и глубина реформ в рамках Болонского процесса

Авторы: Дон Ф. Вестерхейден, CHEPS - Университет Твенте, Нидерланды; Йоанна Витте, Баварский государственный институт планирования и исследований высшего образования, Германия.

Аннотация: Цель статьи – опираясь на данные «Отчета о независимой оценке Болонского процесса» (Westerheijden et al., 2010), показать широту и глубину реформ качества образования в ЕПВО, которые были вызваны к жизни инструментами Болонского процесса, касающимися качества образования (Европейские стандарты и принципы (ESG), Европейский регистр учреждений обеспечения качества (EQAR), а также квалификационная структура для ЕПВО (QF-EHEA)). Результаты, которые будут представлены на европейском и национальном уровнях, свидетельствуют о широком участии в проводимых изменениях, о некотором сближении, но и об устойчивых национальных различиях. Произшедшие сдвиги пока недостаточно глубоки, надежда на серьезные реформы, по видимому, возлагается на квалификационные структуры. В заключение статьи – несколько замечаний о значении предметно-специализированных подходов (Проект Тьюнинг) и вопросы для дискуссии о дальнейшей повестке дня качества в Болонском процессе.

12. Обеспечение качества в вузовских программах непрерывного образования в европейской перспективе

Авторы: Ан Ван дер Аувера, Каролин Геенс, Веерле Хулриау и Ян Раймайккерс, Католический университет Левена, Бельгия Чинция Кастеллуччо и Анжела Рибейро Каваццуги, Болонский университет, Италия.

Аннотация: В условиях происходящих социально-экономических изменений и развития общества знаний значительно возросла актуальность образования в течение всей жизни. Непрерывное образование в вузах играет важную роль в обеспечении возможностей для взрослых совершенствовать и адаптировать свои компетенции. Одновременно с ростом числа программ непрерывного образования в вузах возросла потребность в соответствующих системах обеспечения качества для подобных программ. Цель проекта «Обеспечение качества для программ непрерывного образования в вузах (QACER)», в котором участвуют 8 европейских учебных заведений, – разработать общую структуру обеспечения качества программ непрерывного образования, предлагаемых вузами, с учетом конкретных потребностей и условий каждого вуза и создать практические инструменты для оценки качества этих программ. В данной статье представлены результаты первого этапа проекта – сравнительного анализа подходов к обеспечению качества программ непрерывного образования.

13. Специфические проблемы и вызовы обеспечения качества в бывших странах Восточного блока

Авторы: Раду Мирча Дамиан, Йоан Курту, Оана Сырбу и Михай Марку, Румынское Агентство по обеспечению качества в высшем образовании (ARACIS), Румыния.

Аннотация: Учреждения по обеспечению качества в разных странах имеют во многом сходные задачи, начиная с их главной миссии. Поддержка одних и тех же основных концепций качества, базирующихся на Европейских стандартах и принципах (ESG), как фундамента Европейского пространства высшего образования, может вызывать впечатление, что учреждения могут и должны действовать одинаковым образом.

Текущая практика, однако, показывает ряд существенных различий, которые должны быть приняты во внимание при оценке деятельности и результатов учреждений обеспечения качества. Основные различия коренятся в: социально-экономическом климате бывших стран Восточного блока; в законодательстве; структуре высшего образования с государственными и частными университетами; вовлеченности студентов; ресурсах, выделяемых на высшее образование и научные исследования; интернационализации; растущей популярности дистанционного обучения; общественном давлении на образование, что иногда рассматривается как один из основных источников низких экономических показателей.

14. EQANIE: Внедрение системы обеспечения качества высшего образования в области информатики

Авторы: Ганс-Ульрих Хайс и Фрауке Мут, Европейская сеть обеспечения качества образования в области информатики (EQANIE).

Аннотация: В статье кратко описываются конкретные подходы к обеспечению качества программ высшего образования. Особое внимание уделено примерам, имеющимся в Европейском пространстве высшего образования. Статья знакомит с Европейской сетью обеспечения качества образования в области информатики (EQANIE), созданной в 2009 году, и разъясняет необходимость конкретного подхода к оценке качества программ на степень в области информатики. Кратко излагаются история и проблемы новой

сети. Выявлены две основные проблемы внешней экспертизы деятельности: 1) предотвращение того, чтобы знак качества становился самоцелью, а не (промежуточным) результатом непрерывного процесса повышения качества учебной программы, и 2) трудности с широким вовлечением заинтересованных сторон из индустрии в процессы внешнего обеспечения качества.

ЗАСЕДАНИЕ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ II: ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EQAF10_WGSII_paper_abstracts_1.sflb.ashx

1. «Интегрированный» процесс оценки, разработанный AERES: как он работает, его проблемы и преимущества

Авторы: Жан-Франсуа Дино и Клод Кассань, Агентство по оценке научных исследований и высшего образования (AERES), Франция.

Аннотация: На французское агентство по оценке научных исследований и высшего образования (AERES) законом возложены три основные задачи: оценка высших учебных заведений, оценка научно-исследовательских подразделений и оценка степеней и образовательных программ. Поскольку закон о создании AERES не прописывал взаимодействие между тремя сферами ответственности, агентство разработало процесс «интегрированной оценки», который позволяет подавать информацию, подготовленную Департаментом по оценке научно-исследовательских подразделений и Департаментом по оценке академических степеней и программ, на рассмотрение Департамента по оценке высших учебных заведений. Этот процесс требует постановки целей, связанных с интегрированной оценкой, организации методологии, подходящей для этих целей, и выделения соответствующих ресурсов. Статья дает общее представление об этих вопросах.

2. Разработка «Cantus Firmus» в европейском обеспечении качества путем наведения мостов между национальными условиями и тематическими инициативами европейского уровня. Наблюдения и опыт из области музыки

Авторы: Мартин Прчел и Линда Мессас, Европейская ассоциация консерваторий (АЕС); Лора Беккари, Центр по аккредитации и обеспечению качества (ОАQ), Швейцария; Джереми Кокс, Лондонский Королевский музыкальный колледж, Великобритания; Хуберт Айхольцер, Швейцарско-итальянская консерватория, Швейцария.

Аннотация: Статья посвящена сотрудничеству между Европейской ассоциацией консерваторий (АЕС) и различными национальными учреждениями по обеспечению качества. Цель его – добавить конкретный тематический аспект европейского уровня к национальному обеспечению качества и аккредитации в высшем музыкальном образовании. Результаты сотрудничества, происходившего в течение 2009–2010 гг., анализируются с различных точек зрения (внешних экспертов, высших учебных заведений, учреждений), при этом особое внимание обращается на взаимодействие со Швейцарским центром по аккредитации и обеспечению качества. Опыт показывает, что усиление конкретно-тематического и европейского измерений в национальных процедурах приводит к положительным эффектам, несмотря на некоторые проблемы, требующих решения. В соответствии с темой 5-го Европейского форума качества в статье обсуждается, каким образом можно придать смысл обеспечению качества в европейском контексте путем наведения мостов между национальными условиями и конкретными тематическими инициативами европейского уровня.

3. Партнеры или коллеги? Участие студентов в управлении и обеспечении качества в Лундском университете

Автор: Кристиан Стролман, Ассоциация студенческих союзов Лундского университета, Швеция.

Аннотация: Во всей Европе растет потребность студентов и их организаций участвовать в обеспечении качества. Для удовлетворения этой потребности некоторые высшие учебные заведения привлекают представителей студенчества к институциональному управлению в качестве партнеров. Шведское законодательство обеспечивает студентам право на представительство во всех органах принятия решений и в подготовительных органах. В Лундском университете это воплотилось в модель партнерства со студентами, когда представители студенчества участвуют как равные партнеры в управлении университетом. Модель оказалась успешной, и участие студентов высоко ценится руководителями университета. Благодаря партнерству политика университета стала более прозрачной. Изменилась роль представителей студентов, так как университет требует более высокого уровня подотчетности от студенческих союзов. Последнее, однако, имеет неудачный побочный эффект: становясь неотъемлемой частью управления университетом, представители студентов отдаляются от основного студенческого контингента. В статье рассматриваются результаты использования модели партнерства и перспективы ее дальнейшего развития.

4. Системы, инновации и коллективная работа как основа для всеобщего управления качеством. Реальная заинтересованность в обновлении и улучшении (Improve)

Автор: Поль Гарре, Hogeschool-Universiteit Брюссель, Бельгия; Хильде Селс, Университетский колледж Кемпена, Бельгия.

Аннотация: В ответ на изменение культуры качества в высшем образовании две сети качества во Фландрии решили объединить свои усилия в разработке новых инструментов улучшения качества. Опирающийся на девять критериев модели делового совершенствования Европейского фонда по управлению качеством (EFQM) и на использование такого средства, как диаграммы связей, инструмент должен был быть экономичным, простым в применении, не директивным и гибким. После двух лет разработок нового инструмент *Improve* (Улучшение) прошел тестирование и в июне 2010 года был готов к использованию. Тестовые примеры продемонстрировали универсальность инструмента. Тесты проводились с использованием нескольких методик и при участии совета директоров, служб поддержки и др. Реализация инструмента была признана успешной. Однако недирективный характер *Improve* ставит вопрос о том, является ли культура качества высшего образования достаточно зрелой для осмысленного использования данного инструмента.

5. Система обеспечения качества для мониторинга учебного процесса в университете Авейру

Авторы: Изабель Юэ, Альберту Рафаэль, Нилза Коста и Хосе Мануэль Оливейра, Университет Авейру, Португалия.

В Университете Авейру, Португалия, предпринят ряд инициатив по повышению уровня качества преподавания и обучения. В статье описываются: (а) разработка модели оценки для обеспечения качества преподавания и обучения и (б) результаты ее применения в рамках исследования, проведенного в 2008/09 учебном году на факультете электроники и телекоммуникаций и на факультете физики Университета Авейру. Система

обеспечения качества для мониторинга учебного процесса чрезвычайно важна не только для регулирования процесса преподавания и обучения в соответствии с принципами обеспечения качества, принятыми на национальном и международном уровнях, но и для освоения и использования практики обучения, улучшающей весь учебный опыт с точки зрения студентов, преподавателей и исследователей. Авторы анализируют разработку модели и некоторые результаты исследования, в частности, выявление проблемных ситуаций и примеров надлежащей практики, отмеченных в анкетах и отчетах студентов.

6. Управление качеством поверх границ. Практическое значение для интернационализации преподавания и обучения в Университете земли Саар

Авторы: Соня Шварц и Катрин Фогель, Университет земли Саар, Германия.

Аннотация: Система менеджмента качества преподавания и обучения в Саарландском университете с его четко выраженным международным профилем не ограничивается национальными аспектами. Интернационализация по своей сущности считается одним из ключевых критериев качества и потому играет важную роль в четырех элементах системы менеджмента качества, таких как: (i) проверка качества, осуществляемая при каждом введении или пересмотре учебной программы, (ii) вспомогательные структуры для повышения качества исследований, (iii) инструменты мониторинга и (iv) система стимулирования университета. Таким образом, первый крупный успех может быть достигнут в области признания обучения за рубежом. Тем не менее, европейский трансграничный аспект обеспечения качества нуждается в дальнейшем расширении, в связи с чем в Саарландском университете недавно был запущен проект «Университет Большого Региона» – общей трансграничной области высшего образования, состоящей из семи университетов-партнеров в четырех странах.

7. Двадцать лет попыток придания смысла в обеспечении качества: расхождение обеспечения качества с институциональными системами и культурой качества

Автор: Ли Харви, Копенгагенская школа бизнеса, Дания.

Аннотация: Опираясь на материалы более 400 публикаций международного журнала «Качество в высшем образовании», данная статья критикует два десятилетия движения по обеспечению качества высшего образования. В статье делаются следующие выводы: во-первых, недостает теоретических работ по качеству и обеспечению качества. Во-вторых, применительно к высшему образованию качество не обязательно совпадает с осуществлением процессов обеспечения качества. В-третьих, произошло значительное смешение понятий «качество», «стандарты» и «стандарты качества». В-четвертых, обеспечение качества отличается отсутствием доверия к нему. В-пятых, вызывают озабоченность дорогостоящие бюрократические процедуры, хотя и обеспечивающие определенную степень прозрачности. В-шестых, как правило, не удается соотнести процессы обеспечения качества с улучшением учебы студентов. Эти выводы говорят об отсутствии стремления при обеспечении качества влиять на характер учебы студентов. Говоря коротко, обеспечение качества не смогло сблизить культуру качества с академической культурой.

8. Построение петли качества, профессионализация управления в греческом высшем образовании и за его пределами

Автор: Антигони Пападимитриу, CHEPS – Университет Твенте и Университет Аристотеля, Греция.

Аннотация: В статье рассматривается специфическая практика, связанная с нормативным изоморфизмом, и обсуждаются вопросы улучшения профессионализма в управ-

лении высшим образованием. Цель этого – добиться, чтобы университеты приняли и полностью реализовали управление качеством с целью повышения своей эффективности. Автор предлагает создать научно-исследовательское подразделение «Институциональные исследования» (Institutional Research – IR) и, определив конкретные направления подготовки и повышения квалификации управленческих кадров, стимулировать инновации, обеспечивающие построение петли качества цикла PDCA (Планирование – Выполнение–Проверка–Действие) в греческих вузах и за их пределами.

При создании подразделения «Институциональные исследования» автор опирается на широкий спектр мнений ученых из разных стран Евросоюза и из США. В статье обсуждаются преимущества и проблемы, связанные с Институциональными исследованиями. Профессионализм – дальнейшее развитие институциональных исследований и подготовка кадров – может иметь более широкое применение не только в греческом высшем образовании, пытающемся перестроить себя в Европейском пространстве высшего образования, но и в других странах Юго-Восточной Европы, которые сталкиваются со сходными проблемами.

9. Принципы и рекомендации, касающиеся результатов обучения в процедурах аккредитации. Общее видение

Авторы: Аксель Аерден, NVAO, Нидерланды; Хемма Рауре и Мария Бесерро, ANECA, Испания; Ги Алтерман, Университетский колледж Artesis, Бельгия; Хервиг Патшайдер, FHR, Австрия; Инге Энрот, EVA, Дания; Лаура Беккари, OAQ, Швейцария; Мари Жо Гурдер, STI, Франция; Мечислав Соха, РКА, Польша; От имени Рабочей группы 4 Европейского консорциума по аккредитации (ЭКА) в 2008–2010 гг.

Аннотация: Принципы и рекомендации, касающиеся результатов обучения в процедурах аккредитации, были предложены Рабочей группой 4 Европейского консорциума по аккредитации (ЭКА) как помощь и руководство при использовании результатов обучения для аккредитационных организаций, осуществляющих внешнее обеспечение качества. Данные принципы и рекомендации – это общее видение 16 учреждений по обеспечению качества, желающих содействовать дальнейшему развитию и совершенствованию использования результатов обучения.

10. Удовлетворенность студентов и ее значение для управления качеством в высших учебных заведениях

Авторы: Мария Жоао Роза, CIPES, Португалия; Клаудиа Саррику, Лиссабонский технический университет, Португалия.

Аннотация: Целью данного исследования является анализ удовлетворенности студентов португальскими вузами и ее значения для управления качеством в них. Проведенное анкетирование стало источником данных о представлениях и ожиданиях студентов относительно различных аспектов предоставления услуг. В анкетировании приняли участие все государственные университеты и политехнические институты, а также некоторые частные вузы. На вопросы анкеты ответили 11 613 студентов, что составляет около 10% от общего числа студентов высших учебных заведений в Португалии. На основании модели разрывов удовлетворенности были рассчитаны индексы удовлетворенности для всех рассматриваемых элементов. Полученные результаты были проанализированы с точки зрения различий между группами с разными социально-демографическими характеристиками. Уровни удовлетворенности оказались, в целом, отрицательными, с существенными различиями по некоторым аспектам предоставления услуг, а также между определенными группами студентов. Это исследование, новое в

португальском контексте, предлагает вузам некоторые идеи по улучшению управления качеством предоставляемых ими услуг.

11. Перспективы и стратегии систем внутреннего обеспечения качества: примеры высших учебных заведений Европы и Латинской Америки

Авторы: Марко Антонио Флорес Мавил, Автономный университет Барселоны, Испания; Хосе Мигель Карот Сьера, Политехнический университет Валенсии, Испания.

Аннотация: В статье рассматриваются подходы к разработке и реализации систем внутреннего обеспечения качества в шести европейских и латиноамериканских университетах. На сегодняшний день сделано многое в отношении таких аспектов, как оценивание, мониторинг и повышение качества различных компонентов высшего образования (управление, содержание, формы педагогики, предлагаемые услуги и т.д.). В то же время имеется мало эмпирических данных о реализации систем обеспечения качества в вузах и об их влиянии на предоставление образования. В статье делается попытка осмыслить процессы, которые до сих пор были ориентированы на внешнюю оценку без учета внутренних институциональных процедур. Опираясь на качественный подход, мы выявляем факторы, которые влияют на внедрение и развитие систем внутреннего обеспечения качества. При этом принимаются во внимание мнения тех, кто отвечает за внедрение таких систем в учебных заведениях исследуемых регионов.

12. Анализ качества научно-исследовательской деятельности, проведенный в Университетском колледже Корка

Автор: Норма Райан, Университетский колледж Корка, Ирландия.

Аннотация: В статье описывается подход к анализу качества научно-исследовательской деятельности, реализованному в Университетском колледже Корка, Ирландия, в 2008/09 учебном году. Этот анализ носил инновационный характер и прежде не проводился ни в одном высшем учебном заведении Ирландии. Критерии и процедуры проведения анализа были разработаны на основе коллегиального подхода и при участии академического и исследовательского сообществ университета. Широко использовался международный опыт проверок подобного рода. В статье описываются методология разработки метрик и процедуры, которые использовались при проведении анализа, приводятся результаты анализа и кратко обсуждаются проблемы и вопросы, возникшие до, во время и после проведения процесса анализа.

ЗАСЕДАНИЕ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ III: ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EQAF10_WGSIII_paper_abstracts_1.sflb.ashx

1. Участие студентов в оценивании португальских высших учебных заведений: вклад в его определение

Авторы: Соня Кардозу, Агентство по оцениванию и аккредитации высшего образования, Португалия; Сержиу Машаду дус Сантус, Фонд Карлоса Ллойда Браги, Португалия; Альберту Амарал, Агентство по оцениванию и аккредитации высшего образования, Португалия.

Аннотация: В 2007 году, на втором этапе истории обеспечения качества в Португалии, были созданы новая система и новый орган, отвечающий за координацию – Агентство по оцениванию и аккредитации высшего образования (A3ES).

Поскольку правовая основа новой системы гарантирует участие студентов, но реально не определяет его конкретные аспекты и «функциональное» содержание,

агентство A3ES решило провести исследование на эту тему. Цель работы – основываясь на анализе примеров и передовой практики, проверенных на европейском уровне, предложить на обсуждение модель участия португальских студентов в оценке высшего образования. В статье представлены основные особенности этой модели.

2. Сверх процессов качества: роль / вклад учреждения по обеспечению качества в развитие национальной политики и стандартов

Автор: Энтони МакКларен, Агентство по обеспечению качества (QAA), Великобритания.

Аннотация: Роль учреждений по обеспечению качества варьируется по всему миру, но все они имеют, по крайней мере, одну общую черту – нацеленность на процессы обеспечения академического качества и стандартов. Характер и реализация этих процессов могут различаться, однако все они стремятся к одной цели.

Но многие ли из нас выходят за рамки вышеназванных процессов? Сфера интересов QAA всегда была шире аудита и анализа качества, тем не менее нынешняя политическая и экономическая ситуация в Великобритании создает беспрецедентную возможность влиять на развитие национальной политики и стандартов. Мы уже делаем это на международном уровне – QAA давно осуществляет консультирование правительства Великобритании – но наши попытки влиять на развитие внутренней политики были, по необходимости, чуть более скромными.

Автор делится своим опытом и выделяет три важнейших фактора: независимость, баланс между обеспечением и совершенствованием качества, необходимость оказания хорошей помощи.

3. Программа Docentia: пример развития практики взаимного признания. Сотрудничество между учреждениями по обеспечению качества в Испании

Авторы: Эльвира Хуарес Касаленгуа, Национальное агентство по оценке качества и аккредитации Испании (ANECA), Испания; Соня Мартин Серро, Агентство по обеспечению качества университетов Кастильи-Леон (ACSUCYL), Испания; Изабель Отеро Бельмонте, Агентство по обеспечению качества университетов Галисии (ACSUG), Испания.

Аннотация: разработка методов обеспечения качества в сфере высшего образования, а также обмен опытом и информацией между учреждениями по обеспечению качества, отвечающими за осуществление этих методов, приобрели широкие масштабы как на европейском, так и на международном уровнях. В рамках сотрудничества между учреждениями качества следующим шагом является разработка и приведение в действие процедур обеспечения качества с участием различных учреждений. Цель этого – взаимное признание процессов и решений по обеспечению качества.

В статье представлена программа оценки преподавания DOCENTIA, являющаяся результатом сотрудничества и совместных усилий двенадцати агентств обеспечения качества высшего образования Испании. Кроме того, рассматривается, каким образом международные стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG), принципы INQAAHE и Кодекс добросовестной практики Европейского консорциума по аккредитации применяются для взаимного признания в отношении результатов и процессов.

В статье приводятся примеры надлежащей практики в области взаимного признания, которая может быть перенесена в другие контексты (национальные и международные) функционирования учреждений обеспечения качества.

4. Совершенствование качества путем совместной оценки. Повышение качества и сравнительный анализ реализации второго цикла в трех шведских университетах

Авторы: Ханне Смиidt, Ханне Смиidt Консалтинг и EUA, У. Долнес, Университет Гетеборга, Швеция; Кристина Йосефсон, Университет Лунда, Швеция; Майвор Сйолунд, Университет Уппсала, Швеция.

Аннотация: Развитие внутреннего обеспечения качества последние десять лет было приоритетной задачей европейской политики высшего образования, однако шло оно, в основном, с упором на процессы в отдельных высших учебных заведениях. Проект «Шведский магистр» сделал внутреннее обеспечение качества сферой уникального сотрудничества между университетами Гетеборга, Лунда и Уппсалы.

Результатом этого сотрудничества стало совместное внутреннее обеспечение качества. В статье обсуждаются трудности и преимущества такого сотрудничества, особенно связанные с введением новых степеней.

В презентации будут рассмотрены такие вопросы, как:

- сбор и использование ключевых показателей, особенно для сравнительного анализа;
- проблемы и преимущества сотрудничества высших учебных заведений в области внутреннего обеспечения качества.

5. Обеспечение качества и управление в университете: что поставлено на карту?

Авторы: Фабрис Энар, ОЭСР, Франция; Александр Миттерле, Лейпцигский университет, Германия.

Аннотация: растущая автономия и расширение миссии университетов часто сопровождались формированием руководящих принципов управления. Одновременно с этим во многих странах создавались национальные или региональные системы обеспечения качества и выработывались кодексы или принципы, касающиеся институционального управления. Проблемы управления и качества взаимосвязаны.

Презентация посвящена анализу национальных или региональных механизмов управления, а также инструкций, кодексов и сводов правил обеспечения качества, разработанных министерствами, учредителями, агентствами по обеспечению качества, конференциями ректоров и ассоциациями вузов. Представлены механизмы управления различного типа и назначения. Акцентируется, что руководящие принципы обеспечения качества являются обязательными, в то время как большинство механизмов управления носят рекомендательный характер. Обсуждается возможность надлежащего руководства вузами в условиях повышения институциональной автономии и развития структур обеспечения качества.

6. Структура для обеспечения качества на факультете бизнеса университета Пфорцхайма

Авторы: Карл-Хайнц Рау и Надя Легрум-Халед, Университет Пфорцхайма, Германия.

Аннотация: Обеспечение качества должно быть неотъемлемой частью деятельности учебного заведения. Основой постоянного совершенствования являются систематические подходы и процессы. Это означает, что решающее значение для устойчивого успеха имеют вовлеченность и реальная заинтересованность факультета. В нашем учебном заведении управление качеством определяет все стратегические и оперативные решения. Мы согласуем обеспечение и развитие качества с ведущими мировыми стандар-

тами (AACSB⁴⁴, 2010). Управление качеством является эффективной мерой по укреплению уверенности в образовании как благе на доверии (Kortendieck, 2008, 19; Dill/Soo 2004). Мы начали использовать этот подход около четырех лет назад. Была разработана четкая структура и реализованы некоторые компоненты. Уже обладая определенным опытом, мы продолжаем многому учиться. Иногда перед нами встает вопрос, совместимо ли официальное управление качеством с концепцией самостоятельности учебного заведения (Nickel 2007, 19). В целом, мы убеждены, что качество дает преимущества!

7. Оценка программ во вновь объединенном учебном заведении

Авторы: Хейстер Гейзер и Инна Преториус, Университет Йоханнесбурга, Южная Африка.

Аннотация: Цель данной статьи - осмыслить значение и эффект оценки учебных программ, проведенной в Университете Йоханнесбурга после объединения в 2005 году. Источником данных стали индивидуальные интервью с сотрудниками, непосредственно занимавшимися оценкой программ на факультетском и институциональном уровнях. Анализ данных выявляет три основные категории: создание системы управления качеством, уровень информированности о вопросах обеспечения качества и сам процесс оценки программ. Выводы акцентируют внимание на произошедших в университете преобразованиях и уроках, полученных в ходе оценки программ. В основе выводов и рекомендаций лежит проблема проведения оценки программ в отсутствие системы управления качеством.

8. Культура качества в системе высшего образования: от теории к практике

Авторы: Дриес Берингс, Hogeschool-Universiteit, Брюссель, Бельгия; Зеф Беертен, Католическая высшая школа, Лимбург, Бельгия; Феерле Хулпиау и Пит Ферхессен, Католический университет Левена, Бельгия.

Аннотация: Рассматриваются концептуальные основы и инструмент для анализа и исследования культуры качества. Выбранный диалектический подход иллюстрируется двумя примерами анкетирования.

9. Можно ли сделать бюрократические процедуры контроля качества обучения и преподавания более приемлемыми?

Автор: Кэт Ходжсон, Университет Лидса, Соединенное Королевство.

Аннотация: Мониторинг качества обучения и преподавания в вузах продолжает вызывать серьезную критику, главным образом, потому, что представляет собой бюрократическую процедуру, включающую сбор данных, которая мало способствует совершенствованию преподавания и обучения. Признавая убедительность критики излишнего бюрократизма, следует отметить, что мониторинг качества позволяет получить ценные национальные и международные критерии, которые могут способствовать совершенствованию качества, если будут включены в собственные процедуры высшего учебного заведения. В статье рассматривается пример сокращения в одном из вузов избыточного бюрократизма в процедурах обеспечения качества и подчеркиваются преимущества совместной работы чиновников-профессионалов в области качества и академического персонала.

10. Результаты обучения в контексте самооценивания студентами навыков восприятия и продуктивных навыков

Автор: Божана Кнежевич, Университет города Риека, Хорватия.

⁴⁴ The Association to Advance Collegiate Schools of Business – *Ассоциация* по развитию *университетских школ бизнеса* (Примечание переводчика).

Аннотация: В данной статье результаты обучения рассматриваются в специфическом контексте. Исследуется представление студентов о том, чему они *научились* по завершении курса. Речь идет о самооценке студентами предметно-специализированных навыков и компетенций – одного аспекта многочисленных результатов обучения, достигаемых в высшем учебном заведении. Исследование показывает, что большое число респондентов считают себя подготовленными, компетентными и уверенными пользователями английского языка. Респонденты чувствуют большую уверенность в том, что касается понимания общего смысла текста и постановки вопросов по нему. Менее уверены они в написании краткого эссе, в грамматике и употреблении времен. Результаты исследования также показывают, что два измерения результатов обучения (самооценивание и объективные итоговые оценки за экзамен) не являются взаимодополняющими. В статье рассматриваются связанные с результатами обучения проблемы и их воздействие на реформирование учебной программы, а также обсуждаются методы оценивания.

11. Оценка профессорско-преподавательского состава в Высшем техническом институте

Автор: Педру Лурти, Высший технический институт, Португалия.

Аннотация: Недавно принятый в Португалии закон требует от государственных высших учебных заведений как минимум раз в три года оценивать свой профессорско-преподавательский состав и устанавливает принципы, по которым утверждаются правила внутреннего распорядка каждого вуза. Оценка сотрудника служит цели формирования его деятельности и является инструментом регулирования его карьеры.

В Высшем техническом институте (Instituto Superior Técnico) - инженерном факультете Лиссабонского технического университета – используется тщательно разработанный процесс на основе многокритериального метода. Процедура имеет значительную степень свободы, что позволяет соотносить ее с институциональной миссией и целями и учитывать всю широту деятельности представителей академического персонала. В то же время сложность процедуры и сама степень свободы могут уменьшить ее читаемость и, как следствие, эффективность.

12. Оценка оценки (обеспечения) качества. Пример Бухарестского университета

Авторы: Сорин Кострее, Родика Яноле и Радука Динеску, Бухарестский университет, Румыния.

Аннотация: Понятие «качество» по-прежнему не поддается точному определению. Результатом этого является недостаток эффективности и общее недопонимание роли обеспечения качества высшего образования, особенно при рассмотрении на международном уровне. С другой стороны, отсутствие точного определения может обеспечить такое разнообразие и креативность в сфере, регламентируемой жесткими правилами и строгими стандартами, которое позволит нам «наводить мосты» между различными подходами.

Цель статьи – систематическое осмысление основных концепций, связанных с процессами обеспечения качества, начиная с самого понятия качества. Обсуждается национальная оценка обеспечения качества Бухарестского университета, которая используется в качестве реального подкрепления приводимых аргументов и дает дальнейшую пищу для размышлений. Наш подход предусматривает тщательный анализ концепций и оценку того, насколько широко можно охватить реалии высших учебных заведений.

**ПРИМЕЧАНИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА
К РАЗДЕЛУ 2**

1. Надо принять во внимание, что подобная *экономическая* точка зрения не является единственной. Во всяком случае, оправданно привести мысли и позиции известных в мире образования и экономики деятелей и выдержки из международных документов, направленные на преодоление узкоэкономических ориентаций в образовании:

ЖАК ДЕЛОР: «Образование представляет собой благо коллективного характера, которое не может являться предметом простого регулирования с помощью “рынка”» (Доклад международной комиссии по образованию «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1987. – 295 с., С. 170).

ЛИОНЕЛЬ ЖОСПЕН осудил «меркантильную концепцию, согласно которой высшее образование может быть подчинено рынку. В этой области, как и в других, рыночная экономика представляет собой ту реальность, в которой мы живем. Однако не она должна определять горизонты общества. Рынок – это средство, а отнюдь не торжество демократии» («Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. Париж. 5–9 октября 1998 г. – 136 с., С. 15).

ДЖОРДЖ ПАПАДОПОЛОС: Уподобление высших (и любых иных) учебных заведений хозяйственным предприятиям является «неразберихой, которая была вызвана применением к образованию жестких мерок философии свободного рынка, основанного на свободе выбора и конкуренции» (Papadopolos J. Looking Ahead: an educational policy agenda for the XXI century//European Journal of Education. 1995. – Vol. 30, №4. P. 3).

УИЛЬЯМ АРТУР ЛЬЮИС (лауреат Нобелевской премии): «... С точки зрения экономиста, нетрудно понять, что требуется от школьной системы – правильное сочетание общего и специального образования, групп разного возраста и знаний разного уровня и характера. Нетрудно и теоретически определить правильное решение, сопоставив расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций ... Самое серьезное “НО” заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены. Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философов, которые занимаются изучением более глубоких проблем» (Lewis W.A. Economic aspects of quality in education. In: Qualitative Aspects of educational Planning. UNESCO – ПЕР, 1969. p. 87).

КОММЮНИКЕ ВСЕМИРНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ ПО ОБРАЗОВАНИЮ (Париж, 5–8 июля 2009 г.) п. 1: «Высшее образование как общественное благо является ответственностью всех заинтересованных сторон, особенно правительств».

БУДАПЕШТСКО-ВЕНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ О ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (12 марта 2010 года), п. 11: «... Высшее образование является ответственностью государства. Мы обязуемся даже в эти трудные для экономики времена обеспечивать учебные заведения необходимыми ресурсами в пределах, установленных и контролируемых государственными органами».

2. В докладе Trends 2010 можно встретить констатацию того факта, что «... на удивление мало написано о том, что будет или должно представлять собой Европейское пространство высшего образования. Отсутствие обсуждения, вероятно, привело к некоторому смещению между широкими гуманистическими целями и технократическими аспектами некоторых линий действия Болонского процесса».

Заметно отличается от европейского взгляда (который присущ Евросоюзу в части стратегии развития высшего образования на ближайшее десятилетие – В.Б.) мнение Сьюра Бергена. Он, считает, что образование имеет четыре основные цели, а именно: «Подготовка к рынку труда; подготовка к жизни в качестве активных граждан демократического общества; развитие личности; поддержание широкой базы пе-

редовых знаний ...». С. Берган справедливо указывает, что, хотя эти цели представляют собой «части целого и действительно усиливают и дополняют – или, по крайней мере, должны усиливать и дополнять друг друга», болонская дискуссия игнорирует развитие личности, а три другие цели упомянуты по отдельности в трех различных болонских коммюнике...».

3. Заслуживает специального упоминания инициативы Европейской ассоциации консерваторий (АЕС) в части проектирования трех уровней (циклов) высшего музыкального образования – бакалавриат / магистратура / докторантура – с использованием Дублинских дескрипторов. См. публикацию М. Прчелла «Консерватории и дескрипторы» в переводе на русский язык в издании «Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)». – с. 55–66.

3. | НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ДОКТОРОВ

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 3

В докладе Trends 2010 отмечается, что «изменения на докторском уровне были самыми впечатляющими по своей глубине и темпам осуществления. Успех объясняется, скорее всего, массовым характером проводимых преобразований. Дополнительной движущей силой стали растущее международное сотрудничество и повышенное внимание к начинающим исследователям и к их карьере в рамках Европейского исследовательского пространства».

Докторская степень в европейских университетах вступила с начала 2000-х годов в следующие одна за другой стадии интенсивного эволюционирования, если принять во внимание, что она лежит на пересечении создания двух европейских пространств: образовательного и исследовательского, инициированных соответственно Болонским процессом (1999 г.) и Лиссабонской стратегией (2000 г.). Словом, все первое десятилетие Болонского процесса шло формирование *докторского образования нового типа*. «... Но официально вопрос был поставлен в повестку дня только в Берлине (2003 г.)», где докторские программы были интегрированы в Болонский процесс.

Концептуально-методологический, проблемный и организационный формат европейской докторантуры складывался не только в официальных коммюнике конференций министров. Свообразными идейными лабораториями явились: болонские семинары (Зальцбург 2005; Ницца 2006; Хельсинки 2008); исследовательские проекты Европейской ассоциации университетов EUA, в том числе Trends IV–V, Trends 2010, проект «Докторские программы» (2004–2005) и проект «Докторская карьера» (Doc-CAREERS Project) (2006–2008); исследовательский проект и ежегодные конференции

EURODOC – Европейского совета докторантов и молодых исследователей, созданного в феврале 2002 года; конференции EUA-CDE – Совета по докторскому образованию Европейской ассоциации университетов, организованного в 2008 году, Зальцбург II (2010) и др.

Весьма интересным представляется поиск образа «европейского доктора», как он осуществлялся в материалах трех упомянутых болонских семинаров.

В решении официального Зальцбургского (болонского) семинара подчеркивалось, что в европейском контексте «исследовательская подготовка и профессиональное развитие в области научных исследований ... выходят на передний план в дискуссиях о развитии исследовательского потенциала». [4, с. 35]. Здесь же обращалось внимание на два обстоятельства. Во-первых, «подготовка исследователей составляет ключевую миссию университетов всех стран Европы». Во-вторых, «университеты Европы осознают необходимость единого подхода в организации докторских программ исследовательской подготовки».

На Зальцбургском семинаре был достигнут консенсус относительно *десяти базовых принципов*, определяющих характер докторских программ для европейского общества знаний [4]. Они известны как зальцбургские принципы «Зальцбург I»).

1. Развитие знания посредством оригинальных исследований как главное в подготовке докторов (наряду с возрастанием направленности докторских программ на соответствие потребностям рынка занятости более широкого, нежели мир науки).

2. Адекватность докторских программ новым вызовам и расширению возможностей для организации планирования профессиональной карьеры.

3. Широкое многообразие докторских программ, в т.ч. включая так называемую совместную докторантуру.

4. Придание кандидатам на докторскую степень статуса профессионалов со всеми соответствующими правами и вносящими серьезный вклад в создание нового знания.

5. Наличие прозрачной договорной системы по руководству и оцениванию, а также совместной ответственности кандидатов, их руководителей и вуза.

6. Опора докторских программ на различные виды инновационной деятельности, осуществляемой в университетах Европы.

7. Освоение докторских программ в течение 3–4 лет в режиме полного дня.

8. Поддержка инновационных структур для решения проблем междисциплинарной подготовки и развития предметных навыков

9. Расширение возможностей географической, междисциплинарной и межотраслевой мобильности. Создание условий для международного сотрудничества в рамках совместной деятельности университетов и других партнеров.

10. Обеспечение устойчивого и надлежащего финансирования разработки и реализации докторских программ в целях успешного завершения обучения кандидатов на докторскую степень.

На болонском семинаре по докторским программам в Ницце в декабре 2006 г. (с характерным названием итогового документа «Соразмерение амбиций с ресурсами и ответственностью») [5, с. 52–59] были предложены *четыре области действий*, осуществляемых с участием и при обязательности совместных инициатив со стороны всех партнеров по Болонскому процессу: правительств, вузов, докторантов. Попытаемся изложить их суть:

во-первых, углубление понимания *уникальной роли докторского цикла*, по своей сущности представляющего собой *неизолированный третий уровень европейского высшего образования в единстве с бакалавриатом и магистратурой*, осознание его чрезвычайной важности в сфере исследований;

во-вторых, *выращивание инновационных докторских программ* в ответ на динамичные потребности развивающегося рынка труда и обеспечение *трудоустраиваемости докторов как в академической, так и в неакадемической сферах*;

в-третьих, расширение и углубление интернационализации и мобильности, *учреждение совместных степеней на докторском уровне* в качестве *стратегического направления развития высшего образования*;

в-четвертых, повышение внимания к социальному измерению докторского цикла *на основе принципа справедливости* (равенство доступа; гарантии успешного завершения независимо от пола, этнической принадлежности, финансового обеспечения или каких-либо других обстоятельств);

в-пятых, инвестирование в высококачественные *междисциплинарные докторские программы, обеспечивающие развитие инноваций и креативности в обществе*;

в-шестых, *наращивание более крупных и целевых инвестиций как в докторские программы, так и в два первых цикла высшего образования*, учитывая при этом, что магистратура регулируется не только рыночным спросом, но и тем обстоятельством, что она непрерывно связана с докторантурой.

Обобщению лучшей практики докторского образования в университетах Европы был посвящен болонский семинар в Хельсинки (осень 2008 г.) «Степень третьего цикла: компетенции и карьера исследователей». Его участниками были сформулированы девятнадцать тезисов, описывающих *современную модель европейской докторантуры* [6]. Попытаемся отразить ее в сжатой форме:

- основой докторской программы является *оригинальное исследование*;
- докторские курсы, как и образовательные программы первого (бакалавриат) и второго (магистратура) циклов *должны носить студентоцентрированную направленность*;
- центрированность на докторанте призвана надлежащим образом сказаться на организации докторских курсов и их восприятии;
- *концепция структурированных докторских программ* рассматривается как неперемное условие повышения их качества;
- *докторские школы, исследовательские центры и другие новые структуры по организации докторского образования*, в которых реализуются докторские программы, обязаны готовить качественные информационные материалы, отражающие миссии, опыт, научные кадры и направления исследований, а также при необходимости – региональные потребности;
- университеты должны быть хорошо осведомлены *в части международного опыта различных моделей и методов организации докторских курсов*, что будет способствовать освоению лучшей практики;
- для установления прав и обязанностей докторантов и постдокторантов требуется широкая осведомленность *о Европейской Хартии исследователей и Кодексе поведения при наборе исследователей*;
- докторские программы проектируются с акцентом на личное удовлетворение запросов обучающихся, *подготовку их к карьере в академической и неакадемической средах*, формирование гражданственности;
- на государства и высшие учебные заведения возлагается коллективная ответственность *за развитие и поддержку привлекательных карьерных путей*, что делает необходимым предложение исследователям конкурентоспособных контрактов с точки зрения продолжительности и условий обучения («управления ожиданиями трех сторон: докторантов, научных руководителей, университетов»);
- государству и вузу необходимо обеспечить систематический сбор данных относительно успешности обучения по докторским программам и о карьерном развитии исследователей;

- государство и университеты обязаны поддерживать и стимулировать международную мобильность докторантов;
- заслуживает всяческого поощрения разработка *интегрированных международных докторских программ*, ведущих к получению двойных или совместных степеней;
- следует усиливать осведомленность докторантов в том, что докторские программы увеличивают возможность трудоустраиваемости выпускников как в академической сфере, так и вне ее;
- органическим компонентом докторской программы должно стать *развитие соответствующих переносимых навыков* (универсальных компетенций), формирование которых может осуществляться по различным моделям, включая специализированные семинары;
- в качестве основы докторских курсов выступают *результаты обучения* (результаториентированное докторское образование), что в последующем может быть отражено в Приложении в дипломе (Diploma Supplement);
- университеты (докторские школы, исследовательские центры и др. современные структуры) должны гарантировать компетентность научных руководителей (речь идет прежде всего о компетенциях руководителя с точки зрения управления процессом формирования исследовательской культуры, развития в докторанте «креативного драйва», стимулирования интереса к научной карьере, приобретения опыта высокоэффективного исследования);
- требуется мотивировать руководителей докторантов к их активному участию в современных программах совершенствования научного руководства для повышения успешности завершения докторских программ;
- высшие учебные заведения призваны предлагать такие докторские курсы, которые реально осуществимы в установленные сроки;
- правительствам и университетам требуется обеспечить переносимость национальных, региональных и международных грантов для обучения по докторским программам (в том числе частично за пределами страны).

Даже поверхностное знакомство с динамикой и богатством идей и подходов, порожденных реальной практикой Болонского процесса и ее рефлексией, еще раз подтверждает ту мысль, что болонские реформы «нередко требуют перемен в подходах и ценностях и всегда – эффективного руководства высшими учебными заведениями. Для них необходимы существенные затраты времени и ресурсов» (Trends 2010).

Что же такое болонская модели докторантуры? Попробуем сделать его «моментальную фотографию»:

- Докторантура представляет собой не только третий цикл в системе структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA), но и первый этап карьеры молодого исследователя.
- Ключевым компонентом третьего цикла является развитие знания посредством оригинального исследования.
- Докторские программы нельзя рассматривать в изоляции, но только как часть *непрерывного* процесса реализации трехуровневого высшего образования.
- Вузам, предоставляющим основанное на исследованиях высшее образование, следует добиваться, чтобы исследовательская составляющая проектировалась и реализовывалась во всех трех циклах, мотивируя студентов приобретать опыт проведения исследований и стимулируя их интерес к научной карьере в академической и иных сферах.
- Фазу докторской подготовки целесообразно интерпретировать как основное звено между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством.
- Для структур докторских программ характерно параллельное (смешанное) применение старых моделей (традиционная индивидуальная подготовка) и самостоятельных структурных докторских центров (докторские исследовательские школы, докторантуры).
- Для различающихся контекстов адекватными могут быть разные структурные решения (выбор остается за университетами), которые в максимальной степени отвечают потребностям вузов, их миссиям, профилям и приоритетам в аспекте их программных и исследовательских предпочтений.
- Все докторские программы и все квалификации, описываемые как докторские, должны основываться на так называемых базовых процессах и результатах.
- Непременным условием выступает гибкость при приеме: многообразие вступительных требований и самих докторских программ, обязательность гарантий справедливости, прозрачности и объективности (при особом внимании к сопряжению между вторым и третьим циклами высшего образования).
- Возрастает значимость социального измерения докторского уровня, его нравственный вектор к достижению социальной справедливости.
- Докторским программам должны быть органично присущи студентоцентрированный и результаториентированный (компетентностный) подходы.

- Принципиальной установкой докторского образования является стимулирование мобильности, поддержка европейских и международных совместных докторских программ и схем двойных докторских степеней как отражение растущей интернационализации подготовки исследователей.

В международной, не ограниченной границами Болонского процесса, академической среде дискуссии ведутся по вопросам, связанными с совершенствованием докторского образования, созданием новой культуры докторской подготовки. Реорганизация подготовки исследователей находится в поле интенсивной критической рефлексии, порождаемой в том числе неадекватностью традиционной ее модели современным реалиям, перспективам, тенденциям, национальным и региональным амбициям (типа «Европа – 2020»). Диспуты сосредоточены на трех вопросах, относящихся к принципиальным характеристикам докторских программ. Какими же они должны быть?

Во-первых, докторские программы призваны нацеливаться на подготовку к исследованиям и развитие способности к *независимому, конструктивно-критическому* исследованию (наш отечественный читатель не должен упрощать всю грандиозную сложность достижения именно этого качества исследователя – речь ведь идет о базовой ценностной установке – исследователя гражданского общества). Как считает У. Шрайтерер: «Докторская степень присуждается человеку, который готовит и формирует будущих исследователей, ученых и университетских преподавателей, *но это не способ клонирования педагогических консультантов студента и его работы*. Лица, получающие докторские дипломы, должны поощряться к ... ответственному ведению независимых исследований и созданию новых знаний в соответствующей сфере, и быть готовы в будущем взвалить на свои плечи ответственность за свои дисциплины».

Во-вторых, хорошие докторские программы не могут замыкаться на конкретной теме диссертационного исследования и соответствующей методологии, но обязаны выходить за границы избранной научной проблемы. Они также направлены на:

- формирование сильных интеллектуальных навыков;
- стимулирование рефлексии;
- воспитание в докторантах духа открытия и поиска истины;

- порождение интеллектуальных достижений, «обеспечивая разнообразие и привлекательность преподавательской и научной деятельности».

В-третьих, докторские программы обязаны быть:

- ориентированы на динамику рынка труда;
- нацелены на усвоение докторами трансверсальных компетенций (в области маркетинга, презентаций, управления исследованиями и коллективами, стратегической рефлексии). Как предлагает У. Шрайтерер, «помимо подготовки к ведению исследований, докторское образование должно ориентироваться на развитие и применение переносимых социальных компетенций, стремясь обеспечить постепенное улучшение организационной структуры программ и учет изменений, связанных с тематикой и охватываемым ею содержанием».

Мы обратимся к важнейшим направлениям реформирования докторантуры в её болонском формате. По этим направлениям, на наш взгляд, могут быть достигнуты высокая эффективность и наилучшие международные стандарты докторской подготовки. Имеются в виду:

- 1) организационные аспекты докторского образования;
- 2) введение структурированных докторских программ, включение в «компетентностные модели» докторов переносимых навыков;
- 3) появление профессиональных докторских степеней;
- 4) расширение карьерных перспектив докторов и постдокторантов;
- 5) освоение новой культуры научного руководства.

1. Очевидна тенденция к диверсификации докторского образования на структурно-содержательном уровне. Она сопровождается отходом от традиционной классической модели подготовки докторов, в основе которой лежит отношение «докторант – научный руководитель». Сейчас во многих университетах Европы осваивается структурированная композиция докторских программ, ориентированных на более организованную подготовку в рамках интеграции докторской степени в болонскую структуру (QF-EHEA).

Тенденция состоит в том, чтобы «создать относительно формальную структуру докторского образования, то есть преодолеть традиционную «модель ученичества» (apprenti – ceshp model), предполагающую независимое исследование под руководством профессора, в пользу более структурированного (имеющего структурную определенность – more structured) ис-

следовательского образования и обучения внутри дисциплинарных или междисциплинарных программ, или постдипломных школ аспирантуры/докторантуры» (Б. Кем).

2. *Структурированные докторские программы характеризуются несколькими особенностями.* Среди них выделяются:

- направленная исследовательская подготовка, включающая ряд образовательных курсов;
- разрабатываемый план диссертационного исследования и написания диссертации (нередко зависит от характера магистратуры);
- наличие курсов для освоения переносимых навыков (трансверсальных компетенций)¹;
- студентоцентрированная направленность;
- ориентация на результаты (компетентностный подход);
- проектирование учебного плана на весь период докторской подготовки.

Посредством структурированных докторских программ предполагается добиться интеграции образовательных и исследовательских интересов. Это может обеспечить более четкую связь сильных сторон исследовательской деятельности с содержанием предполагаемого обучения, более полное использование потенциала докторских программ и новых междисциплинарных методов.

На конференции Совета по докторскому образованию EUA (4–5 июня 2010 г.) отмечалось, что Зальцбургские принципы, известные сегодня в Европе как Зальцбург I (Salzburg I), реализовывались в весьма разнообразных контекстах. Там же была согласована платформа состоявшегося осенью 2010 г. Salzburg II. Одной из задач Salzburg II стало развитие подходов к структурированию докторского образования. Они касаются:

- институциональной политики в области докторской подготовки основанной на исследовательской стратегии и на чётко определённой сбалансированной ответственности сторон – участников (докторант– научный руководитель–вуз);
- достижения (обеспечения) критической массы и критического разнообразия исследовательской окружающей среды, что имеет важнейшее значение для успешности докторского образования;
- наличия гибких структур для развития творчества и автономии (независимого исследования), удовлетворения индивидуальных потребностей, создания системы распределения ответственности.

3. *О профессиональном докторате.* Профессиональная докторская степень довольно интенсивно внедряется в систему образования с конца 80-х– начала 90-х годов прошлого века в англосаксонском академическом мире, хотя её история не исчерпывается последними двумя-тремя десятилетиями². В настоящее время и в европейских университетах (особенно в Великобритании) активно осваивается профессиональный докторат при растущей востребованности в данном виде квалификации со стороны работодателей и увеличивающемся спросе на неё со стороны граждан различного возраста.

В силу каких причин столь широкое распространение получает профессиональная докторская степень?

Причины неуклонного роста популярности докторских профессиональных степеней кроются в следующем. Во-первых, работодатели из вне-академического мира опасаются, что традиционная (классическая) докторская степень ограничивается весьма узкой специализацией и не предполагает у её обладателей переносимых («родовых») докторских навыков (компетенций). Это снижает шансы докторов на их успешную карьеру вне исследовательской и вузовской сфер. Во-вторых, возникающая экономика знаний предъявляет всё большие требования к работникам в аспекте их исследовательской культуры. В-третьих, одновременная диверсификация целей и организационных возможностей докторских программ вызывается как тем, что увеличивается число докторов, работающих за пределами высшей школы и научно-исследовательских структур, так и давлением, оказываемым профессиональными органами относительно повышения квалификации в соответствующих областях.

4. *К вопросу о постдокторантах.*

Мы хотели бы пригласить читателя всмотреться более внимательно в это новое явление в академическом мире, иногда называемое «*постдокторским амплуа*», вникнуть в его сущность, в его общеевропейскую масштабность в аспекте принимаемых Еврокомиссией рамочных рекомендаций. За постдокторантами должен быть признан надлежащий *статус исследователей – профессионалов*, играющих *ключевую роль* в развитии общества знания (докторанты, для сравнения, рассматриваются как *начинающие исследователи*). В европейском контексте совместная ответственность за обеспечение статуса и создание благоприятных условий возлагается на университеты и государственные органы.

5. *Основные идеи, лежащие в основе нового подхода к научному руководству докторантами. Их можно выразить семью тезисами:*

1) руководство и оценивание должны основываться на прозрачной договорной системе *совместной ответственности докторантов, научных руководителей и вузов* (при необходимости и других партнёров);

2) университеты должны побуждаться и стимулироваться к *освоению и распространению лучшей практики* в организации работы с исследовательскими степенями»;

3) следует внедрять в практику *совместное кураторство нескольких научных руководителей*, включая учёных из разных европейских стран;

4) требуется обеспечить непрерывное *развитие профессиональных навыков научных руководителей* в части современной дидактики докторского образования;

5) влияние руководителей на окончательную оценку должно быть *предельно ограничено*;

6) высшие учебные заведения должны *гарантировать компетентность научных руководителей*;

7) «необходимо добиваться лучшего понимания среди руководителей докторских программ по поводу того, что участие в совместных программах совершенствования навыков научного руководства будет соответствовать их собственным интересам».

Качеству научного руководства сегодня уделяется столь пристальное внимание, что можно говорить о формировании *европейской культуры научного руководства*.

Докторское образование находится на этапе модернизации. Именно это обстоятельство и делает столь значимой общественную и академическую рефлексию по поводу проблем, противоречий и перспектив докторского образования.

Появляются новые формы (профессиональный докторат). Профили и структуры докторских программ дифференцируются на ориентированные «... на исследовательскую деятельность и те, которые дают выпускникам возможность занимать должности в корпорациях, основанных на знаниях, требующих для их применения и использования высокого общего уровня, но не исследовательских навыков как таковых».

Мы хотели посредством переведенных текстов, собранных в разделе 3, отразить многообразие и креативный характер идей, практик и аналитических рефлексий.

У. Шрайтерер высказывает основанные на достигнутом согласии представления о том, что касается заявивших о себе проблемах, направленности

дальнейших изменений и путей совершенствования подготовки исследователей.

Говоря о *целях* докторского образования, эксперт прежде всего указывает на два, по его мнению, решающих обстоятельства: развитие способности к независимому исследованию через поощрение в докторантах самого *духа независимости* и формирование широкого круга социальных компетенций путём постепенного улучшения организационных структур и актуализации проблемной тематики и содержания.

В части *профилей и структур* докторских программ У. Штрайтерер формулирует несколько рекомендаций:

- при всём многообразии докторских программ их следует (и это принципиальное условие) ориентировать на овладение докторантами *высокими стандартами и образцами исследовательской культуры*;
- докторское образование призвано формировать опыт проведения научного исследования, «даже если структуры и характер такого опыта, – говорит У. Штрайтерер, – могут различаться; он остается важнейшим для всех типов докторских программ»;
- нельзя допускать избыточной регламентации докторской подготовки, в том числе и при стремлении сделать её прозрачной, лучше структурированной с более чёткой направленностью;
- представляется целесообразным выдавать выпускникам-докторантам Diploma Supplement (Приложение к диплому), в котором будет описан профиль университета и освоённая докторская программа;
- предложение и организация докторских программ должны быть диверсифицированы, т.е. нужны различные типы программ, в т.ч. ускоренные (*pistes rapides*) и продвинутые (*classes d'honneur*).

Всё более значимой становится проблема *связи магистерских и докторских степеней*. Дело в том, что в различных системах докторского образования доступ к нему не унифицирован, наблюдаются разнообразные подходы и практики. В отдельных европейских странах, а также в Канаде в докторантуру поступают только после окончания магистратуры. В США, напротив, докторантами становятся обладатели первого диплома (первой степени). Как видно, многое зависит от национальных традиций, правовых норм и профиля вуза. Обобщая международный опыт, У. Штрайтерер высказывается в том смысле, что «переход непосредственно в докторантуру без предварительного получения магистерской степени может способство-

вать повышению конкурентоспособности на международной арене и привлечению студентов более высокого уровня, желающих поступить на докторскую программу, сразу после получения первого университетского диплома. Однако этот подход предполагает большой риск в процессе отбора и исключения из докторских программ более зрелых, опытных и состоявшихся».

Автор рекомендует исходить из того, что магистерские и докторские программы могут различаться в соответствии с академическим профилем вуза. «Если, – продолжает он, – магистерский диплом рассматривается как обязательное условие поступления на докторскую программу, то отлично успевающие студенты должны пользоваться преимуществом приоритетного зачисления или иметь возможность перевестись в докторантуру до завершения обучения и получения магистерской степени».

Можно утверждать, что инновационные процессы в докторском образовании набирают силу. В конечном счёте, всё подчинено *повышению его качества*, тем более, как констатирует эксперт, «обеспечение качества, или точнее, управление качеством до сих пор не играло сколько-нибудь значительной роли в докторском образовании и институциональной практике». Но ситуация меняется. Резко возрастает число докторов и спрос на высококачественную докторантуру. При всей важности вузовских норм и механизмов, вводимых в логике академических свобод и автономии, всё более склоняются к тому, чтобы регулирующие органы любого типа содействовали выработке и поддержанию взвешенных процедур обеспечения качества. Вузы, как минимум, обязаны реализовывать такие меры, которые бы отвечали следующим требованиям:

- создавать полноценные возможности для освоения докторских программ в установленные сроки;
- проводить непрерывный и объективный мониторинг продвижения докторантов;
- систематически выявлять и устранять причины отсева;
- уравнивать и постоянно соизмерять текущую деятельность соискателей и элементы независимого исследования в рамках докторской программы;
- разрабатывать и предлагать докторантам общие курсы в целях оптимизации и улучшения результатов докторской подготовки.

Докторское образование трансформируется по обе стороны Атлантики³. Пospеть за стремительно обновляющейся практикой трудно, обозреть концептуально-методологические, структурно-организационные и содержательные приращения даже в режиме мониторинга практически невозможно. Мы обратились в Разделе 3 к обширной информационной базе многочисленных форумов, конференций, болонских семинаров, научно-исследовательских проектов, публикаций экспертов.

3.1. ПОДГОТОВКА ДОКТОРОВ

НА НАЧАЛО «НУЛЕВЫХ» ГОДОВ

ДОКТОРСКАЯ ПОДГОТОВКА И КВАЛИФИКАЦИЯ
В ЕВРОПЕ И США: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ.
Под ред. Яна Садлака, ЮНЕСКО/СЕПЕС,
Бухарест, 2004

DOCTORAL STUDIES AND QUALIFICATIONS IN EUROPE
AND THE UNITED STATES: STATUS AND PROSPECTS.
EDITED BY JAN SADLAK, UNESCO/CEPES,
Bucharest, 2004.

www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001364/136456e.pdf

XIII. Ф.Дж. АЛЬБАХ

СОЕДИНЕННЫЕ ШТАТЫ АМЕРИКИ: СОВРЕМЕННЫЕ РЕАЛИИ И ТЕНДЕНЦИИ БУДУЩЕГО

XIII. P.G. ALTVACH

THE UNITED STATES: PRESENT REALITIES
AND FUTURE TRENDS

Введение

Докторское образование в Соединенных Штатах – это масштабное и представляющее собой огромное и разностороннее предприятие.

При взгляде снаружи американское последипломное образование часто представляется «золотым стандартом», к которому стремятся другие государства и академические учреждения. Изнутри, однако, очевидно наличие у докторантуры множества проблем. Анализ нынешнего состояния и будущих перспектив докторского обучения в США может оказаться весьма полезным для тех стран, которые видят в американских исследовательских университетах пример для подражания при расширении собственного докторского образования.

Европейский Союз готовится к реорганизации структуры университетских степеней по схеме бакалавр-магистр-доктор и к внедрению Европейской системы переноса и накопления кредитов. В связи с этим имеет смысл рассмотреть американскую систему, которая пользуется этим на практике уже более ста лет. Докторское обучение в США заслуживает внимания и по другим причинам. Соединенные Штаты являются страной пребывания для более чем 550 000 студентов, почти половина из которых обучается на последипломном уровне. Обладатели американской докторской степени занимают ключевые руководящие позиции во всем мире, особенно в развивающихся странах.

В данной статье будут представлены основные сведения о докторском обучении в США и рассмотрены стоящие перед ним проблемы. Хотя не все аналитики разделяют точку зрения автора, он считает американское последипломное образование вообще и докторское обучение в частности достаточно успешными и эффективными. Система докторского образования в том виде, как она сформировалась в США за последние полтора столетия, хорошо служит и академической системе, и обществу. Действительно, многие проблемы, стоящие перед докторским обучением, порождены успехом системы. Одни из них связаны с более широкими социальными силами, другие являются внутренними для академической системы.

Докторское образование необходимо рассматривать в контексте более широких тенденций в американском высшем образовании и, в частности, в последипломном образовании. Докторская степень, особенно, степень доктора философии (PhD) – это вершина большой и сложной системы высшего образования. Основное внимание в данной статье будет уделено *степени доктора (PhD), ориентированной на научные исследования*, в отличие от докторских степеней по профессии, таких как *Доктор делового администрирования (DBA), Доктор права (JD), Доктор образования (EdD)* и другие. Подготовка докторов тесно связана с последипломным образованием, обычно с программами на степень магистра в различных областях, включая традиционные гуманитарные и естественные науки, и в многочисленных профессиональных сферах (Conrad *et al.*, 1993). Постдокторское образование здесь рассматриваться не будет, хотя во многих областях физических и биомедицинских наук постдокторское обучение все чаще считается частью подготовки научных кадров и является довольно распространенным.

Докторское обучение не может быть отделено от научно-исследовательской системы США и от механизмов подготовки большого количества студентов в крупных научно-ориентированных университетах (Graham и Diamond, 1995). Докторанты, особенно в области естественных наук, составляют неотъемлемую часть системы научных исследований. При относительно низких затратах они представляют собой персонал, который под руководством старших преподавателей выполняет существенную часть исследовательской работы. Источниками финансирования для научных ассистентов, выполняющих научно-исследовательскую работу и одновременно обучающихся в докторантуре, являются исследовательские гранты, предоставляемые государственными учреждениями, такими как Национальный научный фонд и другие, частными благотворительными фондами и все чаще – корпорациями. Во многих случаях диссертации связаны с тематикой финансируемого исследования.

Такая система финансирования докторского обучения и фундаментальных исследований хорошо работает для американского высшего образования. Она обеспечивает финансовую поддержку студентов и преподавателей, осуществляющих наставничество и руководство, и гарантирует постоянный источник рабочей силы для научно-исследовательских проектов. Средства на научные исследования предоставляются на конкурсной

основе, и, как следствие, большая часть финансовой поддержки для студентов-докторантов в области естественных наук направляется в престижные научно-ориентированные университеты.

Студенты-докторанты по всем дисциплинам, но особенно по социальным и гуманитарным наукам, работают ассистентами преподавателей, а иногда и преподавателями студентов додипломного уровня. В обмен на скромное жалование и учебные стипендии докторанты обеспечивают значительную часть преподавания на додипломном уровне. Как правило, они работают под руководством старшего профессора. В их функции входит проведение обсуждений со студенческими группами и помощь в аттестации и выставлении отметок. Докторанты-естественники помогают при проведении лабораторных работ. Финансирование помощников преподавателей обычно осуществляется непосредственно университетом.

На США приходится примерно половина средств, расходуемых на НИОКР во всем мире, и значительную часть этих расходов несут университеты. Фундаментальные исследования осуществляются, в основном, на их базе. Значительная часть прикладных исследований, нередко финансируемых корпоративным сектором, также проводится в университетских кампусах. В этих условиях благополучие докторских программ в университетах имеет большое значение для всего научно-исследовательского сектора США.

Масштаб и форма системы

С точки зрения общей численности студентов американская система высшего образования является второй по величине в мире после китайской, насчитывая четырнадцать миллионов студентов в учреждениях послесреднего образования. В то же время на сегодняшний день США обладает крупнейшим контингентом студентов, проходящих последипломное и профессиональное обучение. Хотя точные статистические данные о численности студентов-докторантов в американских университетах отсутствуют, можно утверждать, что на докторском уровне во всех областях обучения насчитывается около 400 000 студентов¹. В 2000 году было присуждено 44808 докторских степеней и дополнительно 80 57 пост-бакалаврских степеней по профессии (например, по медицине, праву, теологии и др.). Вполне возможно, что половина докторантов мира обучаются в США.

Из-за масштабов, объема и разнообразия докторского образования точно описать его довольно сложно. В общей сложности докторские степени присуждают 406 университетов, причем на пятьдесят из них приходится половина всех степеней (Nerad, 2002). Пятьдесят главных поставщиков докторских степеней – это, в основном, наиболее престижные научно-ориентированные университеты, как государственные, так и частные, однако за последние годы доля докторантов, подготовленных этими университетами, снизилась². Многие полагают, что лучшими по числу присуждаемых докторских степеней являются университеты вроде Гарварда и Йеля, но на самом деле в первую десятку лучших входят восемь государственных университетов (в том числе Калифорнийский университет в Беркли и Университет Висконсина в Мэдисоне, занимающие первые два

¹ В 2001 году в академических подразделениях, предлагающих докторскую степень в области естественных наук, инженерии и здравоохранения, насчитывалось 354800 студентов. Часть из этого количества – студенты, получающие степень магистра, однако большинство, скорее всего, обучается на докторскую степень.

² Ведущие учреждения докторского образования являются членами Ассоциации американских университетов (AAU). Эта организация, созданная в 1900 году, представляет основные ориентированные на научные исследования американские и канадские университеты.

места). Единственными частными университетами в этой десятке являются *Юго-Восточный университет Нова* (некоммерческий вуз сомнительного качества) и Стэнфордский университет.

Как и остальная часть американской системы высшего образования, учреждения, реализующие докторские программы, сильно стратифицированы. Хотя докторантура по-прежнему преобладает в самых престижных вузах, наибольший рост докторской подготовки за последние тридцать лет отмечается в менее престижных государственных университетах, которые стремятся повысить свою репутацию, предлагая докторские степени. В высококонкурентной американской системе предложение последипломных и профессиональных степеней воспринимается как символ престижа и вступления в «высшую лигу» исследовательских университетов. Некоторые системы государственных университетов, такие, как в Калифорнии, ограничивают программы на докторскую степень определенными учебными заведениями. К примеру, докторскую степень могут присуждать только институты системы Калифорнийского Университета (University of California), в то время как большинство школ системы Университета штата Калифорния (California State University) реализуют бакалаврские и магистерские программы. Университеты, которые предлагают докторские степени, являются отражением весьма дифференцированной американской системы высшего образования. Одни из них входят в число наиболее престижных учебных заведений – государственных и частных – хотя бы потому, что научно-ориентированные университеты, как правило, находятся на вершине иерархии, другие же – это просто региональные университеты, предлагающие докторские степени в определенных областях.

В небольшом ряде случаев докторские степени предоставляются специализированными учреждениями. Рокфеллеровский университет, например, предлагает докторские степени только в области биомедицины, тем не менее является одним из самых престижных учебных заведений такого рода в мире. В эту категорию также входят несколько автономных правовых и бизнес-школ. Небольшое число специализированных учреждений имеют право предлагать докторские степени по психологии или психотерапии и по некоторым другим областям. Несколько хорошо известных университетов, например, Калифорнийский технологический институт, – это небольшие учебные заведения, концентрирующиеся на ограниченном числе дисциплин. В прошедшем десятилетии появились коммерческие учебные заведения, и очень немногие из них осуществляют докторское обучение. Подавляющее большинство докторских степеней, однако, предлагается традиционными университетами.

Модели докторского обучения

Базовая структура докторского высшего образования в США все больше и больше становится примером для подражания во всем мире. За некоторыми исключениями описать организацию докторского обучения в США довольно просто. Традиционная модель американского послесреднего образования включает три степени: четырехгодичную степень бакалавра, степень магистра с продолжительностью обучения один-два года и докторскую степень³. Докторское обучение имеет разную продолжительность. Хотя и существуют новые «управленческие» докторантуры по прикладным областям, таким как

³ Более 25 процентов американских студентов посещают общинные колледжи, которые предлагают двухгодичные степени, называемые степенями ассоциата. Завершив обучение в общинном колледже, студент может получить степень ассоциата либо перейти в четырехгодичный колледж или университет и проучиться еще два года для получения степени бакалавра.

школьное администрирование, которые можно закончить в течение трех лет, включая написание диссертации, «время до получения степени» в области традиционных гуманитарных и естественных наук растет – до девяти лет в гуманитарных науках и до шести лет в науках о жизни. В некоторых областях и в ряде университетов студенты принимаются на докторское обучение после получения степени бакалавра, в других же случаях поступление на докторские программы требует степени магистра.

Как и многое другое в американском высшем образовании, структура академических степеней имеет множество вариантов. Существует значительная дифференциация и конкуренция между учебными заведениями и даже между отдельными академическими подразделениями и программами. Следует отметить, что на додипломном уровне американская высшая школа, как правило, не осуществляет отбора – общинные колледжи по большей части проводят политику «открытых дверей», предлагая поступление всем, кто имеет свидетельство о среднем образовании. Многие четырехгодичные колледжи и некоторые университеты более низкого уровня иерархии принимают практически всех абитуриентов с соответствующей академической квалификацией. Прием на докторские программы, разумеется, более избирателен, даже в не самых престижных университетах. Университеты вверху иерархии осуществляют чрезвычайно строгий отбор в докторантуру и принимают только лучших из кандидатов, тогда как в учебных заведениях более низкого уровня иерархии стандарты приема являются менее жесткими.

Традиционно докторская степень была типичной исследовательской степенью, нацеленной на подготовку студентов к карьере в сфере научных исследований, или для некоторых областей – в сфере прикладных исследований. Однако многие обладатели докторских степеней годами не занимались научными исследованиями, сосредоточившись на преподавании в высшей школе. Практически весь штатный академический персонал четырехгодичных колледжей или университетов и многие преподаватели общинных колледжей имеют докторские степени. Растущее расхождение между традиционным назначением степени – готовить исследователей – и реальным использованием докторов вызвало некоторую критику структуры докторского обучения, но пока не привело к конкретным изменениям.

Организация докторского обучения варьируется в зависимости от дисциплины и области, а также, в определенной степени, от учреждения. Тем не менее во всей системе американского высшего образования стандартными требованиями для получения докторской степени являются курсовые работы, набор экзаменов и защита диссертации. В отличие от традиционных европейских моделей докторского обучения, американская модель опирается на официальные учебные курсы как неотъемлемую часть процесса. Стандартная модель докторского обучения включает около двух лет официальной работы по курсу, куда может входить значительный объем лабораторных работ по естественным наукам. Курсы обычно включают базовый и продвинутый материал по области знания и соответствующие методологии проведения научных исследований и подготовки диссертации. Курсовая работа сопровождается квалификационными экзаменами, цель которых – удостовериться в наличии у студента глубокого знания соответствующей области.

Эти экзамены проходят в различной форме в зависимости от дисциплины, департамента и университета и включают одновременно письменные и устные части либо только письменные элементы. Одни экзамены требуют подготовки пространственных обзорных эссе, другие охватывают материал дисциплины напрямую. Если студент не сдает экзамен (как правило, допускается несколько попыток), он отчисляется с докторской программы. В таких случаях, которые не являются редкостью, ему присуждается

«финальная» степень магистра («terminal» Master's degree). После успешной сдачи докторского квалификационного или комплексного экзамена студент готовит предложения по диссертации и участвует в диссертационном исследовании. Большинство университетов предусматривают также слушание по диссертационному предложению, прежде чем оно будет официально одобрено и студент получит разрешение приступить к исследованиям.

Диссертация является основным элементом любой докторской программы и должна представлять собой оригинальное научное исследование, являющееся новым вкладом в науку и в предметную область. Значительное число студентов не заканчивают свои диссертации, образуя неофициальную категорию ABD (all but the dissertation – все, кроме диссертации). Доля таких студентов варьируется в зависимости от учебного заведения и дисциплины, но она достаточно высока и продолжает расти.

Диссертации различаются с точки зрения точности и фокуса, при этом основные отличия обусловлены предметной областью исследований. В точных науках диссертационная тематика часто связана с программой исследований научного руководителя, что может включать в себя групповой проект. В сфере гуманитарных и социальных наук диссертация – это, как правило, личный проект, часто с некоторым влиянием руководителя, отражающий интересы исследователя. Руководство диссертацией является основной обязанностью так называемого старшего профессора («ajog professor»), которому обычно помогают несколько преподавателей. Объем, охват и качество докторской диссертации широко варьируются в зависимости от дисциплины, мнения руководителей, стандартов университета, и, безусловно, от интересов и способностей студента. Продолжительность времени, необходимого студентам для завершения диссертации, подвергается значительной критике, особенно в области гуманитарных и частично социальных наук, поскольку время докторского обучения до получения степени увеличилось.

Традиционные докторские степени по гуманитарным и естественным наукам на практике отличаются от докторских степеней, присуждаемых в различных профессиональных областях. Например, степень Доктора образования (EdD), присуждаемая людям, проявляющим интерес к школьному администрированию и профессиям, связанным с образованием, требует написания диссертации, которая представляет собой, скорее, описание проекта, чем результат оригинального исследования. Другие профессиональные докторантуры также внесли изменения в характер диссертаций, базирующихся на исследованиях. Растущая тенденция к введению специализированных профессиональных докторантур в таких областях, как менеджмент, образование и др., означает, что сегодня предлагаются аккредитованные докторские степени, предусматривающие групповую работу по курсам в выходные дни и диссертации или другие научно-исследовательские проекты, которые, по мнению многих, совершенно не отвечают требованиям традиционного докторского обучения. Хотя эта тенденция критикуется за «принижение» традиционной докторской степени, число таких программ растет, так же как растет количество докторских степеней, которые предлагаются коммерческими учебными заведениями, как правило, в профессиональных областях, и которым всегда не хватает строгости традиционных докторских степеней.

Другой аспект системы докторского обучения исследованиям – это постдокторское обучение. В некоторых областях науки «постдок» становится стандартной частью докторского цикла обучения. Многие обладатели докторской степени сразу после окончания учебы занимают постдокторские позиции и, прежде чем начать конкуриро-

вать на рынке труда, год или более работают в лаборатории. Постдокторское обучение позволяет ученому трудиться в тесном сотрудничестве со старшим научным сотрудником и часто с исследовательской группой. В некоторых областях постдокторский опыт является необходимым условием для получения штатной преподавательской должности. Этот механизм несколько задерживает начало карьеры и вводит дополнительный уровень неопределенности. Постдокторские должности в значительной степени ограничены естественными науками и довольно редки для гуманитарных и социальных наук.

Аккредитация и контроль качества

В США докторская подготовка происходит, главным образом, в традиционных университетах – учебных заведениях, которые предлагают додипломные и дипломные степени, включая докторские, по различным дисциплинам и предметным областям. Эти учебные заведения аккредитованы одним из региональных агентств, отвечающих за аккредитацию всех учреждений послесреднего образования в США. Данные региональные агентства – это не государственные органы, а частные организации, которые управляются непосредственно академическим сообществом и признаются правительством для осуществления аккредитационной деятельности. Неаккредитованные учебные заведения, как правило, не имеют права получать государственные займы или организовывать фонды. В некоторых областях обучения, таких как инженерное дело, бизнес-администрирование, право и педагогическое образование, вузы могут предлагать степени, только получив разрешение дополнительных органов аккредитации, контролируемых профессиональными ассоциациями. Для традиционных дисциплин в области гуманитарных и естественных наук не требуется аккредитации, помимо вышеописанной аккредитации всего вуза. Модель американской аккредитации представляет собой «смесь» аккредитаций и санкционирований, осуществляемых неправительственными организациями и агентствами, но при участии правительства на уровне штатов и на федеральном уровне, которое признает законность и обоснованность действий аккредитующих органов.

Аккредитация высших учебных заведений и программ имеет давнюю историю и, в целом, достаточно строга. Вузы обязаны предоставить подробные сведения о своей работе и ее самооценке. Информация должна охватывать докторские программы, внеучебную деятельность, научные ресурсы, такие как библиотеки и лаборатории, квалификацию преподавательского состава и многие другие аспекты. Представленные данные тщательно оцениваются аккредитационными группами, состоящими из экспертных комиссий, после чего аккредитующие органы принимают окончательные решения. Вуз и программы получают основную аккредитацию и никак не оцениваются. Если университет или программа не отвечают каким-либо установленным требованиям, им может быть дана предварительная аккредитация при условии устранения недостатков или, в редких случаях, отказано в аккредитации. Отказ обычно означает, что учебное заведение или программа перестают функционировать.

В отдельных штатах, чтобы ввести определенные академические степени, учебному заведению требуется дополнительное разрешение от государственных органов, что в ряде штатов распространяется как на частные, так и на государственные вузы. Такое разрешение нередко требуется академическим учреждениям по закону, чтобы иметь право функционировать, и может распространяться как на весь колледж или университет, так и на конкретные программы обучения. В некоторых случаях разрешение от штата связано с качеством учебного заведения или программы, но чаще всего речь идет о

надлежащей регистрации в государственных органах и о подтверждении наличия адекватных учебных ресурсов, таких как библиотеки, преподавательский состав и тому подобное. Некоторые штаты также учитывают предполагаемые потребности в дополнительных программах или высших учебных заведениях. Общеприняты механизмы контроля за созданием или расширением государственных вузов или программ. Способы надзора за деятельностью частных учебных заведений зависят от штата. Используемые здесь процессы менее строги, чем аккредитация. Аккредитация, в основном, дает подтверждение того, что учебное заведение или программа отвечает минимальным стандартам качества академической деятельности и обладает минимальными ресурсами, которые считаются необходимыми.

Аккредитация – это не то же самое, что контроль или оценка качества. Следует сказать, что в США отсутствует систематический контроль качества высших учебных заведений или учебных программ на национальном уровне. В ряде штатов предпринимаются некоторые ограниченные и, в целом, недостаточные усилия по оценке академического качества государственных вузов и их учебных программ. Несмотря на активное обсуждение вопросов качества образовательных программ и озабоченность по поводу расходов на предоставление академических степеней, не принято никаких серьезных планов измерения качества на той или иной систематической основе. Широко обсуждается необходимость измерения результатов учебных программ в дополнение к оценке вводимых ресурсов, однако какие-либо согласованные стандарты и программы в отношении таких мер пока отсутствуют.

Ни на национальном уровне, ни на уровне штатов оценка качества докторских программ не проводится. Ряд агентств, однако, предпринял попытку дать ранговую оценку учебных заведений и программ по различным дисциплинам. Наиболее влиятельными и широко тиражируемыми являются рейтинги, которые составляются еженедельным массовым журналом «*U.S. News and World Report*». Эти ежегодные рейтинги измеряют качество учебных заведений и программ всех уровней по ряду параметров. Рейтинги делаются для последипломных программ во многих, хотя и не во всех, академических и профессиональных областях, однако отдельного рейтинга докторских программ не существует. Наиболее полная национальная оценка докторских программ была выполнена Комиссией по анализу программ научно-исследовательской докторантуры под руководством Национального исследовательского совета США (Goldberger *et al.*, 1995). Это исследование оценивало докторские программы в различных научных областях, но не затрагивало профессиональные. Профессиональные организации, в том числе те, которые аккредитуют последипломные программы, также занимаются оценкой и обеспечением качества. За последние тридцать лет Фонд Карнеги по улучшению преподавания классифицировал американские академические учреждения по типу – включая такую категорию, как исследовательские университеты и университеты с докторантурой. Не будучи рейтингом, этот список помогает определять типы учебных заведений.

Но главным является тот факт, что США обладает сложным и весьма эффективным набором механизмов аккредитации, финансируемых и управляемых академическим сообществом. Эти механизмы обеспечивают основу в том, что касается академического качества и ресурсов на всех уровнях послешкольной системы, но дают очень мало с точки зрения обеспечения или оценки качества. Действительно, США отстает от других стран в создании и реализации программ в этой области.

Финансирование докторского обучения

Модель финансирования докторского обучения в США имеет сложный характер. Как и в случае высшего образования в целом, финансовые средства поступают из разных источников. Источниками финансирования для докторантуры выступают правительства пятидесяти штатов (в основном, через финансирование государственных учреждений и систем высшего образования), федеральное правительство (главным образом, через исследовательские гранты профессорам и иногда учебным заведениям, а также через различные виды программ кредитования), плата за обучение и другие сборы, вносимые студентами, пожертвования университету, благотворительные фонды и предпринимательская деятельность различных видов. Состав источников финансирования меняется в зависимости от области знания, типа учреждения и даже от программы внутри университета. Обобщение сделать довольно трудно.

Основную финансовую поддержку государственные университеты получают от штатов, но доля такого финансирования во многих штатах снизилась из-за общего сокращения государственных капиталовложений в сфере высшего образования и вследствие нынешних экономических трудностей. Федеральное правительство традиционно не обеспечивает базового финансирования вузов, хотя и поддерживает некоторые университетские лаборатории и мощности в областях, определенных как представляющие национальный интерес. Это – в основном, хотя и не исключительно, области, связанные с обороной. Частные университеты не получают финансовой поддержки со стороны штата или со стороны федерального правительства, хотя некоторые штаты обеспечивают прямое финансирование докторских программ в частных университетах, а федеральное правительство выделяет частным университетам средства на оборудование для проведения исследований. Базовое финансирование частных учебных заведений обеспечивается за счет платы за обучение и других сборов, пожертвований и благотворительных фондов, исследовательских грантов и контрактов.

Состав источников финансирования зависит от учебного заведения. Лучшие пятьдесят предлагающих докторантуру университетов получают большую часть финансирования научных исследований от федерального правительства. Под контролем этих университетов также находятся фонды и корпоративное финансирование исследований. Они обычно имеют возможность обеспечить финансовый пакет для многих, а в некоторых случаях практически для всех своих студентов-докторантов. Значительная их часть является научными ассистентами и работают над научно-исследовательскими проектами вместе с профессорами. Такая модель действует и для государственных, и для частных университетов. Менее престижные университеты располагают меньшими финансовыми ресурсами. В отличие от престижных школ здесь больше студентов платят за свое обучение и работают ассистентами преподавателей.

Есть также различия по областям знания и дисциплинам. Естественные науки, как правило, финансируются лучше, чем гуманитарные и социальные. Большая доля докторантов по естественным наукам получает финансовые пакеты, позволяющие им учиться по очной форме. Размеры стипендий и пособий здесь также, как правило, выше. Гуманитарные и социальные науки располагают меньшим внешним финансированием. В результате лишь немногие студенты получают полную финансовую поддержку. Большинство студентов обучаются неполный рабочий день. Докторанты получают, в основном, ссуды, а не гранты, им требуется больше времени, чтобы завершить обучение и они чаще отсеиваются до получения степени.

В США предоставление финансирования для докторского обучения неизменно вызывает затруднение. Нынешняя ситуация особенно сложна из-за изменения структуры финансирования в большинстве штатов и из-за последствий экономического спада. Правительства штатов уменьшили общую поддержку государственного высшего образования. Это снижение повлияло на докторское обучение, поскольку сокращение финансовой поддержки означает уменьшение ресурсов, более высокую плату за обучение и ограничение средств на академические мощности. Одновременно в некоторых областях сократились корпоративные расходы на НИОКР. Федеральное правительство пока значительно не уменьшило средства на научные исследования, но основной фокус в финансировании исследований несколько изменился. Что более важно, федеральные программы студенческих кредитов отстают от спроса на них и от растущей платы за обучение во многих университетах. Финансирование докторского обучения сталкивается с некоторыми серьезными трудностями.

Докторантура как международное предприятие

Иностранные студенты составляют важный элемент докторского обучения в США. Почти половина (238 497) всех иностранных студентов обучаются на последипломном уровне, причем большинство из них – на докторских программах. Иностранные студенты составляют 13 процентов всех студентов последиplomного уровня, что значительно выше тех 2,7 процента, которые приходятся на иностранных студентов на додипломном уровне. Не менее важно, что иностранные студенты, как правило, сосредотачиваются в самых престижных университетах и в небольшом количестве дисциплин. Наиболее популярными областями для этих студентов являются бизнес и менеджмент (почти 20 процентов студенческого контингента здесь составляют студенты-иностранцы), за которыми идут инженерные науки, математика и компьютерные науки. В этих областях около половины всех докторских степеней присуждается иностранным студентам. Нередко иностранные студенты из стран, направляющих в США наибольшее число студентов – таких, как Индия, Китай, Республика Корея и ряд других – не возвращаются на родину, получив степень: половина или более из них остается в Соединенных Штатах⁴.

В таких областях, как инженерное дело, компьютерные науки, математика, бизнес администрирование и некоторых других, значительную часть преподавательского состава составляют выходцы из других стран, помимо США. Иностранные студенты особенно многочисленны на докторских программах самых престижных научно-ориентированных университетов. Многие из них, получив в США докторскую степень, не возвращаются в свои страны происхождения, значительное их число начинает академическую карьеру (Choi, 1995)⁵. Те же, кто возвращается домой, приносят с собой нормы и ориентировки своей американской докторантуры.

Американская модель докторского обучения, а именно: поддержка обучения и научных исследований в одном и том же учреждении, а не разделение двух видов деятельности на специализированные научно-исследовательские учреждения и учебно-ориентированные университеты; курсовые работы как часть докторантуры; разнообразие предлагающих докторские степени учебных заведений различного качества, пре-

⁴ Данные взяты из Koh (2002).

⁵ Во многих областях иностранцам с американской докторской степенью легче стать преподавателем, чем конкурировать за рабочие места в бизнесе или в других секторах американской экономики. Американцев, с другой стороны, больше привлекает занятость в частном секторе, где вознаграждение выше. В результате иностранные обладатели степеней, возможно, непропорционально представлены в академическом обществе.

стижности и ориентации; многообразные источники финансирования – оказала существенное влияние во всем мире. Хотя американские университеты не экспортируют докторское обучение за рубеж, как это делается с некоторыми додипломными и особенно профессиональными степенями, другие страны видят в американской докторантуре модель для расширения собственной докторской подготовки. Например, Япония в настоящее время расширяет возможности докторской подготовки и обращается к опыту США как к источнику идей в этой области.

США заимствовали основную концепцию докторского обучения у Германии в девятнадцатом веке, адаптировав ее к своим условиям. Тем не менее, последние годы Соединенные Штаты не испытывали влияния других стран, напротив, влияние идет от США к остальному миру.

Проблемы докторского обучения

При взгляде из-за рубежа американское докторское образование кажется успешным и инновационным. Беспрецедентное по масштабам, полноте и качеству подготовки докторов в США, как представляется, не имеет поводов для беспокойства. На самом деле, докторантура получает серьезные критические замечания, а всю систему докторского обучения и научных исследований в ближайшее десятилетие ждут серьезные проблемы*.

Ниже рассматривается несколько из основных пунктов критики, которые в настоящее время широко обсуждаются в США⁶.

Исследовательская деятельность и докторское обучение

Докторское обучение тесно связано с научно-исследовательской деятельностью в американском высшем образовании, особенно с фундаментальными исследованиями. В естественных науках традиционная модель производства исследований испытывает серьезное давление. От исследований требуется, чтобы они имели практическое применение и, главное, приносили доходы от патентов и других инноваций (Вок, 2003). Частные корпорации, особенно в таких областях, как биотехнологии, настаивают на том, чтобы участвовать в научных исследованиях и иметь права на результаты исследований, проводимых в университетах. Традиционные спонсоры фундаментальных исследований – правительственные учреждения, такие как Национальный научный фонд, и частные благотворительные фонды – критикуют устоявшиеся модели финансирования научных исследований. В настоящее время уровень их финансирования существенно не снизился, однако есть некоторые признаки того, что модели финансирования могут измениться. Кроме того, во многих случаях спонсоры менее охотно предоставляют средства для студентов-докторантов, особенно если такая поддержка не может быть непосредственно оправдана с точки зрения результатов исследований.

Докторское обучение, особенно по естественным наукам и в наиболее престижных научно-ориентированных университетах, связано с тенденциями в финансировании исследований – это касается и объемов средств, выделяемых на исследования, и структуры поддержки исследований. Эта связь вносит значительную неопределенность с точки зрения гарантируемого уровня финансирования областей, которые получат

* См. в этом же разделе русский перевод доклада «The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States» (*примечание научного редактора*).

⁶ Эта дискуссия разделяет многие из замечаний, высказанных Maresi Nerad в ее статье «The Ph.D. in the US: Criticisms, Facts, and Remedies» (Доктор в США: Критика, факты и средства защиты) (2002).

внешнюю поддержку, и числа студентов, которые могут рассчитывать на материальное обеспечение.

Зависимость между внешним финансированием научных исследований и докторского обучения в области естественных наук в самых престижных университетах всегда представляла проблему. Пока имелись достаточные средства и учебным заведениям предоставлялась необходимая автономия, система работала. Теперь же есть признаки изменения существующего статус-кво и не ясно, как будут дальше осуществляться фундаментальные исследования и финансирование студентов-докторантов. Такая ситуация никогда не была главным фактором для социальных и особенно для гуманитарных наук, поскольку в этих областях никогда и не выделялись значительные средства на проведение исследований.

Узость и ограниченная актуальность докторской подготовки

Расширение знания вызвало тенденцию к усилению специализации в докторском обучении и к подготовке докторов, которые обладают ограниченными навыками и, как результат, имеют суженные возможности трудоустройства (Национальная Академия Наук, 1995). Работодатели в промышленности сетуют, что обучение выпускников имеет слишком узкий характер и они плохо подготовлены к быстро меняющемуся рынку труда. На это же жалуются многие студенты и сами выпускники. Докторская программа и философия докторского обучения находятся, преимущественно, в руках профессоров, которые, как правило, изолированы от рынка труда.

Еще одна жалоба, возможно, самая распространенная в отношении гуманитарных и социальных наук – это то, что обладатели докторской степени не имеют достаточной подготовки для преподавательской деятельности. Эта претензия связана с узостью курса обучения. Она также акцентирует тот факт, что докторские программы не дают практически никакой подготовки в области педагогики и предлагают (если предлагают вообще) лишь ограниченные возможности преподавать⁷. Было отмечено, что большинство получателей докторской степени по гуманитарным и социальным наукам и значительная доля общего числа докторов занимаются преподаванием, в основном, на послесреднем уровне, в том числе в местных («общинных») колледжах. Критики выступают за то, чтобы докторское обучение включало подготовку к преподавательской деятельности. Они отмечают, что даже те докторанты, которые в процессе учебы работают ассистентами преподавателя или лаборантами, не проходят обучения тому, как выполнять свои ограниченные преподавательские обязанности. Хотя педагогическая подготовка никогда не была частью докторского обучения в США, многие пропагандируют ее в качестве необходимой реформы, отвечающей потребностям меняющихся ролей обладателей докторской степени.

По утверждению многих критиков, растущая специализация докторской подготовки создает дополнительные проблемы для обладателей степени, вынужденных входить во все более дифференцированный и сложный рынок труда. Причины усиления специализации лежат в развитии научных знаний во всех областях и в осознаваемой необходимости поиска нового знания в нашей сжимающейся вселенной. Этой специализации способствовали и занимающиеся докторским обучением профессора и преподаватели, приверженные традиционным ценностям познания. Критики также утверждают, что докторская подготовка не подходит для современной науки и познания. Она не в полной

⁷ Фонд Карнеги по улучшению преподавания в настоящее время исследует докторское образование в США и планирует сосредоточиться на подготовке к преподавательской деятельности как неотъемлемой части обучения в докторантуре.

мере отражает совместный характер работы и новые тенденции в научных исследованиях. Эти тенденции уже проявляются разными путями в различных дисциплинах, и в той или иной степени – в более широких научных областях.

Растущая неактуальность для изменяющегося рынка труда

Изменение академического рынка труда, чрезмерная специализация докторского образования и тот факт, что все большее число обладателей степени доктора трудоустраиваются вне университетов, породили мнение о том, что докторантура утратила свое значение (Altbach, 1999). Профессорско-преподавательский состав, отвечающий за докторскую подготовку, сохраняют приверженность традиционной модели карьеры преподавателя. Однако для многих из тех, кто сегодня становится преподавателем, сроки и условия работы в профессии изменились. Как ожидается, все меньше обладателей докторской степени будет работать в исследовательских университетах, и одновременно будет расти их число в колледжах и университетах, фокусирующихся на обучении, а не на исследованиях. Во многих областях лишь меньшинство, а иногда – незначительное меньшинство, находит должности в университетской науке. Рынок труда для обладателей докторской степени стал еще более многообразным, поскольку многие из них начинают работать в частной промышленности, включая совершенно новые области, такие как биотехнология, консалтинговые фирмы и т.п. Все больше выпускников докторантуры привлекает государственная служба на разных уровнях.

Этот меняющийся и во многих отношениях развивающийся рынок труда для обладателей степени PhD требует от докторской подготовки большей гибкости и нацеленности на более широкий круг карьер, чем традиционные академические профессии. Несмотря на некоторые небольшие изменения в ряде областей, не произошло существенного переосмысления связи между докторской подготовкой и меняющимся рынком труда. Анализ, проведенный Центром инноваций и исследований в последипломном образовании, показал, что карьерные цели студентов-докторантов и полученные выпускниками реальные вакансии меняются⁸. В биохимии, например, только 32 процента докторантов планируют заняться преподаванием, в то время как в электротехнике к профессии преподавателя стремятся 35 процентов выпускников докторантуры. В английском языке академическая карьера привлекает 81 процент докторантов, а в политологии – 72. Что касается фактической занятости, исследование «Доктора философии – десять лет спустя» показало, что около двух третей докторов в области английского языка, математики и политологии занимают профессорские должности, в то время как на аналогичных должностях находится половина докторов биохимии и примерно одна треть докторов компьютерных наук и докторов электротехники. (Nerad, 2002, p. 7). Значительное и растущее число получивших степень доктора (PhD) заняты вне высшей школы.

В США переход от докторского обучения к трудовой деятельности связан с проблемами. Все сложнее и сложнее становится получить работу в академической сфере, что по-прежнему остается целью и преобладающим желанием для многих студентов. Обладателям степени PhD требуется больше времени, чтобы получить бессрочный контракт в штате университета. Расширение постдокторского обучения/ подготовки в области естественных наук удлинняет время получения «постоянной» академической должности по этим дисциплинам. И имеется лишь минимальная связь между докторским обу-

⁸ Центр инноваций и исследований в последипломном образовании (Center for Innovation and Research in Graduate Education – CIRGE) – новое учреждение, занимающееся исследованиями последипломного образования. Дополнительную информацию можно получить: CIRGE, Box 353600, University of Washington, Seattle, Washington 98195, USA. E-mail: cirge@u.washington.edu.

чением и растущим числом неакадемических вакансий, доступных лицам со степенью PhD. Прилагаются усилия, чтобы сделать переход от докторантуры к работе более мягким, однако проблемы остаются.

«Время до степени» и завершение обучения на степень

Многие наблюдатели отмечают, что получение докторской степени стало, в среднем, занимать больше времени, и это можно считать проблемой. Теперь для окончания докторантуры требуется от шести до девяти лет – с вариациями в зависимости от области обучения и учебного заведения. Дольше всего учатся докторанты-гуманитарии, быстрее же всего заканчивают обучение докторанты, специализирующиеся в науках о жизни. Для такого положения есть много причин. Преподаватели отмечают, что знание расширилось и требуется больше времени, чтобы передать студентам-докторантам необходимые навыки (в том числе все более сложные методики). Из-за сокращения финансовой поддержки, направляемой студентам-докторантам, многие из них вынуждены обучаться неполный день или прерывать свое учение. В гуманитарных науках, где финансирование является наиболее проблематичным, студенты к окончанию докторантуры часто накапливают задолженности по кредитам от 20 000 до 30 000 долларов. Кроме того, изменения в структуре финансирования, как правило, задерживают окончание докторантуры, поскольку студенты вынуждены работать научными ассистентами или ассистентами преподавателя – нередко в областях, лишь отдаленно связанных с их специальностями.

Некоторые отмечают, что увеличение времени до получения степени является экономически невыгодным и для студентов, и для учебных заведений. У университетов растут затраты из-за того, что студенты остаются в кампусе в течение длительного времени. И, разумеется, сами студенты живут в условиях низких доходов и продолжающихся расходов на обучение. Увеличение времени до степени снижает моральный дух и приводит к росту показателя незавершения обучения. Эта сложная совокупность взаимосвязанных условий в возрастающей мере затрудняет докторское обучение.

Набор самых ярких и талантливых

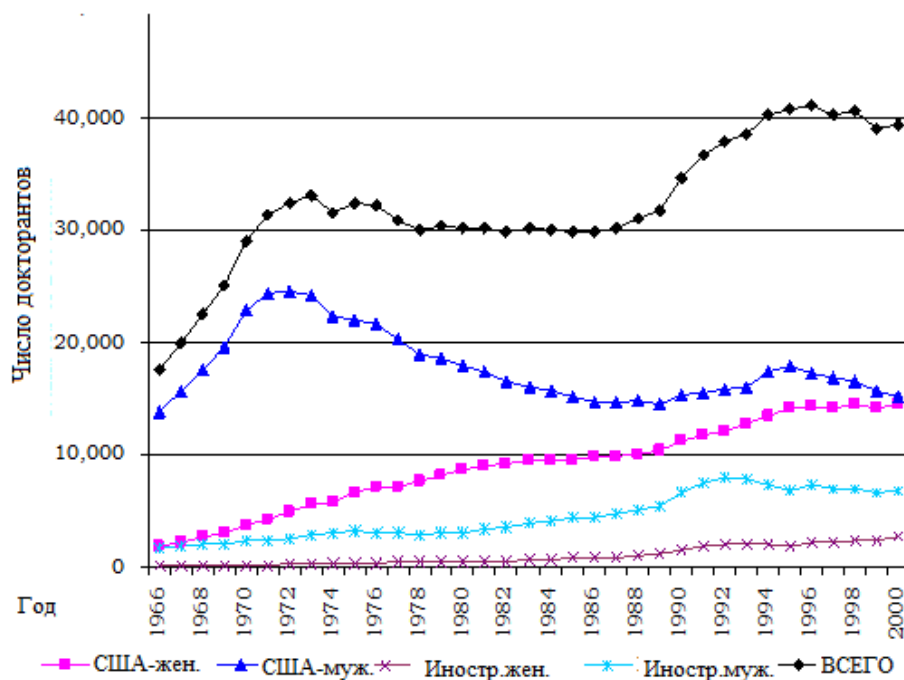
Одной из самых серьезных проблем американского высшего образования в предстоящий период будет набор высококвалифицированных специалистов и ученых, который обеспечивал бы укомплектование штата высших учебных заведений и гарантировал его высокое качество, в особенности, для исследовательских университетов. И здесь докторантура играет ключевую роль, поскольку преподаватели и те, кто работает в штате научно-исследовательских лабораторий и институтов всех видов, как правило, имеют степень доктора и образование исследовательских университетов, предлагающих докторские степени. Преподаватели и ученые лучших вузов США проходят подготовку в основных двадцати или тридцати американских исследовательских университетах.

Будущее научное и академическое лидерство теперь под вопросом. Перед докторантурой и, в целом, перед высшим образованием в США стоят серьезные проблемы, ряд из которых рассматривается здесь. Постоянные финансовые трудности оказывают давление на систему докторской подготовки и на высшее образование. Университетам трудно конкурировать с частным сектором за наиболее талантливых сотрудников. Многие из лучших молодых умов не желают проходить долгий, плохо оплачиваемый и часто дезорганизованный путь к докторской степени. Проблемы, с которыми сталкиваются

доктора наук при получении трудоустройства в академической сфере, являются еще одним сдерживающим фактором.

США привлекает некоторых лучших специалистов из других стран. Одни из них прошли подготовку в американских университетах и ищут работу в американской академической системе. Других набирают из зарубежных университетов, привлекая более высокой заработной платой и лучшими условиями труда в США. Эта стратегия не является справедливой по отношению к другим странам и не гарантирует привлечение наиболее одаренных.

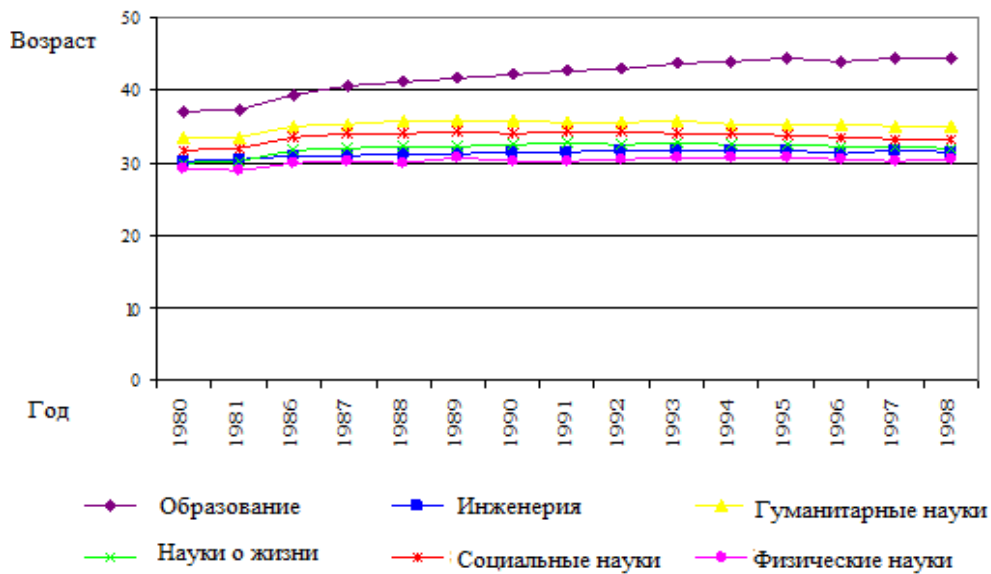
Количественные данные⁹



Источник: CIRGE, Университет штата Вашингтон, Сиэтл, *Справочник по статистике образования*, 2001.

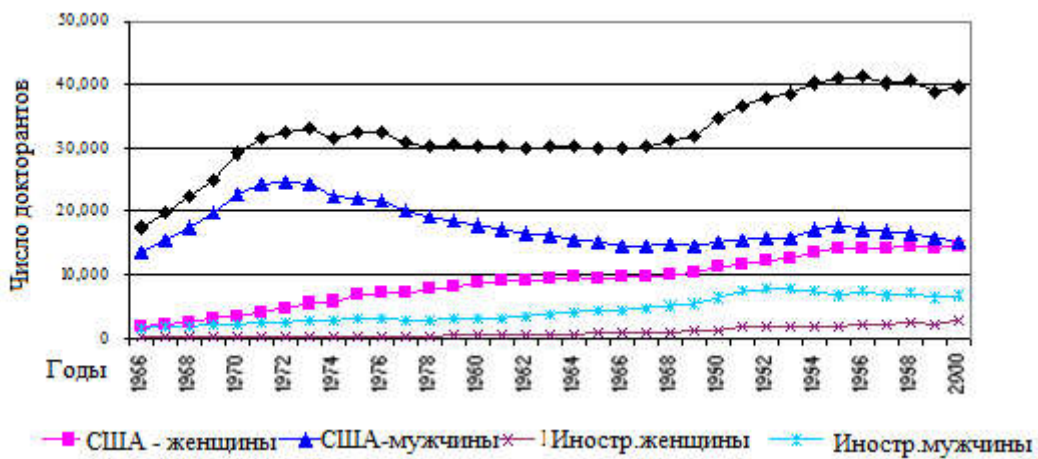
Рис. 1. Присужденные докторские степени в США по полам (1988–2000)

⁹ Приводимые ниже графики и таблица подготовлены доктором Та Лю (Ta. Liu), стипендиатом-постдоком Центра инноваций и исследований последипломного образования (CIRGE) при Университете Вашингтона в Сиэтле, США. Это часть презентации по статистике докторского обучения в США, подготовленной Мареси Нирад (Maresi Nerad), директором CIRGE, для международного семинара «Докторские степени и квалификации в контексте Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского и инновационного пространства» (ЮНЕСКО-СЕПЕС, 12–14 сентября 2003 года). Все данные приводятся с автора и доктора Нирад.



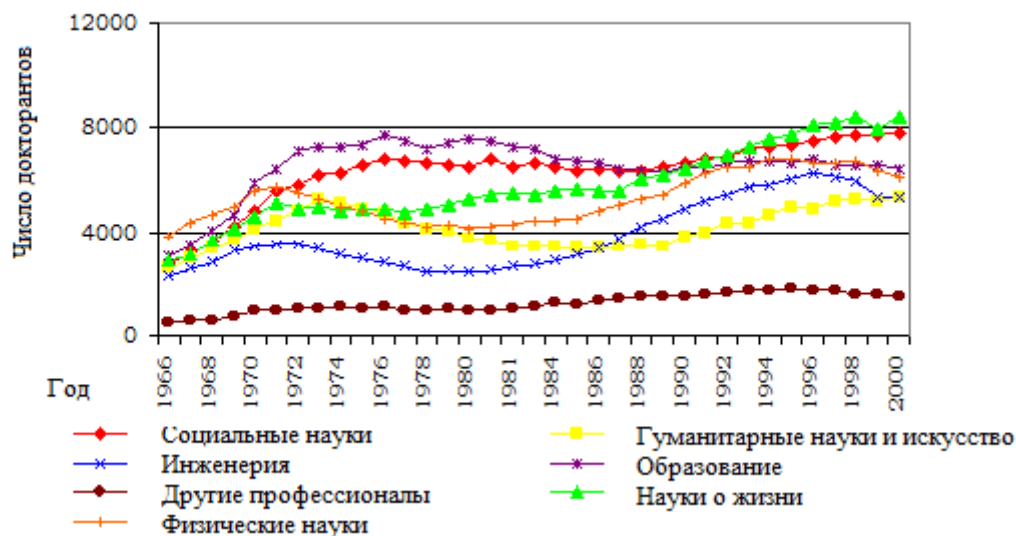
Источник: CIRGE, Университет штата Вашингтон, Сиэтл, база данных Национального научного фонда Web CASPAR, Статистические данные по докторскому образованию 2001.

Рис. 2. Средний возраст получения докторской степени по основным областям (1980–1998)



Источник: CIRGE, Университет штата Вашингтон, Сиэтл, Справочник по статистике образования, 2001.

Рис. 3. Доля докторских степеней по областям обучения, присужденных в США негражданам (1986–2000)



Источник: CIRGE, Университет штата Вашингтон, Сиэтл, база данных Национального научного фонда Web CASPAR, Статистические данные по докторскому образованию 2001.

Рис. 4. Докторские степени США по основным областям обучения (1966–2000)

Таблица 1

ПРИСУЖДЕНИЕ ДОКТОРСКИХ СТЕПЕНЕЙ В США ПО ТИПАМ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В 2000 ГОДУ

Тип вуза	Всего вузов	PhDs	Всего PhDs, %
Все докторские степени	406	41,368	100
Исследовательские	89	27,168	66
Американская Ассоциация университетов	61	21,748	53
Крупнейшие 50 вузов	N/A	21,228	51
Крупнейшие 25 вузов	N/A	13,351	32
Крупнейшие 10 вузов	N/A	6,442	15

Источник: CIRGE, Университет штата Вашингтон, сентябрь 2003.

Заключение

Проведенный анализ позволяет получить представление о модели докторского обучения в США и о некоторых проблемах, стоящих перед этим ключевым сектором высшего образования. Может показаться парадоксальным, что американская система докторского образования, которая вызывает восхищение и часто копируется в других странах, по мнению многих в США, имеет некоторые серьезные проблемы. Базовая структура докторского образования в США, как она развивались в течение прошлого столетия, является эффективным средством подготовки творческих специалистов по различным дисциплинам, и, все чаще, в междисциплинарных областях. Докторские программы оказались достаточно гибкими, чтобы обеспечивать новые научные разработки и адаптироваться к развитию массового высшего образования.

Американская модель докторантуры, сочетающая в себе обучение и научные исследования как часть докторской подготовки, доказала свою эффективность. «Обучающая докторантура» как противоположность европейской исследовательской докторантуре оказалась эффективной в обеспечении глубокого знания, требуемого развитием дисциплин. Эффективным оказалось и размещение докторантуры в университетах, а не

в специализированных учреждениях, ориентированных на исследования. Тот факт, что докторантура существует в рамках большой и чрезвычайно дифференцированной академической системы, также является важным преимуществом, особенно благодаря тому, что она обычно предлагается лучшими университетами, которые могут предоставить мощности, необходимые для качественного обучения и научных исследований.

Базовая структура американской докторантуры, по-видимому, не нуждается в серьезных переменах. Тем не менее, необходимы реформы, которые позволят и дальше развивать достигнутые успехи. Наибольшее значение для этого имеет выделение достаточных средств для обеспечения высокого качества обучения и поддержки научно-исследовательской деятельности, неразрывно связанной с докторантурой. Необходимо также обеспечить, чтобы докторские программы быстро откликнулись на изменения тенденций в сфере занятости, на научные достижения и потребности студентов-докторантов и профессорско-преподавательского состава.

Библиография

1. *Altbach, P.G.* «Harsh Realities: The Professoriate Faces a New Century», in, *P.G. Altbach, R.O. Berdahl, and P.J. Gumpert*, eds. *American Higher Education in the 21st Century: Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.
2. *Bok, D.* *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press, 2003.
3. *Choi, H.* *An International Scientific Community: Asian Scholars in the United States*. Westport, Connecticut: Praeger, 1995.
4. *Conrad, C. F., Haworth, J. G., and Millar, S.B.* *A Silent Success: Master's Education in the United States*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.
5. *Goldberger, M.L., Maher, B.A., and Flattau, P.E.*, eds. *Research-Doctoral Programs in the United States: Continuity and Change*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1995.
6. *Graham, H.D., and Diamond, N.* *The Rise of American Research Universities: Elites and Challenges in the Postwar Era*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1995.
7. *Koh, H.-K.* *Open Doors: Report on International Educational Exchange*. New York: Institute of International Education, 2002.
8. National Academy of Sciences. *Reshaping the Graduate Education of Scientists and Engineers*. Washington, D.C.: National Academy Press, 1995.
9. *Nerad, M.* «The Ph.D. in the US: Criticisms, Facts, and Remedies», Paper prepared for a conference at the Center for Higher Education Policy Studies, Enschede, University of Twente, The Netherlands, 2002 (unpublished).

ДРУГАЯ ЛИТЕРАТУРА

10. *Altbach, P.G.* «The American Academic Model in Comparative Perspective», in, *P.G. Altbach, P.J. Gumpert, and D.B. Johnstone*, eds. *In Defense of American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2001, pp. 11-37.
11. *Clark, B.R.*, ed. *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, the United States, Japan*. Berkeley: University of California Press, 1993.
12. *Clark, B.R.* *Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities*. Berkeley: University of California Press, 1995.
13. *Geiger, R.L.* *To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities, 1900-1940*. New York: Oxford University Press, 1986.
14. *Geiger, R.L.* *Research and Relevant Knowledge: American Research Universities since World War II*. New York: Oxford University Press, 1993.

15. *Gumport, P.J.* «Graduate Education and Organized Research in the United States», in, *B.R. Clark*, ed. *The Research Foundations of Graduate Education*. Berkeley: University of California Press, 1993, pp. 225–260.
16. *Rhoades, G.* «Graduate Education», in, Philip G. Altbach, ed. *International Higher Education: An Encyclopedia*. New York: Garland, 1991, pp. 127–146.

Перевод Е.Н. Карачаровой

XIV. Б.М. КЕМ

ЭВОЛЮЦИЯ ДОКТОРСКИХ СТЕПЕНЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ В ЕВРОПЕ: ПЕРЕДОВАЯ ПРАКТИКА И ВОПРОСЫ, ВЫЗЫВАЮЩИЕ ОЗАБОЧЕННОСТЬ – СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

В.М. КЕМ

XIV. DEVELOPING DOCTORAL DEGREES AND QUALIFICATIONS IN EUROPE:
GOOD PRACTICE AND ISSUES OF CONCERN – A COMPARATIVE ANALYSIS

1. Введение

Это исследование основано на изучении докторского образования в 13-ти странах, отчеты которых опубликованы в данном томе. Страны, вовлеченные в настоящие исследования по развитию докторского образования – Австрия, Франция, Германия, Италия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Румыния, Российская Федерация, Испания, Швеция, Соединенное Королевство и США.

Во всех этих странах докторское образование или подготовка является вопросом, которому уделяется большое внимание. Во многих из них в последнее время осуществлялись – или осуществляются ныне – реформы в этой сфере. Причин тому много, они разнообразны; однако ряд вопросов является общим для всех этих стран или большинства из них. Часто ссылаются на Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство, с одной стороны, и на роль университетов и докторского образования, соответственно, в обществе знаний – с другой. Эти ссылки остаются весьма неопределенными и служат метафорами, обосновывающими и узаконивающими национальные интересы. И все же основные вопросы очень похожи.

Данное исследование состоит из четырех частей. В первой подытоживаются требования по созданию Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, как они были сформулированы и обсуждались на политической арене. Во второй части дается перечень из 10 вопросов, вокруг которых ведутся нынешние споры по реформе докторского образования. Третья часть посвящена интересам и проблемам, с которыми мы сталкиваемся в реформировании докторского образования. В четвертой части обсуждаются роль Болонского процесса и планы создания Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства в связи с проблемами реформы докторского образования.

2. Требования Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА) и Европейского исследовательского пространства (ЕРА)

Уже в течение первой половины 1990-х годов Антонио Руберти, член Европейской Комиссии по научным исследованиям с 1993 по 1994 год, разработал представле-

ние о Европейском исследовательском пространстве, в котором докторскому образованию отведена весьма важная роль. На международном семинаре, состоявшемся в университете Твенте (Twente) в Нидерландах, Руберти представил документ, в котором он утверждал, что «в деле формирования общего европейского пространства науки и технологии стратегически важная и в некоторых отношениях решающая роль принадлежит созданию «европейского измерения» в подготовке исследователей – то есть получению докторской степени»¹⁰. Идея Руберти заключалась не только в создании европейской программы поддержки мобильности и обмена докторантами, но была также нацелена на достижение конвергенции в финансовой поддержке, предложенной им. Руберти предполагал широкое многообразие в докторской подготовке, но хотел улучшить качество обучения и использования докторской степени на профессиональном рынке труда. За короткий срок своих полномочий он не смог создать такой программы мобильности и обмена докторантами. Однако в настоящее время вопрос был снова поднят в дискуссиях по созданию Европейского исследовательского пространства. Подготовка докторов в Европе обсуждалась на болонской итоговой конференции, которая прошла в Берлине в октябре 2003.

Подготовка докторов была также обсуждаемой проблемой в ряде вспомогательных документов, деклараций и сообщений, которые были опубликованы в ходе конференции министров, отвечающих за высшее образование, проведенных в Болонье в 1999 году и в Праге в 2001 году, но вопрос был официально поставлен в повестку дня только в Берлине в 2003 году¹¹. Инициатива министров поначалу преднамеренно исключала представителей Европейской Комиссии, но она поддержала инициативу министров, дополнив повестку дня по созданию Европейского пространства высшего образования инициативой создания Европейского исследовательского пространства¹². В марте 2000 года Европейский Совет провел специальную встречу в Лиссабоне, чтобы «прийти к соглашению по новой стратегической цели Союза, с тем чтобы расширить занятость, поддержать экономическую реформу и социальное взаимодействие как часть экономики, основанной на знаниях».

Президентские выводы определили стратегическую цель на следующее десятилетие следующим образом: «стать наиболее конкурентоспособной и динамичной, основанной на знании экономикой в мире, способной к устойчивому экономическому росту с увеличением количества рабочих мест и улучшением их качества, а также возрастанием социального взаимодействия»¹³.

На пересечении обеих этих инициатив лежит вопрос о докторском образовании и подготовке исследователей. Университеты не только должны играть важную роль в достижении цели становления наиболее конкурентной и основанной на знании экономикой

¹⁰ Руберти Антонио. «Роль и место научно-исследовательской и докторской подготовки в Европейском Союзе». Рукопись доклада, сделанного в университете Твенте 7 апреля 1997 года.

¹¹ «Европейское пространство высшего образования». Совместная Декларация европейских министров образования, провозглашенная в Болонье 19 июня 1999 года. «К вопросу о Европейском пространстве высшего образования». Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование, в Праге 19 мая 2001 года. «Создание Европейского пространства высшего образования». Коммюнике Конференции министров, отвечающих за высшее образование, в Берлине 19 сентября 2003 года.

¹² Обращение Комиссии в Совет, Европейский Парламент, Экономический и Социальный комитеты и Комитет регионов: К вопросу о Европейском исследовательском пространстве». СОР (2000) 6, Брюссель, 18 января 2000.

¹³ Президентские выводы. Лиссабон, Европейский Совет. 23 и 24 марта 2000. «http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_en.htm», документ выложен 22 ноября 2003 года.

в мире, но они являются также наиболее важными учреждениями, в которых осуществляется подготовка докторов.

Сообщение Еврокомиссии от февраля 2003 года о роли университетов в Европе знаний [СОМ(2003)58 итоговый] считается одним из наиболее важных политических документов в отношении рассматриваемой темы. Этот документ не только признает важность учреждений высшего образования в создании Европы знаний, но также определяет ряд факторов, мешающих высшим учебным заведениям выполнять эту роль должным образом.

В целях данного исследования здесь дается короткий обзор этого документа. Документ открывается определением пяти основных проблем, с которыми в настоящее время сталкиваются университеты:

- возрастающий спрос на высшее образование в условиях ограниченных ресурсов (преподавательский состав и финансирование);
- усиление конкуренции не только со стороны внешних стран, но также внутри самой Европы;
- развитие и расширение сотрудничества с учреждениями и организациями бизнеса и более эффективный вклад в технологические инновации;
- нахождение нового баланса между фундаментальными и прикладными исследованиями;
- обеспечение лучшего доступа для «атипичных» групп студентов и включение большего количества лиц из среды, внешней университету, в управляющие органы.

Одной из особенностей, которую можно наблюдать при знакомстве с кейс-стади (страновыми отчетами) является несбалансированность в отношении вопроса сотрудничество *против* конкуренции. С одной стороны, создание Европейского пространства высшего образования и научных исследований нацелено на достижение большего единства и прозрачности внутри этого пространства с тем, чтобы расширить взаимное доверие и сотрудничество, становясь более конкурентоспособной силой в глобальном масштабе. С другой стороны, вопросы «утечки мозгов» (brain drain) и «приобретения мозгов» (brain gain), также как и получение дохода (generating of income) через обеспечение докторского образования продолжают оставаться основополагающими и важными вопросами, создающими конкуренцию внутри Европейского пространства высшего образования и исследований.

Интересно, что этот вопрос также рассматривается в документе, подготовленном Комиссией и обсуждаемом в терминах напряжения между сохранением национальной основы и структуры высшего образования перед лицом растущего европейского измерения. Из этого напряжения возникают три основных проблемы:

- дальнейшее совершенствование признания, чтобы мог быть создан европейский рынок труда;
- улучшение конкурентоспособности на мировой арене, чтобы Европа могла становиться все более привлекательной для студентов и научных исследователей;
- ожидаемое увеличение многообразия ландшафта европейского высшего образования, связанного с расширением Евросоюза.

Определив эти проблемы, документ формулирует три цели и предлагает ряд мер по их достижению, обращаясь к государствам-членам и другим заинтересованным сторонам с предложением обсудить их и выступить с дополнениями и/или новыми предложениями по достижению этих целей. Эти три цели следующие:

- обеспечивать достаточное финансирование и использовать наличные ресурсы более эффективно;
- поддерживать и усиливать высокое качество и эффективность;
- налаживать отношения с окружающей социальной средой и внешним миром, а также стимулировать возрастающую привлекательность на международной арене.

Предложенные меры и требования по достижению этих целей проистекают из общей и крайне амбициозной цели, сформулированной на встрече Европейского Совета в Лиссабоне в 2000 году. В экономике знания европейские системы образования, как ожидается, покажут «качество мирового уровня».

Этот документ не является единственным в своем роде, который – в конечном счете (если так можно сказать) – признает важную роль университетов и, конечно, других учреждений высшего образования в социальном, культурном и экономическом развитии на национальном и мировом уровнях. Он также не оставляет сомнения в том, что образование и подготовка высококвалифицированной рабочей силы, включая преподавательский и исследовательский персонал самих вузов, относятся к вопросам первостепенной важности в достижении этих целей.

В июле 2003 года заявление Европейской Комиссии о роли университетов в Европе знания было дополнено еще одним заявлением, направленным в Совет и Европейский парламент, по поводу «изучения Европейского исследовательского пространства: одна профессия, множество карьер»¹⁴. В этом заявлении отмечается устойчивое многообразие исследовательской подготовки и условий докторского образования, а также определяется тенденция к дерегулированию в системе академической карьеры. Оно также призывает к тому, чтобы «сделать подготовку исследователей более соответствующей многообразию карьер, чем это было в прошлом» и перечисляет ряд последствий для докторских программ, которые должны:

- повысить трудоустраиваемость исследователей, включая в программы подготовки как базовые навыки, так и более широкое использование разнообразных навыков, которые будут востребованы при устройстве на работу;
- пересмотреть структуру подготовки исследователей и интегрировать докторские программы в Болонский процесс;
- разработать более организованную подготовку в рамках докторских программ;
- уделять внимание качеству руководства и обеспечить доступ к руководителю на всех уровнях обучения;
- интегрировать докторантов в исследовательскую среду, а также освещать альтернативные карьеры и обеспечивать докторантов как можно большим количеством контактов;
- контролировать финансовую ситуацию и защищать права на социальное обеспечение докторантов;

¹⁴ COM (2003) 436 итоговый. Брюссель, 18 июля 2003 года.

- проанализировать статус докторантов и обеспечить презентацию особенностей докторского образования и возможностей исследовательской подготовки в Европе.

Цель этого обобщающего доклада, как и страновых кейс-стади – внести вклад в решение задач, перечисленных выше.

3. Важные вопросы

Институциональные структуры и форма докторского образования

Тенденция в большинстве стран, представленных в этом томе, – создать относительно формальную структуру для докторского образования, то есть преодолеть традиционную «модель ученичества», предполагающую независимое исследование под руководством профессора, в пользу более структурированного (имеющего структурную определенность) исследовательского образования и обучения внутри дисциплинарных или междисциплинарных программ, или постдипломных школ / аспирантуры / докторантуры.

Программы, которые создаются, или обсуждаются сейчас, как предполагается, должны сократить длительность докторского обучения, уменьшить отсев и обеспечить более направленную исследовательскую подготовку. Обычно они включают прохождение некоторого курса обучения плюс план для проведения исследования и написания диссертации. Часто обе системы докторского образования все еще существуют параллельно (например, в Германии, Австрии, России, Польше, Италии и Норвегии). В то время как традиционная модель докторской подготовки опирается на личные взаимоотношения между докторантом и руководителем, для модели структурированной программы характерен более регламентирующий и стандартизированный подход.

Поскольку многие из стран, включенных в этот анализ, в настоящее время также пересматривают структуры степеней высшего образования, форма докторской программы также до некоторой степени зависит от того, включают ли уже или будут включать новые магистерские степени возможность исследования, что может представлять часть докторской программы (например, преподавательскую нагрузку или некоторую часть ее). Эта возможность обсуждается во Франции и Испании. Его цель – сократить длительность докторской подготовки.

Некоторые страновые исследования (Швеция, Испания и США) отмечают две фазы в их докторском образовании. Первая фаза состоит, главным образом, из прохождения курса обучения, завершающегося кандидатской степенью или сертификатом о постдипломном обучении и имеет результатом кандидатскую степень или удостоверение о продвинутом уровне образования, в то время как вторая фаза состоит из более или менее исследовательской работы и написания диссертации.

Ряд стран, включенных в этот анализ, имеют подробные регламентации в отношении вузов, которые уполномочены предлагать докторское образование или создавать постдипломные школы (аспирантуру, докторантуру), а также требования, которым высшие учебные заведения и докторанты должны соответствовать, чтобы начать программу докторского образования. Такие регламентации более всего развиты в России, Швеции, Норвегии и Соединенном Королевстве – в каждой стране по своим причинам. Только несколько стран, в частности, Нидерланды, Норвегия и Швеция, да еще Италия имеют некоторый род контрактных взаимоотношений между докторантом и институтом, регулирующих права и обязанности обеих сторон. Как правило, вузы, предлагающие докторское образование,

торское образование и присуждающие докторские степени, должны либо иметь государственную аккредитацию, либо являться учебным заведением определенного типа (например, университетом). В большинстве стран частные институты и институты неуниверситетского сектора не могут присуждать докторские степени. Опять же, в большинстве стран избранные экстрауниверситетские исследовательские институты и/или академии наук получают либо право присуждать докторские степени, либо право обучать докторантов в сотрудничестве с университетом, который затем присуждает степень. В некоторых странах (например, Нидерланды, Испания и Швеция) учреждения высшего образования, не имеющие университетского статуса, могут сотрудничать с университетами в рамках постдипломных школ или, как в случае Швеции и Норвегии, могут даже присуждать докторские степени по конкретным предметам. Только в Российской Федерации докторские степени присуждаются скорее правительственным органом, чем вузами. В Румынии докторские степени должны утверждаться государственным органом.

Несколько стран, включенных в это исследование, сообщают о возникающем различии между исследовательской докторской степенью и профессиональной докторской степенью (Соединенное Королевство, Австрия и США). Это различие также формирует некоторые элементы программы докторской подготовки. Речь идет о все той же проблеме определения и различий в большинстве стран в терминах докторского образования *против* исследовательской подготовки. Тесно связан с этим вопросом статус докторантов, которые ранжируются от сотрудников, получающих полную зарплату, через промежуточный гибридный статус, когда человек является одновременно и работающим сотрудником, и учащимся, к статусу получателя гранта и оплачивающего учебу студента (более подробно по этому вопросу см. ниже).

Американский образец «бакалавр/магистр/доктор наук» (BA/MA/PhD) имеет тенденцию рассматриваться как «золотой стандарт», которым европейские университеты вдохновляются или должны вдохновляться. Однако, хотя образец «бакалавр / магистр / доктор наук» и структура курса, за которой следует более или менее независимое исследование, фактически принят по всей Европе, требования, содержание и правила могут варьировать.

Прием на докторские программы

Процедуры приема ранжируются от высоко регламентированных и предполагающих высокий конкурентный отбор до достаточно неформальных и нерегламентированных. Модель ученичества, например, весьма неформальна и нерегламентируема, то есть студент не должен делать никакой курсовой работы (проходить курса обучения), и может выбрать собственную тему для диссертации, но должен, тем не менее, найти профессора, который примет на себя задачу руководства и согласится на избранную тему. Модель программы, с другой стороны, имеет тенденцию быть сильно регулируемой и предполагающей договоренности в различных аспектах. Некоторые страны, включенные в это исследование, принимают только ограниченное число кандидатов в доктора – ситуация, которая делает отбор весьма жестким, поскольку заявлений обычно много больше, чем мест. Такая ситуация характерна для Италии, Швеции, Румынии и Соединенного Королевства. Причинами ограничения числа кандидатов на докторскую программу обычно являются требования обеспечить соответствующие ресурсы и поддерживать, как в случае Италии, ряд наличных позиций для постдокторского академического персонала. Шведский отчет показывает, что сильное падение числа заявлений имело место, когда прием на докторские программы был ограничен в 1998 году. Причиной было то, что прием стал зависеть от возможности финансирования на весь постдипломный/аспирантский период,

который университет должен был гарантировать. В дисциплинах с меньшим доступом к внешнему финансированию (например, гуманитарные и социальные науки), это условие привело к значительному уменьшению числа докторантов.

Как правило, все докторские программы имеют некие процедуры, связанные с поступлением. В Российской Федерации, Италии и Румынии требуются вступительные экзамены. Швеция, Норвегия и Нидерланды ввели или вводят в настоящее время официальные процедуры приема (например, правила подачи заявлений, право на подачу заявлений, отбор и принятие решения о кандидатах, подавших заявления об участии в докторских программах). В Соединенном Королевстве были введены этический кодекс и минимальные пороговые стандарты, включая принципы хорошей практики для докторских программ, которые также регулируют отбор, прием, зачисление и введение в должность.

Следует также отметить, что прием на докторские программы или прием в докторантуру возможен в некоторых странах без наличия предварительной степени. Другие страны требуют, по крайней мере, степени бакалавра (или эквивалентной), а третьи – степени магистра (или эквивалентной). С учетом того, что далеко не все страны, включенные в этот анализ, приняли образец 3 + 2 + 3, означающий число лет для получения соответственно степени бакалавра, магистра и доктора (как предлагается в рамках дебатов по созданию европейских пространств высшего образования и исследований), требования к доступу на докторские программы в терминах числа лет предыдущего обучения и предшествующей формальной квалификации значительно варьируются. Кроме того, в нескольких странах прилагаются усилия к тому, чтобы открыть доступ к докторским программам для профессионалов с практическим опытом (подробности по этому вопросу см. ниже), так что диверсификация в терминах различий доступа и приемных требований будет только нарастать.

Статус докторантов и требования

В большинстве рассматриваемых стран, статус докторанта – это статус студента, зачисленного в университет и принятого на факультет/подразделение в исследовательский институт, взятого в исследовательскую команду или лабораторию по его сфере специализации. Кроме того, докторант может также быть членом постдипломной школы / докторантуры или участвовать в междисциплинарной докторской программе. Такие школы и программы часто требуют плату за учебу. Есть, однако, и некоторые исключения.

В Польше многие докторанты имеют статус ученых-юниоров работая в своих университетах в качестве ассистентов преподавателей. Этот статус обеспечивает им факультетские привилегии, но не регулярную зарплату. В настоящее время рассматривается новый проект закона, дающий докторантам студенческий статус скорее, чем утверждающий их статус как членов факультета. Во Франции докторанты вступают в контрактные отношения со своим университетом, подписывая «Хартию диссертанта», которая определяет обязанности обеих сторон. Докторанты имеют студенческий статус и должны быть зачислены как студенты, так что они имеют право на социальное обеспечение. В Нидерландах в 1986 году была введена новая система докторской подготовки, определившая докторантам статус обучающихся, который давал право на временную занятость в университете и оплату проделанной работы. Плата за обучение и руководство вычиталась из зарплаты. Датские докторанты имеют контрактные отношения со своим университетом, устанавливающие план для обучения и руководства. Датский отчет действительно характеризует статус докторантов как гибридный, это не полная зарплата, но

и не только студенческая роль. Эта ситуация ведет к возникновению сдвига от исследовательского обучения к докторскому образованию, но внутри рамок регулярной занятости. Румыния также имеет некую гибридную позицию по докторантам, которые могут занимать до полставки должности преподавателя или сотрудника лаборатории. Швеция и Норвегия, вероятно, являются наиболее продвинутыми из всех стран, включенных в это исследование, в том, что касается контрактных отношений. Они требуют гарантированного финансирования докторантов в течение всего периода обучения в докторантуре. Обычно докторантам предоставляется срок обучения, включающий прохождение курса обучения, а также определенную преподавательскую и исследовательскую/научную нагрузку, которые не превышают 20–25% от обычной ставки. Они работают на основе общих и индивидуальных учебных планов, которые одобряются советом факультета. Ежегодная проверка выполнения плана является частью индивидуального соглашения.

Финансирование докторского образования

Финансирование докторского образования является еще одним вопросом, который решается очень по-разному. В некоторых странах докторские программы требуют платы за обучение; другие дают докторантам стипендии. Часто докторантам предлагают платные позиции ассистентов преподавателей или исследователей. Такие функции создают добавочную нагрузку и обычно удлиняют время получения степени. Многие страны обеспечивают ряд государственных грантов или стипендий, которые обычно не включают социального обеспечения. Во многих рассматриваемых здесь странах существует также возможность докторского образования неполного дня (*part-time*), так что финансирование может поддерживаться через работу в университете или вне него. Поскольку финансовое положение докторантов непрочное, это ведет к ряду проблем в терминах статуса, времени, необходимого для получения степени, а также отсева. Ряд стран пытаются справиться с этой ситуацией, устанавливая правила и регламентации для обучения докторантов и научного руководства, ограничивая докторское обучение и образование определенными институциональными рамками и наличными ресурсами, а также заключением контрактных отношений, которые определяют права и обязанности обеих сторон.

Увеличение числа докторантов

Большинство стран, включенных в это исследование, испытали увеличение числа докторантов за последние 10 лет или больше. В Испании число студентов, зачисленных на докторские программы, как и число студентов, получивших докторскую степень, удвоилось между 1990 и 2000. Показатели Швеции увеличились на 35% в течение 90-х, затем, между 1998 и 2000, наступила стагнация. Подобное развитие отмечается в Австрии: десятикратное увеличение числа докторантов между 1980 и 2000 и затем резкий спад, когда число их уменьшилось до уровня 1990-х благодаря новым государственным правилам. От 5 до 9 или 10 процентов всех студентов, успешно завершивших студенческое образование, идут в докторантуру (Соединенное Королевство – 5%, Италия – 6%, Германия – 8,9%, Нидерланды – 9%). Исключение в этом отношении составляет Испания, где докторское образование стремятся получить 30% выпускников.

В большинстве исследуемых стран медицина и естественные науки продолжают демонстрировать самую высокую численность докторантов. Однако ее рост за последнее десятилетие часто был обязан увеличению доли женщин, идущих в докторантуру – например, в Италии 53,1% докторантов в 1999–2000 учебном году был представлен женщинами; в Испании докторантов-женщин сейчас 51%; во Франции в 1998 году 40% докторских степеней присуждены женщинам. Также рост зачисления на докторскую

подготовку может быть приписан увеличению доли part-time докторантов (обучение неполного дня) и более значительному количеству людей, возвращающихся в университет для получения докторского образования после нескольких лет работы.

Если говорить о распределении по предметам, картина более разнообразна. В отдельных странах увеличение числа докторантов происходит в гуманитарных и социальных науках, а также в так называемых «профессиональных предметах» вроде менеджмента и образования, в то время как в других странах эти сферы испытывают упадок в пользу естественных и медицинских наук.

Большинство государств также свидетельствуют об увеличении числа зарубежных докторантов. Франция, например, в 1998 присудила 25% докторских степеней зарубежным студентам. В Германии в 2000 эта пропорция была 7,5%. Соединенное Королевство может похвастаться пропорцией 44% международных студентов-докторантов, 13 процентов из которых происходит из стран – членов Европейского Союза, и 31 % из прочих стран.

Длительность докторских программ, время, необходимое для получения степени, и процент отсева

Большинство стран, включенных в это исследование, имеют определенные условия в терминах длительности докторских программ. Как правило, продолжительность их составляет от двух до четырех лет. Однако в последние годы осуществляются различные реформы и вводятся дальнейшие регуляции, поскольку растет озабоченность по поводу фактического времени, необходимого для получения степени, а также по поводу высокого процента отсева. И все же во многих странах средний возраст присуждения докторской степени увеличивается, или, несмотря на различные меры по его снижению, уменьшается недостаточно. Средний возраст защищающих диссертации варьирует в зависимости от предмета, но конкретные доклады по странам, включенным в это исследование, дают общие показатели. В Германии в 1990 году на защиту диссертации выходили в среднем в возрасте 31,9 лет. В 1995 году средний возраст составлял уже 32 года, а в 2000 году – 32,7 лет. В Норвегии и Швеции средний возраст при защите диссертации еще выше (около 37,7 лет в Норвегии в 1995 году и 37,9 лет в Швеции в том же году) и не слишком снижается в последние годы (37,4 года в Норвегии в 2000 году и 37,2 года в Швеции в 2001). Причинами являются в целом неустойчивое финансирование и необходимость зарабатывать деньги, отсутствие качественного научного руководства, дополнительные обязанности в сфере исследований и преподавания, а также, последнее по месту, но не по значению – недостаточная структурированность (структурная оформленность) докторских программ.

Поскольку эта последняя проблема не характерна для Швеции и Норвегии, можно предположить, что докторское образование обычно в этих странах начинается в более позднем возрасте, чем в других.

Страны, имеющие два этапа докторского обучения – будь то два уровня степеней или прослушивание курса, за которым следует написание диссертации – склонны жаловаться на тот факт, что второй этап часто не завершается. «ABD» – «все, кроме диссертации» (all but the dissertation) – это американское выражение, означающее подобную ситуацию. Нидерланды ввели вид почетного звания (Doctorandus), обозначающий тот факт, что человек завершил часть докторской программы на каком-то этапе своей жизни. Несколько стран (например, Испания, Швеция и Российская Федерация) имеют промежуточную степень (Диплом о продвинутом обучении, Лицензиат или Кандидат), показывающую, что часть докторского обучения завершена. Те страновые отчеты, которые содержат некото-

рые цифры по этому аспекту, называют срок от трёх до пяти-шести лет в среднем для написания диссертации после завершения первой части, то есть получения степени либо прослушивания требуемого курса. Даже в США теоретическая часть длится в среднем два года, но завершение степени занимает от шести до девяти лет при высокой норме отсева.

Страны, которые ввели относительно структурированные программы для докторского образования, включая официальный статус part-time, и которые разработали правила и возможности для получения финансирования, обычно имеют больший успех в сокращении продолжительности обучения и предотвращении отсева. Вообще, нормы отсева выше в гуманитарных и социальных науках, чем в естественных и технических. Большинство стран не сообщают статистику отсева, некоторые ссылаются на то, что такой статистикой не располагают. Во Франции, например, отсев варьируется в среднем от 12% в естественных науках до 51% в гуманитарных и социальных науках. Нидерланды имеют отсев около 8%, а в Российской Федерации отсев оценивается приблизительно в 10%.

Научное руководство и контроль качества

В большинстве страновых отчетов отмечается, что большая продолжительность времени, требуемого для получения докторской степени, возможно, непосредственно связана с отсутствием должного руководства и недостаточностью механизмов обеспечения качества. Австрия, в частности, указала, что «столпотворение» («overcrowding») в некоторых студенческих программах (например, соотношение преподаватель/студент как 1 : 355 в Институте политических наук университета Вены) серьезно угрожает качеству докторского образования из-за недостаточности научного руководства. Но даже в тех странах, которые имеют более структурированное докторское образование в рамках соответствующих программ или постдипломных школ/аспирантур/докторантур, недостаточность научного руководства вызывает озабоченность. В отчетах только четырех стран упоминается регулярная, то есть, по меньшей мере, ежегодная проверка согласованных планов обучения и руководства (Нидерланды, Швеция, Норвегия и Российская Федерация). Но только страны, обеспечивающие контрактные отношения между институтом и докторантом или этический кодекс, включающий права и обязанности обеих сторон и имеющий некоторый механизм апелляции (Соединенное Королевство, Нидерланды и Швеция), похоже, способны достичь лучших результатов в терминах времени, отводимого на получение степени, и в терминах снижения отсева.

Механизмы обеспечения качества подготовки докторов, видимо, громче всего провозглашаются и тщательно регламентируются в Соединенном Королевстве. Создание этих механизмов связано с озабоченностью неприемлемо малым процентом завершающих обучение. По состоянию на январь 2000 года, Британское агентство по обеспечению качества высшего образования (QAA) разработало общую структуру (framework) для всех степеней, включая докторскую, определяющую требуемые навыки и компетенции, которые должны быть продемонстрированы, чтобы получить соответствующую степень. Оно также вновь поставило акцент на минимальных стандартах, оборудовании и вспомогательных структурах, которые должны быть в наличии, чтобы вузу было дано право присуждать докторскую степень.

В Швеции постдипломное образование оценивается каждые шесть лет Национальным агентством по высшему образованию (NAHE). В Нидерландах исследовательские школы также проходят оценку качества. Для этого есть дополнительный финансовый стимул, поскольку университетам выделяется добавочное финансирование за каждого защитившегося докторанта. В Испании докторские программы оцениваются ежегодно Университетской Комиссией. Кроме того, чтобы получить государственное финанси-

вание, требуется внешняя оценка докторских программ. Во Франции постдипломные или докторские школы утверждаются только на четыре года, то есть на время продолжительности контракта между отдельным вузом и государством. По истечении четырех лет производится оценивание, и в зависимости от результатов контракт может быть продлен или нет. Италия только недавно ввела определенные механизмы обеспечения качества для докторского образования, а Германия и Австрия все еще скорее зависят от традиционной модели индивидуального принятия докторанта и его темы профессором, который согласится руководить исследованиями и диссертацией.

Страны Центральной и Восточной Европы, включенные в это исследование (Польша, Румыния и Россия) склонны опираться на государственные постановления и органы государственного управления. В частности, в Румынии и Российской Федерации, сверхрегуляция, похоже, является правилом, включая широко распространенную аккредитацию и мероприятия по утверждению (*validation*), а также процесс контроля. В Румынии все докторские степени должны быть утверждены Национальным Советом. В Российской Федерации все процедуры аккредитации, лицензирования и сертификации осуществляются федеральными органами.

Несмотря на тот факт, что все государства используют либо *ex ante* (предварительные), либо *ex post* (итоговые) механизмы обеспечения качества, существует много вариаций в них, и оптимальная модель по сей день не определена.

Мобильность и международный обмен

Только меньшинство кейс-стадиз содержат информацию по вопросам мобильности и международного обмена докторантами. Фактически некоторые исследования указывают на низкую мобильность. Страны Центральной и Восточной Европы продолжают страдать от утечки мозгов, хотя они часто стремятся дать своим студентам возможность учиться или проводить исследования за границей. Нидерланды и Соединенное Королевство сообщают, что они осуществляют поиск и поддержку талантов, пытаясь обеспечить разнообразные стимулы для докторантов как внутренние (по отношению к их странам), так и внешние, чтобы пройти всю программу в одном университете. Эти усилия относятся к финансированию и получению дохода со стороны вузов, а также к конкурсам на выявление талантов. Американские кейс-стадиз отмечают, что почти половина всех американских докторских степеней в сфере инжиниринга, математики и компьютерных наук присуждаются иностранным студентам, многие из которых намерены остаться в США. Нидерланды также сообщают, что в некоторых технических науках до 50% докторантов прибывают из-за границы, в частности, из Азии и Восточной Европы. В Соединенном Королевстве доля британских докторантов упала с 64% в 1994–1995 учебном году до 56% в 2001–2002 году. Соответственно, доля докторантов из других стран Евросоюза колеблется между 8 и 13 процентами, в зависимости от области познания, а удельный вес прочих иностранных докторантов составляет от 28 до 31%. Доля иностранных докторантов в Испании также весьма значительна, в 2000 году она составила 16%. Процент докторских степеней, присуждаемых иностранцам в Германии, в 2000 году составил около 7,5%. Кроме того, 26 (9%) из 286 выпускников колледжей 2001 года, чье обучение в докторантуре финансировалось Немецким исследовательским обществом, были иностранцами.

Все страны имеют свои механизмы привлечения докторантов из-за границы и признания их предыдущей квалификации. В большинстве стран, за исключением Испании, диссертация может быть представлена на языке ином, чем язык принимающей страны (в основном, на французском, английском или немецком). Однако Испания имеет совмест-

ные докторские программы с зарубежными институтами, которые включают периоды учебы и исследовательской деятельности за границей и присуждение двойной степени или совместной степени.

В целом, обмен докторантами с целью прохождения ограниченного периода обучения за рубежом более проблематичен в технических и естественных науках, поскольку докторанты в этих сферах чаще интегрированы в исследовательские группы, занятые в прикладных исследованиях, или работают над темой, предполагающей конкуренцию. Поскольку в Европе патентное право и право на интеллектуальную собственность пока в целом не регулируются, определенные исследовательские группы опасаются, что они могут утратить свои конкурентные преимущества, если пошлют докторантов за границу.

Присуждение званий и степеней

Основная задача в получении докторской степени – написание диссертации и публичная ее защита перед комиссией. Эта процедура одинакова во всех рассматриваемых странах. Другие аспекты процессов получения докторской степени значительно варьируются. Ряд стран требуют успешного завершения курса (*successfully completed course work*) как части получения степени. Некоторые страны устанавливают сдачу дополнительных устных или письменных экзаменов. Наконец, можно обнаружить многие правила и регламентации, имеющие отношение к составу комиссии, а также процессу защиты диссертации. По преимуществу, докторская степень продолжает рассматриваться как квалификационная степень, свидетельствующая о том, что обладатель ее способен вести самостоятельное исследование. Соответственно диссертация должна содержать оригинальное исследование на выбранную и утвержденную тему в конкретной сфере деятельности или дисциплине. Но традиционное восприятие докторской диссертации как «шедевра» меняется в некоторых странах на восприятие этого текста как «ученической / квалификационной работы», таким образом воплощая идею о том, что завершение фазы исследовательской подготовки не должно рассматриваться как «производство» готового исследователя, сравнимого с тем, у которого за плечами годы исследовательской работы.

Российская Федерация, вероятно, имеет наиболее сложный набор регламентаций, касающихся докторской диссертации. Этот набор состоит из четырех шагов. Первый шаг – предварительная защита диссертации на соответствующем факультете. Факультет оценивает и рекомендует работу для итоговой защиты. Кандидат затем представляет диссертацию университетскому диссертационному совету, который снова предпринимает предварительную оценку и назначает так называемую «ведущую организацию», то есть другой университет быть референтом на защите диссертации, а также определяет двух оппонентов. Итоговая защита диссертации проводится перед аудиторией и представляет собой дебаты между кандидатом и членами диссертационного совета и оппонентами. За этим следует тайное голосование, которое решает успех или провал кандидата. В случае успеха диссертация и все соответствующие документы передаются в Высшую аттестационную комиссию (*Higher Certification Commission*) Министерства. Эта комиссия оценивает все документы и после окончательного рассмотрения присуждает степень. Как указывает автор российского странового доклада, принято, чтобы результат защиты определялся тайным голосованием, а не открытым признанием того, что кандидат продемонстрировал или не продемонстрировал достаточные исследовательские способности.

Многие страны (Польша, Румыния, Испания и Швеция) включают в процесс защиты диссертации внешних экспертов. Они могут быть из другого университета той же страны, а могут быть и из зарубежных университетов. Во всех странах, включенных в

это исследование, существует тенденция включать больше экспертов или референтов из-за рубежа, или, в качестве альтернативы, сотрудничать с зарубежными университетами в докторских программах, включая присуждение совместной степени. Это демонстрирует движение в направлении растущего международного сотрудничества и подтверждения докторских степеней.

За исключением Германии, Австрии и Соединенных Штатов, большинство других стран, включенных в это исследование, выполняет определенные правила, чтобы убедиться, что экзамены и защита диссертации проводятся группами или экзаменационными советами, которые не имеют непосредственных или личных взаимоотношений с соответствующим докторантом. Обычно руководитель диссертации оценивает работу перед тем, как она официально сдана, но после этого руководитель имеет мало влияния или совсем не имеет его на процесс защиты и решение относительно присуждения степени.

Несмотря на попытки деперсонализации процесса получения докторской степени путем создания докторских программ и университетских колледжей, Германия и Австрия все еще следуют традиции, согласно которой докторант выбирает своего научного руководителя, который является часто главным экспертом по первой степени кандидата. Научный руководитель также действует как главный референт докторской диссертации, выбирает второго референта и является главным экспертом в устной защите диссертации. Эта конфигурация может стать очень личной и вылиться в зависимость кандидата от научного руководителя. Однако докторант может и поменять своего научного руководителя.

Профессиональные докторские степени как новая тенденция

Некоторые страны, включенные в это исследование (США, Нидерланды, Соединенное Королевство и Австрия) начали вводить так называемую «профессиональную докторскую степень», которая отличается от традиционной, ориентированной на ведение научных исследований. Профессиональная докторская степень (то есть степень в менеджменте, образовании, прикладных науках, государственной службе) имеет тенденцию быть до некоторой степени менее жесткой в отношении требования представлять собой «оригинальное исследование». Она часто относится к проектам, выполняемым внутри определенного предприятия, и осуществляется под совместным руководством университета и этого предприятия, и курс обучения нацелен на приобретение более конкретных навыков и освоение междисциплинарных подходов. Зарождение таких профессиональных степеней тесно связано с возрастанием озабоченности по поводу возможностей трудоустройства лиц с докторской степенью при выходе из университетских стен на рынок труда.

Ряд стран, например, Польша, Италия и Испания, сообщают, что трудоустройство лиц, имеющих докторскую степень, вне исследовательских институтов и академической сферы все еще нетипично. Работодатели в большинстве стран продолжают опасаться, что обладатели докторской степени имеют слишком узкую специализацию, и у них нет родовых и переносимых навыков. Новая разработка профессиональных докторских степеней призвана справиться с этой ситуацией, уделяя больше внимания вопросу трудоустраиваемости докторантов вне академической сферы. В некоторых сферах знания и научных исследований (например, в медицине и химии) этот подход не нов и имел результаты несколько лет назад, но в этом вопросе появились новые аспекты. В Нидерландах, Соединенном Королевстве, а также в США возникающая экономика знания все чаще требует рабочей силы, имеющей исследовательские навыки. В Соединенном Королевстве это обстоятельство обсуждается в терминах создания «профессиональной докторской степени» (например, в таких сферах, как экономика и бизнес, или в образо-

вании). США предлагают профессиональные докторские степени, требования к которым (то есть к диссертации) в определенной степени ниже, чем требования к исследовательским докторским степеням (PhD).

В первую очередь при разработке профессиональных докторских степеней рассматривается определение стандартов, качества и навыков, предполагается бóльшая регламентация в терминах необходимых поддерживающих/вспомогательных структур и научного руководства. В Нидерландах также все больше внимания уделяется трудоустройству обладателей докторской степени вне академической сферы. Первые пилотные проекты находятся на пути к достижению более тесного сотрудничества с промышленностью и бизнесом (например, через проектную работу в промышленности или совместное руководство исследованиями) и к созданию исследовательских школ в прикладных науках (например, в химии, физике, биологии и государственной службе/коммунальных услугах). И все же неясно, выльются ли эти разработки в создание учебного статуса для докторантов, или же это будет статус занятости / статус работающего человека. В целом, число программ для профессиональной докторской степени неуклонно растет.

Переход к академической карьере

В основном, большинство докторских степеней продолжают рассматриваться как исследовательские степени, готовящие к карьере в университетах или научно-исследовательских институтах. Польша, Италия и Испания утверждают, что эта характеристика все еще преобладает в их странах, и что работодатели извне академической сферы не спешат брать на работу людей с докторской степенью. Но существуют и исключения из этого правила. В Германии и Австрии всегда были возможности для людей с докторской степенью найти соответствующую квалификации работу вне академической сферы, без всяких разговоров о различиях между исследовательской и профессиональной докторскими степенями.

Эту ситуацию может иллюстрировать пример с химией в Германии. Докторская степень по химии почти всегда требуется, чтобы найти занятость в этой сфере. Подобная же ситуация и с медициной. Большинство медиков защищают докторскую диссертацию, чтобы принадлежать к определенному престижному слою и иметь статус этой профессиональной группы. В Германии и Австрии некоторое количество преподавателей в последних классах средней школы, которые готовят школьников к поступлению в вузы, также имеют докторскую степень.

Противоположный пример – Италия, где значительное количество докторантов не может рассчитывать на должности в университетах и исследовательских институтах. Однако в большинстве других государств, включенных в это исследование, число докторантов увеличилось за последние 10–15 лет, и в некоторых странах усилия по росту их числа продолжают. В отдельных странах число позиций сотрудников исследовательских институтов и академической сферы не настолько быстро возрастает, чтобы все имеющие докторскую степень немедленно получали занятость. Поэтому специальные постдокторские стипендии дают возможность лицам, получившим докторскую степень, увеличить время поиска работы при переходе к академической карьере. Поскольку переходный период стал заметно более сложным и/или продолжительным в ряде наблюдаемых стран, это вызывает озабоченность и ведет к более серьезному и тщательному исследованию постдокторского периода. «Перепроизводство» докторов наук, по существу, привело к различным типам постдокторских стипендий, которые могут быть охарактеризованы как «удержание позиций», пока не найдена соответствующая должность. Но эта возможность

также продлевает время до начала карьеры (отсрочка карьеры) и создает еще один слой неопределенности. Если смотреть с точки зрения возврата, инвестиций и эффективности, эта ситуация не слишком приемлема по экономическим основаниям.

4. Заботы, проблемы, реформы

Пытаясь подытожить большое разнообразие проблем и забот, выносимых на обсуждение в связи с докторским образованием, выделим в большинстве страновых докладов две основные проблемы. Первая проблема может быть представлена под заголовком «время, необходимое для получения докторской степени» (time-to-degree). Она состоит из таких вопросов, как качество и структура программы, научное руководство, финансирование и дополнительные обязанности. Вторая проблема может быть идентифицирована как «переход к занятости». Она включает аспекты приобретения общих/родовых навыков, применения квалификаций на рынке труда, карьерных перспектив внутри и вне академической сферы, а также вопрос «исследовательская ориентация докторской степени против ориентации профессиональной».

Страновые доклады обсуждают ряд озабоченностей, связанных с этими двумя проблемами, и показывают, что каждая страна несколько отличается от других тем, на чем именно она ставит акцент. Для каждой из этих главных проблем, указанных выше, можно привести несколько примеров.

По поводу «времени, необходимого для получения степени»

Нет такой страны, которая не выразила бы озабоченность относительно длительности обучения и исследовательской работы, ведущих к успешному получению докторской степени. Многие доклады отмечали, что продолжительность докторского образования увеличивается за последнее десятилетие или более и, следовательно, увеличивается средний возраст получения степени. В докладе о докторском образовании в США говорится в среднем о 6–9 годах обучения, требующихся для получения докторской степени, а также о высоком проценте отсева. В других странах время обучения часто составляет 4–6 лет. В Германии продолжительность докторского образования бывает разной, и обучающиеся получают докторскую степень в математике и естественных науках в среднем в 31, 8 лет, а в гуманитарных науках – в 36,5 лет. Во Франции более половины докторантов-гуманитариев отсеиваются. Причины, связанные с этой группой проблем, многочисленны, и фактически с каждой из них следует разбираться индивидуально. Здесь они приводятся как следующие:

- недостаточное научное руководство, мало времени уделялось со стороны руководителя, нет правил и стандартов должного руководства;
- неустойчивое финансирование докторантов, так что они должны заниматься посторонней работой; иногда отсутствие официального статуса частичной занятости (part-time); докторанты по контракту с соответствующим факультетом университета часто перегружены преподаванием или ассистентской деятельностью, далеко не всегда связанной с их диссертацией; использование университетами докторантов как дешевой рабочей силы;
- заниженное качество и слабая структурная оформленность докторских программ; в отсутствие постдипломных школ/аспирантур/докторантур часты личные и достаточно неформальные взаимоотношения с научным руководителем и едва ли существует какая-то связь с университетом; отделение прослушиваемого учебного курса от диссертационного исследования с последующим неудовлетворительным структурированием работы и недостаточностью руководства; во многих странах нет соответствующих и ясных регуляций или стандартов отно-

сительно определения того, что такое успешная и оптимальная диссертация («оригинальное исследование», решение проблем, основанное на исследовании); часто отсутствует регулярная проверка прогресса со стороны докторанта.

Эти проблемы не новы. Скорее они вышли на передний край в последние годы. Во многих странах предполагалось, что решением проблемы станет создание постдипломных колледжей (graduate colleges) или школ, или, по крайней мере, соответствующих программ для подготовки докторов, чтобы обеспечить лучшее научное руководство и большую структурированность. Часто предусматриваются гранты или стипендии. Но из-за трудностей в финансировании число стипендий сокращается, и все чаще вводится плата за обучение в докторантуре. Безотносительно к тому, признается ли в данной стране официально статус part-time для докторантов, можно предположить, что все большее их число сегодня в действительности обучаются в условиях частичной занятости, работая на полставки, а то и на полную занятость.

Но необходимо сосредоточиться на одном из главных аспектов, который мы должны обсудить на европейском уровне: это аспект финансирования, связанный со статусом. Являются ли кандидаты в доктора студентами, платящими за учебу, которые обеспечивают важную часть дохода института, но могут также требовать определенного количества услуг и поддержки за свои деньги или докторанты рассматриваются как младший исследовательский и преподавательский состав, глубоко вовлечены в исследования и преподавание в своих вузах, и им следует платить деньги за тот вклад, который они вносят в дело преподавания и исследования?

Проблема перехода к постоянной занятости

Второй вопрос, который поднимается в ряде страновых докладов – это вопрос о роде карьеры и деятельности, к которой докторантов надо готовить. Здесь есть географический момент. Страны Центральной и Восточной, а также Южной Европы сталкиваются с явным отсутствием заинтересованности со стороны внешней академической сфере работодателей в том, чтобы брать на работу людей с докторской степенью. Если в этих странах – как, например, в Италии, Польше и Румынии – академический рынок труда закрыт либо непривлекателен как средство перехода к занятости для человека с докторской степенью, новоиспеченный доктор наук сталкивается с серьезной проблемой. Также и в Германии и Австрии лица, имеющие докторскую степень в некоторых областях (главным образом в гуманитарных и социальных науках) испытывают трудности, отраженные в почти анекдотическом образе «таксиста с докторской степенью».

С определенной точки зрения эта ситуация должна рассматриваться как пустая трата ресурсов и лет человеческой жизни, если говорить о том, что вложили и что имеют. С другой точки зрения, основанной на длительном изучении карьеры выпускников, можно утверждать, что высокая квалификация никогда не является напрасной тратой времени и сил и фактически все равно приводит к работам, в которых она может быть востребована, даже если переход длится дольше. Только Швеция говорит об устойчиво благоприятном рынке труда для имеющих докторскую степень.

Но, возвращаясь к страновым докладом, многие из них указывают на растущий разрыв между традиционными целями и действительным использованием докторской степени. Эта ситуация обычно связана с растущей озабоченностью по поводу высокого уровня специализации и ограниченного числа общих навыков у обладателей докторской степени. Докторская подготовка рассматривается как слишком узкая или даже все больше не соответствующая быстрому изменению рынка труда. При условии ограниченных и/или непривлекательных возможностей занятости в академической сфере в некоторых

странах, докторанты вынуждены искать работу вне стен вузов, не имея соответствующей подготовки. Кроме того, неопределенность будущего также влияет на качество кандидатов, которые прерывают (take up) докторское образование. В страновых докладах упомянуты два решения этой проблемы: сосредоточение докторской подготовки в центрах передового опыта (centers of excellence) и/или введение профессиональных докторских степеней, ориентированных на карьеру за пределами академической сферы. Даже в странах, в которых различие между исследовательской и профессиональной докторскими степенями не проводится, налицо рост внимания к трудоустройству лиц, имеющих докторскую степень, на должности вне академической сферы. Как следствие, существует постепенная, но заметная тенденция к увеличению кодификации и регламентации стандартов и требований, а также обязанностей и обязательств докторантов, с одной стороны, и готовящих их вузов – с другой. Разработки в этом направлении, похоже, являются наиболее продвинутыми в Соединенном Королевстве, затем следуют Нидерланды. Другие страны обсуждают более высокую степень регламентации, включая более внимательное изучение постдокторской фазы.

5. Выводы: докторское образование в европейском пространстве высшего образования и научных исследований

При сравнении пяти основных проблем, перечисленных в документе Европейской Комиссии относительно роли университетов в Европе знаний, с вопросами и проблемами, о которых говорилось в кейс-стади в этой публикации, возникают четыре аспекта реформ и изменений:

1. Почти все рассматриваемые в этом исследовании страны отмечают растущую продолжительность времени, необходимого для получения степени (time-to-degree). Сюда включаются даже те страны, которые имеют более структурированную систему докторской подготовки. Начинаются первые дебаты относительно возможности включения докторской подготовки в процесс создания общей архитектуры степеней в Европе. Хотя ни одна страна еще не сообщила о структуре степени, включая докторскую степень, совместимую с болонской моделью. Реформы докторского образования нацелены на сокращение этого периода исследований и обучения до трех лет после магистерской степени и даже после бакалаврской степени. В частности, Соединенное Королевство говорит о модели 3 + 3 для технических и естественных наук, а для гуманитарных и естественных обычно подходит модель 3 + 1 + 3.
2. Второй аспект относится к качеству докторского образования, которое предполагает не только соответствующее научное руководство и структурированные программы, но также решение вопроса о подготовке к поиску работы вне академической сферы, то есть акцент на прикладных исследованиях и моделях профессиональных докторских степеней. Этому достаточно сложному вопросу внутренне присущи дебаты о способах обращения с гетерогенностью, включающей атипичные группы докторантов, а также сотрудничество с промышленностью и бизнесом в деле научного руководства и формулирования исследовательских проблем для докторских диссертаций. Качество докторского образования все больше измеряется по линии приобретения универсальных навыков, которые также дают квалификацию для карьеры в сфере, внешней академическому миру.
3. Третий аспект – это статус докторантов. Все страны сталкиваются с возрастанием спроса на докторские степени, в то же время имея дело с уменьшением ресурсов. Некоторые страны делают выбор в пользу введения или увеличения

платы за учебу для докторантов. Другие признают их вклад в исследования и преподавание и предлагают докторантам регулярную, хотя и временную, занятость в качестве младших членов академического персонала.

4. Четвертый и итоговый аспект – мобильность и международное сотрудничество в подготовке докторов, также включающее вопросы признания предыдущей квалификации и квалификации, приобретаемой в период докторского обучения за границей. Большинство стран имеют процедуры признания для докторантов, прибывающих из-за рубежа. Но эти процедуры часто весьма запутанны и бюрократизированы (например, процедура нострификации в Австрии или роль российского Russian Department of Credential Evaluation. Что является самой большой помехой в вопросах мобильности и сотрудничества – так это тенденция в определенных странах (главным образом в Соединенном Королевстве и Нидерландах) искать таланты на международной арене и строить докторское образование так, чтобы существовали мощные стимулы для докторантов не быть мобильными вообще, но получать образование внутри одной программы. Докторанты из-за границы приветствуются в этих странах, но в основном потому, что платят за учебу и еще как стратегические ресурсы, которых нет у других, чтобы с их помощью приобрести конкурентные преимущества. Приобретение мозгов одними странами есть утечка мозгов для других. В качестве противоположного движения наблюдаем, что в рамках создания европейских пространств высшего образования и научных исследований имеет место все более тесное международное сотрудничество между институтами и программами. Остается наблюдать, будут ли фактически программы совместных или двойных степеней бакалавра и магистра вести к совместным присуждениям докторских степеней.

Следует упомянуть еще один аспект проблемы, по которому все еще рано давать итоговые заключения. Российская Федерация и Соединенные Штаты – это две страны, включенные в представленный анализ, которые не являются частями Евросоюза. Они могут, однако, служить примерами для формирования определенных гипотез о том, как Болонский процесс и его мероприятия по созданию европейских пространств высшего образования и научных исследований может относиться или даже оказывать воздействие на другие страны – члены ЮНЕСКО.

Первая гипотеза может быть такой, что другие страны ЮНЕСКО, которые не являются частью Европейского пространства высшего образования и Европейского пространства исследований, примут вызов и начнут конкурировать более жестко, пытаясь так же отыскать лучшие таланты и сделать привлекательные предложения для докторантов из-за границы.

Вторая гипотеза может заключаться в том, что этот процесс даст толчок большей гармонизации и сотрудничеству в докторском образовании, которое будет фактически включать страны, не являющиеся частью европейского пространства.

Наконец, третья гипотеза может быть гипотезой уединения и нового национализма, то есть построения собственной национальной системы докторского образования и противопоставления европейскому развитию, с целью подчеркнуть свою национальную и культурную самобытность.

Конечно, решение, принятое Болонской декларацией, ввести общую архитектуру степеней и отказаться от традиционных национальных степеней не только преобразит европейский ландшафт высшего образования, но изменит и взаимоотношения между высшим образованием и миром труда. Амбициозная цель, сформулированная Советом Европы на Лиссабонской встрече в 2000 году, именно – сделать Европу наиболее динамичной и конку-

рентоспособной, основанной на знании экономикой в мире, дополнит и усилит Болонский процесс. Фактически все части и этапы образования и обучения будут очерчены в этих разработках. Несмотря на тот факт, что образование и обучение продолжают быть национальным делом и национальной ответственностью, и несмотря на признанную ориентацию на то, что культурное многообразие будет поддерживаться и далее, необходимо собрать воедино все наличные ресурсы и весь имеющийся талант, чтобы реализовать эти амбициозные цели. Докторское образование поставлено на повестку дня и все более внимательно исследуется с точки зрения того, что оно может внести в указанное развитие событий.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

3.2. ПО СТРАНИЦАМ ЖУРНАЛА «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕВРОПЕ»

**СРАВНЕНИЕ ДОКТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ И СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ
ЮНЕСКО–СЕПЕС, 2008, т. 33, №1**

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN EUROPE, UNE COMPARAISON DES FORMATIONS
DOCTORALES EN EUROPE ET EN AMÉRIQUE DU NORD
UNESCO–CEPES, VOL. 33, No. 1, 2008

У. ШРАЙТЕРЕР

**НЕКОТОРЫЕ ВЫВОДЫ: ФОРМА СЛЕДУЕТ ЗА ФУНКЦИЕЙ
(НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ
И ВОЗМОЖНОСТИ ДОКТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

U. SCHREITERER

QUELQUES CONCLUSIONS: LA FORME SUIV LA FONCTION:
LA RECHERCHE, L'ÉCONOMIE DES SAVOIRS ET LES CARACTÉRISTIQUES
DE L'ENSEIGNEMENT DOCTORAL

www.cepes.ro/publications/pdf/hee_fre_pdf/1fre_08.pdf

Международный семинар «*Форма следует за функцией – сравнение докторского образования в Европе и Северной Америке*» собрал экспертов из различных академических сред, разных стран, научно-исследовательских учреждений и высших учебных заведений, чтобы обсудить и проанализировать вызовы грядущего, а также будущие функции и особенности докторского образования в контексте быстро меняющихся потребностей как рынка труда, так и академического мира. В условиях стремительного распространения высшего образования и структурных изменений в различных системах сферы научных исследований и образования являются объектом реформ, осуществляющихся по обе стороны Атлантики. Презентации и дискуссии, которые имели место в работе семинара, охватывали широкий круг тем, начиная от общих вопросов политики и программ, и до конкретных примеров положительной практики докторского образования в конкретных направлениях.

Этот номер «*Высшего образования в Европе*» рассматривает ряд вопросов и идей, которые обсуждались в ходе конференции, отталкиваясь от того общего, что присутствует в области проблем, задач и форм организации докторского образования в начале двадцать первого века. Многообразные детали, возникающие из индивидуальных примеров и спорных вопросов, нацелены на то, чтобы описать и определить внутрен-

ние различия, получить более полное представление о сфере докторского образования и попытаться более глубоко изучить некоторые из наиболее важных вопросов, ожидающих решения. По мере возможности каждая исследуемая тема будет заключаться «предложением», которое представит нерешенные вопросы, требующие дальнейшего обсуждения, сформулирует, каковы должны быть дальнейшие изменения, или продемонстрирует достигнутый участниками консенсус по поводу мер, которые необходимо предпринять, чтобы докторское образование стало способным ответить на вызовы времени: необходимость иметь конкурентоспособную экономику, основанную на знании, постиндустриальное общество и научные исследования высокого качества во всех областях.

Не только открытая дискуссия, но многие заседания отразили растущую озабоченность по поводу перспектив, эффективности и недостатков нынешнего докторского образования в Европе и Северной Америке. Широко признается, что дипломы докторской степени едва ли обеспечивают все жизненно важные компетенции: у программ, как правило, отсутствуют четкие цели и направленность, что вызывает несоответствие между замыслом и реальным содержанием, а также компетенциями, которые большинству выпускников не пригодятся в жизни, если они не хотят становиться учеными или исследователями. Помимо нерешенных вопросов профессиональной интеграции (интеграции в профессию), докторское образование также не всегда может обеспечить студентов компетенциями и квалификацией, необходимыми для успехов в преподавании и исследовательской деятельности. Наконец, высокий отсев во всех областях, учреждениях и странах демонстрирует существование серьезных проблем в части организации, управления и предложения докторских программ, которые требуют повышенного внимания, изменений и развития.

Хотя очевидно, что спрос на докторскую степень налицо в научно-исследовательском секторе как в академических кругах, так и за их пределами, само собой разумеется, что в терминах цифр, профилей и исследовательских компетенций этот спрос значительно меняется от одной сферы к другой, причем проблемы, имеющие отношение к здоровью и медицине, располагаются во главе списка областей, наиболее тесно связанных с научно-исследовательской деятельностью. Что касается вопросов о том, сколько докторских дипломов нам будут необходимы в развивающейся экономике знаний, или будет достаточно других форм дипломов о высшем образовании, у нас слишком мало надежных данных, чтобы делать исчерпывающие суждения. Вот почему совещание приняло решение не вести дальнейших исследований по этому вопросу и по вопросу связей между рынком труда и докторским образованием, но вместо этого сосредоточиться на вопросе о предложении или «программном обеспечении» системы, а также на том, как она может быть улучшена и перестроена. Таким образом, вопрос о том, могут ли и должны ли докторские программы, и если да, то в какой мере могут и должны открыто отвечать на запросы рынка труда, остается открытым.

Цель и структура докторского образования

В североамериканском высшем образовании постдипломное образование является, вероятно, сферой, которая больше других подвергалась анализу, оценке и мониторингу. Однако мы не знаем убедительных исследований преподавания или надежных критериев для оценки его эффективности. Можно не только выразить сомнение по поводу целей и руководящих принципов докторского образования, но остается также открытым вопрос, как лучше всего достичь целей данной программы или каковы доказательства того,

что она создает некую добавочную ценность. Это касается в равной степени и Соединенных Штатов, где подавляющее число дипломов докторской степени, в противоположность Европе, всегда дает университетскую карьеру, то есть возможность занять пост преподавателя в университете или колледже, не покидая академическую сферу в поисках своей первой работы.

Хотя, очевидно, трудно или даже невозможно определить и уточнить цели и соответствующие технологии, которые делают докторскую программу успешной, но появился общий знаменатель в ходе дискуссий, обсуждавших три важных вопроса для формирования и совершенствования докторского образования:

Во-первых, программы на получение докторской степени должны быть основаны и сосредоточены на подготовке к исследованиям и содействию развитию способностей к *независимому* исследованию. Докторская степень присуждается человеку, который готовит и формирует будущих исследователей, ученых и университетских преподавателей, но это не способ клонирования педагогических консультантов студента и его работы. Вместо этого лица, получившие докторские дипломы, должны поощряться к продолжению образования, компетентному ведению независимых исследований и созданию новых знаний в соответствующей сфере, а в будущем взвалить на свои плечи «ответственность за свои дисциплины».

Во-вторых, докторское образование не должно сосредотачиваться исключительно на теме исследования или методологии. Оно призвано скорее выходить за границы своей дисциплины, стимулировать рефлексивность и междисциплинарные подходы и воспитывать в докторантах дух открытия и поиска сущности. Поскольку его основной целью является создание интеллектуальных навыков, хорошее докторское образование должно делать возможными и порождать интеллектуальные достижения через разнообразие и привлекательность деятельности на уровне преподавания и научного исследования.

В третьих, перед лицом столкновения с реалиями и рынком труда для лиц, имеющих докторскую степень, программа докторской подготовки должна предвидеть и предоставлять полезную информацию и переносимые компетенции, чтобы дать возможность выпускникам стать в будущем хорошими работниками умственного труда.

Понятия коммерции, компетенций презентации, управления проектом и управления командой, науки маркетинга становятся необходимыми даже для исследований в строгом смысле слова, не говоря уже об управлении исследованиями. Общая, обязательная для всех аспирантов учебная программа может внести значительный вклад в приобретение компетенций коммуникации и сотрудничества, управления проектом и стратегической рефлексии.

- Предложение 1. Прежде всего, докторское образование должно поощрять дух свободы, развивая способности к независимому исследованию, давая возможность докторантам создавать новые знания и проводить исследования в выбранной сфере.
- Предложение 2. Помимо подготовки к ведению исследований, докторское образование должно ориентироваться на развитие и применение переносимых социальных компетенций, стремясь обеспечить постепенное улучшение организационной структуры программ и учитывать изменения, связанные с тематикой и охватываемым ей содержанием.

Профили и структуры докторских программ

Все большее число докторов, работающих за пределами университетской среды и научно-исследовательских организаций, а также давление, оказываемое со стороны профессиональных органов по повышению квалификации в соответствующих областях, привели к попыткам диверсификации одновременно целей и организационных характеристик докторских программ. В условиях сильного конкурентного давления многие университеты Великобритании, например, начали в последнее десятилетие вводить «профессиональные докторские» степени, чтобы удовлетворить растущий спрос на дипломы послевысшего образования (*diplômes supérieurs*) в таких областях как спорт, культура и особенно медицина и науки о здоровье. Не всегда, но очень часто эти программы делают предложения на полставки (*offerts à mi-temps*) и явно имеют отношение к компетенциям, связанным с работой. Иногда докторские программы предназначены скорее для подготовки преподавателей, чем научных работников. Кроме того, было высказано предложение о дальнейшей дифференциации докторских программ, ориентированных на исследовательскую деятельность, и тех, которые дают выпускникам возможность занимать должности в корпорациях, основанных на знаниях, требующих для их применения и использования высокого общего уровня, но не исследовательских навыков как таковых.

При анализе плюсов и минусов идеи диверсификации докторского образования в зависимости от спроса, в контексте семинара было поднято много проблем. В конечном счете большинство выступающих, хотя и дали благоприятные отзывы относительно структуры степеней и новых перспектив, не кажутся вполне убежденными в том, что профессиональные докторские степени являются нововведениями, которые внесут большой вклад в развитие и укрепления докторского образования в целом. Приоритетными задачами для университетов скорее должны стать переосмысление поставленных в центр внимания и реорганизованных классических докторских программ, основанных на научном исследовании, вместо поспешного предложения индивидуализированных докторских степеней «по требованию», претендующих на новаторский характер.

- Предложение 3: Не существует универсальной модели, которая гарантировала бы эффективность докторской подготовки. Фактически неуклонно возрастает многообразие предложений программ. Однако, хотя необходимо выделить место для новых форматов и видов предложений, основной целью докторских программ остается создание возможностей независимого исследования и развитие такового, на что и должны быть направлены их особенности и соответствующая организация.
- Предложение 4: Докторское образование должно формировать опыт ведения научного исследования. Даже если структуры и характер такого опыта могут различаться, он остается важным для всех типов докторских программ.
- Предложение 5: Совершенно очевидно, что докторское образование нуждается в лучшем структурировании, более четкой направленности и прозрачности. Но это не должно вести к избыточной регламентации, которая может стать помехой практике ведения исследований и формированию исследовательского духа, который нужно создавать в первую очередь.
- Предложение 6: Чтобы облегчить оценку и лучшее понимание особенностей и формата данной докторской программы, выпускники-докторанты должны иметь «Приложение к диплому», которое описывает и кратко характеризует учебное заведение, выдающее диплом, и освоенную программу.

- Предложение 7: В том, что касается предложения и организации докторских программ, поощряются разнообразие их и различный опыт. Это может относиться как к предложению ускоренных программ (*pistes rapides*), так и к продвинутым программам (*classes d'honneur*) для лучших обучающихся в учебных заведениях с большим числом докторантов.

Связь между магистерскими и докторскими программами

Что касается вопроса о том, должны ли и, если да, то до какой степени магистерские программы быть первым обязательным этапом докторского образования – как это происходит в ряде европейских стран и зачастую в Канаде – или обучающиеся могут приниматься непосредственно на докторские программы после получения первой степени, как это происходит в США, то здесь существует много точек зрения и различные практики. Магистерские программы в США имеют большую профессиональную направленность и обычно предназначены для тех, кто на этом завершает обучение. В целом, степень, в которой два компонента образования третьего цикла (магистратура и докторантура) перекрывают друг друга или связаны друг с другом, в большой степени зависит от национальных традиций и различных правовых рамок, ну и, конечно, от профиля учебного заведения. Переход из первого цикла непосредственно в докторантуру, без предварительного получения магистерской степени, может способствовать повышению конкурентоспособности на международной арене и привлечению студентов более высокого уровня, желающих поступить на докторскую программу непосредственно после получения университетского диплома. Однако этот подход предполагает больший риск в процессе отбора и исключения из докторских программ студентов, более зрелых, опытных и состоявшихся.

- Предложение 8: Магистерские и докторские программы могут быть различных видов, чтобы соответствовать академическому профилю учебного заведения, выдающего диплом, и основным целям предлагаемых университетских программ. Если магистерский диплом рассматривается как обязательное условие поступления на докторскую программу, отлично успевающие студенты должны пользоваться преимуществом первостепенного зачисления или иметь возможность перевестись до завершения обучения и получения магистерской степени.

Право присваивать степени

В сфере высшего образования часто обсуждается вопрос о том, должны ли все аккредитованные учреждения иметь право выдавать докторские дипломы или, если нет, то как разделить их на те, которые имеют право это делать, и те, которые таким правом не обладают. Учитывая, что ответ, который мы склонны дать, может отражать и выражать институциональные интересы и касаться политических предпочтений, вопрос этот сложный и актуальный. Поэтому мы не надеялись достичь согласия в рамках семинара, не говоря уже о консенсусе относительно лучшего пути решения этой проблемы. Вместе с тем, участники были единодушны в том, что качество докторских программ оставляет желать лучшего, и что нельзя препятствовать любому учебному заведению предлагать докторские программы просто на том основании, что оно не отвечает определенным формальным требованиям или условиям. Точно так же, мы можем только приветствовать и поддерживать сотрудничество в каждом конкретном случае между различными типами учреждений высшего образования и сотрудничество с неакадемическими исследовательскими институтами, чтобы помочь разработать и осуществить докторские программы, которые они не могут обеспечить самостоятельно.

Руководство обучением и направленность его

В различных странах и различных учебных заведениях институциональные обязанности сотрудников, имеющих отношение к созданию и функционированию докторских программ, стали острой проблемой – как вопрос об ответственности, о том, кто лично ее несет. Принятая модель докторского образования предполагает мало институциональных обязанностей помимо роли руководителя (master) и представляет процесс докторского обучения как личные взаимоотношения между докторантом и руководителем диссертации. За последнее время произошли некоторые изменения, однако деперсонализированное институциональное сопровождение только добавило еще один слой проблемы, а не заменило эти личные неформальные отношения, которые все еще представляют основной элемент докторского образования.

Также остается весьма важным вопрос о том, кто может стать руководителем диссертации, и в разных университетах, присуждающих докторскую степень, практика наблюдается различная. Учитывая то, что большинство исследовательских университетов, похоже, предоставляют это право по умолчанию всем штатным профессорам, некоторые выступающие настаивали на официальном назначении руководителем (диссертации) на ограниченный период времени. В число попыток улучшить качество докторского образования в ряде университетов введены контрактные отношения между докторантами, их руководителями диссертации и факультетом, где расписаны их обязанности, права и ответственность.

- Предложение 9: Университеты поощряются создавать, укреплять и поддерживать институциональные обязанности для докторских программ и кандидатов, заключающих контракт между докторантом, руководителем диссертации и учебным заведением, который предусматривает их права и обязанности, включая направленность и руководство.
- Предложение 10: Руководители диссертации, несущие ответственность за докторантов, должны сами активно участвовать в исследовательской деятельности и быть официально назначенными на этот пост специальным решением либо пройти процедуру официального утверждения институтом. Руководители диссертации могут быть таковыми только один срок, их деятельность регулярно проверяется и оценивается.
- Предложение 11: Университеты должны стремиться содействовать динамичному развитию культуры докторского образования во всех сферах, поощряя проявление научной любознательности, междисциплинарный обмен и взаимодействие докторантов через общие курсы, специальные лекции/конференции и культурные мероприятия.

Постдипломные школы

В рамках семинара мы задавались вопросом о том, нужно ли университету создавать, и должен ли он создавать постдипломную школу (аспирантуру/докторантуру) (*une école supérieure*), представляющую собой самостоятельную административную единицу, независимую от факультетов. Поднимая вопрос о том, будет ли это необходимым условием успешного и эффективного управления докторским образованием и, если это так, то какова роль этого объединения и какие обязанности на него будут возлагаться помимо административных задач (например, приём новичков, финансирование, обеспечение качества), и будет ли у него право предлагать общие тематические курсы? Достаточно очевидно, что прежде чем дать разумный ответ, нужно учесть размер и число университетских программ постдипломного образования (*programmes d'enseignement supérieur*

Высокое качество научных исследований зависит, конечно, от знаний прибывающих студентов, и, чтобы заполучить лучших студентов, обсуждается введение специальной процедуры – принимать в докторантуру после первого года обучения в магистратуре (М.А.). Отбор студентов главным образом осуществляется путем оценки после окончания курса, но также в фазе разработки проекта (например, университет Вены). Битусикова указывает, что в обзоре возможных тем на конференции в Лозанне, организованной Советом по докторским исследованиям EUA, важность вопроса привлечения студентов не вызвала споров.

Время, необходимое для завершения обучения, или средний возраст выпускников также часто используется как показатель качества докторских программ. Эмпирические данные свидетельствуют, что в этом вопросе в Европе существуют большие различия. С одной стороны, раннее окончание обучения рассматривается позитивно многими правительствами с точки зрения развития карьеры. С другой стороны, (профессиональный) опыт более старших докторантов мог бы быть ценным для университета. Правила относительно времени завершения обучения не должны быть чрезмерно жесткими, так чтобы докторскую степень можно было также получить не только через дневное обучение.

Йоргенсен утверждает, что существует большое разнообразие в осуществлении докторских программ в Европе. Налицо, однако, значительный разрыв между продвинутыми структурированными программами и традиционными программами. Меттингер заканчивает выступление утверждением, что, судя по всему, существует много информации, собранной такими организациями, как Совет по докторскому образованию EUA, а также на национальных уровнях конференциями ректоров.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

СЕМИНАР СОВЕТА ПО ДОКТОРСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ EUA ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КАРЬЕРЫ

ГЕНТ, 18–19 МАРТА 2010 ГОДА

EUA/CDE WORKSHOP RESEARCHERS' CAREERS SUPPORT AND DEVELOPMENT

GHENT, 18./19. MARCH 2010

<http://www.eua.be/events/past/third-cde-workshop/presentations.aspx>

М. ВАН ДЕ САНД

**ПОДДЕРЖКА ДОКТОРАНТОВ ИЗ «ТРУДНЫХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ»
ДЛЯ КАРЬЕРЫ ВНЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ**

M. VAN DE SAND

**SUPPORT OF DOCTORAL CANDIDATES FROM «DIFFICULT SUBJECTS»
FOR CAREERES OUTSIDE ACADEMIA**

Докторская степень в Германии

Германия

- занимает 2-е место в мире по числу окончивших докторантуру.

Докторская степень

- служит не только для самовоспроизведения академической системы;
- обеспечивает доступ к широкому ряду высоких позиций/должностей.

Докторская степень в Германии (подготовка докторов)

Некоторые факты:

25 000 чел. оканчивают докторантуру ежегодно.

61 000 чел. – в США¹⁷.

1,8% населения имеют докторскую степень.

1,0% в среднем в OECD.

11,8% из окончивших вузы пишут диссертации.

2,7% в среднем по Европе.

Ситуация с занятостью (2003¹⁸)

Безработица среди:

9,8% занятого населения в целом.

4,8% выпускников университетов.

3,2% обладателей докторской степени.

Ситуация с занятостью выпускников

Значительные различия в зависимости от предметной области.

Гуманитарные и социальные науки.

- Самый высокий уровень безработицы среди лиц с докторской степенью – 25–32% (5% в технической сфере¹⁹);
- Общий уровень безработицы выше среднего + 0,4%.

...и по полу

Женщины:

- Время до первого трудоустройства²⁰ 8 месяцев (у мужчин – 4 месяца);
- Более высокая доля безработных безотносительно к предметной области (сноска 2) – 4,7% (мужчины – 2,5%);
- Бóльшие трудности с достижением ведущей позиции (руководящего положения)²¹ – 29% (мужчины – 38%);
- Самая низкая квота стабильной занятости за 5 лет для женщин, окончивших докторантуру по гуманитарным и социальным наукам – 44% (в целом – в среднем 68%).

Академическая сфера как место работы

Растущая тенденция оставаться в академической системе

¹⁷ Данные Евростата: Выпускники по Международной стандартной классификации образования (ISCED) 6, 2007 <http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu>

¹⁸ Аურიол Л. Документы STI (при OECD) 2007/2: Характеристики занятости на рынке труда и международной мобильности обладателей докторской степени: результаты по семи странам. <http://www.oecd.org/sti/working-papers>

¹⁹ Отчет о содействии молодым ученым. Издание 16/8491.

²⁰ Каулиш М., 2008: Имеет ли смысл традиционная защита докторской диссертации? Карьера и профессиональный успех докторов в Германии. – Институт научной информации и обеспечения качества. 2008.

²¹ Эндерс Дж. И Котман А. Немецкое научно-исследовательское общество 2009: Новые формы образования – еще одна карьера? Образовательная и профессиональная подготовка выпускников высшей школы исследователей.

В гуманитарных и социальных науках: (сноска 5)

- Самая высокая доля выпускников, остающихся в университете – 57%;
- Самая высокая доля выпускников, работающих или завершающих подготовку к определенному роду деятельности (пять лет после окончания) – 41%.

Эта тенденция значительно выше в структурированных докторских программах (сноска 5)

Тенденция оставаться в академической системе...

Язык и культуроведческие науки: (сноска 3)

- Высокая доля перехода от докторантуры к хабилитации (подготовка к определенному роду деятельности) – 18% (8,6% в целом);
- Самая высокая доля у женщин – 20, 4% (у мужчин – 15%);
- 437 завершают хабилитацию в течение года;
- 200 новых определений на должность профессоров за год

... несет с собой высокий риск «быть пойманным в академические сети» и уменьшает шансы на неакадемическом рынке труда.

Исследовательская школа в Далеме

Зонтичная структура для различных докторских программ в Свободном Университете с 2006 года

2007

- Интеграция в университетскую институциональную стратегию как один из трех стратегических центров («Инициатива превосходства» в Германии, т.е. особое внимание и особое финансирование – передовым университетским исследованиям. Выдвинута 23 июня 2005 года. Продлена до 2017 года).

2010

- 16 участвующих программ – 440 докторантов;
- 11 программ в сфере гуманитарных и социальных наук – 280 докторантов, 60% – женщин.

Широкая представленность программ по гуманитарным и социальным наукам показывает профиль Свободного университета

Таким образом:

- эффективная карьерная подготовка кандидатов является существенной/важной. Тем более, что,
- «Культура», особенно в «элитных» докторских программах должна формировать/воспитывать будущих ученых, «игнорирующих» (neglecting) реальность.
- Докторанты стремятся к академической карьере, не имея представления о реальном положении вещей.
- Их выбор зависит от их приверженности к академическому миру.

Потребность в целевых предложениях

Понятие внутри общего/целостного подхода.

- Предоставлять информацию по разным профессиональным сферам, требованиям и перспективам.

- Обеспечить осведомленность в отношении условий, требований и неформальных правил.
- Повышать осознанность планирования.
- Уменьшать случайность разворачивания событий.

Цель – не помешать академической карьере, но поддержать тех, кто мог бы быть более полезным в других сферах.

Переносимые навыки – суть

Две цели/задачи

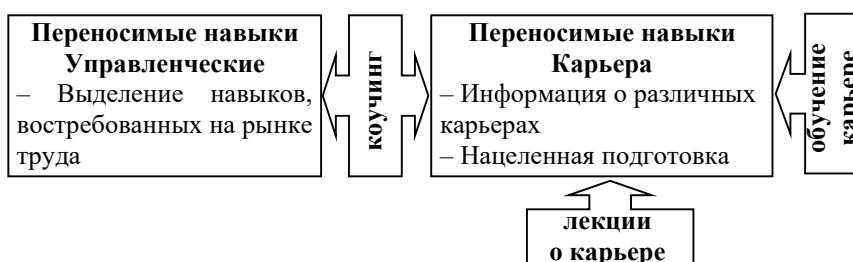
- Профессионализация академической сферы (преподавание и исследовательская работа);
- Подготовка к неакадемическому рынку труда.

Четыре составляющих:

- Академическая деятельность;
- Информационные технологии и языки;
- Управленческие навыки;
- Построение карьеры.

Карьерная поддержка для трудных предметных областей

ВСЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ



Все составляющие

Управленческие навыки

- Выделение навыков, требующихся на рынке труда (например, организационные, управление временем, работа в команде, лидерство).

Развитие/построение карьеры

- Информация об академической системе, карьерных перспективах, неформальных правилах и т.д.
- Представление/показ альтернатив академической карьере путем очерчивания различных сфер деятельности/профессиональных сфер.
- Нацеленное обучение для конкретной работы, например, виртуальные сети, поисковые стратегии, работа с документами, интервью и оценка обучающих центров.

Карьерная поддержка для трудных предметных областей

Все составляющие

Беседы о карьере

- Предоставление примеров из «реальной жизни» людьми с различным образованием/происхождением и из различных сфер деятельности

Коучинг (в группах)

- Повысить уровень сетевой работы и обмена (exchange) среди кандидатов
- Предложение профессиональной поддержки в случаях неопределенности/неуверенности, сомнений и других личных трудностей.

Обучение карьере для кандидатов-женщин (в группах)

- Повысить/расширить уровень сетевой работы и обмена среди кандидатов-женщин;
- Обеспечить персональную поддержку через наставника.

Перспективы

Развитие продолжается

- Мониторинг успешного выхода кандидатов на рынок труда и их дальнейших профессиональных успехов (Участие в проекте Profile – долгосрочная оценка).
- Реструктуризация концепции и ее составляющих согласно результатам ежегодных обзоров.

Литература

- 1) Eurostat Data Explorer: Graduates in ISCED 6, 2007. <http://nui.epp.eurostat.ec.europa.eu>
- 2) *Auriol, L.*, STI working paper, 2007/2: Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders: Results for Seven Countries. <http://www.oecd.org/sti/working-papers>.
- 3) Bundesbericht zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, 2009, Drucksache 16/8491.
- 4) Kaulisch, M., 2008: Lohnt sich die Promotion? Die Karriere und der Berufserfolg von Promovierten in Deutschland – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung, 2008.
- 5) *Enders, J. & A. Kottmann*, Deutsche Forschungsgemeinschaft, 2009: Neue Ausbildungsformen – andere Werdegänge? Ausbildungs- und Berufsverläufe von Absolventinnen und Absolventen der Graduiertenkollegs der DFG.

Э. КАННИНГЭМ

**ПЛАН НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КОЛЛЕДЖА ДУБЛИНА (RPDP)**

E. CUNNINGHAM

UCD RESEARCH AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT PLAN

Структурированная докторская степень в UCD

(Университетском колледже Дублина)

Ключевые элементы

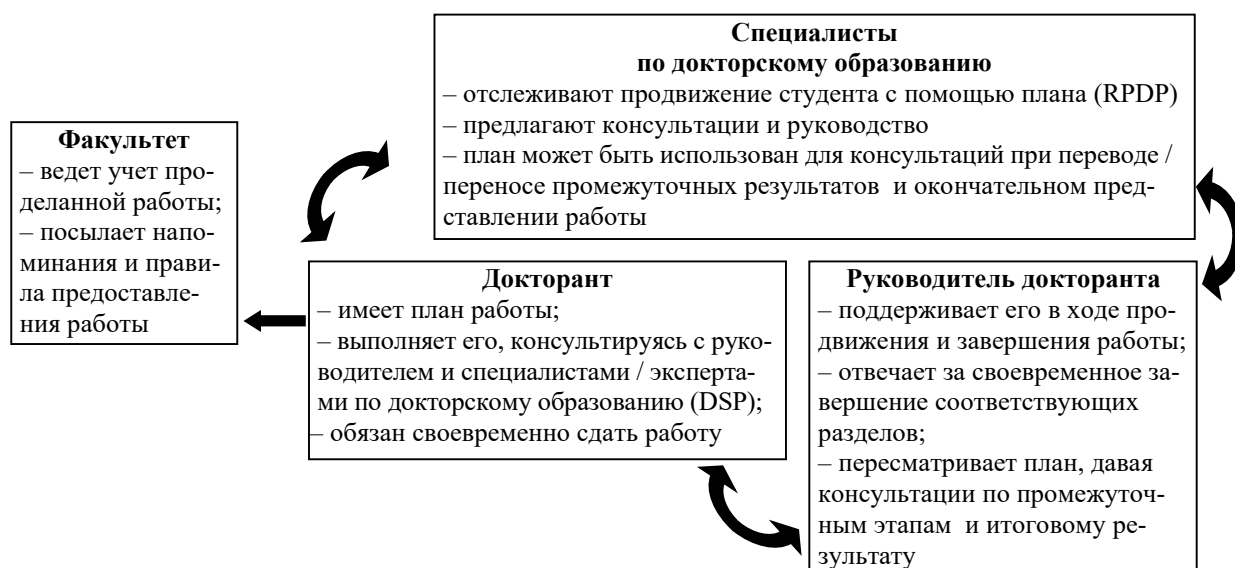
- ***Эксперты/специалисты по докторскому образованию (DSP);***
- ***План научных исследований и профессионального развития;***
- ***Обучение переносимым навыкам;***
- ***Кредиты и модули;***
- ***Последовательность.***

Что это такое?

- Инструмент, позволяющий осуществлять своевременное планирование, продвижение и завершение научной деятельности и профессионального развития студентов;
- Некий каркас/основа/общая структура, облегчающая коммуникацию между студентами и их руководителями путем структурирования научного общения.

Цель плана научных исследований и профессионального развития – подготовить докторантов, которые:

- имеют конкретные исследовательские и общие профессиональные навыки;
- хорошо осознают свои возможности и знают себе цену;
- достаточно легко трудоустраиваются как в академической сфере, так и за ее пределами.



Структура плана

- 1) Планирование научно-исследовательской деятельности;
- 2) Планирование профессионального роста/развития;
- 3) Официальные документы/материалы/протоколы собраний специалистов по докторскому образованию.

Планирование исследовательской деятельности:

- директивы/указания по подготовке плана исследований и использованию его как «дорожной карты» в работе аспирантов;
- гибкость;
- полезный ресурс, когда дело доходит до написания текста;
- лучшая практика.

Планирование профессионального развития – 1

- Даются указания, чтобы помочь студенту выявить навыки, которыми он обладает, навыки, в которых он нуждается, а также то, до какого уровня их следует освоить.
- Придает должную форму (формат) плану развития этих навыков.
- Протоколирует перечень навыков, которые будут освоены в ходе обучения.
- Важен с точки зрения возможностей будущего устройства студента (докторанта).

Планирование профессионального развития – 2

Самооценка набора существующих навыков и определение потребностей

- Этика;
- Навыки коммуникации;
- Личная эффективность;
- Работа в команде/Лидерство;
- Управление карьерой;
- Предпринимательство и инновации.

Официальные документы и протоколирование

- Процесс планирования предполагает формальное документирование ряда регулярных встреч между докторантами, руководителем и экспертами / специалистами по докторскому образованию.
- Рекомендуются, чтобы студент имел формальную встречу в течение первого месяца своего пребывания в университете, последующие – через 3 месяца, 6 месяцев и 12 месяцев.

Предпосылки

- Основан на плане профессионального развития, разработанном в университетском колледже Лондона.
- Пилотный проект осуществлен в UCD группой из 85 докторантов в сентябре 2006 года.
- Мониторинг и пересмотр в 2006–2007 гг.
- Дополненная версия существует для всех докторантов UCD с сентября 2007 года.

Обзор/обследование докторантов 2006 года и их руководителей

Методы сбора информации

- 1) Онлайн-исследование / обзор;
- 2) Обсуждение с руководителями;
- 3) Обмен мнениями со студентами «за чашкой кофе».

Положительные стороны плана научных исследований и профессионального развития

Польза для докторантов

- Достигается значительная вовлеченность докторантов;
- Считается, что такой план содержит действительно относящиеся к делу вопросы;
- Позволяет докторантам сосредоточиться на исследовательских и профессиональных целях;
- Поощряет самостоятельность мышления при подготовке к встречам.

Польза для руководителей

- Связь с программами поддержки/развития/введения в должность (оказание поддержки руководителям).

- Основа для выработки/развития навыков.
- Дополнительный импульс и содействие совершенствованию структуры.
- Хорошая практика в обеспечении и повышении качества.

Рекомендации

- Необходимо вовлекать научных руководителей в составление плана профессионального развития с самого начала;
- Участвовать в составлении плана научного и профессионального развития, используя любую возможность, чтобы получить наибольшую пользу;
- Осуществлять гибкий подход к документации – разработаны версии, предназначенные для колледжа.

К вопросу о структуре (Framework) исследовательской карьеры.

Октябрь 2008

«В качестве части длительного процесса профессионального развития исследователи на всех уровнях их карьеры должны поощряться к тому, чтобы управлять своей карьерой самостоятельно...».

В первой (после докторантуры) исследовательской фазе следует сосредоточиться на том, чтобы ожидания «вновь испеченных» докторов были реалистичными, а также на обеспечении информации и поддержки с тем, чтобы они знали о возможностях продвижения в исследовательских системах вузов, предприятий и публичного сектора.

Четко определенные уровни в исследовательской карьере

- 1) Окончание докторантуры;
- 2) Исследователь (научный сотрудник);
- 3) Старший научный сотрудник.

Некоторые из навыков, являющихся частью основ развития исследователя, рассматриваемые в университетском колледже Дублина

- Управление исследованиями;
- Руководство исследованиями;
- Дисциплинарные познания;
- Преподавание, обучение, наставничество;
- Переносимые навыки.

Я. Кузьминов и М. Юдкевич

НОВЫЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ

ДЛЯ НЕБЛАГОПРИЯТНОЙ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

(АКАДЕМИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ И ОПЫТ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ)

Y. KOUZMINOV AND M. YUDKEVICH

NEW ACADEMIC MODELS FOR WEAK INSTITUTIONAL ENVIRONMENT

(ACADEMIC INNOVATIONS AND EXPERIENCE AT HIGHER SCHOOL OF ECONOMICS)

План

1. Социальные науки в российских университетах: типичные проблемы.

2. Специфические проблемы Высшей школы экономики (ВШЭ).
3. Исследовательские центры для молодых преподавателей: идея и опыт ВШЭ.
4. Будущие вызовы/проблемы.

Специфические институциональные проблемы: не имеющая поддержки общая академическая культура и слабые стимулы для молодых, чтобы присоединиться к академической среде

- Продолжающаяся изоляция России от мирового исследовательского сообщества в экономике;
- Локальные академические культуры;
- Неблагоприятное состояние академического сообщества:
 - низкая исследовательская активность;
 - широко распространено совместительство;
 - отсутствие системы экспертов.
- Широко распространенная, но слабая система финансирования докторской подготовки с помощью грантов;
- Близкородственные связи – «Академический инбридинг» как практика оставления в профессоруре собственных выпускников. Обычно рассматривается как нездоровое явление для академической сферы, так как ослабляет возможность привнесения новых идей из внешних источников (точно так же, как генетический инбридинг уменьшает возможность новых генов для популяции);
- Иерархический способ управления в университетах.

При этих обстоятельствах цель привлечения талантливых молодых выпускников в университеты, создание стимулирующей и поддерживающей рабочей и поддерживающей среды/окружения имеет особую важность.

Высшая школа экономики: краткая история

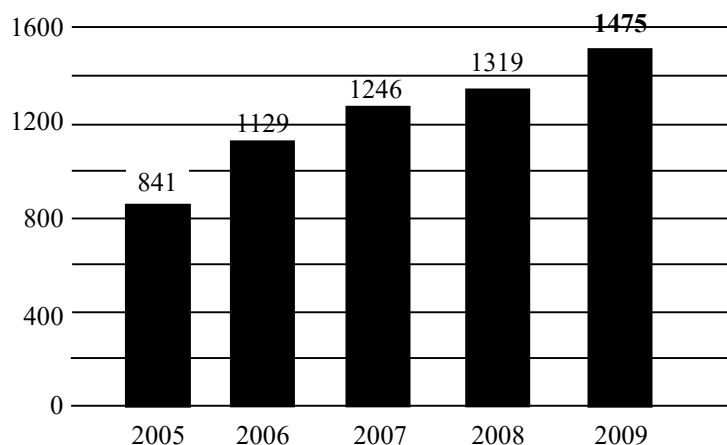
- Создана в 1992 году по инициативе известных российских экономистов и ведущих деятелей реформ в российском правительстве.
- Приобрела статус государственного университета в 1995 году.
- В сотрудничестве с ведущими европейскими университетами, такими как Роттердамский университет, Парижский университет (Сорбонна), Лондонская школа экономики и политических наук, ВШЭ была создана как ведущий университет в России в области экономики, социальных и политических наук.
- Является одним из трех наиболее известных и престижных университетов России: МГУ – МГИМО – ВШЭ.
- В конце 2009 года ВШЭ выиграла национальный конкурс и получила статус национального исследовательского университета.

ВШЭ сегодня

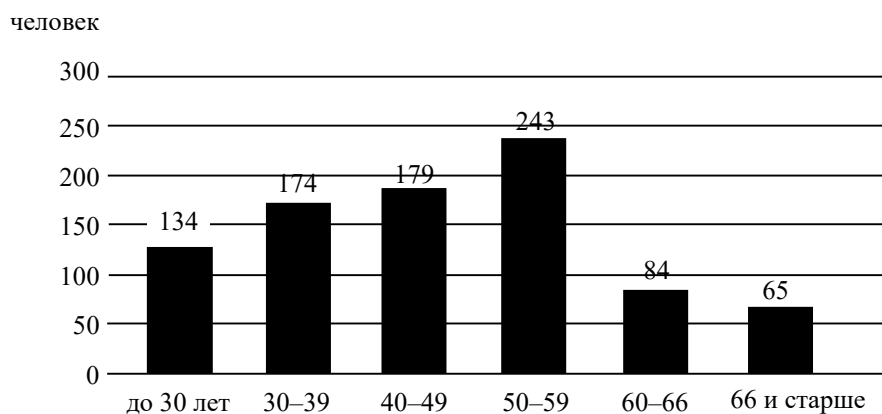
- Москва и 3 региональных кампуса/отделения (Нижний Новгород, Пермь и Санкт-Петербург).
- Профессорско-преподавательский состав: около 1500 чел.

- Свыше 16 000 студентов (2400 приняты в 2009 году).
- 16 факультетов.
- 40 зарубежных партнеров из 13 стран Европы, Северной Америки, Южной и Юго-Восточной Азии.

ОБЩЕЕ ЧИСЛО ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ С ПОЛНОЙ И ЧАСТИЧНОЙ ЗАНЯТОСТЬЮ ВШЭ,
МОСКВА, 2005–2009, ЧЕЛОВЕК



РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ППС ПО ВОЗРАСТНЫМ ГРУППАМ: ВШЭ,
МОСКОВСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ, НА 1 ОКТЯБРЯ 2009 ГОДА, ЧЕЛОВЕК



Проблемы

- Рост среднего возраста преподавательского состава;
- Нежелательный инбридинг;
- Институциональные препятствия для международного рекрутинга;
- Отсутствие преимуществ при конкуренции на внешнем рынке труда;

Исследовательские центры для молодых преподавателей

Основные принципы:

- Академическое сотрудничество;
- Минимальная роль трудового стажа;
- Междисциплинарные проекты;
- Сильные внешние связи.

Основные цели и виды деятельности

Повышение исследовательской активности преподавателей в ВШЭ.

- Индивидуальные или совместные исследовательские проекты молодых преподавателей из разных подразделений;
- Подготовка молодых преподавателей и аспирантов к представлению результатов их работы на конференциях и профессиональных семинарах.

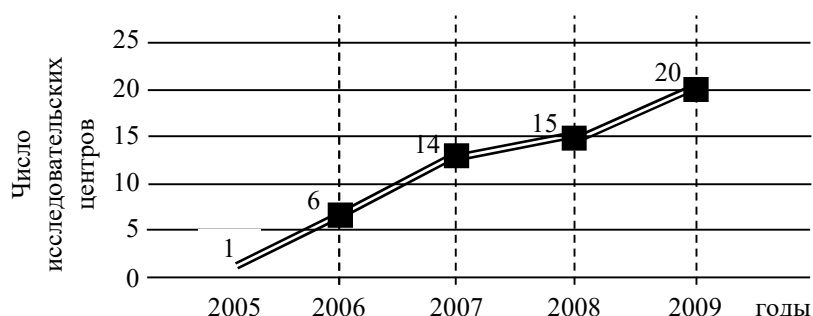
Привлечение перспективных студентов и аспирантов к исследовательской деятельности.

- Стимулировать интерес студентов различных факультетов к исследованиям по институциональной экономике;
- Обеспечить координацию и поддержку исследовательской активности студентов и аспирантов, сфера научных интересов которых связана с институциональным анализом экономических реформ и проблемами институционального планирования;
- Отбирать и поддерживать заинтересованных студентов, способных к ведению исследовательской работы на ранних этапах обучения;
- Создавать связи между исследовательскими проектами, которые вовлекают студентов и аспирантов, и образовательным процессом.

Сократить разрыв между преподаванием и обучением, включая:

- Развитие сети онлайн-ресурсов обучения для курсов институциональной экономики;
- Подготовка молодых преподавателей и ассистентов на базовых курсах.

Динамика исследовательских центров для молодых преподавателей в ВШЭ



Будущие вызовы

- Преодоление стереотипов вертикальных отношений студентов, преподавателей и администрации.

- Инертность в формировании исследовательских рутинных процедур.
- Слом междисциплинарных барьеров.
- Низкий уровень сотрудничества между факультетами и исследовательскими институтами ВШЭ.

Выводы

- Исследовательская деятельность рассматривается как карьерный маршрут, связанный с высокими рисками и неопределенностью, а также с высокой степенью специфичности человеческого капитала (т.е. зависит от личных качеств).
- Рынок труда не вознаграждает такую деятельность, и этот опыт, за редкими исключениями, не рассматривается как уместный или ценный.
- Университет оказывается перед трудным выбором – по причинам как внутренним, так и внешним.
- Исследовательские центры для молодых преподавателей обеспечивают механизм и стимулирующие условия для молодых ученых, чтобы они могли начать свою карьеру.
- Положительные примеры для подражания (позитивные ролевые модели).
- Координационные центры содействуют аккумуляции и росту новой академической культуры.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

Л. БОРРЕЛЛ-ДЭМИАН

ПОДГОТОВКА ДОКТОРОВ НАУК ПОСЛЕ 2010 Г.

КОНФЕРЕНЦИЯ ПОД ПРЕДСЕДАТЕЛЬСТВОМ ЕС «УНИВЕРСИТЕТЫ 2020»

ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ (EUA),

СИЛЬНЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ ДЛЯ ЕВРОПЫ

17 июня 2010 г. г. САЛАМАНКА, ИСПАНИЯ

L. BORRELL-DAMIAN

DOCTORAL TRAINING BEYOND 2010

EU PRESIDENCY CONFERENCE "UNIVERSITIES 2020"

17 JUNE 2010, SALAMANCA, SPAIN

EUROPEAN UNIVERSITIES ASSOCIATION STRONG UNIVERSITIES FOR EUROPE

www.eua.be

Структура доклада

Ассоциация европейских университетов (EUA).

Обзор эволюции подготовки докторов в Европе и вклад EUA.

Основные реформы в образовании докторов.

Несколько цифр, касающихся исследователей и докторантов в ЕС.

Совместная подготовка докторов и вопросы трудоустройства докторантов: выборочные результаты проекта Докторские карьеры (DOC-CAREERS).

Заключительные замечания.

Европейская ассоциация университетов (EUA)

Европейская ассоциация университетов (EUA) действует как независимый участник на благо университетов Европы.

Является неправительственной ассоциацией членов и имеет штаб-квартиру в Брюсселе.

Членами EUA являются 34 ассоциации ректоров Европы и более 850 индивидуальных членов – исследовательских вузов в 46 странах мира.

EUA выполняет двойную роль:

1) обеспечение форума для обсуждения и взаимного обогащения посредством совещаний и семинаров, проектов и специальных услуг для членов;

2) аккумуляцию эмпирических данных из практики и опыта университетов в соответствии с их миссиями для информационной поддержки процесса формирования новых инструментов, способствующих их стратегическому развитию и повышению их эффективности в удовлетворении социальных, экономических и политических потребностей гражданского общества и достижении соответствующих целей.

Обзор эволюции подготовки докторов в Европе и вклад EUA

Берлинское коммюнике (Berlin Communiqué) 2003 г.: Докторские (PhD) программы определены в качестве 3-го цикла обучения.

Докторские (PhD) программы EUA Проект 1 (2004–2005): цель – связь деятельности EUA с обсуждением политики реформ и выработкой рекомендаций для совещания в Бергене 2005 г.

Зальцбургские принципы докторского образования в Европе, EUA, 2005: Десять базовых принципов.

Бергенское коммюнике (2005): Группа по надзору за реализацией Болонского процесса (BFUG) привлекла EUA к подготовке отчета о дальнейшем развитии Зальцбургских принципов для представления министрам на совещании в Лондоне в 2007 г.

Проект 2 EUA: Докторские программы в Европе (2005–2007 гг., Совещание в Ницце 2006 г., Отчет 2007 г.).

Лондонское коммюнике (2007 г.): EUA обратилась с просьбой продолжить поддержку обмена опытом в сфере инновационных докторских программ и других ключевых вопросов.

Учреждение Совета EUA по докторскому образованию (EUA-CDE). Инициирован в Лозанне в июне 2008 г.

2010: Подготовка Зальцбургских принципов II (EUA-CDE): Пятилетний обзор с опросом университетов.

Европейские университеты активно реформируют докторское образование

Докторантуры становятся стандартом в организации подготовки докторов в Европе, обеспечивая:

- Структурированные докторские программы и ответственность вузов: создание исследовательской базы и развитие миссии университетов;
- Открытость различным схемам научного руководства;
- Доступ к услугам общего характера (напр. подготовка, поддержка карьерного роста, расширение возможностей установления деловых контактов).

Быстрая реализация реформ по докторским программам (как зафиксировано в отчетах Тенденций EUA – EUA TRENDS):

- «Мини революция» – 29% вузов открыли докторантуры (TRENDS V, 2007);

- 65% вузов имели докторантуры в 2009 г. (TRENDS 2010).

Основные реформы в докторском образовании

Усиление значимости образования на основе исследовательской деятельности и «учение деланием» («learning-by-doing»).

Создание инструментов, подходящих для исследовательской, а не преподавательской деятельности – неидентичных инструментам 1-го и 2-го циклов.

Повышение ответственности вузов:

- Разнообразие моделей научного руководства;
- Обеспечение вузовской структуры (докторантуры);
- Встраивание в общие стратегии вузов;
- Автономия вузов в выборе миссии и стратегии, равно как и в части формирования надлежащих структур и систем подотчетности;
- Изучение возможности трудоустройства и данных рынка труда (особенно не академического, в том числе воздействие компонента «переносимых» навыков);
- Освоение мультидисциплинарного подхода для стимулирования инноваций.

Несколько цифр²², касающихся исследователей и докторантов в ЕС (1)

За период с 2000 по 2006 г. количество исследователей «на полную ставку» (FTE) в ЕС-27 возросло на 15% (и достигло 1,3 млн исследователей (FTE) в 2006 г.).

Количество исследователей (FTE), занятых в сфере бизнеса, увеличивалось в те же годы в пределах от 2% до 5.5% в год.

В 2005 г. в ЕС-27 было подготовлено около 100 000 выпускников докторантур по сравнению с 53.000 выпускников докторантур в США и 15.000 – в Японии в том же году. (ЕС-27 присваивает примерно на 15% больше докторских степеней на душу населения, чем США и на 23% больше, чем Япония).

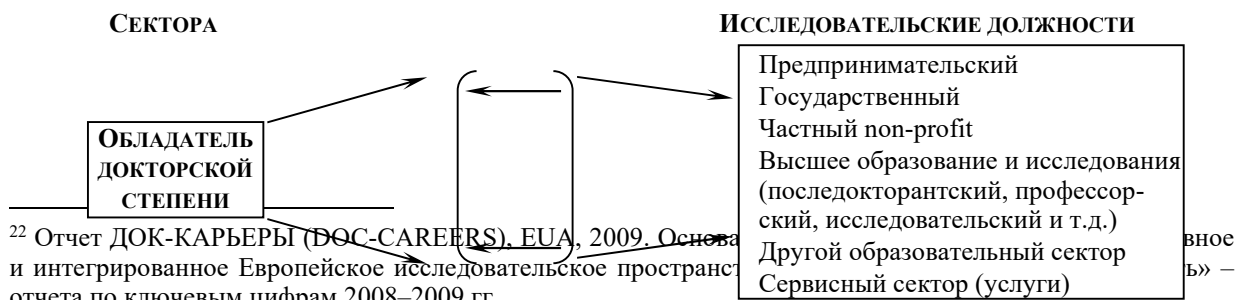
Несколько цифр*, касающихся исследователей и докторантов (аспирантов) в ЕС (2)

Совокупные инвестиции в НИР и ОКР за период с 2000 г. по 2006 г. возросли на 14,8% при увеличении ВВП на 13,7%. Это указывает на отсутствие структурных изменений в интенсивности НИР в экономике ЕС за указанный период по отношению к целям в 1% частных инвестиций и 2% государственных инвестиций.

В период с 2000 г. по 2005 г. наблюдалось среднегодовое увеличение количества выпускников докторантур на 5% в ЕС-27, 3,3% в США и 4,6% в Японии.

Более 50% обладателей докторских степеней в Европе устроились на работу за пределами сферы образования, что еще больше повышает значимость совместных докторских программ.

КРАТКИЙ ОБЗОР КАРЬЕРНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ОБЛАДАТЕЛЕЙ ДОКТОРСКОЙ СТЕПЕНИ



НЕИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ДОЛЖНОСТИ

Источник: Проект Док-Карьеры АЕУ (EUA DOC-CAREERS Project)

Публикации EUA в 2009 г.

Ассоциация европейских университетов (EUA) – организация, представляющая и национальные объединения ректоров в 46 странах Европы. EUA играет ключевую роль в Болонском процессе и влияет на политику ЕС в сфере высшего образования, исследований и инноваций. Благодаря взаимодействию со своими членами и рядом других европейских и международных организаций, EUA гарантирует, что независимый голос европейских университетов будет услышан всякий раз, когда будут приниматься решения, влияющие на деятельность университетов.

Ассоциация предоставляет уникальные экспертные знания в сфере высшего образования и НИР, а также дискуссионную площадку для обмена идеями и добросовестной практикой между университетами. Результаты работы EUA становятся доступны для ее членов и заинтересованных сторон через конференции, семинары, веб-сайт и публикации.



СОВМЕСТНАЯ ПОДГОТОВКА ДОКТОРОВ

Методологии и источники input вклада

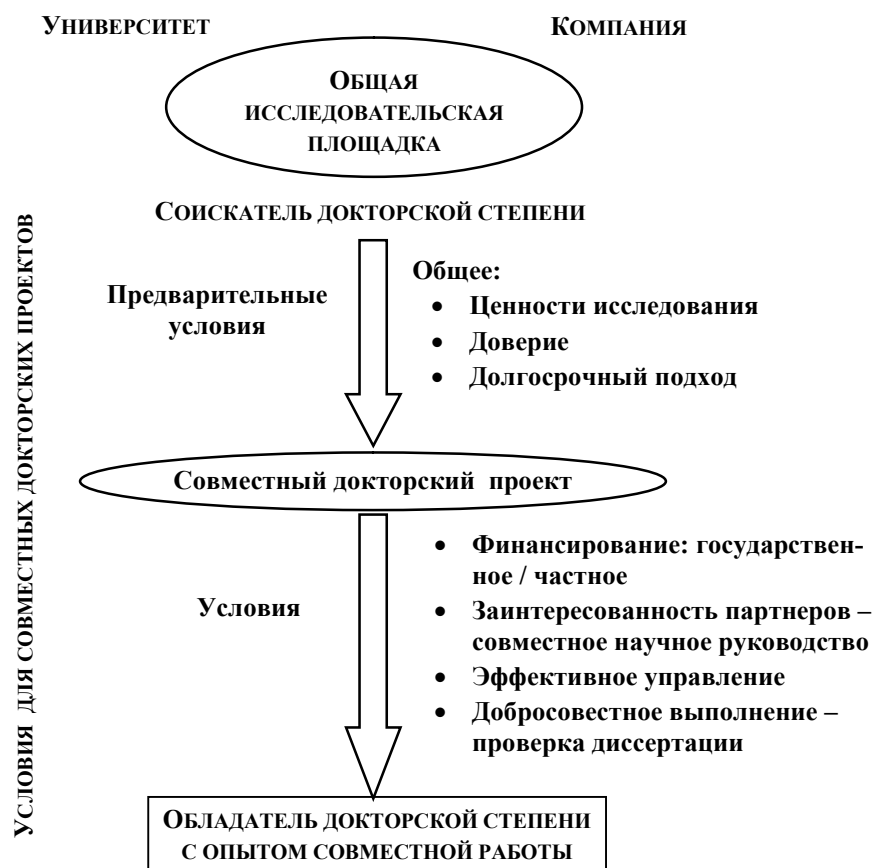
Проекта ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) 2007-2008 гг.



31 университет

31 компания

18 других участников, в том числе EIRMA, EURODOC и Британская докторская программа (UK GRAD Programme) (ныне Vitae).



Источник: Проект Док-Карьеры EUA (EUA DOC-CAREERS Project).

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ИНИЦИАТИВ В СОВМЕСТНЫХ ДОКТОРСКИХ ПРОГРАММАХ

Инициатива	Инициатор	Движущие идеи проекта	Начальный уровень участия
Инициирован индивидом	Член ППС, преподаватель / профессор, служащий компании, бакалавр / магистр	Применимость результатов исследований	Индивидуальный (одобрение организаций-партнеров)
Инициирован университетом	Группа членов ППС, ректор, проректор(ы), член администрации, отдел по передаче знаний, группы университетов	Институциональная характеристика исследования – качество подготовки докторантов Способность к трудоустройству выпускников докторантур. Вклад в общество	Организационно-релевантный уровень (с заинтересованностью и поддержкой от конкретных преподавателей, исследователей, менеджеров и т.д.)
Инициирован предприятием	Генеральный директор, Совет директоров, группы компаний	Доступ к знаниям Доступ к человеческим ресурсам Предпринимательская компетентность	
Инициирован правительством	Правительство местное / региональное / национальное, ЕС и правительственные органы	Экономическое развитие Общественное благо	
Совместная инициатива	Любое сочетание указанных выше действующих субъектов	Совместные инициативы партнеров	

Источник: Проект ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) EUA

«Структурированные» совместные докторские программы – хорошая основа для:

- Уважения законных интересов всех сторон;
- Качества исследований;
- Управления.

Уровень структурной организации зависит от:

Области знания (области естественных наук, инженерных и технических (SET), а также биотехнологии, медицины и наук о жизни (BML) обычно в большей степени структурированы, чем экономические и общественные науки (ESS).

Роли компании (представление данных, налаживание связей, научное руководство, должности в фирме, финансирование).

Основного источника финансирования (государственный, частный либо комбинированный).

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОВМЕСТНЫХ ДОКТОРСКИХ ПРОГРАММ

<i>Компонент в университете</i>	<i>Модель А</i>	<i>Модель В</i>
Уровень участия в отрасли	Институциональный + профессор / исследователь	профессор / исследователь
	Руководство компании + Менеджмент среднего звена Команда исследователей	Менеджмент среднего звена Команда исследователей
Роль экономики (промышленности)	Участник, предоставляющий научное руководство / финансирование / местоположение / данные Посредник в установлении деловых связей	Участник, предоставляющий научное руководство / финансирование / данные
Выбор темы докторского исследования	Одиночная индивидуальная идея Команда исследователей – соискатель докторской степени Организация – университет и/или Компания	Одиночная индивидуальная идея Команда исследователей – соискатель докторской степени Организация – университет и/или компания
Требования к дополнительному допуску соискателя докторской степени	Учебный (академический) процесс + интервьюирование компании / кадровый процесс	Учебный (академический) процесс
Официальное соглашение (в том числе права на интеллектуальную собственность)	Одно (три стороны) или два (две стороны в каждом)**	Два (две стороны в каждом) или отсутствие контракта
Официальный статус соискателя докторской степени	Сотрудник компании, стипендиат и т.п. – обязательность статуса	Возможен
Команда научных консультантов	Университетские исследователи/ промышленные исследователи/ эксперт по развитию карьеры	Университетские исследователи / промышленные исследователи / эксперт по развитию карьеры

Источник: Проект ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) EUA

* Может быть заключено одно соглашение (напр., в виде контракта) сразу между тремя заинтересованными сторонами, либо два соглашения – по две заинтересованные стороны в каждом.

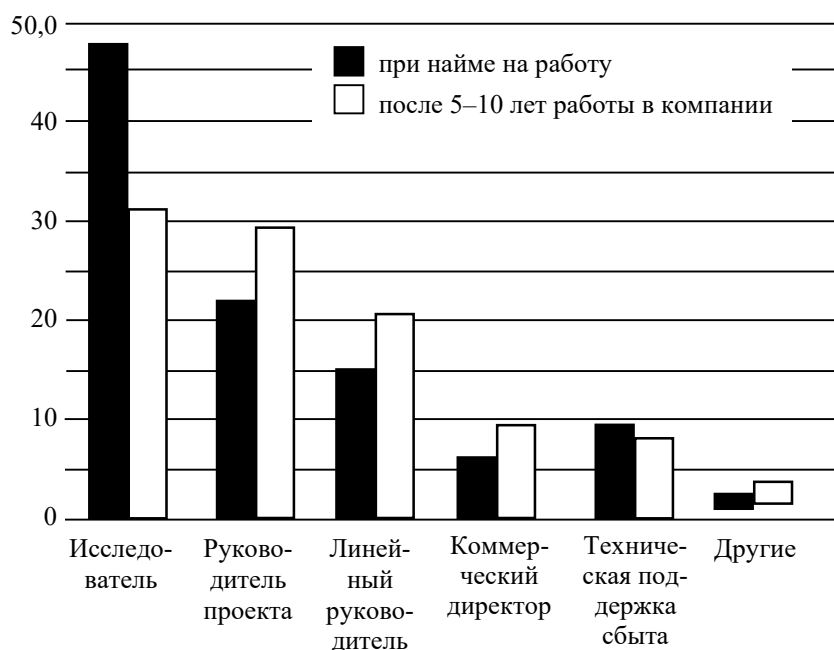
ОБЛАДАТЕЛИ ДОКТОРСКИХ СТЕПЕНЕЙ НА ФИРМЕ:
КАКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕЛАЮТ ИХ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНЫМИ ДЛЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ?

Значимость во время приема на работу (шкала от 0 до 5)



Источник: Проект ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) EUA

ПРИМЕРЫ КАРЬЕРНОГО РОСТА ОБЛАДАТЕЛЕЙ ДОКТОРСКИХ СТЕПЕНЕЙ
КОМПАНИИ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИЕСЯ В СФЕРЕ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ И ИНЖЕНЕРНЫХ НАУК
(ИЗМЕНЕНИЕ ДОЛЖНОСТЕЙ ПОСЛЕ 5–10 ЛЕТ РАБОТЫ)



Перечень должностей

Источник: Проект ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) EUA

СХЕМЫ МОБИЛЬНОСТИ МЕЖДУ НАУЧНЫМ СООБЩЕСТВОМ И ПРОМЫШЛЕННОСТЬЮ



ОРГАНИЗАЦИИ-ЧЛЕНЫ ПРОЕКТА ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS)

1	2
<i>Высшие учебные заведения</i>	<i>Бизнес-предприятия</i>
<p>Дельфтский технологический университет (Delft University of Technology), Нидерланды</p> <p>EDAMBA (Европейская ассоциация докторских программ в MBA)</p> <p>ЕМВО(Европейская организация молекулярной биологии)</p> <p>Исследовательский институт управления Эразмус (Erasmus Research Institute of Management) (ERIM), Нидерланды</p> <p>Бизнес школа ESADE (ESADE Business School), Испания</p> <p>Европейский университетский институт (European University Institute), Италия</p> <p>Франкфуртская аспирантура в области гуманитарных и общественных наук (FGS), Германия</p> <p>Гентский университет, Бельгия</p> <p>Шведская школа экономики и бизнес-администрирования Ханкен, Финляндия</p> <p>НЕСА (Высшая школа – статистическое агентство), Великобритания</p> <p>Имперский колледж Лондона (Imperial College London)/IDEA (Imperial College London, Delft University of Technology, ETH Zurich, Aachen University RWTH), Великобритания</p> <p>Католический университет Левена (Katholieke Universiteit Leuven), Бельгия</p> <p>Лондонская школа экономики и политических наук (London School of Economics and Political Science), Великобритания</p> <p>Университет Масарик, Республика Чехия</p> <p>Университет Матей Беля, Словакия</p> <p>Университет Миколаса Ромериса, Литва</p>	<p>Арцелик (Arcelik), Турция</p> <p>Арселор Миттал (Arcelor Mittal), Франция</p> <p>Аржо Виггинс Эпплтон (Arjo Wiggins Appleton), Франция</p> <p>Бекаэрт (Beckaert), Бельгия</p> <p>Био Сайдекс (BioCydex), Франция</p> <p>Корус (Corus), Нидерланды</p> <p>Доу Конинг (Dow Corning), Великобритания</p> <p>EIRMA,(European Industrial Research Management Association), Франция</p> <p>Eurofins Scientific, Франция</p> <p>Haldor Topsoe, Дания</p> <p>Ай-Би-Эм (IBM), Швейцария</p> <p>Инфиниум Интернэшнл (Infineum International), США-Великобритания</p> <p>Лафарж (Lafarge), Франция</p> <p>Л'Ореаль (L'Oreal), Франция</p> <p>Микрософт Рисёч (Microsoft Research), Великобритания</p> <p>Нестле (Nestle), Швейцария</p> <p>Ново Нордиск (Novo Nordisk), Дания</p> <p>Оце (Oce), Нидерланды</p> <p>Оридис Биомед (Oridis Biomed), Австрия</p> <p>Оутокумпу (Outokumpu), Финляндия</p> <p>Филипс (Philips), Нидерланды</p> <p>Проктер & Гэмбл (Procter & Gamble), Великобритания</p> <p>Рено (Renault), Франция</p> <p>SCA, Швеция</p> <p>Шлюмбергер (Schlumberger), Франция</p>

1	2
<p>Афинский национальный и каподистрианский университет, Греция Университет Ньюкасла (Newcastle University), Великобритания Рурский университет (Ruhr-Universität Bochum), Германия Симульский институт исследований и инноваций (Simula School of Research and Innovation AS), Норвегия Технический университет Ильменау (Technische Universität Ilmenau), Германия Британская аспирантская программа (UK GRAD Programme) (ныне Vitae), Великобритания Автономный университет Барселоны (Universidad Autònoma de Barcelona), Испания Университет Аархусской школы бизнеса, Дания Исследовательский университет Милана (Università degli Studi di Milano), Италия Университет Кальяри, Италия Хельсинкский университет, Финляндия Университет Юваскюла, Финляндия Университет Падерборна, Германия Университет Пьера и Мари Кюри (Université Pierre et Marie Curie), Франция Утрехтский университет, Нидерланды Университет Уэльса – Бангора (University of Wales-Bangor), Великобритания VŠB – Технический университет Остравы, Республика Чехия</p>	<p>Сименс АГ (Siemens AG), Германия Солвэй (Solvay), Belgium Стора Энсо (Stora Enso), Финляндия Свиском (Swisscom), Швейцария SYNPO, Республика Чехия Талес (Thales), Франция VTT Технический исследовательский центр Финляндии, Финляндия</p>
<i>Другие партнеры</i>	
<p>ABG (Ассоциация Бернара Грегори), Франция CEASER (Совещание европейских институтов по передовому обучению и исследованиям в области инженерных наук) Comunidad de Madrid (Община Мадрида), Испания DG Research (DG Исследования) EURODOC EFMD (Европейский фонд развития менеджмента)</p>	<p>Ассоциация Гельмгольца (Helmholtz Association), Германия LERU (Лига европейских исследовательских университетов) Деятельность Мари Кюри (Marie Curie Actions) Министерство науки, техники и инноваций (Ministry of Science, Technology and Innovation), Дания NIFU STEP, Исследования в инновации, исследовательской и образовательной деятельности (Studies in Innovation, Research and Education), Норвегия OCED, Франция VSNU (Ассоциация университетов в Нидерландах), Нидерланды</p>

Дополнительный проект: ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) II
 ДОК-КАРЬЕРЫ (Карьеры обладателей докторской степени) (DOC-CAREERS) II*
 (2009–2012):

Мероприятия включают в себя распространение передового опыта (добросовестной практики) по совместным докторским проектам и отбор примеров из университетов, работающих с партнерами в своем регионе, а также стратегий компаний по набору персонала и удержанию докторантов и обладателей докторских степеней.

* Проект профинансирован при поддержке FP7.

Заключительные замечания

В отдельных европейских университетах имеется большой объем знаний по подготовке докторов и хорошая платформа на европейском уровне EUA-CDE, учитывающая передовой опыт (добросовестную практику) на уровне ЕС и предоставляющая данные, необходимые для развития стратегической линии.

Существует необходимость в поддержке правительственных структур как посредников для повышения исследовательской способности университетов и стимулирующих процессы сотрудничества между университетами и бизнесом, а именно:

- Разработка устойчивых схем финансирования, в том числе поощрение сотрудничества между университетами и промышленностью.
- Стимулирование культуры как технических, так и нетехнических инноваций в академическую и неакадемическую среду.
- Поддержка платформ для налаживания деловых связей.
- Формирование надежных процедур оценивания для качественных докторских проектов.

Навыки и умения творческих работников, обретенные во время исследовательской подготовки (напр. способность разбираться со сложными проблемами, эффективно работать в многонациональной среде, мыслить «нешаблонно»), могут послужить обществу знания, развивая новые подходы к проблемам и находя оригинальные решения.

Некоторые работодатели на неакадемическом (не в сфере образования и науки) рынке труда (такие как крупные компании, высокотехнологичные предприятия малого и среднего бизнеса) уже принимают на работу обладателей докторских степеней с соответствующими знаниями и умениями в обычном порядке.

Во многих секторах, особенно в традиционных предприятиях малого и среднего бизнеса, необходима большая осведомленность о ценности умений и навыков, приобретенных в процессе обучения в докторантуре.

Университеты – основные действующие лица в подготовке докторов, одной из наиболее продвинутых и специализированных форм образования в современном цивилизованном обществе. EUA и EUA-CDE абсолютно заинтересованы в том, чтобы поддерживать университеты в развитии реформ и постоянно готовы предлагать свой опыт и вносить вклад в дело дальнейшего развития политики реформ.

Двенадцать идей для развития совместных докторских программ – Общие точки для всех партнеров:

- 1) Определите потребности в знаниях / технологиях и проблемы, нуждающиеся в привлечении НИР.
- 2) Обменяйтесь мнениями по поводу проблем в области знаний / технологий с представителями университета / промышленности.
- 3) Распланируйте **среднесрочную стратегию исследования и развития** (напр. на пять лет).
- 4) Разработайте **высококачественные исследовательские предложения**.
- 5) Подсчитайте **стоимость** исследования и определите источники финансирования.
- 6) Расширьте свою **осведомленность** о соответствующей исследовательской среде, в которой можно развивать сотрудничество в вашей области (университет, промышленность).
- 7) Участвуйте в форумах с актуальным исследовательским содержанием (конференциях, выставках и т.п.), обсуждая **гибкие пути взаимодействия** между студентами, исследователями и промышленными экспертами.

8) Организуйте небольшие узкоспециализированные семинары / совещания, приглашая экспертов из **разных исследовательских областей** и подразделений.

9) Ищите подходящих экспертов себе в помощь (в вопросах общественных отношений, заключения контрактов и др.).

10) Оформите сотрудничество по подготовке докторов в виде надежных и справедливых соглашений, сочетающих в себе четкую **структуру и гибкость**.

11) Считайте физические контакты (доступность) ценным качеством для развития обоюдного **доверительного** диалога, способствующего росту доверия.

12) Стремитесь к **совершенству** в теоретической подготовке докторов, в исследовательской работе и управлении процессом.

Источник: Проект ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) EUA

Общие вопросы совместных докторских диссертаций

Университеты, бизнес и соискатели докторской степени имеют общий исследовательский интерес

Добавленная стоимость:

- Качество исследования: академические стандарты со стратегической ценностью для промышленности (экономики).
- Адекватная самооценка как академических, так и неакадемических организаций.
- Расширение перспектив трудоустройства для обладателей докторских степеней путем выработки способности применять знания и умения, приобретенные в исследовательской работе, в промышленности (перевод / перенос знаний и умений).
- Укрепление сотрудничества между университетом и бизнесом: совместное научное руководство, обоюдный доступ к академическим и бизнес-сетям и т.д.

Результаты:

- Выпускники докторантур, лучше понимающие сферу промышленности, более подготовленные к трудоустройству вне научного сообщества.
- Установление большего количества более качественных связей между университетом и промышленностью.

Актуальные проблемы:

- Чрезмерное внимание неакадемической деятельности.
- Ограничение свободы для развития «революционных» идей.
- Конфликт по правам на публикацию, правам на интеллектуальную собственность.
- Схема научного руководства: вопросы коммуникации и качества.

Решения:

- Передача ресурсов: материальных – доступ к необходимому оборудованию; человеческих – консультанты (контролеры), соискатель докторской степени и др. при необходимости.
- Реалистичные ожидания со всех сторон: проекты, соответствующие как академическим, так и предпринимательским исследовательским областям и стратегиям, осведомленность о характере процесса написания докторской работы, временные рамки, потребности, ожидаемые результаты, объем рабочей нагрузки и т.д.

- Формализация согласия и гибкости, чтобы приспособливаться к непредвиденным ситуациям.

Источник: Проект ДОК-КАРЬЕРЫ (DOC-CAREERS) EUA

Перевод О.А. Бурукиной

ЗАЛЬЦБУРГ II РЕКОМЕНДАЦИИ

Достижения европейских университетов в осуществлении Зальцбургских принципов после 2005 года

SALZBURG II

RECOMMENDATIONS

EUROPEAN UNIVERSITIES' ACHIEVEMENTS SINCE 2005 IN IMPLEMENTING THE
SALZBURG PRINCIPLES

http://www.eua.be/Libraries/Publications/Salzburg_II_Recommendations.sflb.ashx

Резюме

В 2005 году в рамках Болонского процесса были приняты Зальцбургские принципы, ставшие основой для реформ докторского образования. За прошедшее с тех пор пятилетие университеты Европы осуществили широкомасштабное реформирование этой области, прежде всего путем создания докторских школ.²³ Достижения и опыт университетов Европы позволили подтвердить и обогатить исходные принципы.

Настоящие рекомендации, в том числе касающиеся достижения успехов и преодоления препятствий, несут в себе три основные идеи: во-первых, докторское образование занимает особое место в Европейском исследовательском пространстве и Европейском пространстве высшего образования. Оно опирается на практику научных исследований, что делает его принципиально отличным от первого и второго циклов образования.

Во-вторых, для становления и развития докторантам должны быть гарантированы независимость и гибкость. Докторское образование является очень индивидуальным и, по определению, оригинальным. Путь продвижения человека уникален как с точки зрения научно-исследовательской работы, так и с точки зрения индивидуального профессионального развития.

И, наконец, докторское образование должно обеспечиваться усилиями автономных и подотчетных учреждений, берущих на себя ответственность за развитие исследовательского мышления. Такие учреждения нуждаются в гибком регулировании, допускающем создание специальных структур и инструментов и дальнейшее продвижение европейского докторского образования

Предлагаемые рекомендации могут служить, скорее, сводом руководящих принципов для многообразного ландшафта докторских школ и программ, а не некоторой стандартизированной инструкцией.

Обогащение Зальцбургских принципов

В обществе знаний творческий потенциал и гибкость исследовательского мышления требуются для целого ряда различных функций и карьер, помимо непосредственно связанных с научными исследованиями. И докторская степень все больше становится одним из ключевых элементов этого процесса.

Вот почему последние несколько лет реформа докторского образования занимает центральное место и в Европейском исследовательском пространстве, и в Европейском пространстве высшего образования. Эти реформы жизненно важны для устойчивого развития Европы и имеют большое значение для глобального научно-исследо-

²³ В настоящем документе термин «докторская школа» используется как общий термин, обозначающий аспирантуры и научно-исследовательские школы.

вательского сообщества. И действительно, Европа становится мировым лидером в формировании докторского образования.

Зальцбургские принципы (2005) стали ключевой вехой процесса реформы докторского образования в Европе, поскольку, опираясь на разнообразные преобразования, осуществляемые в то время в европейских странах, они определили новые общие направления деятельности.

За пять лет, прошедших после принятия Зальцбургских принципов, ландшафт европейского докторского образования претерпел серьезные изменения. Доработка и внедрение принципов направлялись непосредственно самими университетами, которые в процессе обогатились серьезным знанием и опытом.

Успехи европейских университетов, работающих в очень разных условиях, доказали справедливость Зальцбургских принципов как основы для постоянного совершенствования докторского образования. Накопленный университетами опыт и разработанные ими многообещающие методики подтверждают и обогащают эти принципы.

Нижеследующие рекомендации являются результатом инициативы Зальцбург II - интенсивного консультационного процесса с членами Совета EUA по докторскому образованию (EUA-CDE), самой большой комплексной организации, занимающейся вопросами докторской подготовки в Европе. Итоги этих консультаций обсуждались участниками ежегодного совещания EUA-CDE в Свободном университете Берлина (июнь 2010 года), представляющими 165 учреждений 36 стран.

Рекомендации опираются на оригинальные Зальцбургские принципы; они подтверждают обоснованность основных принципов и наполняют их дополнительным, конкретным содержанием.

Рекомендации подразделяются на три различные категории. Первая категория подкрепляет основополагающий принцип докторской степени: она базируется на практике оригинальной научно-исследовательской работы и тем самым отличается от первого и второго циклов. Вторая и самая большая категория содержит конкретные рекомендации по улучшению докторского образования, адресованные университетам, а также тем, кто обеспечивает правовую базу для докторского образования. Третья категория ориентирована, в основном, на неуниверситетские заинтересованные стороны, такие, как политические, директивные и финансовые организации, и охватывают вопросы институциональной автономии и устойчивого финансирования докторских школ.

1. НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ОСНОВА И ОТЛИЧИЕ

Согласно первому Зальцбургскому принципу, целью докторского образования является культивирование исследовательского менталитета, развитие гибкости мышления, творческого потенциала и интеллектуальной независимости посредством оригинальной, конкретной научно-исследовательской работы. Именно практика научных исследований создает этот менталитет.

Докторская подготовка проходит в исследовательской среде, где докторанты выступают в качестве коллег исследователей. Для этого необходимо, чтобы учреждения строили стратегии докторского образования, исходя из своего научно-исследовательского потенциала, критической массы, разнообразия и возможности создания вовлекающей среды, которая сделает докторантов активными участниками проводимых исследований.

Поэтому крайне важно, чтобы докторское образование развивалось своим путем и не пользовалось теми же средствами, что первый и второй циклы.

Смысловое содержание структуры

Структурирование докторского образования состоит в создании благоприятных условий. Организация структур означает принятие институциональной ответственности за профессиональную подготовку путем проведения научных исследований, как это определяется вторым Зальцбургским принципом. Докторское образование – это индивидуальное “путешествие”, и структуры должны способствовать развитию личности, а не обеспечивать единообразие и предсказуемость. Целью структурирования

докторского образования должно быть создание многообразной и вовлекающей научно-исследовательской среды высокого качества как основы докторского образования. Это включает в себя критическую массу исследователей, прозрачные процедуры приема и высокое качество научного руководства.

Структурирование докторского образования также означает создание гибких структур, открывающих перед начинающими исследователями широкий спектр возможностей, обеспечение личного и профессионального развития и оказание организационной поддержки для развития карьеры и мобильности. Преподаваемые курсы должны рассматриваться в качестве поддержки индивидуального профессионального развития докторантов, они не являются центральным элементом для смыслового содержания значения структуры.

Выводы и рекомендации Болонского семинара
«Докторские программы для европейского общества знаний»
(Зальцбург, 3-5 февраля 2005 года)

- i. **Основной компонент подготовки докторов – это развитие знания посредством оригинальных исследований.** В то же время признается, что подготовка докторов должна все больше и больше отвечать потребностям рынка занятости, более широкого, чем мир науки.
- ii. **Включение в институциональную стратегию и политику:** университеты как структуры высшего образования должны принять на себя ответственность за то, чтобы предлагаемые ими докторские программы и исследовательская подготовка отвечали новым вызовам и предусматривали соответствующие возможности для организации и планирования профессиональной карьеры.
- iii. **Необходимость многообразия:** широкое многообразие докторских программ в Европе – в том числе, совместная докторантура – это достоинство, которое должно подкрепляться качеством и серьезной практикой.
- iv. **Кандидаты на докторскую степень на ранних этапах своей деятельности в качестве исследователей** должны признаваться как профессионалы – со всеми соответствующими правами – которые вносят важнейший вклад в создание нового знания.
- v. **Важная роль руководства и оценивания:** в отношении индивидуальных кандидатов на докторскую степень все действия по руководству и оцениванию должны основываться на прозрачной договорной системе совместной ответственности кандидатов, руководителей и высшего учебного заведения (и если необходимо – других партнеров).
- vi. **Достаточное количество:** докторские программы должны быть предоставлены в достаточном количестве. Они должны опираться на различные виды инновационной деятельности, осуществляемой в университетах Европы, и учитывать, что в разных контекстах и в разных странах адекватными могут быть различные подходы: от аспирантур в крупных университетах до международного, национального и регионального сотрудничества между университетами.
- vii. **Продолжительность:** докторские программы должны осваиваться в течение соответствующего объема времени (обычно три-четыре года обучения в режиме полного дня).
- viii. **Поддержка инновационных структур** для решения проблем междисциплинарной подготовки и развития передаваемых навыков.
- ix. **Расширение мобильности:** Докторские программы должны обеспечивать возможность географической, междисциплинарной и межотраслевой мобильности, а также создавать условия для международного сотрудничества в рамках совместной деятельности университетов и других партнеров.
- x. **Обеспечение необходимого финансирования:** разработка качественных докторских программ и успешное завершение обучения кандидатами на докторскую степень требуют надлежащего и устойчивого финансирования.

Как подчеркивает третий Зальцбургский принцип, важнейшее значение при установлении структуры имеет сохранение многообразия. Множество различных структур и несходных стратегий обогатит европейское докторское образование.

Структуры должны разрабатываться на соответствующем уровне управления и не предписываться сверху или в рамках учреждения. Очень важно, чтобы преподаватели проявляли ответственность и реальную заинтересованность в этих структурах посредством вовлекающих процедур.

2. КЛЮЧИ К УСПЕХУ

2.1. Критическая масса и критическое многообразие

Докторское образование зависит от исследовательской среды. Чтобы иметь возможность предложить высококачественное докторское образование, учреждения должны обеспечивать критическую массу и многообразие научных исследований. Критическая масса не обязательно означает большое число исследователей, а скорее относится к качеству исследований. В соответствии с шестым Зальцбургским принципом, университеты Европы выработали различные стратегии поддержки критической массы и многообразия и обеспечили дальнейшее развитие своих сильных сторон путем целенаправленной политики научных исследований и участия в крупных научно-исследовательских сетях, совместной деятельности или в региональных кластерах.

2.2. Набор, прием и статус

Для структурированных программ должны **предусматриваться такие стратегии набора, которые отвечают конкретной миссии и профилю этих программ**. Стратегии должны быть связаны с явно определенными результатами, четко выявляющими профиль желаемых кандидатов. Эти профили должны опираться на соотношение оценок ряда различных качеств и обеспечивать равенство возможностей. Таким образом, в политике набора могут приниматься во внимание такие критерии, как набор на международной основе, гендерное равенство, социальное происхождение или разные возрастные группы. При наборе необходимо по **результатам прошлой деятельности кандидатов оценить их научный потенциал и, прежде всего, способность успешно выполнять программу, на которую они принимаются**.

Прием на докторскую программу является ответственностью учреждения и должен осуществляться при активном участии научно-исследовательского персонала. Политика приема должна быть **прозрачной, ответственной**, отражающей потенциал учреждения в плане исследований, научного руководства и финансов, а также допускающей достаточную гибкость при выборе научного руководителя. Усилению прозрачности и ответственности будет способствовать наличие единого легко идентифицируемого места подачи заявок, по крайней мере, на уровне программ. Прием должен осуществляться на основании четко определенной, заранее известной совокупности критериев. Учреждения должны брать на себя риск при приеме докторантов и обеспечивать им возможность продемонстрировать свой потенциал через системы контроля.

Докторанты должны признаваться в качестве начинающих исследователей с соответствующими правами и обязанностями. Независимо от правового статуса к ним следует относиться как к профессионалам, о чем говорит четвертый Зальцбургский принцип.

2.3. Научное руководство

Как подчеркивает пятый Зальцбургский принцип, научное руководство играет ключевую роль. **Руководство должно быть коллективной работой** с четко определенными и письменно зафиксированными обязанностями главного руководителя, контрольного органа, докторанта, докторской школы, научно-исследовательской группы и учреждения. При этом должна быть обеспечена возможность для индивидуального **развития докторанта**. Учреждения отвечают за повышение квалификации научных руководителей, будь то формальное обучение или неформальный обмен опытом между сотрудниками. Приоритетная задача для докторских школ – **развивать общую культуру научного руководства**, которую разделяли бы все научные руководители, главы докторских школ и докторанты. Сами **научные руководители должны быть активными исследователями**.

2.4. Результаты

Основной результат докторского образования – это начинающие исследователи и их вклад в жизнь общества знаниями, компетенциями и навыками, полученными путем научных исследований, а также их информированность и открытость в отно-

шении других дисциплин. Результаты докторского исследования должны свидетельствовать о его оригинальности и быть приемлемыми для распространения в научном сообществе.

2.5. Профессиональное развитие

Карьерная поддержка докторантов должна осуществляться с учетом индивидуальных целей и мотивов и распространяться на широкий круг профессий, доступных для обладателей докторской степени.

Хотя докторант сам делает выбор карьеры с учетом ситуации на рынке труда, обязанность учреждения - предоставить структуры поддержки профессионального развития. Обучение с целью формирования переносимых навыков, в том числе понимания этических аспектов научных исследований, имеет ключевое значение и должно быть приоритетной задачей докторских школ и программ. Профессиональное развитие докторантов включает осведомленность о навыках, формируемых путем выполнения научных исследований, а также о широком выборе профессий для обладателей докторской степени. Налаживание связей с другими секторами будет способствовать установлению взаимопонимания с потенциальными работодателями и специалистами по набору кадров.

2.6. Кредиты

Применение **кредитной системы**, разработанной для когорты студентов первого и второго циклов, **не является необходимым условием создания успешных докторских программ**. Некоторые университеты считают кредиты полезными для преподаваемых компонентов докторского образования, особенно в межвузовских (совместных) докторских программах. Однако кредиты не имеют смысла при измерении исследовательского компонента или связанного с ним распространения результатов. Примененные неправильно и жесткие требования по кредитам могут иметь негативные последствия для развития независимых профессионалов-исследователей. Докторское образование высокого качества нуждается в стимулирующей исследовательской среде, движимой энтузиазмом, любопытством и творчеством исследователей и не мотивированной накоплением кредитов.

2.7. Качество и подотчетность

Необходимо **развивать особые системы обеспечения качества докторского образования**, учитывающие разнообразные институциональные миссии и, самое главное, **связанные с институциональной стратегией научных исследований**. Существует тесная связь между оценкой научных исследований учреждения и оценкой исследовательской среды, оставляющей основу докторского образования. Оценивание **качества академического аспекта докторского образования должно основываться на экспертной оценке** и принимать во внимание различия между дисциплинами

Для подотчетности по качеству докторских программ учреждения должны **установить показатели для начинающих исследователей, базирующиеся на институциональных приоритетах**. Такими показателями могут, например, являться индивидуальный прогресс, чистое время исследований, процент выполнения, переносимые навыки, отслеживание карьеры и распространение результатов исследований. Кроме того, должны быть приняты во внимание профессиональное развитие исследователя, а также ход научно-исследовательского проекта.

2.8. Интернационализация

Одним из инструментов повышения качества докторского образования и развития исследовательского потенциала учреждения должны быть стратегии **интернационализации**. Интернационализация в докторском образовании понимается и трактуется по-разному: **от интернационализации дома** (через международный профиль домашнего учреждения, например, зарубежные докторанты, сотрудники, приглашенные исследователи, международные мероприятия) и **общих докторских программ** (с индивидуальной мобильностью – таких, как co-tutelle) до **международных**

совместных докторских программ (совместные, интегрированные учебные программы, совместные комитеты и конкурсные жюри, а также совместные степени). Как подчеркивает девятый Зальцбургский принцип, докторское образование должно предоставлять возможность опыта мобильности. Необходимо, чтобы выбор модели интернационализации отвечал исследовательской стратегии учреждения и индивидуальным потребностям докторанта. **Мобильность докторантов должна определяться интересами научно-исследовательского проекта.**

3. УСТРАНЕНИЕ ПРЕПЯТСТВИЙ

Рост и развитие докторских школ в Европе весьма впечатляющи. Многие сделано для осуществления реформ и дальнейшего совершенствования докторского образования. Университеты доказали, что они обладают волей и опытом для проведения глубокой модернизации докторского образования, хотя и сталкиваются с препятствиями своим стремлениям.

3.1. Финансирование

Десятый и последний Зальцбургский принцип акцентирует необходимость устойчивого финансирования. И университеты, и докторанты продолжают испытывать недостаток средств. **Докторское образование высокого качества требует надлежащего, устойчивого и целевого финансирования.**

Для успеха структурированной программы необходимы не только средства на научно-исследовательское оборудование и на гранты или зарплаты докторантов. **Стратегическое лидерство, структуры поддержки и развития карьеры нуждаются в ресурсах.** То же относится и к координации физического пространства, где предоставляются эти программы. Эксперименты с новыми видами исследовательской среды, открытыми офисами, выездными или аналогичными им мероприятиями доказали свою эффективность в создании вовлекающих исследовательских сообществ. Правительства и финансирующие органы в предпринимаемых инициативах по докторскому образованию должны учитывать эти потребности.

Предоставление докторским школам и программам **устойчивых финансовых средств для набора кандидатов** повысит конкурентоспособность европейского докторского образования. Наделение лучших докторских школ правом управлять финансовыми ресурсами на гранты и зарплаты даст им больше возможностей применять гибкие стратегии набора для привлечения лучших кандидатов по их профилю. Схемы финансирования, направленные на увеличение числа докторантов, должны принимать во внимание качество и потенциал программ.

3.2. Автономия

Учреждения нуждаются в автономии, чтобы иметь возможность создавать и нести ответственность за разнообразные структуры с различными исследовательскими стратегиями и сильными сторонами. Решение об использовании конкретных инструментов должно приниматься учреждением самостоятельно в соответствии с профилем докторской программы и потребностей докторантов.

3.3. Правовая основа

Национальные и европейские правовые рамки должны обеспечивать учреждениям возможность участвовать в инновационных докторских программах и брать на себя необходимые обязанности.

Учреждения должны иметь возможность независимо развивать системы обеспечения и совершенствования качества в рамках своих национальных структур. Им должна быть предоставлена **свобода вводить собственные показатели качества**, отвечающие стандартам отдельных дисциплин и институциональной стратегии.

Для **облегчения международного сотрудничества следует пересмотреть национальное законодательство, регулирующее присуждение совместных или двойных степеней** Целью должно быть достижение большей согласованности и прозрачности требований к созданию программ с совместными или двойными степенями.

3.4. Межсекторальное сотрудничество

Все заинтересованные стороны должны участвовать в мерах по поддержке сотрудничества между учреждениями, предлагающими докторское образование, и неакадемическими секторами к взаимной выгоде всех партнеров. Это имеет важное значение для улучшения осведомленности о качествах докторов наук, а также для укрепления доверия между университетами и другими секторами. Основой такого доверия может стать, например, формализованное, но гибкое сотрудничество в области исследований и подготовки научных кадров между промышленностью и высшими учебными заведениями, в том числе совместные исследовательские проекты, производственная докторантура или другие аналогичные схемы.

Перевод Е.Н. Карачаровой

3.4. ОДИН ВЗГЛЯД НА БУДУЩЕЕ ДОКТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

ПУТЬ ВПЕРЕД: БУДУЩЕЕ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЕННЫХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

THE PATH FORWARD: THE FUTURE OF GRADUATE EDUCATION IN THE UNITED STATES

http://www.fgereport.org/rsc/pdf/ExecSum_PathForward.pdf

Основные положения

Успешный поиск инновационных решений множества проблем, встающих перед США и другими странами мира в XXI веке, будет зависеть от творческой, знающей и высококвалифицированной рабочей силы. Применяемые в ответ на эти вызовы знания и навыки будут способствовать дальнейшему экономическому процветанию и росту страны, социальному благополучию и укреплению нашего лидерства в мировой экономике. Додипломное высшее образование играет важную роль в создании стабильной экономики, поскольку дает студентам основополагающие компетенции и готовит выпускников вузов для широкого диапазона вариантов трудоустройства. Однако именно последипломное образование оснащает студентов всем тем, что будет обеспечивать наше интеллектуальное лидерство в экономике знаний.

Мы убеждены, что конкурентоспособность США и инновационный потенциал нашей страны существенно зависят от сильной системы последипломного образования.

Американская система последипломного образования хорошо служит стране, но одновременно сталкивается с серьезными трудностями. Многие обладатели додипломной степени, способные получить последипломную степень, не поступают на программы последипломного уровня, а из тех, кто все-таки поступает, многие остаются без соответствующей степени. Уже в ближайшем будущем демографические характеристики населения страны, которое может участвовать в последипломном обучении, будут существенно отличаться от нынешних, что повлечет за собой изменения в структуре, поддержке и оценке последипломного образования. Другие страны принимают решительные меры по созданию сильных последипломных программ для привлечения лучших студентов со всего мира, интерес которых к последипломному обучению в США мы долго воспринимали как нечто само собой разумеющееся.

Слабые места

Прием на последипломный курс – Кто поступает?

Общий прием в колледжи и на последипломные курсы продолжает расти, однако это увеличение отстает от роста общей численности населения студенческого возраста. Рост приема на последипломное обучение затрудняется проблемами, связанными с отсевом из средней школы и на додипломном уровне. Данные показывают, что из оканчивающих среднюю школу лишь немногим более половины поступают в те или иные заведения послесреднего образования, при этом отмечается существенный разрыв между числом поступивших в зависимости от этнического и расового происхождения. Обучение в двух- или четырехгодичных колледжах продолжают большинство выпускников средних школ азиатского происхождения и белых выпускников не латиноамериканского происхождения и менее половины чернокожих выпускников и выпускников-латиноамериканцев.



Источник: Davis, W. J., & Bauman, K. J. (2008). *School enrollment in the United States: 2006*. Washington, DC: U.S. Census Bureau.

Рис. 1. Кто поступает в колледж?

Проблемы изменения демографии для последипломного образования

Население США характеризуется большим многообразием, которое продолжает расширяться. Некоторые новые социологические и экономические факторы становятся источником проблем для американской системы образования в целом и для последипломного образования, в частности.

- Результатом демографических изменений может стать менее образованное, чем сегодня, население с худшими математическими навыками и навыками чтения. В итоге популяция отечественных учащихся, могущих получать высшее образование, станет более разнообразной, но, вероятно, менее академически квалифицированной.

- На **международную миграцию** будет приходиться более половины прироста населения страны к 2015 году, по оценкам Бюро переписи населения США. Именно отсюда выйдет большинство студентов колледжей в первом поколении, многие из которых будут нуждаться в дополнительной образовательной подготовке.
- Растет число «нетрадиционных» студентов. Они старше, помимо учебных, они имеют трудовые и семейные обязанности, и могут рассматривать последипломное образование не как средство подготовки к первой профессии, а, скорее, как средство изменения или улучшения своей трудоустроиваемости.
- Растет число тех, кто **возвращается на последипломный курс, проведя некоторое время на рынке труда**. Этой тенденции способствует нынешнее состояние экономики. Все чаще уволенные работники или те, кто желает поменять сферу деятельности, обращаются к послевузовскому образованию в надежде, что ученая степень будет обеспечивать дальнейшее трудоустройство и / или продвижение по службе.

Эти изменения указывают на необходимость пересмотра финансовой поддержки студентов последипломного уровня и обеспечения дополнительных ресурсов, необходимых для их успешной учебы. Меняющаяся демографическая ситуация может потребовать переоценки традиционных ожиданий в отношении времени до получения степени и возможных карьерных траекторий.

Кто получает последипломные степени?

Другими серьезными проблемами, стоящими перед системой последипломного образования в США, являются:

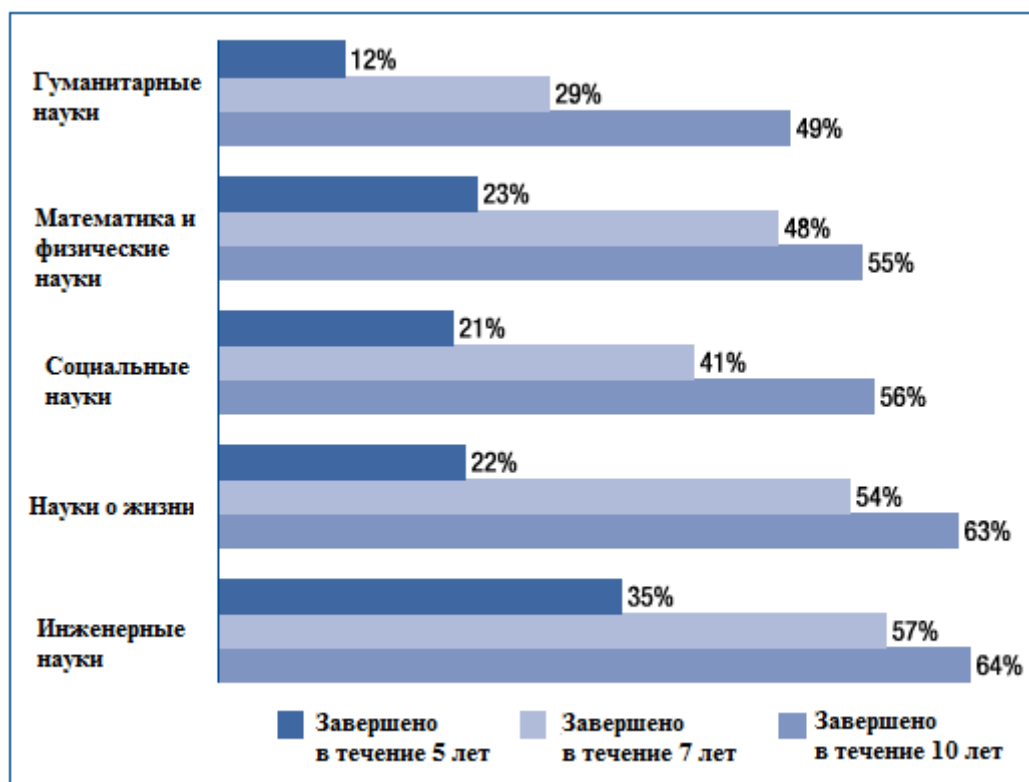
- **Получение степени:** Несмотря на процессы тщательного отбора на последипломное обучение и высокий уровень достижений тех, кто стремится к получению последипломной степени, некоторые исследования показывают, что уровень отсева в докторантуре составляет от 40% до 50%.
- **Почему студенты не получают свои степени?** На докторском уровне причинами этого могут быть сложности семейного положения, изменение формы обучения – с полным или неполным учебным днем, трудовые обязанности, военная служба, необходимость работать или неудовлетворенность конкретной программой обучения.
- **Время до получения степени** является продолжительным, особенно в докторантуре. Фиксированное время для получения степени не устанавливается: речь всегда идет о среднем времени, которое зависит от конкретных требований в различных областях. Тем не менее, государственные и частные расходы на более продолжительное время для получения степени и выгоды, которые получают общество и сам соискатель от присуждения ему степени, заставляют добиваться от студентов результативного завершения обучения. Проект Совета по последипломному обучению, посвященный докторскому обучению, показал, что менее 25% студентов получили степень в течение 5 лет и около 45% – в течение 7 лет.

Изменения, влияющие на кадровые потребности

Предполагается, что в период между 2008 и 2018 гг. примерно для 2,5 млн рабочих мест будут требоваться степени магистра, доктора или другой ученой степени. Многие магистерские программы ориентированы на потребности места работы и готовят студентов к карьере в бизнесе, государственном и некоммерческом секторах. Это, однако,

не всегда относится к докторскому уровню. Ожидаемая карьера для обладателей докторской степени не столь очевидна, как для выпускников-магистров.

- **Изменения возможности занятия должности в университете, предшествующей бессрочному контракту**, может повлиять на выбор карьерной траектории докторантами. Раньше академическая должность в системе высшего образования, приводящая к заключению бессрочного контракта, была важным стимулом для получения студентами докторской степени. Сегодня, однако, все чаще предпочтение отдается внештатным преподавателям и адъюнкт-профессорам по сравнению с работающими на должностях, предшествующих получению постоянного статуса. Поэтому в этих условиях многие обладатели докторской степени ищут пути служения обществу за пределами академических кругов.
- **Международные изменения в высшем образовании** ставят перед американской последипломной системой серьезные проблемы. На протяжении многих лет США были мировым лидером в привлечении иностранных студентов на последипломное обучение.
 - **Культурные изменения** привели к расширению доступа к высшему образованию во многих странах. Системные изменения в Европе обусловили появление более унифицированных и согласованных стандартов.
 - **Политические и экономические изменения** заставили обратить внимание на экономические выгоды от высококвалифицированной рабочей силы, что привело к росту конкуренции между странами за студентов.
 - **Растущая репутация международных последиplomных программ** означает, что, хотя последиplomные школы в США всегда обеспечивали высочайший уровень образования, качество последиplomных программ в других странах также растет.



Источник: Council of Graduate Schools. (2008). Ph.D. completion and attrition: Analysis of baseline program data from the Ph.D. Completion Project. Washington, DC: Author.

Рис. 2. Показатели завершения докторского образования, по предметным областям и продолжительности обучения

Устранение слабых мест

Устранение слабых мест в нашей системе последиplomного образования позволит усилить не только само последиplomное образование, но и наш инновационный потенциал и способность конкурировать в условиях глобальной экономики. Необходимы изменения в университете, промышленности и в государственном секторе.

Университеты

Последиplomное образование является стратегическим национальным ресурсом США. Как и все ценные активы, чтобы оставаться сильным и эффективным, оно требует поддержки и внимания. Укрепление высшего образования и особенно последиplomного образования – это инвестиции в наше будущее. Для дальнейшего развития эффективной системы последиplomного образования университеты должны решить целый ряд проблем.

- Следует направлять дальнейшие усилия на выявление и привлечение талантливых студентов к последиplomному образованию.
- Необходимо добиваться улучшения показателей завершения обучения студентами. Высшие учебные заведения должны анализировать положение с завершением обучения и с отсевом на магистерском и докторском уровнях и принимать меры по улучшению показателей завершения образования.
- Требуется прояснить и расширить возможности неакадемической карьеры для студентов последиplomного уровня. Последиplomные школы должны обеспечивать надлежащую подготовку, наставничество и предоставление информации о карьерных возможностях вне академической среды (например, в сфере бизнеса, в государственном и некоммерческом секторах), помимо возможностей академической карьеры.
- Важное значение имеет подготовка будущих преподавателей. Меняются технологии и демография, улучшается наше понимание того, как учатся студенты, а старение профессуры существенно воздействует на подготовку будущих преподавателей в последиplomных школах США.
- Повышение профессиональной квалификации является одной из сильных сторон последиplomного образования. Этот компонент, однако, включен, главным образом, в магистерские, а не в докторские программы. Университеты должны обеспечить приобретение таких переносимых навыков соискателями степени доктора с тем, чтобы расширить возможности для их трудоустройства.

Работодатели

Работодатели играют важную роль в укреплении последиplomного образования. Они должны быть в курсе ожиданий получателей последиplomных степеней и доносить потребности промышленности до последиplomных школ:

- **Развивать партнерские отношения между бизнесом и университетом** путем выделения различных стипендий для финансовой поддержки студентов последиplomного курса; расширения возможностей стажировок и обучения на рабочем месте; открытия переносимых индивидуальных счетов с параллельными взносами работодателя для финансирования образования и профессиональной подготовки сотрудников; компенсации затрат на обучение сотрудникам, получающим последиplomные степени.

- **Развивать партнерские отношения между бизнесом и университетом** в целях поддержки участия в последипломном образовании студентов из недостаточно представленных групп.
- **Информировать** студентов всех уровней – от средней школы до школы последипломного образования – **об образовательных навыках, требуемых на рынке труда двадцать первого века**, для принятия ими обоснованных решений о своем образовании с учетом карьерных перспектив.

Высшие должностные лица

Федеральное правительство должно обеспечить, чтобы последипломное образование становилось доступным для все большего числа американских граждан. В условиях растущего многообразия студенческого населения страны расширение участия в последипломном образовании должно оставаться одним из национальных приоритетов США. Вероятность того, что студенты будут оставаться в последипломной школе, зависит от ряда факторов, особенно, от наличия соответствующей финансовой поддержки.

- Федеральная поддержка последипломного образования должна быть увеличена путем официального одобрения и реализации *двух новых инициатив* по содействию докторскому и магистерскому образованию.
 - **Программа поддержки докторской подготовки «COMPETES»** окажет содействие докторскому образованию в областях, представляющих национальный интерес, путем предоставления прямой поддержки студентам через стипендии, платы за обучение и сборы, дополнительные социальные выплаты и другие расходы на образование.
 - **Новая конкурсная грантовая программа** охватит частичное финансирование создания новых, инновационных магистерских программ или совершенствования уже существующих. Университеты, получающие гранты, должны обеспечивать финансирование как минимум двух третей программ из источников, иных, чем федеральное правительство.
- Большое значение имеет дальнейшая федеральная поддержка существующих программ и инициатив. Это включает модернизацию федеральных программ подготовки и стипендиальных программ в ответ на рост стоимости последипломного образования; распространение программ «прощения долгов» на другие важные области; изменение действующей налоговой политики в отношении стипендиальных выплат аспирантам и студентам; согласование федеральных и государственных грантовых программ.
- Необходимо изменить процессы выдачи виз иностранным студентам с тем, чтобы облегчить им возможность поступить в американские последипломные школы и остаться в США после получения степени.

Путь вперед

Последипломное образование играет и будет играть важнейшую роль в современном мире. Понимание этой роли и ясный путь вперед зависят от эффективного сотрудничества между университетами, промышленностью и правительством. Решение проблем XXI-го века, обеспечение национального процветания и сохранение нашей лидирующей позиции в мировой экономике требует высококвалифицированной, творческой и инновационной рабочей силы. Эти творческие личности и новаторы будут продуктом американской системы последипломного образования.

Настоящий доклад подготовлен Кэти Уэндлер (Cathy Wendler), ETS; Брентом Бриджменом (Brent Bridgeman), ETS; Фредом Клайном (Fred Cline), ETS; Кэтрин Миллетт (Catherine Millett), ETS; ДжоЭнн Рок (JoAnn Rock), ETS; Натаном Беллом (Nathan Bell), CGS и Патрисией МакАллистер (Patricia McAllister), CGS.

Комиссия по вопросам развития последипломного образования в Соединенных Штатах создана совместными усилиями Совета последипломных школ (CGS) и Службы образовательного тестирования (ETS). Ее задача – контролировать и направлять исследования политических, демографических, социально-экономических, образовательных и финансовых тенденций, влияющих на участие в последипломном образовании. Работа комиссии основывается на посылке, что конкурентоспособность США и их инновационный потенциал существенно зависят от сильной системы последипломного образования. В состав комиссии входят ректоры университетов, проректоры, деканы, руководители промышленности и ученые, занимающиеся высшим образованием. Комиссия курировала подготовку доклада с выводами и рекомендациями для университетов, промышленности и политики. Ее ближайшей задачей является общенациональная дискуссия о том, как увеличить количество последипломных степеней, получаемых представителями всех слоев населения страны.

www.fgereport.org

Мнения, выраженные в данном резюме, являются мнениями авторов и не обязательно отражают точки зрения сотрудников и попечителей Educational Testing Service.

Перевод Е.Н. Карачаровой

ПРИМЕЧАНИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 3

1. В различающихся между собой докторских программах можно встретить довольно обширный набор переносимых навыков (компетенций). Приведём их подборку в двух условно обозначенных нами компетентностных областях. В области *исследовательской культуры* образовательные курсы направлены на формирование навыков методологии стратегической рефлексии, управления исследованиями, менеджмента проектов, управления интеллектуальной собственностью (IPR – management), работы в сети (networking), приверженности и соблюдения этики науки, в сфере научно-популярной журналистики, устной и письменной коммуникации на иностранных языках, международной коммуникации (особенно в случае интернационализации докторских программ). В части *предпринимательской культуры* (предпринимательского склада ума) востребованы навыки подачи заявок на исследовательские гранты, патентного дела, по части юридических и политических вопросов, связанных с изобретениями и др.

В чём основная причина включения в докторские программы переносимых навыков (компетенций)? Дело в том, что всё большее число докторантов связывают свой жизненный успех с неакадемическими рынками труда. Это побуждает к проектированию новых компетентностных моделей подготовки докторов, отказываясь от их избыточности с точки зрения спроса на рынке труда и упреждая их дефицитность в аспекте выбора и построения успешных карьерных путей. Шрайтерер делает вывод: «Широко признаётся, что дипломы докторской степени едва ли обеспечивают все жизненно важные компетенции: у программ, как правило, отсутствуют чёткие

цели и направленность, что вызывает несоответствие между замыслом и реальным содержанием, с одной стороны, а также компетенциями, которые большинству выпускников не пригодятся в жизни, если они не хотят становиться учёными или исследователями, – с другой. Помимо нерешённых вопросов профессиональной интеграции, докторское образование также не всегда может обеспечить докторантов компетенциями и квалификацией для успехов в преподавании и исследовательской деятельности».

2. Дж. Тейлор сообщает, что профессиональный докторат впервые появился в университете Торонто уже в 1874 году (доктор образования – EdD). В США эта степень введена в 20-х годах прошедшего столетия. В нашей академической среде бытует мнение, что в докторском образовании США существует только классическая англосаксонская модель докторской степени – PhD. Между тем, профессиональный докторат широко распространён в Северной Америке во многих областях: образовании, инженерии, здравоохранении, медицине, геологии, деловом администрировании, физиотерапии, клинической психологии и др.

На болонском семинаре в Ницце достигли консенсуса относительно того, что целесообразно использовать разные названия, чтобы отличить тип профессиональных докторских степеней от PhD. В европейской докторской подготовке применяются различные названия и условные обозначения (свидетельства) докторских степеней: ФРГ – «Dr.» и «PhD»; Швейцария – «Doctorat», «doctorat» и «PhD»; (при этом обозначение «PhD» равноценно переводу на английский язык «Doctorat»); Англия, Уэльс и Северная Ирландия «PhD» и «Dphil» (последнее относится к докторским степеням, присуждаемым на основе оригинального исследования или после завершения магистерских курсов с исследовательским компонентом).

Для профессиональных докторских степеней употребляются обозначения (названия): доктор образования – EdD; доктор инженерии – EngD; доктор медицины – MD; доктор теологии – DD; доктор делового администрирования – DBA; доктор физиотерапии – DP; доктор клинической психологии – DclinPsy; доктор психологии и образования – DedPsy.

3. Последипломное образование в США находится под пристальным взглядом академической общественности. Американская ассоциация университетов (AAU) разрабатывает программы на основе глубокого и перманентного анализа. Группа университетских деканов и ректоров в течение многих лет занималась изучением докторского образования в США в наиболее престижных университетах. Другими структурами, содействующими изысканиям путей совершенствования докторской подготовки являются: совет школ постдипломного обучения (Council of Graduate Schools – CGS); Федеральный национальный фонд науки (NSF); частные фонды (например, ФОНД Карнеги, фонд Вудро Вильсона); благотворительные трасты Пью и Атлантические филантропические организации. Все они осуществляют важную деятельность, определяющую сферы, которые требуют развития докторского образования и выдвигают инициативы по экспериментальному внедрению возможных решений.

4.

ПЛАН РАБОТЫ ГРУППЫ ПО НАДЗОРУ ЗА РЕАЛИЗАЦИЕЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (BFUG) НА 2009–2012 ГОДЫ

ПРЕДИСЛОВИЕ НАУЧНОГО РЕДАКТОРА К РАЗДЕЛУ 4

В первом десятилетии Болонского процесса так называемая Группа по надзору за реализацией Болонского процесса (BFUG) в своих двухгодичных планах предусматривала проведение многочисленных «болонских семинаров», целью которых была выработка политики, рассмотрение концептуально-методологических проблем построения Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства. Проблемно-тематический репертуар болонских семинаров, конференций, форумов охватывал все основные линии действия Болонского процесса. В Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов проводится с 2002 года многолетнее мониторинговое исследование. Это позволило создать своего рода «Энциклопедию Болонского процесса» с публикацией переведенных на русский язык практически всех материалов официальных болонских мероприятий, нормативно-методических текстов и т.д. (за 2003–2010 гг. вышли в свет 12 томов мониторингового исследования – все они размещены в свободном доступе на сайте www.rc.edu.ru).

План BFUG на 2009–2012 годы (4) составлен в ином ключе и исходит из целевого контекста начавшегося второго десятилетия Болонского процесса. Здесь нам не обойтись без ряда выдержек из плана, переведенного на русский язык:

«В то время, как международные семинары и конференции все еще могут играть важную роль в дальнейшей разработке политики, основное внимание в 2009–2012 годах должно быть уделено *информации* о Болонском процессе и *распространению* болонских реформ.

Вместо ограниченного числа “официальных болонских семинаров” принимается концепция открытого календаря мероприятий, поощряющего страны и организации проводить как можно больше учебных курсов, конференций и семинаров.

Для того, чтобы отдельное мероприятие было включено в календарь событий, публикуемый на официальном болонском сайте, оно должно явно относиться к Болонскому процессу и должно быть организовано одной из стран, участвующих в Болонском процессе (или, по меньшей мере, получить ее поддержку). Кроме того, оно должно быть в принципе открыто для участия представителей всех болонских стран, что, однако, не исключает международных мероприятий, имеющих более узкий региональный характер».

Предусматриваются планом BFUG:

1. *Мероприятия по взаимному обучению* в целях реализации и консолидации болонских преобразований (контакты, взаимные консультации, обмен опытом в основном по электронной почте, публикации для более широкой аудитории с интенсивным использованием болонского веб-сайта);

2. Деятельность (мероприятия) по выполнению принятых решений в приоритетных областях:

- *социальное измерение: равный доступ к получению образования* (задачи: апробировать, распространять показатели, помогающие странам устанавливать их цели, поддающиеся измерению; обмениваться хорошей практикой в части увеличения участия в высшем образовании недопредставленных групп населения);
- *образование в течение всей жизни* (задачи: совершенствовать дальнейшую координацию на уровне ЕПВО и с использованием структуры европейских квалификаций для образования в течение жизни (EQF–LLL), чтобы облегчить создание национальных квалификационных рамок и их самосертификацию относительно Рамочной структуры квалификаций ЕПВО к 2012 г.);
- *трудоустраиваемость* (задачи: повысить осведомленность о Болонском процессе и о значении бакалавриата, способствовать диалогу между вузами и работодателями при обеспечении важной роли правительств на национальном уровне);
- *студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высшего образования* (задачи: собрать образцы лучшей практики на европейском ландшафте высшей школы, обеспечить дискуссию о результатах сов-

местного проекта EI («Международное образование») и ESU («Европейский союз студентов») под названием «Время для новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение»);

- *образование, исследования, инновации*
(задачи: выявить влияние новых понятий – студентоцентрированное обучение; активное обучение; основанные на исследовании обучение; студенческое исследование; триада знаний как взаимодействие между научными исследованиями, образованием и инновациями – ключевыми движущими силами общества, основанного на знании);
- *международная / межнациональная открытость*
(задачи: создать сеть оптимального использования существующих структур для лучшей информированности по Болонскому процессу и его продвижению за рамки ЕПВО);
- *мобильность*
(задачи: добавить в определение «бенчмарка» тезис-цель, что в 2020 году по меньшей мере 20% выпускников ЕПВО должны некоторый период обучения проходить за границей; определить потребности в статистическом обеспечении мобильности, ее видов; изучить различные типы барьеров на пути мобильности студентов и персонала; выявить примеры «лучшей практики» преодоления барьеров; создать стратегию мобильности для Европейского пространства высшего образования);
- *многомерные инструменты прозрачности*
(задачи: отслеживать развитие механизмов и инструментов транспарентности как целей и задач, так и используемых показателей и критериев);
- *финансирование*
(задачи: подготовить конференцию Eurydice в 2011 г.);
- *дальнейшее развитие в части обеспечения качества Группы E-4: ENQA, ESU, EUA, EURASHE*
(задачи: продолжить сотрудничество по дальнейшему развитию европейского измерения обеспечения качества; добиться, чтобы Европейский регистр по обеспечению качества (EQAR) оценивался внешними сторонами, учитывая точки зрения заинтересованных пользователей);

Планом BFUG предусматривается создание следующих рабочих групп:

- *социальное измерение* (в составе российские представители отсутствуют);
- *по структурам квалификаций* (в составе российские представители отсутствуют);

- по мобильности (в состав группы входят представители России);
- по признанию (в составе российские представители отсутствуют);
- по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса (в составе российские представители отсутствуют);
- механизмы прозрачности (в составе российские представители отсутствуют);
- по международной открытости: ЕПВО в глобальном контексте (в составе российские представители отсутствуют).

Невольно задаешься вопросом: как получилось, что в составах стран, являющихся участницами соответствующих рабочих групп* Российская Федерация названа только однажды?**. Как это расценивать? Это признак соответствующего международного имиджа отечественных экспертов в области концептуально-методологического дискурса Болонского процесса? Или как своеобразный сигнал о складывающемся бренде проводимых у нас несистемно и в основном на первичном структурном уровне болонских преобразований? Или как результат нерасторопности тех официальных лиц, которые курируют (координируют) Болонский процесс в России? Или как отражение позиции наших официальных кругов к тем проблемам, которые обозначены как приоритетные? А, может быть, это и вовсе не предмет для общественного внимания и обсуждения?!

Но можно видеть нечто, вызывающее озабоченность, в части отображения в «Trends 2010» национальных данных о ходе болонских реформ. Так, Россия (наряду с Болгарией, Молдовой и Украиной) приняла низкое участие в анкетировании высших учебных заведений, приводимом Европейской ассоциацией университетов, что послужило основанием для исключения ее из анализа, отражающего достоверную картину национальных тенденций (стоит упомянуть, что анкета была специально переведена на русский язык организаторами исследования). Российский Союз ректоров также не ответил на вопросы специальной анкеты, содержащей довольно «щекотливые» вопросы типа: «были ли реформы прямо связаны с программой модернизации?»; «каковы наиболее заметные достижения Болонского

* В настоящее время «... для всех видов групп, созданных BFUG с целью решения определенных задач внутри установленных временных рамок будет использоваться единый термин “Болонская рабочая группа”. Рабочие группы, сформированные BFUG, в принципе открыты для участия в них всех болонских стран, Еврокомиссии и консультативных членов ... Поскольку группы работают от имени всей BFUG, их составы должны отражать многообразие BFUG и – более широко – Европейского пространства высшего образования».

** Германия, Соединенное Королевство и Франция, например, входят в состав практически всех болонских рабочих групп.

процесса на национальном уровне?»; «было ли национальное обсуждение последствий экономического и финансового кризиса для сектора высшего образования?»; «представляют ли национальные реформы, осуществляемые в рамках Болонского процесса, отдельный национальный процесс?»; «обеспечено ли проведение болонских реформ специальным финансированием?» и т.п.

В «Trends 2010» высказаны слова признательности бывшему министру В.М. Филиппову, «открывшему исследователям проекта “Тенденций” путь в Российскую Федерацию». Мы со своей стороны можем присоединить свои слова благодарности, вспоминая с коллегами «дней ... высокое начало» Болонского процесса в России, отмеченных многочисленными и конструктивными дискуссиями с личным участием В.М. Филиппова, занимавшего в то время пост министра и сегодня являющегося одним из признанных лидеров отечественной высшей школы.

В завершении раздела мы назовем ряд планируемых общеевропейских семинаров, имеющих несомненную актуальность для российских вузов (ППС, студентов, руководителей):

2010 год (осень): «Развитие социального измерения – критический анализ и будущие перспективы услуг студентам на Европейском пространстве высшего образования»;

2010 год (4–5 ноября): «Внедрение краткого цикла высшего образования в систему высшего образования»;

2010 год (6 декабря): «Качество и транспарентность как область взаимодействия между профессиональным образованием и обучением, высшим образованием и отдельными направлениями»;

2010–2011 гг.: «Инновационное высшее образование / инновации в высшем образовании».

Впрочем, лучше заглянуть в сам план – чтение не из доставляющих удовольствие, но способное представить широкую панораму болонских реформ.

ПЛАН РАБОТЫ ГРУППЫ ПО НАДЗОРУ ЗА РЕАЛИЗАЦИЕЙ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (BFUG) НА 2009–2012 ГОДЫ

УТВЕРЖДЕН НА ВСТРЕЧЕ BFUG В БРЮССЕЛЕ 30 НОЯБРЯ 2009 ГОДА
BFUG WORK PLAN 2009–2012
APPROVED AT THE BFUG MEETING IN BRUSSELS ON 30 NOVEMBER 2009

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/documents/Bologna_work_plan_2009-2012_07-02-2010.pdf

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	
Мероприятия по выполнению решений в приоритетных областях	
Социальное измерение: равный доступ к получению образования	
Обучение в течение всей жизни (LLL)	
Трудоустраиваемость	
Студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высшего образования	
Образование, исследования и инновации	
Международная / межнациональная открытость	
Мобильность	
Сбор данных	
Многомерные инструменты прозрачности	
Финансирование	
Дальнейшие действия	
Обеспечение качества	
Независимая оценка	
Приложения / дополнения	

Введение

В Левенском коммюнике министры, ответственные за высшее образование стран – участниц Болонского процесса, определили следующие приоритеты высшего образования на грядущее десятилетие:

- социальное измерение: равный/справедливый доступ к образованию и его завершению;
- обучение в течение всей жизни;
- трудоустраиваемость;
- студентоцентрированное обучение и обучающая миссия высшего образования;
- образование, исследования и инновации;
- международная/межнациональная открытость;
- мобильность;
- сбор данных;
- многомерные инструменты прозрачности;
- финансирование.

Чтобы осуществить болонские реформы и добиться прогресса во всех приоритетных областях, потребуются немалые усилия, особенно на национальном и институцио-

нальном уровне. Однако эти усилия могут поддерживаться совместными / объединенными европейскими действиями.

Министры поэтому поручили Группе по надзору за реализацией Болонского процесса (BFUG) в ближайшее время «подготовить рабочий план до 2012 года, продвигая вперед приоритеты, определенные в этом Коммюнике и рекомендациях докладов, подготовленных к данной Конференции министров, с тем чтобы в дальнейшем сделать возможной интеграцию результатов независимой оценки Болонского процесса.

В частности, Группе по надзору за реализацией Болонского процесса поручается:

- *определить критерии/показатели, используемые для измерения и мониторинга мобильности, а также социального измерения в дополнение к сбору данных;*
- *исследовать, как можно достичь сбалансированной мобильности внутри Европейского пространства высшего образования) ЕПВО;*
- *провести мониторинг разработки механизмов транспарентности и доложить о результатах на Конференции министров 2012 года;*
- *создать сеть, оптимально использующую существующие структуры, для лучшей информации и продвижения Болонского процесса за пределы Европейского пространства высшего образования;*
- *вести дальнейшую проверку рекомендаций анализа национальных мероприятий по признанию» (Коммюнике Левен/Лувен-ла-Нев, п. 26).*

Настоящий рабочий план, согласованный на встречах Группы по надзору за реализацией Болонского процесса в Стокгольме и Брюсселе, **открыт поправкам и дополнениям после Конференции министров 2010 года** с тем, чтобы учесть результаты независимой оценки, итоговый доклад 2010 года и любые новые ориентиры, которые будут даны министрами.

Цель рабочего плана состоит в том, чтобы составить перечень действий, которые нужно предпринять совместно на **европейском уровне** ради достижения целей, выдвинутых для каждой приоритетной области. Эти общеевропейские мероприятия могут принимать различные формы:

Рабочие группы:

- Чтобы избежать путаницы, с неизбежностью возникающей при использовании множества различных названий («рабочая группа», «группа по координации», «руководящая группа», «группа по мониторингу», «целевая группа» и т.д.), для всех видов групп, созданных BFUG с целью решения определенных задач внутри установленных временных рамок, будет использоваться единый термин «Болонская рабочая группа». Специфическое назначение и конкретные задачи каждой группы (например, координация, мониторинг, подготовка отчетности) обрисовываются в соответствующих ссылках.
- Рабочие группы, созданные BFUG, в принципе открыты для участия в них всех болонских стран, Еврокомиссии и консультативных членов, но при этом не должны превышать разумных размеров. Поскольку группы работают от имени всей BFUG, их состав должен отражать многообразие BFUG и – более широко – Европейского пространства высшего образования. При необходимости группы могут также включать внешних экспертов.
- Чтобы сохранять общую связь с BFUG (с целью достижения целостности), рабочие группы должны регулярно докладывать BFUG о результатах своей работы. **Итоговые доклады/выводы за период 2009–2012 гг. должны быть представлены и обсуждены не позднее очередной встречи BFUG во второй половине 2011 года.**

Тематические сети (networks):

- Сети предназначены для установления длительных периодов сотрудничества между большим числом партнеров (потенциально это все страны и организации, участвующие в Болонском процессе).
- В качестве предметных сетей они связывают экспертов определенного поля деятельности (например, студенческая поддержка или структуры квалификаций) из разных стран и организаций и позволяют им обмениваться информацией и примерами хорошей практики, оказывать помощь друг другу и, по возможности, разрабатывать новые направления.

Семинары / Конференции

- На ранних стадиях Болонского процесса центральной функцией болонских семинаров была выработка политики. В то время как международные семинары и конференции все еще могут играть важную роль в дальнейшей разработке политики, основное внимание в 2009–2012 годах должно быть уделено информации о Болонском процессе и распространению болонских реформ.
- Вместо ограниченного числа «официальных болонских семинаров» налицо открытый календарь мероприятий, поощряющий страны и организации проводить как можно больше учебных курсов, конференций и семинаров.
- Для того, чтобы отдельное мероприятие было включено в календарь событий, публикуемый на официальном болонском сайте, оно должно явно относиться к Болонскому процессу и должно быть организовано одной из стран или организаций, участвующих в Болонском процессе (или, по меньшей мере, получить ее поддержку). Кроме того, оно должно быть в принципе открыто для участия представителей всех болонских стран, что, однако, не исключает международных мероприятий, имеющих более узкий региональный характер.
- Приглашения, презентации, доклады/отчеты и выводы могут быть опубликованы на веб-сайте и переданы VFUG по просьбе организаторов.

Дискуссии на встречах VFUG

Встречи VFUG могут также использоваться для более подробного обсуждения конкретных вопросов. Делегаты могут внести свой вклад в такую дискуссию. Также могут быть приглашены для выступления с докладом внешние эксперты.

Мероприятия по взаимному обучению

- Мероприятия по взаимному обучению, организуемые на Европейском пространстве высшего образования, помогают осуществлению и консолидации болонских реформ.
- Для этой цели страны и организации должны сообщить, в какой сфере они хотели бы получить поддержку и/или в каких областях знания они могут консультировать других. Отдельные члены VFUG также имеют возможность контактировать с другими ее членами или группой в целом по электронной почте, чтобы обмениваться опытом и учиться друг у друга.
- Последнее по месту, но не по значению: Группа по надзору за реализацией Болонского процесса должна изыскивать возможности лучшего использования болонского веб-сайта, поощряя взаимное обучение, обмен знаниями, публикации для более широкой аудитории и т.д.

Этот перечень возможных мероприятий на общеевропейском уровне не претендует на завершенность, и VFUG активно поощряется к развитию дополнительных форм сотрудничества для продвижения различных приоритетных областей.

Учитывая, что **самая большая часть деятельности, требуемой для осуществления болонских реформ и продвижения вперед во всех приоритетных областях, должна осуществляться на национальном и межнациональном уровнях**, важной задачей BFUG (и рабочей группы «Отчетность о выполнении Болонского процесса», в частности) будет также нахождение способов получить хороший обзор того, что действительно происходит на национальном и институциональном уровнях.

Мероприятия по выполнению решений в приоритетных областях

СОЦИАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ: РАВНЫЙ ДОСТУП К ПОЛУЧЕНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / Организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
Рабочая группа по социальному измерению	Испания	Андорра, Бельгия / Фламандская община, Хорватия, Чешская Республика, Эстония, Франция, Германия, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Словения, «бывшая югославская республика Македония», Соединенное Королевство / EWNI*, Соединенное Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, Деловая Европа, Союз европейских студентов (ESU), Европейская ассоциация университетов (EUA), Европейская ассоциация высших учебных заведений (EURASHE), Евростат, Евростудент.	См. ссылки в <i>Приложении 1</i> .
Мероприятия по взаимному обучению (семинары, курсы и т.д.)	Например, рабочая группа по социальному измерению		<ul style="list-style-type: none"> - Апробировать / распространять показатели, помогающие странам устанавливать их цели, поддающиеся измерению; - обмениваться хорошей практикой по поводу того, как увеличить участие в в/о недостаточно представленных групп.
Семинар по теме «Развитие социального измерения – критический анализ / оценка и будущие перспективы услуг студентам на ЕПВО» осенью 2010 г.	Германия (Германская Национальная Ассоциация по делам студентов)		См. <i>Болонский веб-сайт</i>

* Англия, Уэльс и Северная Ирландия (примечание переводчика).

ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / Организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
- «Признание предшествующего обучения – общие европейские принципы и обмен практикой», мероприятие от 17 февраля 2010, формирующее основу для развития сети RPL*	Соединенное Королевство / Шотландия	Представители государственных ведомств по высшему образованию, Национальные агентства по обеспечению качества, вузы, Национальный студенческий орган, группы болонских экспертов из 46 болонских стран.	См. <i>Болонский веб-сайт</i>
Рабочая группа по структурам квалификации	Совет Европы	Армения, Австрия, Бельгия / Фламандская община, Бельгия / французская община, Чешская Республика, Франция, Германия, Ирландия, Латвия, Мальта, Нидерланды, Польша, Испания, Турция, Соединенное Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, ESU, EUA, EURASHE	Дальнейшая координация на уровне ЕПВО и с использованием EQF-LLL**, чтобы облегчить создание национальных структур квалификаций и их самосертификации относительно Рамочной Структуры Квалификаций ЕПВО к 2012 (п. 12) – подробнее см. ссылки в <i>Приложении 2</i>
Сеть корреспондентов NQF***	Совет Европы	Корреспонденты NQF из всех болонских стран	Обмен опытом в выработке структур национальных квалификаций и облегчение самосертификации NQF к 2012 г.
«Внедрение краткого цикла высшего образования в систему высшего образования», семинар в Будапеште 4–5 ноября 2010 года.	Бизнес-школа Будапешта (в сотрудничестве с министерством образования и культуры Венгрии и EURASHE)	Члены BFUG, представители министерств высшего образования, эксперты ENEA-QF и EQF/NQF, вузы, студенты, представители организаций работодателей, национальные эксперты из 46 болонских стран.	См. <i>болонский веб-сайт</i>
Семинар по теме «Качество и транспарентность как область взаимодействия»	Фламандская община Бельгии		

* RPL – Recognition of Prior Learning – признание предшествующего обучения.

** EQF-LLL (European Qualifications Framework – Long Live Learning) – Структура европейских квалификаций для образования в течение жизни.

*** NQF (National Qualifications Framework) – национальная структура квалификаций.

1	2	3	4
ствия между профессиональным образованием и обучением, высшим образованием и отдельными направлениями» в Брюгге 6 декабря 2010 года.			

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель/организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
- Рабочая группа по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса	См. ниже (сбор данных, с. 8)		

Двумя центральными рекомендациями рабочей группы 2007–2009 гг. по трудоустройству были следующие: **повышение осведомленности** о Болонском процессе и значении степени первого цикла, а также **способствование более активному диалогу между вузами и работодателями**. В обоих случаях правительства играют важную роль, но главным образом на национальном уровне.

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ОБУЧАЮЩАЯ МИССИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
- Семинар по теме инновационного высшего образования / инновациям в высшем образовании в 2010 или 2011 годах	Фламандская община Бельгии		См. ниже
- Форум заинтересованных сторон в октябре 2010	ESU и EI (Education International)		- собрать образцы лучшей практики на европейском уровне; - обеспечить платформу для дискуссии о результатах совместного проекта EI и ESU под названием «Время для новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение»

ОБРАЗОВАНИЕ, ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИИ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	33	4
- Семинар по теме инновационного высшего образования / инноваций в высшем образовании в 2010	Фламандская община Бельгии		- Обратить внимание на приоритеты «Студентоцентрированного обучения» и «Образования, исследования, инноваций» в Коммюнике Левен/Лувен-ла-Нев. Влияние новых понятий (студентоцентрированное

1	2	33	4
или 2011 годах			обучение, активное обучение, основанное на исследовании обучение, студенческие исследования, триада знаний*) на создание учебных программ и развитие персонала.

МЕЖДУНАРОДНАЯ/МЕЖНАЦИОНАЛЬНАЯ ОТКРЫТОСТЬ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель /организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
- Рабочая группа по Европейскому пространству высшего образования в глобальном контексте	Австрия (до июля 2010) Румыния (с июля 2010)	Армения, Бельгия / Фламандская община, Бельгия / Французская община, Кипр, Франция, Германия, Ватикан, Венгрия, Норвегия, Словения, Испания, Соедин. Королевство	Создать сеть оптимального использования существующих структур для лучшей информации по Болонскому процессу и продвижению его за рамки ЕПВО (пар. 26, п. 4). Подготовить Болонский форум 2010 года (пар. 16)
		Европейская Комиссия, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, UNESCO, ACA**, сети ENIC-NARIC***, IAU****	См. также ссылки в <i>Приложении 3</i>

МОБИЛЬНОСТЬ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель /организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
Рабочая группа по мобильности	Германия	Армения, Бельгия / Фламандская община, Бельгия / Французская община, Хорватия, Кипр, Финляндия, Франция, Грузия, Венгрия, Ирландия, Италия, Нидерланды, Россия, Сербия, Словения, Испания, «бывшая югославская Республика Македония», Соедин. Королевство, Европейская Комиссия, Деловая Европа, EI, ESU, EUA	См. ссылки в <i>Приложении 4</i>
- Семинар «От неустойчивой к устойчивой мобильности в	Германия (DAAD)		- Обеспечить количественный анализ устойчивых и неустойчивых потоков мобильности студен-

* Имеется в виду взаимодействие между научными исследованиями, образованием и инновациями – ключевыми движущими силами общества, основанного на знании. (Примечание переводчика).

** ACA – Academic Cooperation Association, Ассоциация академического сотрудничества.

*** ENIC-NARIC – European Network of Information Centres, Европейская сеть информационных центров – National Academic Recognition Information Centres, Информационные центры по национальному академическому признанию.

**** IAU – International Association of Universities, Международная ассоциация университетов (*Примечания переводчика*).

1	2	3	4
ЕПВО – текущие проблемы и перспективы на будущее»			тов и персонала внутри ЕПВО (включая регионы, типы мобильности и предметные области со значительной неустойчивостью) на основе уже существующих данных. - Исследовать причины неустойчивой мобильности (помехи для устойчивой мобильности).
			- Представить национальные и институциональные инициативы (примеры хорошей практики), чтобы добиться более устойчивой мобильности. - Подготовить рекомендации по поводу того, как достичь более устойчивой мобильности в ЕПВО.
- Рабочая группа по признанию, состоящая из членов BFUG, представителей ENIC-NARIC и корреспондентов NQF	Латвия	Армения, Австрия, Бельгия / Фламандская община, Бельгия/ Французская община, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Ватикан, Ирландия, Черногория, Нидерланды, Сербия, Соедин. Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, Совет Европы, ENQA, ESU, EUA, UNESCO.	- Проверить рекомендации анализа планов национальных действий по признанию (пар. 26, п.5) - Поощрять обмен между практиками и политиками См. также ссылки в Приложении 5
- Сеть экспертов по студенческой поддержке в Европе (NESSIE*)	Сопредседательство Австрии, Дании и Ирландии	Все страны и организации, участвующие в Болонском процессе, приглашаются присоединиться.	- обменяться информацией и - помочь друг другу в облегчении переносимости грантов и субсидий.

СБОР ДАННЫХ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
- Рабочая группа по предоставлению отчетности	Латвия и Люксембург	Армения, Австрия, Бельгия / Фламандская община, Чешская Республика, Финляндия, Франция, Германия,	- Определить показатели, используемые для измерения и мониторинга мобильности, а также социального измерения в соединении со сбором данных (пар. 26, п. 1).

* Network of Experts on Student Support in Europe.

1	2	3	4
об осуществлении Болонского процесса		Черногория, Нидерланды, Норвегия, Словения, Испания, Швейцария, Турция, Соединенное Королевство / Шотландия, Европейская Комиссия, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, Евростат, Евростудент, Евродайс / Эвридика*	<ul style="list-style-type: none"> - Подготовить объединенный доклад (к 2012 году) по продвижению в части выполнения Болонского процесса, сочетая критический анализ с совместным сбором данных Евростатом и Евростудентом, в сотрудничестве с Евродайс / Eurydice. (пар. 27) – подробнее см. Приложение 6. - Чтобы оценить прогресс в осуществлении каждой из приоритетных сфер, а также «старых» линий действия (напр., обеспечение качества и признание), критический анализ будет и далее совершенствоваться и сочетаться с совместными усилиями по сбору данных Евростата, Евростудента и Eurydice, которые (за исключением Евростудента) также охватывают все 46 болонских стран. Цель – создать совместный, всесторонний отчет о выполнении Болонского процесса с точки зрения правительств. В дополнение к этому. - EUA и ESU планируют продолжить отчет с точки зрения вузов и студентов.

МНОГОМЕРНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРОЗРАЧНОСТИ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
- Рабочая группа по механизмам транспарентности	Бельгия / Фламандская община	Армения, Австрия, Бельгия / французская община, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Италия, Мальта, Нидерланды, Испания, Швейцария, Соединенное Королевство / EJNI, Европейская Комиссия, Деловая Европа, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE.	<ul style="list-style-type: none"> - Отслеживать развитие механизмов транспарентности и доложить о результатах Конференции министров 2012 года (пар. 26, п. 3) - См. также ссылки в Приложении 7.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / Организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
Конференция осенью Eurydice 2011	Армения		

ДАЛЬНЕЙШИЕ ДЕЙСТВИЯ

* Eurydice(Эвридика) – Проект Еврокомиссии, информационная сеть по учреждениям системы высшего образования в Европе.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА

<i>Мероприятия</i>	<i>Председатель / организатор</i>	<i>Участники</i>	<i>Задачи</i>
1	2	3	4
Группа Е4		ENQA, ESU, EUA, EURASHE.	<ul style="list-style-type: none"> - Продолжать сотрудничество по дальнейшему развитию европейского измерения обеспечения качества. - Обеспечить, чтобы Европейский регистр по обеспечению качества оценивался внешним образом, учитывая точки зрения заинтересованных сторон (пар. 28).
Семинар по теме «Европейское измерение обеспечения качества»	Германия		См. <i>Болонский веб-сайт</i>

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА

<p>Работа по независимой оценке Болонского процесса, начатая в предыдущем периоде, будет продолжаться до 2010 года.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Встреча консультационной группы BFUG, Стокгольм, 29 сентября 2009 года. - Семинар по валидации, Брюссель, 1 декабря 2009 года. - Презентация итоговых результатов на Конференции министров, Будапешт, 11 марта 2010 года.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1: КОМПЕТЕНЦИИ / ПОЛНОМОЧИЯ

<p>Название рабочей группы Социальное измерение</p>
<p>Контактное лицо (Председатель) Рафаэль Бонет (rbonete@usal.es)/ Хоце-Гинес Мора (josegines@upv.es) – Испания</p>
<p>Состав Андорра, Бельгия/Фламандская община, Хорватия, Чешская Республика, Эстония, Франция, Германия, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Словения, «бывшая югославская республика Македония», Соединенное Королевство/EWNI, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия, Деловая Европа, ESU, EUA, EURASHE, Евростат, Евростудент.</p>
<p>Цель и/или результат (со ссылкой на параграф 9 в Левен/Лувенском Коммюнике)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Определить препятствия и то, как некоторые страны должны преодолеть эти препятствия и проанализировать хорошую практику, осуществляемую в некоторых странах ЕПВО, для достижения той цели, чтобы студенческий состав, получающий высшее образование на всех уровнях, отражал многообразие населения Европы. - Проанализировать действия, предпринятые в других частях образовательной системы ЕПВО, с целью повышения уровня равных прав/справедливости при получении высшего образования. - Исследовать национальные/региональные стратегии на правительственном уровне для расширения доступа к высшему образованию. - Выявить хорошую практику и национальный опыт в сфере выработки основных показателей, используемых для измерения и мониторинга соответствующих аспектов социального измерения в высшем образовании. - Подвергнуть анализу ответственность/обязанности высших учебных заведений, принимая

<p>к рассмотрению социальных перспектив (и, таким образом, перспективы трудоустройства) их выпускников.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Оценить возможность включения повышенной социальной ответственности вузов Европы (учитывая аспекты, связанные с инновациями, основанными на региональном и урбанистическом развитии Европы и социальных обязательствах) в понятие социального измерения. - Рассмотреть возможность создания Европейского наблюдательного пункта по социальному измерению высшего образования (EOSDHE).
<p>Ссылка на Левенское коммюнике Параграфы 9, 21, 26).</p>
<p>Конкретные задачи</p> <ul style="list-style-type: none"> - Выявление и описание хорошей практики по осуществлению социального измерения в высшем образовании на национальном и региональном уровнях. - Исследование мер, предпринятых в других частях образовательной системы ЕПВО, с целью увеличения уровня доступности высшего образования. - Накопление «лучших образцов» и национального опыта в определении основных показателей, используемых для измерения и мониторинга соответствующих аспектов социального измерения в высшем образовании. - Осуществление сбора информации об улучшении трудоустраиваемости, достигаемого благодаря хорошей практике высших учебных заведений. - Поощрение мероприятий по взаимному обучению (семинары, курсы и т.д.). - Обсуждение всех «за» и «против» в части выработки более широкого понятия социального измерения в ближайшем будущем.
<p>Отчетность</p> <p><i>Расписание</i> встреч рабочей группы или результаты онлайн-мероприятий будет доступно BFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможной хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны представляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи BFUG. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Большая часть работы выполняется онлайн, и только две встречи (одна 23 апреля 2010 года в Валенсии или Мадриде – это будет уточнено – и другая весной 2011 года) состоятся до Конференции министров в Бухаресте.</p>
<p>Связь с другими линиями действия</p> <p>Председатель рабочей группы будет участвовать во встречах рабочей группы по представлению отчетности об осуществлении Болонского процесса, чтобы увязать критический анализ и накопление данных.</p> <p>Сотрудничество с другими рабочими группами, в основном по мобильности, будет организовано в соответствующем контексте.</p>

Приложение 2: Компетенции/полномочия

<p>Название рабочей группы Рабочая группа по структурам квалификаций</p>
<p>Контактное лицо (Руководитель) Сьюр Берган – Совет Европы (Sjur.BERGAN@coe.int)</p>
<p>Состав Армения, Австрия, Бельгия/Фламандская община, Бельгия /Французская община, Чешская Республика, Франция, Германия, Ирландия, Латвия, Мальта, Нидерланды, Польша, Испания, Турция, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия. ESU, EUA,</p>

EURASHE.
<p>Цель и/или результат</p> <p>Продолжающаяся координация на уровне ЕПВО и с использованием EQF-LLL для облегчения создания национальных структур квалификаций и их самосертификации на фоне Рамочной структуры квалификаций для ЕПВО к 2012 году.</p>
<p>Ссылка на Левенское коммюнике</p> <p>Параграф 12</p>
<p>Конкретные задачи</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Рассматривать и давать рекомендации по конкретным политическим вопросам, связанным со структурами квалификаций; 2) Поддерживать и развивать отношения с EQF-LLL, включая вклад в Консультационную группу EQF; 3) Организовать или стимулировать организацию болонских конференций и мероприятий по вопросам, связанным со структурами квалификаций; 4) Координировать требования о помощи, включая самосертификацию национальных структур на фоне Рамочной структуры квалификаций ЕПВО; 5) Развивать болонский веб-сайт по структурам квалификаций (с дополнительной информацией, получаемой от национальных корреспондентов); 6) Содействовать подготовке встреч национальных корреспондентов по структурам квалификации.
<p>Отчетность</p> <p>Расписание встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части вебсайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможной хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Группы по надзору за реализацией Болонского процесса. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Итоговый доклад/выводы будут представлены и обсуждены не позднее очередной встречи BFUG во второй половине 2011.</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Страсбург, 10 ноября 2009 года. Вторая встреча: Брюссель, 16 февраля 2010 года. Дальнейшие встречи будут оговорены особо.</p>
<p>Связь с другими линиями действия</p> <p>Признание (через руководителя рабочей группы, который является также членом рабочей группы по структурам квалификаций)</p> <p>Международная открытость Отчетность по осуществлению Болонского процесса</p>
<p>Дополнительные замечания</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 3: КОМПЕТЕНЦИИ/ПОЛНОМОЧИЯ

<p>Название рабочей группы</p> <p><i>Международная открытость:</i></p> <p>Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте</p>
<p>Контактное лицо (Председатель)</p> <p>Барбара Вайтгрубер – Австрия (Barbara.weitgruber@bmvf.gv.at)</p>
<p>Состав</p>

Армения, Бельгия/Фламандская община, Бельгия / Французская община, Кипр, Франция, Германия, Ватикан, Венгрия, Норвегия, Словения, Испания, Соединенное Королевство, Европейская Комиссия, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, UNESCO, ACA, сети ENIC-NARIC, IAU.

Цель и/или результат

- Продвигать рекомендации доклада «Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте: Доклад по общему состоянию дел на европейском, национальном и институциональном уровнях».
- Поддерживать подготовку к Болонскому политическому форуму 2010 года.
- Создать сеть, оптимально используя существующие структуры, для лучшей информации и продвижения/распространения Болонского процесса за рамки ЕПВО.

В случае необходимости мандат группы на период до 2012 будет приведен в соответствии с решениями, принятыми министрами в Будапеште и Вене в марте 2010 года.

Ссылка на Левенское коммюнике

Параграфы 16 и 26.

Конкретные задачи

- Сотрудничать с болонским секретариатом в отношении дальнейшей разработки болонского веб-сайта, рассчитанного на глобальную аудиторию.
- Создать пул экспертов в странах ЕПВО, чтобы поддерживать болонский секретариат, облегчая согласование информационных визитов в страны, не входящие в ЕПВО, а также из этих стран;
- Способствовать проведению первой сетевой встречи для улучшения информации по Болонскому процессу и продвижения его за рамки ЕПВО.
- Поддержать болонский секретариат в проведении Круглого стола (с участием Европейской Комиссии и других основных заинтересованных сторон относительно высшего образования в Европе), с целью создания «дорожной карты» и определения возможностей и мероприятий для более активного продвижения высшего образования на европейском уровне.
- Обеспечивать информацию о событиях политического диалога, касающегося Болонского процесса, который (диалог) осуществляется в разных структурах и на разных уровнях, через болонский веб-сайт.
- Содействовать принимающим странам Венгрии и Австрии в подготовке Второго болонского политического форума – как в организационных аспектах, так и в содержательных, – вовлекая страны, не входящие в ЕПВО, которые участвовали в Первом болонском политическом форуме, через электронную консультацию.

Отчетность

Расписание встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).

BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.

Чтобы сделать возможной хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи BFUG. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.

Итоговый доклад/выводы будут представлены и обсуждены не позднее очередной встречи BFUG во второй половине 2011 года.

Расписание встреч

Первая встреча: Вена, 28 октября 2009 года.

Вторая встреча: Вена, 25 января 2010 года.

Третья встреча: Вена, 27 мая 2010 (подготовить подробный рабочий план на период 2010–2012 для встречи Группы по надзору за реализацией Болонского процесса в августе 2010, учитывая результаты встречи министров в Будапеште/Вене.

Связь с другими линиями действия

<p>Сотрудничество с рабочей группой «Отчетность по осуществлению Болонского процесса» будет организовано руководителями групп, чтобы соответствовать потребностям обеих групп.</p> <p>Сотрудничество с другими элементами рабочей программы будет осуществляться по мере необходимости.</p>
<p>Дополнительные замечания</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4: КОМПЕТЕНЦИИ / ПОЛНОМОЧИЯ

<p>Название рабочей группы Рабочая группа по мобильности</p>
<p>Контактное лицо (Руководитель) Петер Грайслер – Германия (peter.greisler@bmbf.bund.de)</p>
<p>Состав Армения, Бельгия/Фламандская община, Бельгия/Французская община, Хорватия, Кипр, Финляндия, Франция, Грузия, Венгрия, Ирландия, Италия, Нидерланды, Россия, Сербия, Словения, Испания, «бывшая югославская республика Македония», Соединенное Королевство, Европейская Комиссия, Деловая Европа, EI, ESU, EUA.</p>
<p>Цель и/или результат</p> <ul style="list-style-type: none"> - внести свой вклад в дискуссии рабочей группы «Отчетность по осуществлению Болонского процесса», касающиеся разработки точного определения бенчмарка, упомянутого в Левенском коммюнике. - Определить проблемы, связанные с балансом поступающих на обучение и оканчивающих обучение студентов, и выявить примеры хорошей практики. - Оценить структурные, правовые, финансовые и иные помехи на пути мобильности студентов и персонала и выявить возможные действия министров и заинтересованных лиц с целью улучшения мобильности. - Разработать стратегию мобильности в ЕПВО для рассмотрения ее министрами в 2012 году, основываясь на накоплении хорошей практики по мобильности, и с целью стимулирования дальнейших усилий в сфере мобильности.
<p>Ссылка на Левенское коммюнике Параграфы 18–21, 26.</p>
<p>Конкретные задачи</p> <ul style="list-style-type: none"> - Добавить в определение бенчмарка, что «в 2020 году по меньшей мере 20% выпускников вузов ЕПВО должны некоторый период обучения проходить за границей». - Определить потребности улучшения и расширения сбора данных в отношении информации о причинах мобильности (учеба, работа, изучение языка и т.д.), продолжительности пребывания за границей, видов мобильности (свободное передвижение, запрограммированная мобильность, вертикальная мобильность, цикличная мобильность, мобильность, связанная с социально-экономическими условиями), и сообщить результаты Группе по надзору за реализацией Болонского процесса. - Собрать конкретные примеры разных видов барьеров на пути мобильности студентов и персонала (структурная, правовая, финансовая, иная), возможно, в сотрудничестве с рабочими группами по социальному измерению и признанию. - Выявить примеры хорошей практики по преодолению барьеров мобильности и разработать рекомендации по действиям, которые следует предпринять на разных уровнях. - Идентифицировать причины неустойчивости мобильности и собрать примеры хорошей практики для содействия устойчивой мобильности. - Установить связь с соответствующими семинарами по мобильности, организованными в период 2009–2012 годов. - Создать стратегию мобильности для Европейского пространства высшего образования, основываясь на дискуссиях BFUG относительно возможных действий.
<p>Отчетность</p>

<p><i>Расписание</i> встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможной хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Группы по надзору за реализацией Болонского процесса. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Проект стратегии мобильности ЕПВО должен быть представлен на обсуждение BFUG не позднее второй половины 2011 года.</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Берлин, 13 января 2010 (чтобы создать подробный рабочий план на период 2010–2012 и обсудить определение бенчмарка/уровня).</p>
<p>Связь с другими линиями действия</p> <p>Руководитель рабочей группы будет участвовать во встречах рабочей группы по отчетности в части осуществления Болонского процесса, чтобы учитывать критический анализ и новые данные.</p> <p>Сотрудничество с другими рабочими группами, в частности, с группами по социальному измерению, ЕПВО в глобальном контексте и признанию, будет организовано в соответствующем ключе.</p>
<p>Дополнительные замечания</p>

Приложение 5: КОМПЕТЕНЦИИ / ПОЛНОМОЧИЯ

<p>Название рабочей группы</p> <p>Рабочая группа по признанию</p>
<p>Контактное лицо (руководитель)</p> <p>Андреас Раухваргерс – Латвия (andrejs.rauhvargers@lu.lv)</p>
<p>Состав</p> <p>Армения, Австрия, Бельгия/Фламандская община, Бельгия/Французская община, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Ватикан, Ирландия, Черногория, Нидерланды, Сербия, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия, Совет Европы, ENQA, ESU, EUA, UNESCO.</p>
<p>Цель и/или результат</p> <p>Проверять выполнение рекомендаций исследования планов национальных действий по признанию с той точки зрения, чтобы сделать признание квалификаций и кредитов более согласованным на всем ЕПВО и улучшать признание в других частях мирового пространства.</p> <p>Выносить рекомендации по поводу того, как страны-члены, сети и BFUG могут определять политику осуществления рекомендаций по итогам исследования.</p>
<p>Ссылки на Левенское коммюнике</p> <p>Параграфы 26, 6, 11, 19, 22.</p>
<p>Конкретные задачи</p> <p>Проверка рекомендаций исследования планов национальных действий по признанию.</p> <p>Обосновывать рекомендации по соответствующим ролям и обязанностям государственных властей, отвечающих за общую политику высшего образования, высших учебных заведений, национальных информационных центров по признанию, а также других компетентных органов по признанию в выработке национальной политики с целью выполнения рекомендаций исследования.</p>

<p>Предлагать меры, которые страны должны принимать во внимание при пересмотре своего законодательства по признанию, учитывая Коммюнике Левен/Лувена, а также политику и цели ЕПВО.</p> <p>Выяснить различия в критериях и процедурах признания в разных странах ЕПВО и выносить рекомендации с точки зрения обеспечения возможно более справедливого обращения с заявлениями по признанию в Европейском пространстве высшего образования со ссылкой на академическое, юридическое и фактическое профессиональное признание.</p> <p>Исследовать возможные способы включения оценки качества внутренних процедур признания вузов во внутренние процедуры обеспечения качества, а также во внешнюю проверку качества вузов.</p> <p>Привлекать рабочую группу по структурам квалификаций к любому рассмотрению роли структур квалификаций при выполнении рекомендаций исследования.</p>
<p>Отчетность</p> <p><i>Расписание</i> встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможной хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Группы по надзору за реализацией Болонского процесса. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Итоговый доклад/выводы будут представлены и обсуждены не позднее очередной встречи BFUG во второй половине 2011 года.</p>
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Брюссель, 16 февраля 2010 года.</p> <p>Дорожная карта и расписание будут созданы на этой встрече.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 6: КОМПЕТЕНЦИИ/ПОЛНОМОЧИЯ

<p>Название рабочей группы</p> <p><i>Рабочая группа по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса</i></p>
<p>Контактное лицо (руководитель)</p> <p>Герман Донделингер – Люксембург (germain.dondelinger@mesr.etat.lu) Андреас Раухваргерс – Латвия (andrejs.rauhvargers@lu.lv)</p>
<p>Состав</p> <p>Армения, Австрия, Бельгия/Фламандская община, Чешская Республика, Финляндия, Франция, Германия, Черногория, Нидерланды, Норвегия, Словения, Испания, Швейцария, Турция, Соединенное Королевство/Шотландия, Европейская Комиссия, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE, Евростат, Евростудент, Евродайс.</p>
<p>Цель и/или результаты</p> <p>Дальнейшее совершенствование основанной на наблюдении и критическом анализе методологии:</p> <ul style="list-style-type: none"> - обеспечить надежные сравнимые данные и оценить продвижение в направлении создания Европейского пространства высшего образования; - добиться прогресса в построении структурированной и стандартизированной системы мониторинга, содержащей показатели/критерии и качественный анализ - сделать возможными сравнения между странами и отслеживание изменений, происходящих с течением времени внутри стран и между странами; - подготовить общий доклад по осуществлению Болонского процесса к 2012 году, объединяя данные, собранные Евростатом/Евростудентом и Евродайсом.
<p>Ссылки на Левенское коммюнике</p>

Параграфы 18, 21, 26 и 27.
<p>Конкретные задачи</p> <ul style="list-style-type: none"> - определить ключевые вопросы, которые следует охватить в отчете, и способ работы с ними (количественные показатели или качественный анализ); - обосновать критерии измерения прогресса; - идентифицировать требуемые данные; - подготовить бланки/анкеты для сбора информации от болонских стран с точки зрения качественного анализа; - анализировать и контекстуализировать данные из разных источников; - выявить наиболее подходящие способы представления различных результатов: «светофор»*, карты, графики, аналитический текст и т.д - помочь Евродайсу/Эвридке в составлении общего отчета для утверждения BFUG перед Конференцией министров 2012 года. - выработать точное определение уровня мобильности в 20%.
<p>Отчетность</p> <p><i>Расписание</i> встреч рабочей группы будет доступно для BFUG на защищенной части веб-сайта (через Болонский секретариат).</p> <p><i>BFUG должна также получать регулярные отчеты и свежие новости.</i></p> <p>Чтобы сделать возможной хорошую осведомленность BFUG в целом и осуществлять необходимые консультации, отчеты о продвижении дел должны предоставляться, по крайней мере, за две недели до каждой встречи Группы по надзору за реализацией Болонского процесса. В промежутке между встречами свежие новости могут распространяться через Болонский секретариат с использованием электронной почты.</p> <p>Конкретное предложение по общей отчетности, включая показатели, будет передано BFUG процесса на встрече в Альден Бисене 25–25 августа 2010 года.</p>
Итоговый доклад будет представлен и обсужден на встрече BFUG в январе 2012 года.
<p>Расписание встреч</p> <p>Первая встреча: Люксембург 4 ноября 2009 года. Вторая встреча: Люксембург, 21 января 2010 года.</p>
<p>Дополнительные замечания</p> <p>Дорожная карта и расписание до 2012 года, также определяющее разделение задач внутри группы, будет согласовано на встрече в январе 2010</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 7: КОМПЕТЕНЦИИ/ ПОЛНОМОЧИЯ

<p>Название рабочей группы</p> <p>Механизмы прозрачности</p>
<p>Контактное лицо (Руководитель)</p> <p>Ноэль Феркройссе – Бельгия/Фламандская община (noel.vercruysse@ond.vlaanderen.be)</p>
<p>Состав</p> <p>Армения, Австрия, Бельгия/Французская община, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Финляндия, Франция, Германия, Италия, Мальта, Нидерланды, Испания, Швейцария, Соединенное Королевство / EWN1, Европейская Комиссия, Деловая Европа, Совет Европы, EI, ENQA, ESU, EUA, EURASHE.</p>
<p>Цель и результаты</p>

* Вид исследования, ключевые показатели деятельности изображаются разными цветами, отсюда «светофор». Подробнее на http://www.ncl.ac.uk/governance/internal/assets/documents/M_005.pdf (примечание переводчика).

<ul style="list-style-type: none"> - отслеживать и анализировать развитие инструментов и механизмов транспарентности, как целей и задач (информация, отчетность, качество), так и используемых показателей и критериев (ввод/процессы, выход/результаты); - подготовить доклад к Конференции министров в 2012.
<p>Ссылка на Коммюнике в Левен/Лувене-ла-Нев Параграф 26, п.3</p>
<p>Конкретные задачи</p>
<p>Отчетность Расписание встреч рабочей группы будет доступно BFUG. BFUG будет получать регулярные отчеты и свежие новости, а также рабочий план и проекты промежуточных отчетов для письменной консультации и комментариев. Итоговый отчет/выводы будут представлены и обсуждены не позднее второй половины 2011 года на встрече BFUG .</p>
<p>Расписание встреч Первая встреча: Брюссель, 30 ноября 2009 года. К конференции министров 2012 года: 5 встреч; 2 из них – в 2010 году, 2 – в 2011 году и 1 в 2012 году.</p>
<p>Связь с другими линиями действия Есть ясное взаимодействие с Рабочей группой по предоставлению отчетности об осуществлении Болонского процесса, особенно в отношении сбора данных и определения показателей, используемых для мониторинга и измерения мобильности и социального измерения.</p>
<p>Дополнительные замечания Коммюнике от 2009 Всемирной конференции по высшему образованию также упоминает необходимость большей информации, открытости и транспарентности в отношении различных миссий и действий отдельных институтов.</p>

Перевод Л.Ф. Пирожковой

СВЕДЕНИЯ О НАУЧНОМ РЕДАКТОРЕ:

БАЙДЕНКО

ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ

– научный руководитель исследовательского проекта «Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе», доктор педагогических наук, профессор, иностранный член Национальной академии педагогических наук Украины

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:
ИТОГИ ДЕСЯТИЛЕТИЯ**

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

Компьютерный набор и верстка:

Ответственные за выпуск:

*М.В. Королева,
С.Н. Яковлева
О.Л. Ворожейкина,
Г.М. Дмитриенко,
Н.М. Амбросимова,
Т.А. Подкопаева*

Подписано в печать 07.02.2011
Бумага «Снегурочка». Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл.печ.л. 25,81. Тираж 200 экз. Заказ № 29.

Отпечатано в полном соответствии
с предоставленным оригинал-макетом

Отпечатано в типографии Издательского дома
Национального исследовательского технологического университета «МИСиС»

119049, Москва, Ленинский проспект, 4

Тел. 955-00-32; Факс: 236-21-05

<http://www.misis.ru>

E-mail: kancela@misis.ru
