

В.И. БАЙДЕНКО, М.Б. ГУЗАИРОВ
Н.А. СЕЛЕЗНЁВА

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
*ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС***

= МОНОГРАФИЯ =

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ИНСТИТУТ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
(ИКВО)
*Национального исследовательского
технологического университета (НИТУ «МИСиС»)***

**УФИМСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АВИАЦИОННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
(УГАТУ)**

**В.И. БАЙДЕНКО, М.Б. ГУЗАИРОВ
Н.А. СЕЛЕЗНЁВА**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
*ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС***

= М О Н О Г Р А Ф И Я =

Москва-Уфа-2012

УДК 378:001
ББК 74.04

В.И. Байденко, М.Б. Гузаиров, Н.А. Селезнёва. Актуальные вопросы современной дидактики высшего образования: европейский ракурс. – Москва-Уфа: Уфимский государственный авиационный технический университет (УГАТУ), 2012 – 293 с.

ISBN _____

Предлагаемая коллективная монография представляет собой попытку восполнить известный пробел в исследованиях современных проблем дидактики высшего образования. В ней в весьма сжатой форме представлен многосторонний опыт исследований в этой области, осуществленных в университетах Европы и частично Соединенных Штатах Америки за последние четыре десятилетия.

Авторы отдают себе отчет в том, что в реальной педагогической практике отечественных высших учебных заведений накоплен богатый теоретический и практический опыт по соответствующим вопросам. Можно было бы только желать, чтобы соответствующие структуры Российской академии образования и Федеральный институт развития образования выступили с инициативой проведения системных исследований в сфере современной дидактики высшего образования.

Предлагаемая монография адресована широкому кругу российской академической общественности и органам управления высшим образованием на федеральном и региональном уровнях.

ISBN _____

УДК 378:001
ББК 74.04

Настоящее издание является некоммерческим

- © В.И. Байденко, М.Б. Гузаиров, Н.А. Селезнева, 2012
- © S. Adam, Ph.G. Altbach, H. Davies, S. Gülker, G. Heitmann, H. Junge, A. Knie, J. Korhonen, G. Madill, L. Reisberg, L.E. Rumley, D. Simon, H. Smidt, A. Sursock, B. Szczyrba, P. Tremp, J. Wildt, L. Wilson, R. Zürcher - авторы, используемых в монографии оригинальных текстов «врезок» на английском и немецких языках, 2012
- © О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карочарова, Л.Ф. Пирожкова, Е.Б. Покладок, А.Н. Тарасюк переводы текстов ведущих зарубежных экспертов с английского и немецкого языков на русский язык, 2012
- © УГАТУ, издание, 2012

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Библиография к введению	16
ГЛАВА 1. СТАНОВЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	18
1.1. СТАНОВЛЕНИЕ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ (сорокалетний опыт Европы).....	18
1.2. НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИДАКТИКИ	39
1.3. РАЗВИТИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА	56
Библиография к главе 1	78
Глава 2. СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	81
2.1. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	81
2.2. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАПАДНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ.....	93
2.3. НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОМУ СОСТАВУ И ПОДДЕРЖКЕ СТУДЕНТОВ.....	117
Библиография к главе 2	137
Глава 3. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД.....	144
3.1. ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ.....	144
3.2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: «PRO» И «COUTRO».....	167
3.3. ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ БАКАЛАВРСКИХ И МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ В СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОМ И КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТАХ	194
Библиография к главе 3	220
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	220
Библиография к заключению	224
ПРИЛОЖЕНИЯ:.....	225
<i>Приложение 1.</i> Перечень международных и национальных исследовательских учреждений, специализирующихся на проблематике современного высшего образования, включая дидактику высшего образования.....	226
<i>Приложение 2.</i> Современная иностранная библиография по вопросам дидактики высшего образования	230
<i>Приложение 3.</i> Глоссарий категорий, понятий и терминов, относящихся к Болонскому процессу, связанных с современной дидак- тикой высшего образования	248
<i>Приложение 4.</i> Издания по результатам мониторингового исследования Болонского процесса (на базе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов – Института качества высшего образования НИТУ «МИСиС») (электронная биб- лиотека основных изданий)	291
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	294

ВВЕДЕНИЕ

Роль и значение дидактики высшего образования можно в полной мере представить себе только в контексте мировых и европейских тенденций развития высшей школы (третичного образования).

В региональных и национальных (страновых), а тем более в институциональных горизонтах порой трудно усмотреть их проявление. Угол зрения смещается также культурно-образовательными особенностями, направлениями осуществляемой социально-образовательной политики, спецификой принятой в конкретном вузе организационной практики и другими причинами и факторами. В этой связи возникает необходимость обозреть глобализированные контексты и макростратегические подходы к обеспечению качества в меняющемся мире высшего образования (Мария Хосе Лемэтр), очертить вызовы глобализации к качеству высшего образования (Дин Нойбауэр), охарактеризовать сущностные черты, проявления и перспективы происходящей «академической революции» (Филипп Альтбах и др.).

Все совершаемые в настоящее время изменения планетарного масштаба «... с очевидностью предполагают изменения в высшем образовании, а это должно одновременно означать, что процедуры обеспечения качества также должны претерпеть изменения» [1].

Далее Мария Хосе Лемэтр, президент Латиноамериканской сети по аккредитации в области качества высшего образования, пишет: «Высшее образование переживает важные с социальной точки зрения перемены. Из относительно инкапсулированного (защищенного от внешних воздействий), заключенного в университетах, сосредоточенного на теоретических и концептуальных проблемах преподавания и обучения в сфере общественных, естественных и гуманитарных наук, из связанного с научными изысканиями и вообще с “ученостью”, оно (высшее образование) в большинстве стран превратилось в феномен, ставший центром внимания самых разных слоев населения. Оно предлагается различными провайдерами большому и неоднородному студенческому контингенту в широком диапазоне функций преподавания, исследования, консультаций и услуг» [1].

Вот как видятся автору основные тенденции и события в настоящем временном горизонте (мы выберем только те, которые отвечают избранному нами в данном исследовании контексту):

- *диверсификация предоставления услуг высшего образования* (она многолика: возникновение новых типов вузов; рост образовательных предложений внутри высших учебных заведений; широкое распространение частных провайдеров; изыскание новых способов предоставления услуг; рост неуниверситетского сектора как одно из наиболее важных структурных изменений последнего времени, как инновационный ответ на все более разнообразные потребности рынка труда; появление гибких способов реализации образовательных программ в форме дистанционного обучения, онлайн-технологий, интерактивного образовательного процесса, модуляризации и т.п.);
- *увеличение неоднородности контингента студентов* (возраст, пол, мера подготовленности, культурный уровень, различные ожидания и мотивы; возрастание когорт нетрадиционных студентов, обладающих совершенно иным жизненным опытом, с требованием к ППС (профессорско-преподавательскому составу) приспосабливаться к их новым потребностям и запросам; отсутствие социальных возможностей для их поддержки, что ведет к необходимости освоения современных педагогических стратегий, обеспечения иной учебной среды и формирования компетенций, которые никогда ранее не являлись целевыми установками учебных планов и образовательных программ). М.Х. Лемэтр замечает по этому поводу: «Если мы говорим о преподавании / обучении, ясно, что его функции должны быть переосмыслены, чтобы отвечать потребностям разнообразного контингента. В то время как хорошо подготовленные, элитные студенты давно отработали способы, при помощи которых их запросы доносятся до лиц, принимающих решения внутри вуза, требуя прислушаться к ним и что-то изменить ... новая популяция студентов, пришедших в высшее учебное заведение с более слабой академической культурой и иными потребностями, далеко не всегда способна выразить их в форме требований. В первую очередь необходимо переосмыслить организацию преподавания / обучения. Это означает изменение структуры академических предложений с целью создания образовательных программ, которые учитывают различные нужды: программы короткого цикла, модульная композиция, ориентация на запросы рынка труда, наряду с традиционными программами в “новой упаковке”, что позволит удовлетворять многообразные потребности, в то же время, не снижая высоких академических стандартов» [1].

Добавим еще ряд обстоятельств.

Во-первых, динамика карьерных маршрутов выпускников / специалистов вызывает к жизни такие учебные планы, которые бы базировались на реальных компетентностных моделях, выработку не только профессиональных, но и универсальных (общих, общекультурных) компетенций.

Во-вторых, должны быть освоены новые педагогические стратегии, в которых преподавание означает, главным образом, не передачу знаний и предоставление информации, но акцентируется внимание на обеспечении основной структуры, системности доступной информации, что позволяет отбирать и отбрасывать информацию на основе критического осмысления ее актуальности для конкретных нужд.

«Все это требует, – заключает автор, – “педагогической перезагрузки (“перестройки””, которую многие вузы осуществить не могут и которая порой принимается в штыки преподавателями высших учебных заведений» [1].

О новых вызовах глобализации высшему образованию размышляет и Дин Нойбауэр, старший консультант East-West Center – EWC. Он, в частности, заявляет, что «продвижение неолиберализмом рыночных отношений и автономии привело к расширению рынка частного высшего образования, часто в ситуациях недостаточного регулирования, влияя таким образом на качество» [2]. Автор свидетельствует: «Воздействия глобализации на динамику знания создало информационную сингулярность, тем самым, подрывая традиционные источники знания и стандарты, что сказывается на методах обучения и зоне ответственности студентов ... Современное состояние экспансии знания и цифровая динамика, которая побуждает к экспоненциальному росту знания, могут иметь результатом «трансмутацию» многих привычных форм производства и потребления знания, вызывая явно выраженную сингулярность, результаты которой трудно предсказать» [2].

Это приводит к постановке многих вопросов. Появление информационной сингулярности влечет за собой радикальное изменение студентов. Это касается, например, способа их познания как поколения, выросшего в обществах цифровой реальности. Уже давно замечено, что только небольшая часть «поколения Y» получает знания посредством общения с книгой. С другой стороны, мировая тенденция старения преподавательского состава порождает приверженность его к традиционным педагогическим методам, учебным программам и исследовательским методологиям. Дин Нойбауэр приводит факт, относящийся к универ-

ситету Калифорнии (США – UCLA), что 80% ППС не пользуются новыми инструментариями цифровых технологий и что студенты идут впереди них в этой области. «Короче говоря, – заключает исследователь, – доминирующая парадигма в высшем образовании остается весьма доминирующей» [2]. Вновь возникающая парадигма высшего образования несет угрозу напряженности внутри высших учебных заведений, так как преобладающие системы взглядов, ценностные системы и «рамки компетенций» студентов и преподавателей все более расходятся.

Вот как выглядит, например, панорама тенденций и проблем, нарисованная в полной версии доклада, подготовленного Ф.Г. Альтбахом, Л. Райсберг и Л.Е. Рамбли «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции» (обратим внимание на сущностное понятие: *«академическая революция»*): взрывной характер массификации; всемирные рейтинги вузов; исследовательский университет и исследовательская среда; студенты и учебные программы; противоречия изоморфизма; глобализация и интернационализация (возможности, вызовы, риски); конструктивные действия позитивной дискриминации, квоты и программы резервирования мест; преподавание и поддержка более разнообразного студенческого контингента; процессы обеспечения качества; растущий фокус на результаты образования; учебные заведения для определенных категорий студентов – элитные и полуполу-элитные вузы; ухудшение квалификации профессорско-преподавательских составов; рост числа преподавателей, работающих с неполным рабочим днем или сокращенной неделей; бюрократизация профессуры; глобальный академический рынок; диверсификация студенческого контингента; трансформация вузов и систем высшего образования; преподавание в традиционном университете; факторы, преобразующие университетское преподавание; новые учебные программы и изменение смысла и целей третичного образования; подходы к обучению студентов на базе результатов образования; информационно-коммуникационные технологии и дистанционное образование (поставщики и методы, возможности и преимущества, риски и проблемы); общесистемная политика и научно-исследовательские университеты; тенденции в области организации фундаментальных исследований и НИОКР (научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ); связь «университет–промышленность»; исследования и профессия преподавателя; модель «учеба–

работа»; предпринимательское образование; обучение руководящих работников и профессиональное развитие; лицензирование интеллектуальной собственности; вузовские процессы (разработка политики, внутренняя организационная структура и др.); изменение моделей приема; успешность обучения: от поступления к завершению; борьба за «душу» высшего образования: профессионализация управления и руководства системой высшего образования и лидерство [3].

Что означает *Изменение парадигмы высшего образования: от преподавания к учению*? Собственно это и следует понимать как необходимость освоения студентоцентрированного, результаториентированного и компетентностного подходов. С точки зрения дидактики высшей школы речь идет о фундаментальной корректировке методологического и методического курса. Это, по мнению Й. Вильдта, предусматривает смену перспективы на учение, то есть:

- центрирование на студенте;
- изменение роли преподавателя – от центрирования на нем к инструктированию относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию;
- ориентация на цели и результаты;
- содействие самостоятельно организуемому и активному обучению;
- концентрация на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения;
- обеспечение связи приобретения знаний и разработки стратегии учения [4].

Это изменение перспективы выходит за рамки косметического повышения квалификации ППС, его частичной и краткосрочно-ситуативной адаптации.

В докладе, подготовленном по проекту EUA (Trends 2010), термин «студентоцентрированное обучение» используется в самом широком смысле слова и охватывает различные родственные явления. Студентоцентрированное обучение имеет следующие характеристики, позволяющие объединить те изменения, которые произошли в ряде европейских вузов и были вызваны к жизни Болонским процессом и более широкими тенденциями ...

- 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 выступает предметом договоренности;
- 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 достижения общих навыков и знания более высокого уровня;
- студент участвует в определении того, что изучается;
- студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не вводимых ресурсах;
- процесс обучения – это не только передача и восстановление знания; речь также идет о более глубоком понимании и критическом мышлении (например, понимание пределов и условного характера знания);
- оценивание, по преимуществу, 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 [5].

Уже в самом введении мы считаем целесообразным отметить новые аспекты дидактики высшего образования.

Во-первых, не следует понимать дело так, что методы, центрированные на студенте, находятся в непреодолимом противоречии с традиционной «методической палитрой». Обе методические стратегии не обязательно исключают друг друга, а сам образовательный процесс реализуется где-то вдоль этого континуума. Смена роли преподавателя не означает уменьшения его значимости. Главное здесь состоит в том, что студент в психолого-педагогическом смысле не выступает получателем образовательных услуг или рыночным клиентом на образовательном рынке, но становится активным участником, со-творцом, разделяющим ответственность за результаты обучения.

Во-вторых, это новая философско-образовательная категория, «в дидактическом отношении означает фундаментальное изменение парадигмальной перспективы» (Й. Вильдт). То есть, когда *преподавание обдумывается, исходя из учения*.

В-третьих, студентоцентрированное обучение, которое ... предпочтительно выбирает все большее число вузов, актуализирует применение модулей как *нового формата структурной организации образовательного процесса* (заметим, что модуляризация не вписывается в традиционные университетские формы занятий).

Приведем несколько мнений современных авторитетных исследователей относительно сдвигов в дидактике высшего образования, вызываемых студентоцентрированным, компетентностным и результаториентированным подходами.

Й. Вильдт: «Лекции с их изложением, семинары с их дискуссиями, упражнения и практические занятия с их функциями освоения на практике отодвигаются, отдается предпочтение комплексным сценариям с компонентами инструктирования и активизации, множественными социальными формами и сочетанием в репертуаре разнообразных методов активного обучения» [6].

В другом месте со ссылкой на Kember / Kwan (2000) *Й. Вильдт* скажет: «Такое расширение дидактического репертуара ... сопровождается изменением взгляда на преподавание. Оно включает пять ступеней – выходит за рамки ограничения роли преподавателя как передатчика информации (ступень 1), через структурированную передачу знаний, адаптированную к когнитивным предпосылкам студента (ступень 2), интерактивное согласование со студентами хода учебного процесса (например, посредством обратной связи) и управление им (ступень 3) до ориентации преподавания на понимание студентов (ступень 4) и, наконец, до стимулирования концептуальной перемены и пробуждения познавательного любопытства (ступень 5). Из исследований в области высшего образования известно, что с подобной точкой зрения на преподавание согласуются учебная мотивация и учебное поведение студентов, и на всех ступенях она сопровождается усилением ... углубленного подхода (deeper approach) и проявлением внутренней мотивации или продолжительным интересом» [Там же].

М. Люссо: «Нужно порвать со способами обучения, зависящими от устарелых канонических моделей линейного образования. Надо идти на риск определения компетенций, которые мы, преподаватели, имеем сами и которые мы хотим передать, чтобы траектория прохождения учебы имела смысл. Эти изменения наталкиваются на университетские традиции, которые заключаются в том, чтобы говорить в сильно кодированных формах научного обмена и не говорить о том, что именно делается. Коллективный труд часто сводится к объединению индивидуумов, каждый из которых делает только то, что хочет, вместо того, чтобы основываться на взаимной критике практической деятельности и совместного построения траекторий прохождения обучения, продвижения и программирования. *В конце концов, университетам следует вести студентов к проблемной самостоятельности. Так как успешный педагог – это тот педагог, который становится ненужным*» (курсив наш – В.Б., М.Г. и Н.С.) [7, с. 231].

М. Роменвиль: «Переход университета к компетентностному подходу порождает три прорыва в способе понимания образования (курсив наш – В.Б., М.Г. и Н.С.):

- от преподавателей требуется определить свои цели;
- эти цели должны формулироваться в терминах знаний, которые *должен* приобрести студент, в то время как университетские траектории обучения в целом задуманы согласно внутренней логики содержания дисциплины;
- эти цели должны выражаться в терминах приобретения компетенций, т.е. исходя из средств / способов для действия и мышления в мире, которым, как считается, студент должен управлять по выходе из системы образования. Это еще более ново, так как традиционно университетское образование было теоретическим, а применение и мобилизация знаний и реальности рассматривались как дополнение» [8, с. 234].

У. Вельберс: «И эта совершенно самостоятельная, антропологически и педагогически определяемая роль, которую выполняют учащиеся при обучении, центрированном на студенте, и которая, как считал В. Гумбольдт, не только признает основополагающее ограничение эффективности всякого преподавания, а продуктивно ее использует. Вместе с тем преобразуется роль, которую учебный процесс может играть в трансформации учреждения науки и образования: основная сила инновации не в продолжающейся инструкции

по дисциплинам и обновлении спектра дисциплин, а в “новом понимании обучения, прежде всего умения по-новому осмыслить науку”» (Welbers, 1998, S. 20). Barr и Tagg используют другую более корректную картину будущего: «Сдвиг к парадигме учения является не правильным расчетом балласта большого корабля «Высшее образование». Это сдвиг, меняющий все» [9].

В-четвертых, студентоцентрированное обучение и компетентностный подход предполагают методическую «перезагрузку» профессорско-преподавательского состава, освоение новых методов и организационных форм образовательного процесса. Назовем некоторые из них: обучение в малых группах (Small Group Learning – SGL); проблемное обучение (Problem Based Learning – PBL) с его многочисленными вариантами типа: феноменологическое обучение (PhBL), проектное обучение (Project Organized Learning – POL), обучение, ориентированное на практику (Practice Oriented Learning – PrOL), студентоцентрированное обучение (Self-Directed Learning – S-DL); форма групповой работы «групповой пазл» (Gruppenpuzzle); смешанное обучение (Blended Learning) как комбинирование различных учебных сред для более эффективного преподавания и учения.

В «Trends 2010» можно встретить суждения о том, «что изменение студенческого контингента и акцент Болонского процесса на студентоцентрированное обучение требуют особого внимания к развитию новых методов преподавания... 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 призваны отражать изменение студенческого контингента, прежде всего, для того, чтобы гарантировать, что студенты, обучающиеся неполное время, способны выполнять новые учебные требования;
- академический персонал ... 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;
- наконец, новые методы обучения, такие как смешанное обучение или работа в небольших группах (с меньшим соотношением численности

студентов и персонала), требуют больших финансовых ресурсов» [5, с. 75–76].

В предлагаемой коллективной монографии будут рассмотрены отдельные стороны становления и развития в Западной Европе дидактики высшего образования в течение последних 30–40 лет. Авторы предпримут попытку в весьма сжатой форме осветить основные направления исследований в этой области, очертить ее некоторые проблемно-тематические поля. Мы также полагаем оправданным довести до сведения читателей современную интерпретацию студентоцентрированного и компетентностного (результаториентированного) подходов. Мы с полной ответственностью хотели бы подчеркнуть, что при всем противоречивом отношении к Болонскому процессу, наблюдаемом до сих пор как в Европе, так и в России, именно качество высшего образования представляет собой его стратегическую цель. В Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов (в настоящее время Институт качества высшего образования НИТУ «МИСиС») на протяжении десяти лет осуществлялось под научным руководством д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой мониторинговое исследование Болонского процесса в Европейском пространстве высшего образования по всему концептуально-методологическому горизонту его эволюционирования. Результаты этого уникального проекта (2002–2011 гг.) отражены в многочисленных публикациях (См. Приложение 4).

В Бухарестском коммюнике, подписанном 27 апреля 2012 года министрами, ответственными за высшее образование в 47-ми странах-участницах Болонского процесса (включая Российскую Федерацию), подчеркивается приверженность принципу студентоцентрированного обучения, которое характеризуется инновационными методами формирования и продвижением студентов на позицию активных участников собственного обучения.

Новая дидактическая парадигма позволит обеспечить удовлетворение системами высшего образования растущих запросов общества и рынка труда. Достижение этого соответствия требует сочетания у выпускников универсальных, мультидисциплинарных и инновационных навыков и компетенций с современным предметно-специализированным знанием. Это вызывает к жизни потребность в укреплении сотрудничества между работодателями, студен-

тами и высшими учебными заведениями, особенно в проектировании образовательных программ (учебных планов), способствующих повышению инновационного, предпринимательского и научно-исследовательского потенциала выпускников. В образовательных программах должны находить отражение изменяющиеся научно-исследовательские приоритеты и вновь появляющиеся научные дисциплины, а сами научные исследования должны составлять основу преподавания и обучения. Это верно не только для университетов, отнесенных у категориям федеральных и научно-исследовательских, но и для современных страновых систем высшей школы в целом.

В упомянутых выше изданиях, особенно в последние годы, нашло свое отражение «дидактическое ядро» болонских преобразований, все более заявлявшее о себе по мере развертывания практики болонских реформ на громадном и весьма пестром европейском академическом ландшафте. Многие современные педагогические обновленческие концепты мы описываем в настоящей работе. (Электронная версия изданий по Приложению 4 прилагается).

По ходу изложения мы размещаем в так называемых «врезках» русскоязычные переводы оригинальных текстов ведущих зарубежных экспертов с английского и немецкого языков, выполненные научными сотрудниками и преподавателями Института качества высшего образования НИТУ «МИСиС» О.Л. Ворожейкиной, Е.Н. Карачаровой, Л.Ф. Пирожковой, Е.Б. Покладок, А.Н. Тарасюк полагая тем самым придать более многообразный стилевой и концептуальный «строй» нашей работе.

Существенный вклад в отбор содержания и подготовку к изданию данной работы внес кандидат педагогических наук, декан факультета социальных технологий Псковского государственного университета О.В. Никифоров, проявивший живой интерес к современным проблемам становления и развития дидактики высшего образования в европейской и североамериканской высшей школе.

БИБЛИОГРАФИЯ К ВВЕДЕНИЮ

1. *Lemaitre M.J.* New Approaches to Quality Assurance in the Changing World of Higher Education. www.openpraxis.com/files/zemaitre.pdf
2. *Neubauer D.* Ten Globalization Challenges to Higher Education Quality and Quality Assurance. www.eastwestcenter.org/education/international-forum-for-education-2020/educationleadership-institute/current-institute
3. Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции. Доклад, подготовленный для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 года / Филип Дж. Альтбах, Лиз Райсберг, Лора Рамбли Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education, Philip G. Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн.: Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – с. __ - __.
4. Вильдт Й. Переход от преподавания к обучению. Вызовы компетентностно-ориентированного обучения Берлин. 24.10.2009. *Wildt J.* «Shift from Teaching to Learning» Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009 www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php (на электронном носителе). Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн.: Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.11).
5. Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании. *Андреа Сюрсок и Ханне Смиidt.* Соавторы: *Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Жерард 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.* Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн.: Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – с.24 – 257.
6. Вильдт Й. Будущее Болонского процесса – тезисы с точки зрения дидактики высшей школы. Prof. Dr. *Johannes Wildt.* Die Zukunft von Bologna – Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik . Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн.: Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.23).
7. Люссо М. Идентификация компетенций: стратегический способ, необходимый для построения траекторий обучения. Доклад, семинар Агентства взаимодействия университетов (AMUE) «Дипломы LMD в терминах компетенций и презентация Приложения к диплому». Париж, июль 2004 г. *Lussault M.* (Président, Université de Tours). L'identification des competences: un outil strategique indispensable a la construction des parcours de formation Présentation, Séminaire d'Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) «La déclinaison des diplômes LMD en compétences et la présentation de l'annexe descriptive». Paris, 6 juillet 2004. Перевод Е.Б. Покладок / В кн.: Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук,

профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 229–232.

8. *Роменвиль М.* Компетенстный подход в университетском образовании: цели, преимущества, границы. Доклад, семинар Агентства взаимодействия университетов (AMUE) «Дипломы LMD в терминах компетенций и презентация Приложения к диплому». Париж, июль 2004 г. Romainville M. (Professeur, Facultés universitaires de Namur, Belgique, département éducation et technologie). L'approche par compétence dans l'enseignement universitaire: enjeux, avantage et limites. Présentation, Séminaire d'Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) «La déclinaison des diplômes LMD en compétences et la présentation de l'annexe descriptive». Paris, 6 juillet 2004. Перевод Е.Б. Покладок / В кн.: Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 233–236.
9. *Вельберс У.* 10 лет Болоньи. Влияние катастрофы политики в области образования на учебный процесс в вузах и попытки улучшения ситуации. В: Некоторые вопросы дидактики компетентностного подхода. 10 лет Болоньи – бакалавр и магистр в процессе апробации. Партия зеленых в ландтаге земли Северный Рейн-Вестфалия. Документ мероприятия от 25 мая 2009 г. с. 7–9. Welbers U. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung. In: 10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand. Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009. S. 7–9. http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/301175.10_jahre_nach_bologna-bachelor_und_master.pdf Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.13).

СТАНОВЛЕНИЕ И ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. СТАНОВЛЕНИЕ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ (сорокалетний опыт Европы)

Мы уже отмечали, что в болонских реформах все настойчивее заявляет о себе так называемый «дидактический вектор», то есть установка на повышение роли технологического и педагогического потенциалов академической культуры за счет освоения современной дидактики высшего образования. Заметим, что понятие «современная дидактика высшего образования» часто тесно связывают с понятием «дидактика компетентностного подхода».

Наша позиция сводится к тому, что современная дидактика высшего образования (ДВО) по существу представляет собой дидактику компетентностного подхода и студентоцентрированного образования И. Штар замечает: «Выраженный Wildt (2004, 3.2) скепсис в отношении того, что инновации Болонского процесса в преподавании и обучении останутся ограниченными организационной реформой, если не произойдет переосмысление с точки зрения глубоких изменений культуры преподавания в вузах, небезоснователен ... требуется развитие позитивной культуры преподавания в вузах (WR 2008) с “акцентом на качество преподавания (HRK 2007)” ... при этом должно получить достойное место исследование в этой области» [1].

Брижит Берендт в свою очередь придерживается того мнения, что «продвижение компетенций преподавания рассматривается как неотъемлемая часть развития персонала и организаций, являясь решающим для обеспечения и совершенствования качества обучения и преподавания в контексте самоуправляемых учреждений высшего образования» [2].

Дело, по нашему мнению, заключается в следующем: где нет достаточного современного дидактического потенциала профессорско-преподавательского состава, там нельзя осуществить эффективные болонские нововведения.

Нередко негативное отношение к Болонскому процессу кроется в конечном счете в усеченном и искаженном понимании его и соответствующей этому ущербной практике его реализации. Это (да извинительным будет примитивизм нашего сравнения) все равно как ставить в вину великому композитору слабость исполнительской культуры музыкантов, не донесших до публики гениальность музыкального текста (а ведь Болонский процесс по своей гуманистической сути является беспрецедентным в истории мировой высшей школы).

В своей публикации Ульрих Вельберс «Чего мы достигли. Взгляд на 40-летний период развития дидактики высшего образования с точки зрения поиска места», помещенной в соответствующей серии «Центр внимания – дидактика высшего образования», выпускаемой Немецким обществом дидактики высшего образования, пишет: «В 1969 году вышел первый выпуск: “Экзамены как проблема дидактики высшего образования”. В период 1968–1992 гг. свет увидел 81 том из подобных серий, а затем еще 16 томов (заметим, что это – результат общественной деятельности, а не госучреждений, типа АПН СССР или РАО). ... 1982 г., – продолжает У. Вельберс, – характеризовался качественным переломом в истории издания серий: под заголовком “Дидактика высшего образования и университетское повышение квалификации” впервые появился том в Немецком учебном издательстве...

Всего в течение последующих двадцати лет этого успешного сотрудничества между издательством и Центром дидактики высшего образования вышло 36 томов. 2003 г. был следующим этапом: издательство Bertelsmann в Билефельде взяло на себя выпуск серии и издает до сих пор; там появились следующие 11 томов, итого 120 томов за сорок лет» [3].

Хотелось быть правильно понятым: эти ли факты не говорят об интенсивном развертывании исследовательской деятельности в части проблем высшего образования и не свидетельствуют опосредованно о непростительной и затянувшейся дремоте (мягко сказано) отечественной педагогической науки в этой сфере. Названное выше – это примеры лишь одной Германии. А Франция и Испания с их развитой исследовательской сетью, Великобритания с ее Академией высшего образования, Ирландия с ее Национальной академией интеграции исследовательской, преподавательской и учебной деятельности, США с их Center for international Higher Education, Boston College, Китай

с его Институтом высшего образования Шанхайского университета и т.д. (см. Приложение 1).

Все это, согласно У. Вельберсу, убеждало в том, что «... именно дидактика высшего образования – уже давно признанная в исследовании и преподавании – научная дисциплина» [3].

И далее автор заключает: «После сорокалетнего пути разрушающего развития современный университет с его капитальными трансформациями последних десятилетий стал большим прогрессом “неизвестно куда” постоперативного реформированного общества (das große Fortschritt – “Irgentwo” einer postoperativen “Reform” – Gesellschaft).

При этом наука не приравнивается науке. На вузовском пространстве блуждает понятие, которым дидактика высшего образования пользуется и должна заниматься: «профессионализация». Против нечего возразить, когда от того, чем должны были пользоваться в течение времени тем не менее критически отстраняются. «Профессиональность», по меньшей мере, в «профессии» «дидактика высшего образования» действительно полезна только тогда и приобретает смысл в повседневной жизни, когда исходит из внутренней позиции и установки по отношению к людям и вузам. Люди, желающие что-либо изменить с энтузиазмом и убедительностью, но, возможно, порой беспомощны, если они обладают меньшим профессионализмом, чем другие, а профессионалы, у которых отсутствуют характер и внутреннее понимание себя и мира, пусты, скучны и бесполезны для сообщества, а на длительный срок даже опасны. Halmut von Hentig вывел известную формулу, что все, что помогает прояснить вещи, должно укреплять и людей – и наоборот. Дидактика высшего образования будет иметь будущее только в том случае, если сохранит свой наивысший максимум. Позитивизм эффективности до невозможного секуляризованного рыночного университета разрушает людей и оставляет проблемы при всем том нерешенными. Дидактика высшего образования может отличаться от других действующих «лиц» сверхпризнанной касающейся науки индустрии реформ тем, что в ее поле зрения прежде всего человек с его талантами и мотивациями» [3].

Барбара Кем, известный эксперт по проблемам высшего образования (директор Международного центра по изучению высшего образования в университете Касселя, ФРГ) в основном рассматривает ДВО как часть исследо-

ваний в области высшего образования. Говоря об институционализации исследований высшей школы, она подчеркивает, что они не являются дисциплиной в традиционном смысле, что и находит отражение в их институционализации. «Исследователи высшего образования представляют широкий спектр дисциплин, преимущественно социальные науки. В исследованиях высшего образования каждый является квазипришельцем со стороны» [4].

Институционализация исследований высшего образования включает в себя:

- ряд крупных институтов, занимающихся подобными исследованиями в узком смысле (системы информации в высшем образовании; планирование высшего образования; интернационализация высшего образования; дидактика высшего образования; менеджмент высшего образования; обеспечение качества и т.д.);
- национальные и межнациональные журналы в сфере высшего образования;
- образовательные программы на магистерском и докторском уровнях.

Предметом исследований в сфере высшего образования выступают:

- изменение труда и условий труда ППС в вузах;
- подготовка научных кадров, включая новые модели европейской докторантуры;
- профессионализация среднего звена управления, старые и новые сферы услуг в вузах;
- последствия новых моделей управления и начинаний в области университетского менеджмента;
- учебная ориентация, учебное поведение, образовательный процесс, занятость и деятельность выпускников, перечни направлений подготовки, методы обучения и адаптации к профессиональному пути;
- допуск в вузы, в том числе вопросы, транспарентности, проницаемости, организация академической студенческой миграции, селекции и т.п.;
- измерение результатов деятельности университетов (оценка, аккредитация, ранжирование, финансирование на основе индикаторов, качество измерения, поощрение и т.д.);
- вуз в обществе знаний (охватывают проблемы экспансии и реструктурирования ресурсов, неопределенные инновационные притязания и ожидаемые с точки зрения развития технологий и трудоустраиваемости);
- новые структурные и содержательные акценты программ подготовки и степеней;

- процесс обучения и преподавания;
- интернационализация в сфере высшего образования;
- вуз и образование в течение всей жизни;
- трансфер технологий;
- вуз и регион, связь вуза и предприятий;
- исследование исследований;
- рейтинг, элита (см. Приложение 2).

И все же Б. Кем завершает свое изыскание вопросом: «... является ли дидактика высшего образования самостоятельной областью или частью исследований высшего образования?» [4].

Профессора Центра дидактики высшего образования Технического университета Дортмунда Й. Вильдт и И. Янке анализируют итоги рабочей встречи (2009 г.) по вопросу исследований в области дидактики высшего образования при рассмотрении 24 проектов из предложенных 32-х по направлению «эмпирические исследования в области высшего образования» (по большей части лежащие в плоскости ДВО).

К числу выводов, о которых пишут авторы, можно отнести следующие:

- уточнение ландшафта исследований и появление нового понимания проблем, концепций, методов и эмпирического диапазона;
- осуществление интеграции исследовательских тем по отдельным проектам в единую когнитивную карту исследований ДВО, что обеспечивалось с помощью метода модернизации и путем формирования визуальной организационной схемы;
- определение трех тематических областей: рабочая группа «А» с фокусом на развитие педагогической компетенции; рабочая группа «В» с фокусом на разработку сценариев преподавания и обучения; рабочая группа «С» с фокусом на учение и результаты образования студентов.

Авторы, по крайней мере, уверены, что подобная локализация тем вдоль «цепи действия» позволяет протянуть ее «...от педагогической компетенции через сценарии преподавания и учения (на которые в большей или меньшей степени должны влиять педагогические компетенции преподавателей), через учебные процессы студентов (в рамках или вне рамок этих сценариев) к результатам обучения (которые в контексте Болонского процесса целенаправленно выражаются как компетенции). Очевидно, что такое структурирование посредством

группировки проектов может быть стартовой точкой для диверсификации, конкретизации, а также, при необходимости, модификации “когнитивной карты” исследований в области дидактики высшего образования» [5].

В работе Й. Вильдта и И. Янке приводятся попытки построения классификационной системы исследований в сфере ДВО, начиная со второй половины 60-х годов. По Нивег (1974 г.), она развивалась по шести направлениям: учебно-технологическое, социально-психологическое; программное / дидактическое; ориентирующееся на систему занятости или профессию; связанное с теорией социализации; связанное с теорией науки и дидактической науки.

Webler / Wildt в 1980 г. присовокупил еще три направления: направление центрированное на ситуации и ориентированное на участников; практико- и проектно-ориентированное; социоэкономические и институциональные рамочные условия.

«С развитием дидактики высшего образования, – констатируют авторы, – возростала потребность в систематизации» [там же].

Обозначились шесть уровней ДВО: «...от уровня интерактивности через уровень учебных ситуаций, уровень учебных занятий и программы по неполному учебному дню, через программы как целое до систем программ с их связями с общественными подсистемами, областями деятельности или профессиями, различают предметные области, действующие лица и стратегии действия на этих уровнях» [там же].

Сама «базовая концепция подобной цепи действия, – как считают исследователи, – исходит из факторов влияния на педагогическую практику, которые распространяются *от* личностных факторов преподавателя (педагогических взглядов, педагогической компетенции, педагогического репертуара), а также учащихся (предварительных знаний, установок, имеющейся учебной стратегии) *до* программных (организационной культуры, средств обслуживания, оснащенности).

На эти факторы, в свою очередь, оказывают влияние комплексы других факторов, как, например, повышение квалификации в области дидактики высшего образования, касающиеся личностной стороны преподавательского состава. Передаваемые через педагогические концепции – эти факторы воздействуют на педагогическую практику и закрепляют пространство предпо-

сылок, в котором происходит учение и из которого, в конечном счете, вытекают результаты обучения, скажем, в форме компетенций» [5].

Во Франции, Европе и США направления исследований, относящиеся к дидактике высшего образования, получили название «университетской педагогики» (Жан-Мари де Кетель), которая имеет недолгую историю – самое большее 3–4 десятилетия. «Несмотря на свой юный возраст, – отмечает автор, – университетская педагогика уже стала объектом многих тысяч обсуждений (в формате результатов, коллоквиумов, статей, книг ...). Публикаций на английском языке явно больше всего (курсив наш – В.Б., М.Б., Н.С.).

В числе наиболее разрабатываемых компонентов университетской педагогики можно назвать:

- педагогические виды деятельности (нерасчлененность обучения и учения; соединение педагогики и технологии; глобальное построение образовательного механизма), отраженные в таких трудах Лебрана, как «Технология образования и учения», «Педагогические теории и методы преподавания и учения», «Конструирование образовательного механизма. Для преподавателей, разработчиков и создателей замысла сценариев»;
- стили обучения университетских преподавателей и стили учения студентов (как правило, англоязычные авторы);
- результаты обучения (факторы успеваемости и неуспеваемости студентов именно на стадии первого университетского курса; связь между индивидуальными характеристиками, школьными результатами абитуриентов и их дальнейшими академическими достижениями);
- предикативный характер тестов академических успехов учащихся (США);
- встроенность факторов успеваемости как необходимых, но недостаточных условий, что требует исследований так называемой «исходной академической способности», включающей в себя предыдущие учебные достижения, результаты экзаменов при поступлении в университет, овладение языком обучения, базовые когнитивные и методологические способности (Бельгия);
- «контекст студента», актуализированный особенно в связи с академическими результатами и профессиональным трудоустройством (взаимосвязь стилей обучения и движущей ими мотивационной динамикой) (Евросоюз);
- анализ практики оценивания университетского преподавания со стороны студентов (ЕЕЕ: Evaluation de l'enseignement par les étudiants).

Перечень широкого спектра направлений университетской педагогики обстоятельно презентирован в статье Председателя кафедры ЮНЕСКО наук об образовании Жан-Мари де Кетель. В концентрированном плане его можно схематически представить следующим рисунком, изображающим поле университетской педагогики как систему множественных взаимодействий.



Рис.

Возвращаясь к проблеме контекстуализации применения чужеродного опыта, автор в заключении высказывает весьма важное суждение: «В противоположность миру обязательного образования (начального и среднего), университетский мир привык ко многим международным обменам... И именно здесь, несомненно, кроется ответ на двойное обвинение, согласно которому университет является “башней из слоновой кости”, состоящей из индивидуалистских преподавателей, мало озабоченных образовывать себя для того, чтобы лучше преподавать. В силу своего потенциала к мобильности университетский преподаватель сталкивается с другой практикой, другими академическими контекстами (представим только встречу между преподавателями, работающими в формате трансмиссии и теми, кто работает на факультете, развивающем проблемный и проектный подходы). Даже если преподаватель-исследователь встречается с иностранными коллегами только ради начала научного сотрудничества, он не может быть не восприимчивым к различным концепциям и практикам, связанным с функцией преподавания. Такие встречи, кстати, лежат в основе улучшений и инноваций в университетах, которые умеют извлекать выгоду из этих парсипативных размышлений и которые называют “взаимное тьюторство”. Именно таким образом европейские университеты обратились к коллегам из американских университетов, с тем чтобы те сопровождали их в осуществлении реформ, центрированных на проблемный и проектный подходы, и первые затем стали тьюторами других уни-

верситетов, воспринявших такие концепты. В таком же ключе европейские центры педагогических ресурсов, вначале воодушевленные канадскими центрами, стали, в свою очередь, ориентирами для повышения эффективности последних. Этот тип работы путем кооперации, несомненно, является одним из эффективных способов улучшения преподавательской функции внутри университетов, так как он особенно подходит для университетской культуры, обращенной к производству новых знаний» [6].

С позволения сказать, мы руководствуемся тем оптимистическим допущением, что настоящий доклад может стать своеобразной подмогой каждому, кто задался целью совершенствования своей деятельности на ниве высшего образования.

Не может не вызвать интереса со стороны академического сообщества статья Й. Вильдта под названием «Взгляд на преподавание и учение с точки зрения дидактики высшего образования. Краткое введение в дидактику высшего образования», опубликованная в издании «Новое руководство по преподаванию в вузе. Эффективно организовывать преподавание и обучение». В ней, как об этом свидетельствует автор: «... рассматривается комплексное понимание дидактических перспектив на научное преподавание и учение. Эта перспектива ставит преподавание и учение в “дидактический треугольник”, который составляют преподаватели, учащиеся и научные знания, и высвечивает структурные переменные, группирующиеся в “дидактическом круге” и укладываемые в структуру условий “дидактической рамки”. Эти перспективы дифференцируются с учетом уровневой модели, которая классифицирует области задач дидактики высшего образования по значимости деятельностных или аналитических взаимосвязей. На основании этого, наконец, разрабатывается концепция дидактики высшего образования как научной области, связанная тематически с развитием личности, разработкой учебных программ и совершенствованием организации и используемая как на практике, так и в исследованиях» [См. Врезку №1].

В р е з к а № 1

Вильдт Й. Взгляд на преподавание и учение с точки зрения дидактики высшего образования. Краткое введение в дидактику высшего образования. В: Новое руководство по преподаванию в вузе. Эффективно организовывать преподавание и учение

Издатели: *Б. Берендт, Х.-П. Фосс, Й. Вильдт*

2-е издание, основная часть, 2006.

Johannes Wildt. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten

Herausgeber: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, Johannes Wildt. 2. Auflage, Grundwerk 2006.

Аннотация

В статье рассматривается комплексное понимание дидактических перспектив на научное преподавание и учение. Эта перспектива ставит преподавание и учение в «дидактический треугольник», который составляют преподаватели, учащиеся и научные знания, и высвечивает структурные переменные, группирующиеся в «дидактическом круге», и укладываются в структуру условий (Bedingungsgefüge) «дидактической рамки». Эти перспективы дифференцируются с учетом уровневой модели, которая классифицирует области задач дидактики высшего образования по значимости деятельностных или аналитических взаимосвязей. На основании этого, наконец, разрабатывается концепция дидактики высшего образования как научной области, связанная тематически с развитием личности, разработкой программ и совершенствованием организации и используемая как на практике, так и в исследованиях.

1. Контур дидактики высшего образования

**Взгляд
Правовые наводящие вопросы
Предписания, касающиеся пре-
подавания и их границы**

Преподавание и учение можно изучать под разными углами зрения. В современных условиях преобладает экономический взгляд, рассматривающий преподавание и учение с точки зрения экономических затрат и эффективности. С правовой точки зрения на преподавание и учение смотрят как на проблему правомерности действий в соответствующих организационных рамках. Когда исходят из перспективы управления, речь идет об институциональном соответствии организации.

Иногда меры, касающиеся экономических, правовых и организационных аспектов, понимаются как дидактическое вмешательство (hochschuldidaktische Intervention) и дидактика высшего образования обвиняется со всеми вытекающими последствиями. Чтобы противостоять этому непониманию, необходимо раскрыть подлинный подход дидактики высшего образования.

Его можно изобразить в виде следующей схемы поля дидактики высшего образования, которая представляет собой новый вклад автора с некоторыми редакционными модификациями и дополнениями (Wildt/Gaus 2001). Она согласуется с общим пониманием дидактики (от греч. didaskein: сделать изучаемым (lernen machen), инициировать обучение (Lernen in Gang setzen)), но учитывает специфику преподавания и обучения в высшей школе. Двойственность преподавания и учения является стартовым моментом дидактического мышления, при котором не только – как это очевидно в случае с понятием профессор (от лат. profateri: громко провозглашать (laut verkünden), делать доступными знания) – речь идет о презентации знаний в соответствии с теоретическими и методическими стандартами качества, т.е. в буквальном значении перенести в современность. Дидактика рассматривает преподавание скорее с точки зрения содействия учению. Изучение (от лат. studere: учить, предаваться предмету, исходя из собственных побуждений) в этом отношении не «процесс, пускаемый на самотек» («Selbstläufer»), который «за счет внутренней мотивации» нахо-

дится на пути к доносимым профессором знаниям (auf dem Weg zu dem professoral veröffentlichten Wissen).

Дидактическое рассмотрение локализует таким образом преподавание и учение в треугольнике, состоящем из преподавателя, учащегося и научных знаний. Он входит в круг дидактических переменных, из которых вытекает организация преподавания и обучения. Организационное пространство (Gestaltungsraum) в свою очередь ограничено рамками условий дидактических действий (Bedingungsrahmen didaktischen Handelns).

«Вновь» открыть преподавание через учение!

В дидактическом треугольнике перед преподавателем встает двойная задача. В соответствии с ней преподавание имеет целью не только представить знания в соответствии с научными критериями рациональности, а «вновь» обдумать их через учение (рис. 1).

От «профессорального» к «профессиональному» самосознанию

Выражаясь иначе: речь идет о расширении «профессорального» (“professoralen”) до «профессионального» (“professionalen”) самоосознания (Selbstverständnis). Преподавание открывает доступ к науке и одновременно является «услугой, связанной с личностью» (“personenbezogene Dienstleistung”). Профессиональные преподаватели вступают в отношения с учащимися не просто как наставники, они должны вступить с ними в «трудовой союз» (“Arbeitsbündnis”) как с «клиентом», т.е., будучи компетентным руководителем, открыть возможности обучения на пути к науке (auf dem Weg zur Wissenschaft Lernwege erschließen), сориентировать, донести до него стратегию обучения.

2. Контур дидактики высшего образования



Рис. 1 Дидактический треугольник

Это не отменяет требования к личной ответственности, содержащееся в идеале “studere”. С учащегося не снимается обязанность принимать решение о соответствующем пути обучения. Знания и умения остаются привязанными к личности. Хотя учение может стимулироваться и поддерживаться соответствующей учебной средой, но в конечном счете оно остается индивидуальным актом, и в этом смысле предполагает самостоятельную деятельность.

На основе дидактического треугольника строится вся конструкция теории и практики, рефлексии и организации в дидактике высшего образования. Она трактует вариативные возможности в пространстве дидактических действий, которое измеряется посредством дидактических переменных. Эти переменные

можно изобразить в виде дидактического круга, включающего дидактический треугольник. Отдельные дидактики различаются обозначениями, конфигурацией (Zuschnitt) и весомостью дидактических переменных. В данном изображении используются обычно применяемые понятия:

3. Контур дидактики высшего образования

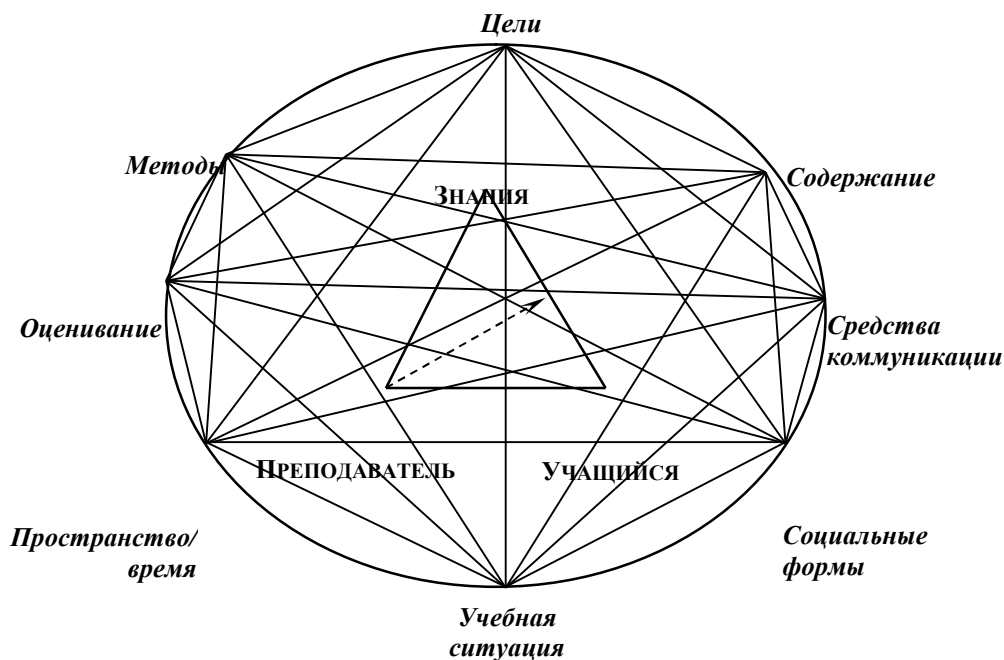


Рис. 2. Дидактический круг

ИмPLICITно и эксплицитно всегда:

- преследуются цели;
- выбирается содержание;
- используются средства коммуникации, будь то произнесенное слово или книга и доска;
- применяются методы;
- происходит социальное группирование, хотя чаще всего группируются в традиционные фронтальные пленарные занятия;
- проводится оценка, будь то с помощью организуемых время от времени экзаменов или текущего, по ходу (субъективного) оценивания.

Каждое преподавание проходит дидактический круг!

Каждое преподавание при планировании и проведении занятий проходит в принципе по этому кругу. Т.е. вступают в действие все остановки, но, как показывает сеть, можно управлять из каждого пункта. Преподаватели в процессе обучения – возможно по согласованию с учащимися – должны решить, как конкретно сформировать пространство, которое закреплено переменными. Даже если следуют традициям, не предусматривающим рефлексии, преподаватель – хочет он этого или нет – неизбежно движется в описанном так или по-другому дидактическом организационном пространстве. В педагогических контекстах можно в большей или меньшей степени рефлексивно и квалифицированно действовать, но не дидактически действовать нельзя.

Присуще направ-
лению подготовки

Выходит за рамки
направления подготовки

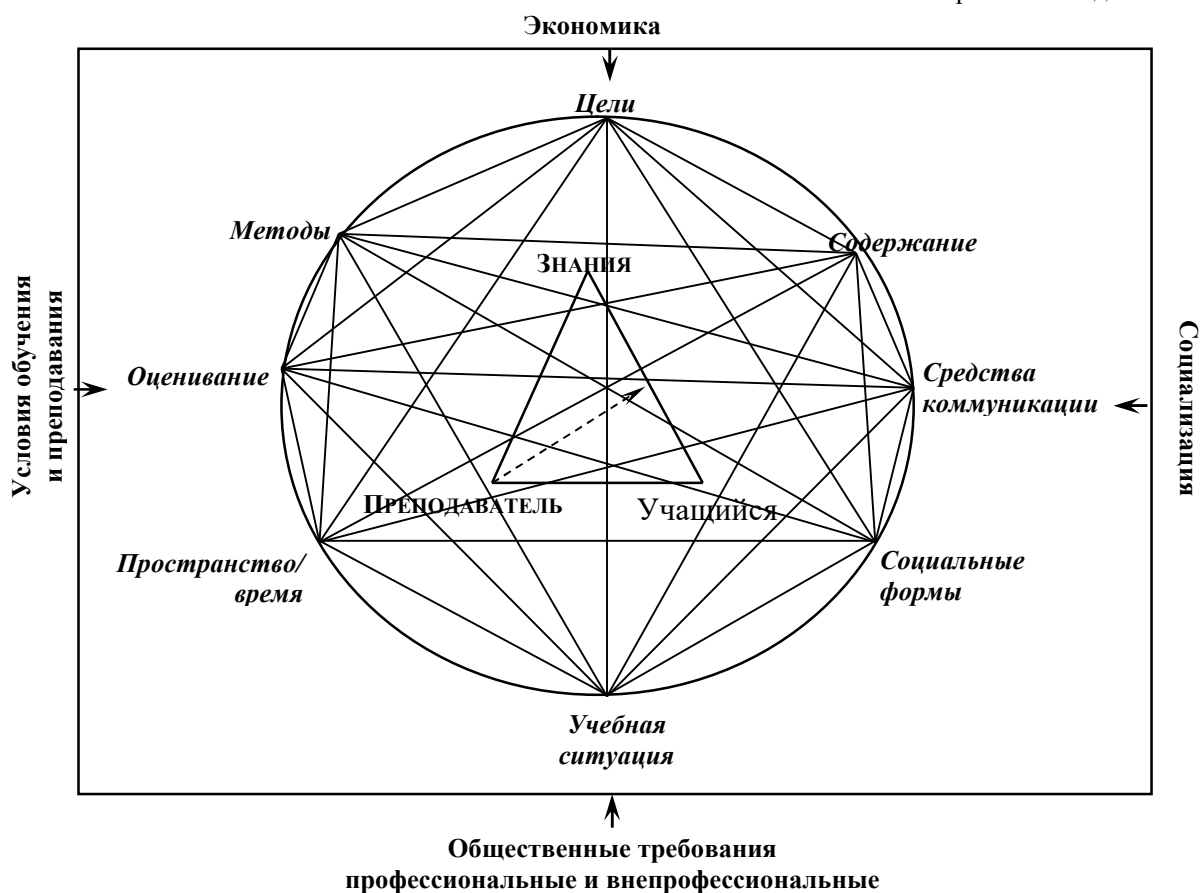


Рис. 3. Дидактическая рамка

Правовые наводящие вопросы
Оценивание

На практике реформаторская работа в области дидактики высшего образования характеризуется тем, что традиционное преподавание кажется менее вариативным. Цели, содержание и методы часто определяются лишь мнимо (scheinbar для вида) для отдельных преподавателей. Репертуар образцов действия применяется в рамках заданных форм занятий (лекции, семинары, упражнения, коллоквиумы, практика). Дидактические устремления направлены на комбинирование или расширение этих образцов действия.

В дидактике в области высшего образования, между тем, имеется обширный арсенал ("Handwerkskoffer") для дидактической работы. Будет ли этот инструментарий использоваться для организации альтернативных действий, зависит от внешних условий. Структура условий обрамляет рамку, в которой развивается преподавание и учение, и становится доступной дидактическая работа.

Четыре основных группы
рамочных условий

Можно выделить четыре основных группы рамочных условий:

– предпосылки социализации, квалификации и обучения, от которых во многом зависит, что и как изучается. Предпосылки лежат, впрочем, не только на стороне учащихся, но и преподавателей,

- источники специальных и выходящих за рамки направления подготовки научных знаний, из которых черпает преподавание и учение,
- институциональные предпосылки, социальные факторы, а также ролевые связи, которые устанавливаются в политическом процессе и
- общественные и профессиональные требования к высшему образованию.

Вся история дидактики высшего образования полна рефлексии деятельности в этих внешних условиях и их изменений. При этом просматриваются – правда, ограниченно – пределы дидактических действий.

4. Уровни действия дидактики высшего образования

Классификация по уровням действия и анализа

Пределы дидактических действий варьируют в зависимости от того, на какие контексты направляет взгляд преподавание и учение в вузе. В зависимости от остроты аналитических решений из взаимосвязи действий преподавания и учения выделяются аспекты, которых касаются теоретический, эмпирический и организационный охват дидактики высшего образования. Если исходят из структуры программы, взаимосвязи преподавания и обучения как последовательности ситуаций преподавания и обучения, то можно предложить в качестве эвристической плодотворной классификации деление на уровни действия и анализа дидактики высшего образования. На этих уровнях затем можно найти отраженные в контуре дидактики высшего образования переплетения вариативных и постоянных условий, в которых протекает научное преподавание и учение.

I (Взаимо-)действие

Нижний уровень связан с ограниченными по времени действиями или взаимодействиями во взаимосвязях преподавания и учения. К нему относятся речевое взаимодействие, зрительный контакт, фрагмент бесед (Gesprächsausschnitt), визуализация мысли и т.д.

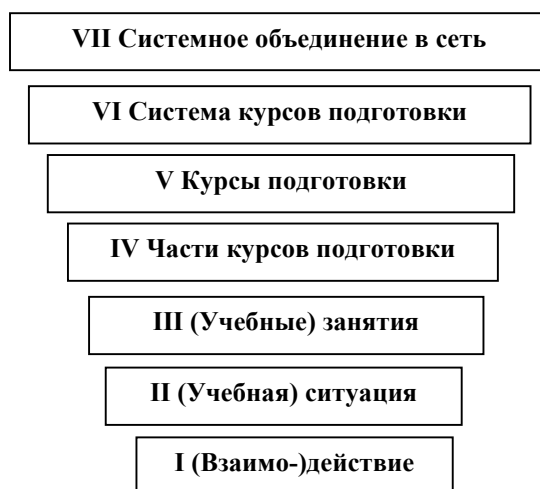


Рис. 4. Уровни действия дидактики высшего образования

II (Учебная) ситуация

Отдельные действия и взаимодействие складываются в ситуации преподавания и

учения, которые составляют пространственно-временные единицы. До сих пор такие единицы могли просто отождествлять с временем проведения занятий, которые образовывали субединицы, традиционно 2 часа в неделю в семестр (SWS). Отдельные сроки проведения занятий в свою очередь могут подразделяться на ограниченные учебные ситуации, которые отделяются друг от друга за счет специфических методических подходов как цепочка действий (Handlungssequenzen). К ним относятся ролевые игры, доклады, разработка иллюстрирующего плаката (Tafelbild), групповая работа по теме, обсуждение проблемы и т.д.

III (Учебные) занятия

Ритмическое построение учебного процесса предусматривает в целом соединение взаимосвязанных, следующих друг за другом учебных ситуаций в рамках учебных занятий. Учебные занятия составляют, как правило, нижний уровень планирования института, но для отдельного преподавателя или учащегося они образуют уже комплексную единицу действия, на которых строится взаимосвязанная система (Bezugssystem) педагогической и учебной деятельности.

IV Модули

Несколько учебных занятий или цепочек занятий (Lehrveranstaltungssequenzen) образуют иногда в рамках курсов подготовки в качестве частей курса замкнутые взаимосвязи действий (Handlungszusammenhänge). В дискуссии о реформе обучения эти относительно комплексные структуры сейчас обычно называют «модулями» как признанные вузами, а также в мире «строительные элементы» курса подготовки.

V Курсы подготовки

«Модули» составляют более или менее связанные (когерентные) курсы подготовки. Последние ориентируются на документы об окончании (Abschlüsse), с которыми связаны определенные правомочия, но это больше, чем сумма модулей, из которых они состоят. Развитие образования в течение всей жизни способствует тенденции к замене единицы действия (Handlungseinheit) – «курс подготовки» более гибкой и индивидуальной комбинацией модуляризированных учебно-педагогических контекстов (Lehr-Lernkontexte).

VI Система курсов подготовки

Но курсы подготовки не являются изолированными в вузах. В сплетении с другими курсами подготовки они образуют комплексную систему курсов с многочисленными пересечениями, переходами, но характеризуются более или менее осмысленными разграничениями друг от друга. Отдельные курсы подготовки находятся при этом в различной системной взаимосвязи по отношению к другим курсам. В частности, они зачастую закреплены за отдельными факультетами или отделениями, но, например, педагогическое образование пронизывает систему курсов подготовки, охватывающую достаточно широкий спектр в рамках вуза.

VII Системное объединение в сеть

Наконец, следует заметить, что система курсов подготовки вуза в свою очередь вплетена в систему образования в целом, связана с предшествующей школьной подготовкой и последующим повышением квалификации, а также с другими общественными подсистемами – если рассматривать соотношение обучения и профессии – особенно с системой занятости. Но необходимо указать на то, что при всем доминировании связей с си-

стемой занятости сплетение с другими общественными подсистемами отдельных курсов подготовки имеет большое значение для соответствующих взаимосвязей действий (Handlungszusammenhänge) преподавания и учения. Это касается экономической, юридической, так же как и социо-технической систем общества.

Развитие институциональной структуры с учетом дидактики высшего образования

Развитие персонала в области дидактики высшего образования

Ограниченное понимание дидактики высшего образования, не выходящее за рамки (трех) нижних уровней, совпадало с обычной сферой действия и свободой организации, которой обладали отдельные преподаватели. При таком понимании очевидно, что задачи дидактики высшего образования ограничивались репертуаром действий отдельного преподавателя или его расширением. Дидактика высшего образования исчерпывается повышением квалификации и консультированием персонала, т.е. дидактически сфокусированным развитием персонала.

Разработка программ на основе дидактики высшего образования

Бесспорно, в совершенствовании персонала в области дидактики высшего образования состоит центральная сфера задач дидактики. Но кажется как неразумным ограничивать дидактику высшего образования этим сегментом, так и не учитывать комплексность взаимосвязей действий (Handlungszusammenhänge). Преподаватели в своей педагогической деятельности не только оказывают непосредственное влияние на преподавание и учение, но и участвуют в разработке модулей, курсов подготовки или даже структур и систем курсов. Разработки на этих уровнях, в свою очередь, воздействуют на организацию преподавания и учения на занятиях, в учебных ситуациях и в процессе взаимодействия.

Дидактика высшего образования как область науки с самого начала занималась организацией взаимодействия, учебных ситуаций и занятий и использовала эти разработки в связи с широким спектром программных и системных перспектив. В этом отношении дидактика высшего образования рассматривается как единство развития персонала и разработки программ.

Развитие организации с учетом дидактики высшего образования

В процессе продвижения новых инновационных теорий и теории «институциональных изменений» (“institutional change”) не стали ограничиваться совершенствованием персонала и разработкой программ (т.е. программ и курсов подготовки), а инновации и внедрение привязаны к разработке репертуара действий преподавателя и организации дидактических переменных учебно-педагогической взаимосвязи (Lehr-Lernzusammenhang), они не будут иметь последствий без организационного развития.

В дидактику высшего образования все больше и больше внедряется комплексное понимание, при котором область задач рассматривается как единство развития персонала, программ и организации в сфере высшего образования.

Как видно из рисунка 5, это постоянный процесс развития приводится в движение исследованиями в области дидактики высшего образования, которые, в свою очередь, все время получают импульсы от этого развития.

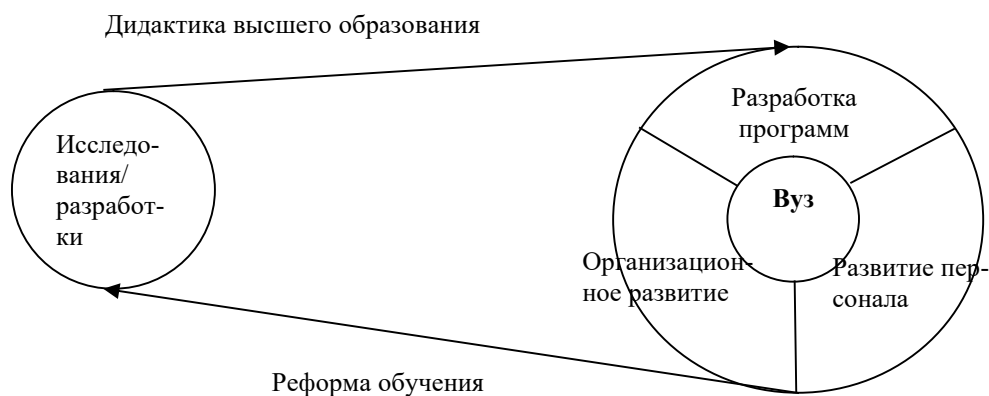


Рис. 5. Развитие организации с учетом дидактики высшего образования

Перевод О.Л. Ворожейкиной

Й. Вильдт утверждает, что, с одной стороны, дидактика высшего образования согласуется с общим пониманием дидактики: «сделать изучаемым» и «инициировать обучение». С другой стороны, ДВО учитывает именно специфику преподавания и обучения в высшей школе. Очевидна двойственность преподавания и учения. Она-то и выступает стартовым моментом дидактического мышления. Приведем еще одну цитату: «Дидактика рассматривает преподавание с точки зрения содействия знанию».

Изучение ... в этом отношении не “процесс, пускаемый на самотек”, который за счет “внутренней инвестиции” находится на пути к доносимым профессором знаниям» [См. Врезку №1]. Й. Вильдт отдает предпочтение комплексному пониманию ДВО, когда само развитие институциональной структуры должно осуществляться с учетом дидактики высшего образования:

- развитие персонала в области ДВО;
- разработка образовательных программ на основе ДВО;
- совершенствование организации с учетом ДВО.

Небезынтересны ряд высказываний П. Тремпа, относящихся к обсуждаемой теме. Говоря о задачах дидактики высшего образования, он подчеркива-

ет ту из них, которая относится к формированию профессионализма в области университетского преподавания. Автор справедливо констатирует: «... Преподавание в вузе долгое время понималась как практика, приходящая с опытом. И каждому преподавателю не нужно быть квалифицированным знатоком дидактической теории. Понимание ситуации и уверенность, что все делается правильно, создавали успокаивающие рамки. А дидактические исследования – не только в сфере высшего образования – существовали параллельно с этим» [7].

Для кого необходимы исследования в области ДВО? – задается вопросом автор. У дидактики высшего образования, как полагает П. Тремпп, существуют различные группы потребителей. *Во-первых*, это преподаватели, которым присуща неостребованность дидактических изысканий, и которые «позволяют поэтому на удивление такую же скептическую сдержанность по отношению к педагогическим и дидактическим теориям и научному фундаменту, как и преподавательский состав на предшествующих ступенях преподавания» [там же].

Он продолжает: «Напротив, дидактика под термином “профессионализм” подчеркивает определенные ожидания результатов и компетенций, подразумевающие научное обоснование педагогической практики. Профессионализм проявляется двояко: на деятельностном уровне как гибкие действия и комплексные навыки в различных учебных ситуациях, на (дистанцированном) рефлексивном уровне – как обоснованные решения и разъяснения успехов и неудач. Теория и практика – это две различные формы знаний, находящиеся в нелинейном отношении друг с другом с точки зрения применения, но при определенных условиях взаимно обогащающих (Dewe, Ferchhoff et. al. 1992)» [там же].

Во-вторых, другой группой потребления ДВО выступают высшее учебное заведение, когда конкретные образовательные процессы обретают статус *ядра* дидактических размышлений. Тем не менее сплошь и рядом болонские реформы осуществляются без достаточного учета проводимого научного анализа развития высшей школы в рамках исследований высшего образования.

П. Тремпп не сомневается в том, что «исследования в области дидактики высшего образования переосмысливают и контекстуализируют знания и практику. Соответственно, исследования в области дидактики высшего обра-

зования не должны ограничиваться лишь “решением первоочередных задач”, скорее она должна перешагнуть горизонт проблем, систематизируя, дифференцируя и предлагая другие ресурсы. Первоочередная проблема является в таком случае вызывающим тестом и прикладным случаем для дидактических (научных) знаний в области высшего образования» [7].

Вот как видится автору «грубое» деление с попыткой структурировать различные темы исследования ДВО в более крупные области, которые, конечно же, могут пересекаться:

- действующие лица – социальные процессы;
- преподавание и усвоение: учебный процесс;
- обучение как социальный процесс;
- университетское образование: содержание и нормы;
- контекст высшей школы;
- повышение квалификации в области ДВО.

В последние годы, в том числе не без влияния Болонского процесса, расширяется практика оценивания учебных занятий посредством опроса студентов. В статье Б. Щирба и Й. Вильдта «Дидактика высшего образования в дискурсе качества».

Они отмечают, что «все же мы блуждаем в тумане, когда встает вопрос о том, насколько в повседневной практике вузов распространены модели, отражающие предмет дискурса качества. Выигрышной задачей исследований в области высшего образования было бы больше узнать о том, какие меры рассматриваются в дискурсе качества, в каком объеме найдены подходы в рутине преподавания и обучения, и каково их влияние. Пока наблюдатель сценария зависит, прежде всего, от собственного более или менее системного опыта» [8]. Далее в публикации обсуждаются следующие вопросы:

- оценивание учебных занятий через анкетирование и интервьюирование студентов («... при более близком рассмотрении становится очевидной парадоксальная тенденция. Чем больше процедуры оценки в практике работы вузов, тем, по-видимому, меньше они служат стимулом совершенствования качества» [там же]);
- функции и эффективность оценки учебных занятий («оценка студентов в большей мере зависит от их мотивации, поскольку внутренне мотивированные студенты дают более благоприятную оценку, чем

мотивированные извне; обязательные занятия, как правило, оцениваются хуже, чем занятия по выбору» [там же]);

- дидактические подходы к оцениванию учебных занятий в вузе («на фоне ее (ДВО) собственной истории и с видом на дискурс качества, с одной стороны, и практику оценки преподавания – с другой, настало время по-новому позиционировать дидактику высшего образования. Kromrey (2005) дает для этого основания, различая три парадигмы оценки и соотнося их с тремя функциями, целями или приоритетами...» [8]);
- переход от отбора данных к организованной обратной связи («перекодирование полученных данных оценки с помощью дидактического взгляда на культуру преподавания и учения требует методов, позволяющих учитывать различные взгляды участников, задействованных в процессе оценки. Таким образом можно понять и преодолеть противоречия, искаженные интересы, предвзятые мнения и другие тормозящие факторы» [там же]);
- портфолио преподавателя как дидактический инструмент самооценки («портфолио преподавателя – в Канаде, Великобритании, Австралии и США с 1980-х годов – составная часть процедуры приема на работу и методов профессионализации... Тем самым преподаватели, обычно пассивные объекты оценивания, становятся активными и самокритичными демонстраторами своих педагогических результатов» [там же]).

Завершают свою оригинальную публикацию авторы анализом дидактики высшего образования в цикле менеджмента качества. «Следуя парадигме развития, – рассуждают они, – дидактика высшего образования может действовать всегда лишь как партнер действующих лиц в рамках вуза и их внешних партнеров по кооперации. В структурном безвластии дидактики высшего образования в вузе заключаются силы ее убеждения: она может действовать только посредством совета и аргументов, а не распоряжений. Но сила ее убеждения связана с тем, что она как часть академического мира сама основывается на компетенциях, обусловленных исследованиями и разработками, с одной стороны, и выполнением профессиональных стандартов – с другой. В этом отношении она помогает не ограничиваться задачами менеджмента образования – за исключением организации повышения квалификации в области дидактики высшего образования – и при этом не подчиняться бюрократической логике контроля» [там же].

Важнейшая проблема – внутриинституциональные исследования в области высшего образования как *тип* исследований в сфере дидактики высшего образования и как *инструмент* рефлексии для вуза.

Ставится острейшая проблема (Ауферкорт-Михаэлис Николь) об отсутствии в высших учебных заведениях представлений о продуктивной и критической фазе в процессе обучения. «Вуз, – сожалеет автор, – как социальная и самообучающаяся организация на сложном этапе реструктурирования вынужден обходиться без рефлексивных знаний, и кто, если не он сам, может их эффективно обрабатывать? Для вуза, как эксперта по производству знаний, настало время рассмотреть себя в зеркале. Как вуз может сделать себя предметом изучения, чтобы генерировать рефлексивные материалы о процессах и влияниях?..» [9].

Стало быть, необходимо культивировать внутриинституциональные исследования высшего образования.

Сегодня уровень развития ДВО, в ее различных теоретических, методологических и концептуальных ракурсах свидетельствует о том, что без развивающихся и углубляющихся знаний, опыта и практики в этой сфере совершенствование качества остается или благим и наивным пожеланием, или лукавой декларацией властей.

Дидактически организованное высшее образование представляет собой весьма затратное дело.

Тут опять же вспоминаешь блестящего Ф. Кумбса: «Дорогое образование не обязательно является хорошим. Но хорошее образование – непременно дорогое».

В следующих разделах мы продолжим анализ ДВО под другими углами зрения.

1.2. НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИДАКТИКИ

Частично мы касались этой темы в разделе 1.1. Более развернутое представление о развитии и тенденциях исследований в этой области можно, разумеется, получить, ознакомившись с публикациями Б. Кем, П. Тремпа (см. Врезку №2), Б. Берендт, У. Тайхлера, Н. Ауферкорта-Михаэлиса, И. Янке, Й. Вильдта, И. Штара, У. Вельберса, Д. Кеннеди, Э. Хайленда, Н. Райан и др. Заметим, что русскоязычные переводы этих работ можно найти на прилагаемом диске, на котором размещена большая информационная база исследования.

Процесс институционализации исследований в сфере высшего образования и его дидактики в сжатой форме изложены в материалах Б.М. Кем «Дидактика высшего образования как часть исследований в области высшего образования» [4], Й. Вильдта и Н. Янке «Контуры и структура исследований в области дидактики высшего образования – рамочная модель» [5] и Жан-Марк де Кетель «Университетская педагогика: полномасштабное развитие» [6].

«... В Германии существует несколько исследовательских учреждений, проводящих исследования в области высшего образования, и большое, все возрастающее число исследователей, занимающихся проблемами высшего образования в рамках своих кафедр, институтов, отделений или факультетов...» [4].

Можно только позавидовать нашим немецким коллегам, избравшим столь широкий спектр проблем высшей школы в качестве предмета своих исследований:

«1. *Изменение труда и условий труда ученых / профессоров в вузах*: удовлетворенность рабочим местом; бюджет времени на исследования; преподавание; управление; карьерные траектории; мобильность; оплата и договоры о результатах деятельности и др.

2. *Подготовка научных кадров*: новые модели подготовки докторов; статус и финансирование; качество и руководство; влияние структурированной подготовки* ее продолжительность и отсев и пр.

3. *Профессионализация среднего звена управления, старая и новая сферы услуг в вузах*: карьера и подготовка; возможности повышения квалифика-

* См. Байденко В.И., Селезнева Н.А. «Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования» (статья вторая) // Высшее образование в России, 2010, №10.

ции; объединения в сети; удовлетворенность рабочим местом; направления деятельности; введение ориентации на менеджмент; количественная экспансия в этих областях и т.п.

4. *Последствия новых моделей управления и начинаний в части вузовского менеджмента*: влияние управления, оценки и структуры стимулирования на исследования и преподавание, академическую культуру, профессиональную идентичность и др.

5. *Учебные и профессиональные биографии*: учебная ориентация; учебное поведение и процесс обучения; местопребывание, занятость и деятельность выпускников; влияние условий обучения, перечня направлений подготовки и педагогических методов на профессиональный путь выпускников.

6. *Допуск в вузы и переходы*: проницаемость, организация переходов, селекция и пр.

7. *Измерение результатов деятельности университетов*: оценка; аккредитация; ранжирование; финансирование на основе индикаторов, инициативы превосходства^{*}; поощрения; качества измерения и влияние и т.д.

8. *Вуз в обществе знаний*: между экспансией и реструктурированием ресурсов; между инновационными притязаниями и ожиданиями с точки зрения развития технологий и трудоустраиваемости и т.д.

9. *Новые структурные и содержательные акценты программ подготовки и степеней*: допуск и отбор учащихся; переход – бакалавр / магистр / доктор и пр.

10. *Интернационализация в сфере высшего образования*: значение мобильности; влияние глобальной конкуренции на появление успешных учащихся, новых направлений подготовки, стратегических альянсов, соотношение конкуренции и кооперации и т.п.

11. *Процесс обучения и преподавания*: новые требования к организации образовательного процесса посредством преподавания и обучения, базирующихся на результатах обучения и компетенциях, гетерогенных студенческих контингентах и т.д.

12. *Вуз и образование в течение всей жизни*: повышение научной квалификации как третий столп среди основных задач вузов.

^{*} Создание элитных университетов, занимающих высокие позиции во всемирных рейтингах вузов.

Интересную классификацию проблемных областей в сфере высшего образования предложил Ульрих Тайхлер. К ним он отнес:

- *количественно-структурные аспекты* (доступ в вузы, вузы в элитных и массовых системах, типы высших учебных заведений, диверсификация, перспективы обучения и занятости, доходы и статус, мобильность и др.), которые чаще всего анализируют социологи и экономисты;
- *аспекты, связанные со знаниями и дисциплинами* (дисциплинарность–междисциплинарность, общемировоззренческое образование, академическая и профессиональная ориентации образовательных программ, компетенции и способности, связь преподавания и исследований и др.), преимущественно изучаемые педагогами, специалистами в сфере дидактики высшего образования, представителями различных субдисциплин;
- *аспекты, охватывающие человеческий фактор, преподавание и учение* (коммуникация, консультирование и поддержка студентов, мотивация, стили преподавания и учения и др.), исследуемые педагогами, психологами, социологами, дидактами, специализирующимися на вопросах высшего образования;
- *аспекты вузов, организации и управления* (планирование, управление, менеджмент, власть, конфликты и их разрешение, процессы принятия решений, эффективность, финансирование и распределение ресурсов), привлекающие внимание экономистов, социальных психологов, правоведов и др. [10].

Весьма конструктивной и многообещающей областью исследований в сфере высшего образования могут (и должны!) стать внутриинституциональные изыскания о продуктивных и критических фазах в образовательном процессе. Н. Ауферкорт-Михаэлис приходит к убеждению, что «вуз, как социальная организация, на сложном этапе реструктурирования вынужден обходиться без рефлексивных знаний и кто, если не он сам может их эффективно вырабатывать? Для вуза, как эксперта по производству знаний, настало время рассмотреть себя в зеркало. Как вуз может сделать себя предметом изучения, чтобы генерировать рефлексивные материалы о процессах и влияниях?» [9].

В этой связи, как полагает автор, требуется создание в высших учебных заведениях специальных подразделений по дидактике высшего образования, деятельность которых целесообразно направить в сторону поддержки и оптимизации образовательного процесса. Далее он высказывается в том духе, что дидактика высшего образования генерирует знания об организации инфра-

структуры, учебных ситуациях, проводимых занятиях в контексте широких программных и системных перспектив. Дидактические исследования связаны с преподаванием и обучением (учением), их действующими лицами и уровнями их действий, с вузом как образовательным институтом вместе с его окружением. Она занимается, по мнению Н. Ауферкорта-Михаэлиса, квалификационными нормами и учебными структурами, анализирует преподавание дисциплин и междисциплинарных областей.

Вот представляет автор идеальную последовательность фаз исследований:

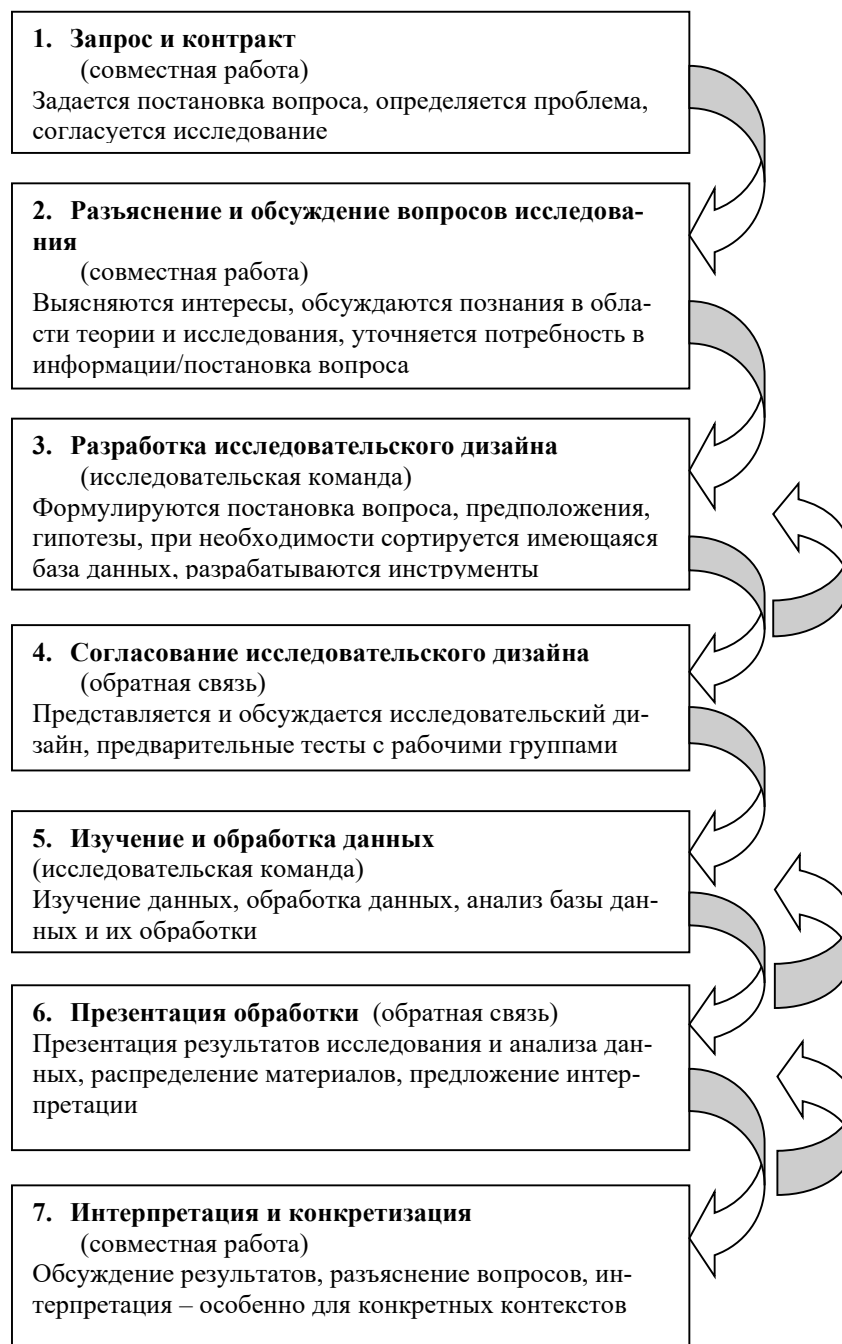


Рис. 7 Последовательность исследовательских фаз

(Источник: Auferkorte-Michaelis 2005, S. 110)

По этому же поводу рассуждает и П. Тремп [См. Врезку №2].

В р е з к а № 2

Тремп П. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – ОРИЕНТИРОВОЧНЫЕ ОПОРНЫЕ ПУНКТЫ ДЛЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И РЕФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.

В: Изменение педагогической и учебной культуры. Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 208–219.

Tremp P. Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 208–219.

Содержание

Введение

Для кого необходимы исследования в области дидактики высшего образования?

Научные знания как ориентировочные рамки дидактического профессионализма

Учебные программы и вуз как предварительное структурирование учебных процессов

Связь исследования и повышения квалификации в службах дидактики высшего образования

Области исследования – практика исследования

Области содержания

Действующие лица

Презентация исследования

Три заключительных предложения

Обзор исследований

Исследования в области дидактического повышения квалификации

Исследование областей в лабораторном обучении

Литература

Введение

Исследование всегда возможно. Является ли предметом «растительный мир Альп», «история ереси» или «дидактика высшего образования»: исследование проверяет и отвергает предположения и представления, оно показывает развитие и зависимости, и способствует, таким образом, дифференцированной картине мира и дифференцированному взгляду. И благодаря исследованию мы приходим к новым знаниям. Они становятся опорными величинами дальнейшей дискуссии, на которую ориентируется (образованная) общественность. Иногда исследование изменяет прежнее представление о себе, влияет на образ жизни и практику.

Другие жизненные сферы, напротив, научные знания едва ли затрагивают: здесь есть что делать без научного понимания и есть мастерство (Könnerschaft) без дифференцированной рефлексии – и этого достаточно; опыт (навыки) здесь поддерживают каждодневные действия, делая их максимально успешными. Или, иллюстрируя это красным словом: птицам, чтобы летать, не нужны орнитологические знания, а рыбам не нужно быть ихтиологами.

И одновременно следует констатировать обратное: орнитологи не должны уметь летать, а ихтиологи – плавать. Не каждый, кто что-то знает и понимает, умеет одновременно и делать – он и не должен.

Так и преподавание в вузе долгое время понималось как практика, приходящая с опытом, и каждому преподавателю не нужно быть квалифицированным знатоком дидактической теории. Понимание ситуации и уверенность, что все делается правильно, создавали успокаивающие рамки. А дидактические исследования – не только в сфере высшего образования – существовали параллельно с этим.

Сейчас дидактика высшего образования понимается как «теория образования и подготовки» – таково было название основополагающего текста Ludwig Huber (1983) – и как «научная разработка проблем, связанных с деятельностью и влиянием вуза как образовательного учреждения в практическом смысле. Или с точки зрения другой перспективы: ее предметом и задачей является учебная ситуация и учебная среда учащихся в целом» (Huber 1983, S. 116). Под научной разработкой Huber понимает исследовательскую деятельность, которая осуществляется, исходя из практики, с целью проведения реформы обучения. Этот постулат одновременно предполагает, что исследование может способствовать оптимизации практики. Таким образом, преподавание в вузе не приравнивается полету птиц, а дидактика высшего образования – к орнитологии, скорее преподавание в вузе и дидактика высшего образования находятся в особой взаимосвязи, которая в конечном счете направлена на оптимизацию обучения студентов.

Это задача дидактики высшего образования предполагает, с одной стороны, особое формирование профессионализма в области преподавания, а с другой – подразумевает определенные исследования практики и особенно соответствующую предварительную обработку знаний, которая затрагивает различные группы: преподавателей, вуз и саму дидактику высшего образования.

Для кого необходимы исследования в области дидактики высшего образования?

Традиционно дидактика высшего образования занимается преподаванием, т.е. формированием среды обучения. Для преподавания характерны различные уровни: от последовательности, задания и учебного занятия до модуля, программы подготовки и вуза как учебного заведения. В этой ориентации на различные уровни преподавания скрывается предположение, что учебный процесс предварительно структурируется согласно решениям на всех уровнях преподавания. Соответственно у дидактики высшего образования существуют различные группы потребителей, прежде всего преподаватели и ответственные за программы подготовки соответствующих институтов. Им служат исследования в области дидактики высшего образования – прежде всего сами специалисты в этой области.

Научные знания как ориентировочные рамки дидактического профессионализма

Ситуация поражает: преподаватели вузов – главные действующие лица учебного процесса – видят свою профессиональную задачу прежде всего в исследовании (определенной научной дисциплины), исследованием в области дидактики высшего образования они едва ли интересуются, в крайнем случае интересуются используемыми на практике подходами. Требования к педагогической деятельности, таким образом, незначительны: в то время как исследования по определенной дисциплине свидетельствуют о научном статусе, на преподавание смотрят как на средство передачи знаний, которое ориентируется в основном на традиции и собственное мнение. Преподаватели университетов, получающие в отличие от других категорий преподавателей подготовку только выполняя свои задачи в научных исследованиях, проявляют поэтому на удивление такую же скептическую сдержанность по отношению к педагогическим и дидактическим теориям и научному фундаменту, как и преподавательский состав на предшествующих ступенях образования.

Напротив, дидактика под термином «профессионализм» подчеркивает определенные ожидания результатов и компетенций, подразумевающие научное обоснование педагогической практики*. Профессионализм проявляется двояко: на деятельностном уровне как гибкие действия и комплексные навыки в различных учебных ситуациях, на (дистанцированном) рефлексивном уровне – как обоснованные решения и разъяснения успехов и неудач†. Теория и практика – это две различные формы знаний, находящиеся в нелинейном отношении друг с другом с точки зрения применения, но при определенных условиях взаимно обогащающие (Dewe, Ferchhoff et.al. 1992).

Эти формы знаний нельзя и перевести друг в друга, поскольку они следуют различной логике. К этому относятся, например, и различные критерии качества: если дидактическая практика ориентируется на «адекватность», то дидактические исследования – на «истину».

Профессионализм невозможен без «научных знаний». Наука перепроверяет сферу действия существующих знаний, вырабатывает новые знания и систематизирует их. Научные знания еще не обеспечивают деятельных способностей, но они являются частью профессионализма, поскольку позволяют критически взглянуть и отрефлексировать практику. Он поставляет инструментарий для совместного рационального обдумывания действий, взглядов и влияния (Trempp 2004).

Профессионализм всегда включает также осознанный объем с различными формами знаний. В то время, как практика стоит перед необходимостью принятия решения, исследование дает свободу действий и – как дистанцированный поиск «истины» – возможность проверки конкретной практики и нового позиционирования знаний. Скепсис возведен здесь в постоянное состояние,

* «Профессиональность» в отношении педагогической деятельности подразумевает, прежде всего, «вопросы дидактики высшего образования». Широкое понимание профессиональности ученого в контексте высшей школы должно учитывать связь различных областей задач, как это, например, заложено в концепции «учености» («Scholarship») в англоязычной дискуссии.

† Reichenbach представляет профессиональность педагогических действий прежде всего как педагогический рас­судок (Urteilkraft), а не конкретные наблюдаемые педагогические действия, т.е. центральным является «способность преподавателя критически анализировать правомерность своего поведения» (Reichenbach 2004, S.326).

что на практике было бы проблематично. С помощью полученных таким образом научных выводов создается сеть рекомендаций (Referenznetz), которая проверяет индивидуальные взгляды и сложившиеся традиции.

Понимаемый таким образом профессионализм – как «проект профессионально-биографического развития» – едва ли родственен дидактическому духу и традиционным педагогическим образам (Lehrbilder) садовников или ремесленниц. Само собой разумеется, личностные (трудно моделируемые) факторы – важные элементы удачной практики, но это требование к такой практике расширено. Экспертизе – интерпретируемой в этом научном контексте – можно фактически в значительной степени научить. Научные знания и общие правила нельзя просто применить к постоянно варьирующимся ситуациям, но они имеют значение для рациональности и контекстуализации педагогической деятельности.

Учебные программы и вуз как предварительное структурирование учебных процессов

«Дидактика высшего образования становится предметом для вуза, поскольку он осуществляет подготовку, а личности получают образование» (Huber 1983, S. 116). Т.е. конкретные учебные процессы становятся ядром дидактических размышлений, но реализации преподавания предшествует предварительное структурирование, которое делает более или менее вероятным успех обучения.

Контекст учебных процессов определяет не только отдельные действия, а педагогическую практику в широком смысле, при которой открываются или остаются закрытыми варианты. К этому относится предварительное структурирование посредством учебных структур, так же как и общая структура вуза как образовательного учреждения. Дальнейшее развитие этих структур часто происходит согласно индивидуальным предпочтениям лиц, принимающих решения, и устоявшимся традициям – и чаще всего под большим влиянием времени. Pasternack (2006, S. 110) в этой связи пишет о «дефиците рациональности», которым страдает развитие вузов: «Реформа высших учебных заведений в Германии осуществляется без достаточного учета проводимого научного анализа развития высшей школы в рамках исследований высшего образования».

Это проявляется и в болонской реформе. Так, например, введение модуляризованных учебных структур явно отстает от возможностей (Hildbrand, Tremp et. al. 2008). Как показывает наш анализ, принцип был нарушен механизмами, которые придают новым программам характер курсов (einen lehrgangsartigen Charakter), и при этом особенно подрывают гибкость, к которой стремились.

Исследования могут здесь впоследствии выявить взаимосвязи, указать как на удачные и проблемные моменты, так и на не предполагаемые последствия реформы. Или заранее показать ориентировочные рамки, помогающие принимать решения, и укажут на моменты, которые необходимо держать под наблюдением.

Связь исследования и повышения квалификации в службах дидактики высшего образования

У дидактики высшего образования двойная задача: во-первых, она вырабатывает знания о преподавании и обучении в университете и является частью

исследований в области высшего образования. Во-вторых, дидактика высшего образования как прикладная (под)дисциплина служит преподавателям и ответственным за учебный процесс, для которых организуются занятия по повышению квалификации: как ориентирующие контекстные и обосновывающие знания, а также как соответствующий репертуар действий.

Эта связь исследований в области высшего образования, с одной стороны, и повышения квалификации и услуг – с другой, следует университетской традиции связи исследования и обучения – она обоснована во многом как требование к качеству: научность и ориентация на исследования являются непременной предпосылкой высококачественных результатов в университетском контексте. И одновременно здесь отражается концепт профессионализма, предлагаемый для преподавателей.

Подразделениям по дидактике высшего образования поручены исследования в этой области. Такое понимание дидактики высшего образования отличается от «преподавания мастера» (Meisterlehre) не пренебрежением к практическим знаниям и «практичному уму» (praktische Klugheit), а скорее другой системой координат и обязанностью обоснования. Исследования в области дидактики высшего образования переосмысливают и контекстуализируют знания и практику. Соответственно исследования в области дидактики высшего образования не должны ограничиваться лишь «решением первоочередных проблем», скорее она должна перешагнуть горизонт проблем, систематизируя, дифференцируя и предлагая другие ракурсы. «Первоочередная проблема» является в таком случае вызывающим тестом и прикладным случаем для дидактических (научных) знаний в области высшего образования.

Повышение квалификации и консультирование в области дидактики высшего образования имеют двойную связь с этими исследовательскими знаниями: во-первых, эти знания являются центральной точкой отсчета для преподаваемой дисциплины, во-вторых, само это преподавание становится предметом исследования. Здесь это преподавание проверяется не в последнюю очередь с точки зрения его обещания и при этом эффективности.

Тем, что дидактика высшего образования настаивает на этом научном обосновании и проверке, она отличается от других консультаций, «исходным пунктом» которых выступает быстрое выполнение работы (дословно «какие работы» – what works). Особое требование дидактики высшего образования, исследований и консультирования в этой области, напротив, состоит в том, чтобы не терять из виду прикладную функцию (а также функцию консультирования) и таким образом, во-первых, заметить проблему, обогатить ее благодаря дифференцированию и контекстуализации, но одновременно, во-вторых, уметь предложить действенную практическую помощь, не уменьшая бессовестным образом эту комплексность.

При этом к лицам, работающим в подразделениях по дидактике высшего образования, предъявляются требования, касающиеся качества. Рутинные практические умения дополняются установкой на скептическое отношение и рефлексивную отчетность. Это обоснование исследований не без существенного (субстанционального) расширения подразделений по дидактике высшего образования связано с вопросом соответствующего позиционирования в рамках университетской структуры.

Области исследования – практика исследования

С дефиницией дидактики высшего образования одновременно устанавливаются и области исследования. В представленном здесь широком понимании, в соответствии с которым дидактика высшего образования делает вуз как образовательное учреждение предметом обсуждения, проявляется вся полнота спектра исследований, существенно отличающегося от исследования высшего образования (Pasternack 2006).

Так же, как и исследования в области высшего образования, в дидактических исследованиях обнаруживается наряду с наукой об образовании (Bildungswissenschaft), являющейся центральной дисциплиной этой мультидисциплинарной области, ряд других смежных дисциплин: от социологии, психологии и этнологии до экономики.

Области содержания

Принципиально могут быть рассмотрены различные структуры и систематизации исследовательских областей*, например, по областям задач в рамках преподавания в вузе (планирование, проведение, подведение итогов, представление результатов и т.д.), по компетенциям (методические, диагностические, социальные компетенции и т.д.) или ориентируясь на уровни преподавания (от последовательности преподавания (Lehrsequenz) через задание (Lektion) до учебных занятий, модулей, программ подготовки и университета как образовательного учреждения).

Предложенное здесь грубое деление преследует лишь цель структурировать различные темы исследования дидактики высшего образования в более крупные области, которые могут пересекаться. При этом мы не ставим задачу в рамках этой статьи рассмотреть отдельные исследования.

Действующие лица – социальные процессы

Действующие лица можно распределить по различным уровням преподавания с различной удаленностью от конкретного процесса преподавания. Действующие лица интересны постольку, поскольку их намерения, точки зрения и предположения отражаются на их действиях.

Ряд научных статей посвящены, например, преподавателям вузов, социализации в роли преподавателя и их профессиональному развитию. В других статьях находят отражение субъективные теории преподавателей, оценка своей эффективности или распределение времени по различным областям деятельности. Разумеется, по таким отдельным чертам преподавателей нельзя делать выводы о качестве занятий или результатах, но все же проявляются некоторые факторы, оказывающие благоприятное влияние на результат обучения.

Другие исследования посвящены учащимся, целям их обучения, их учебной мотивации или социальному происхождению.

Преподавание и усвоение: учебный процесс

В центре дидактического размышления находится учебный процесс. Он определяется не только личностными факторами, но на него влияет ряд других величин.

* В немецкоязычной дискуссии по вопросам дидактики высшего образования не предпринимались попытки систематизации. В качестве подходов можно найти обзорные статьи по предмету дидактики высшего образования или структурирование соответствующих подборок статей.

Учебный процесс побуждается, главным образом, на микроуровне преподаванием. Здесь речь идет о выборе и структурировании материала, усвоении содержания, а также о соответствующих взаимосвязях. Здесь интегрируются также различные вопросы, касающиеся методов и их эффективности, моделей преподавания и стандартов или восприятия студентами занятий. Кроме того, учитываются вопросы оценки результатов.

За этим скрываются комплексные требования проанализировать взаимосвязи между особенностями действующих лиц, конкретной педагогической практикой и учебной деятельностью студентов. Конечно, с очевидностью возникает длинная цепь отдельных, всегда комплексных критических связей и практикуемых вариантов, поэтому общая информативность часто ограничена.

Рассматривая преподавание и процесс усвоения, а также культуру обучения, следует особо учитывать специфику дисциплин. Так, в некоторых работах исследуются вопросы введения студентов в дисциплинарную культуру, которая, в частности, проявляется в форме изложения или определенном отношении к родственным профессиональным областям.

Обучение как социальный процесс

Процессы обучения проходят в социальном пространстве: обучение важное социальное действие. В различных работах исследуются социальные процессы между преподавателями и учащимися, учащихся между собой или формы коммуникации. Здесь речь идет, например, о вопросах участия и при этом об индивидуальном пространстве принятия решений учащимися в рамках обучения.

Университетское образование: содержание и нормы

Исследования в области дидактики высшего образования занимаются также содержанием и целями обучения и, следовательно, вопросами концепции университетского образования. Здесь речь идет также о выяснении особенностей университета как образовательного учреждения и об отношении программ обучения университета с внеуниверситетскими сферами жизни (актуально, например, в дискуссии о понятии и концепте «трудоустраиваемость»).

Контекст высшей школы

Дидактика высшего образования претендует на то, чтобы быть самостоятельной, а не переносить школьную дидактику на уровень университета. Это должно проявляться как в вышеназванных областях исследования, но одновременно это самостоятельная область исследования. Сюда относятся, например, международные сравнительные исследования высшего образования (если они касаются вуза как образовательного учреждения), а также исторические исследования: как развивался университет, что он собой представляет? Какие линии развития прослеживаются в истории преподавания?

Повышение квалификации в области дидактики высшего образования

Наконец, исследования в области дидактики высшего образования занимаются дидактической поддержкой. Здесь просматриваются длинные комплексные цепи воздействия, которые эмпирически могут быть исследованы по частям. Речь идет, например, о результатах обучения в отдельных форматах повышения квалификации или о долгосрочности и трансфере этих знаний. Но

здесь также следует говорить и об «имплицитных знаниях» самой дидактики высшего образования.

Действующие лица

Дидактика высшего образования – область, определяемая предметом: как исследования в области дидактики высшего образования не могут быть причислены к отдельной дисциплине, так и она использует различные методические подходы. Это связано с традициями исходных дисциплин (Referenzdisziplinen) и с разнообразными проблемами.

Эмпирическое исследование – один подход из целого ряда. Он соответствует особенно концепции профессиональности и ее двойной направленности на практические умения и теоретическое наполнение. Эмпирические исследования важны, но они не могут дать ответа на определенные вопросы: образовательные учреждения являются общественными организациями, преследующими определенные цели – которые могли бы выглядеть иначе. А у исследования – задача показать, к каким вопросам следует подходить, используя какие методы, и какие вопросы решать как нормативные или политические.

В качестве действующих сторон исследований в области дидактики высшего образования принимаются в расчет отдельные преподаватели, соответствующие исходные дисциплины, а также подразделения по дидактике высшего образования. Именно для последних исследования являются обязательными. В отличие от Научного совета ФРГ, который понимает подразделения по повышению квалификации в области дидактики высшего образования в отдельных вузах как «исключительно сервисные подразделения», «не выполняющие исследовательских задач», «хотя они должны воспринимать и использовать результаты исследований» (Wissenschaftsrat 2008, S.69) и дополняться создаваемыми центрами педагогики в высшей школе, решающие исследовательские задачи, мы здесь отстаиваем, что подразделения по дидактике высшего образования в вузах следует рассматривать как сервисные и исследовательские центры.

Исследования в этих подразделениях, несомненно, требуют кооперации по отдельным вопросам с представителями дисциплин, но, в то же время, они дают возможность и стимулируют междисциплинарные связи. И это исследование связывает отдельные учебные процессы с целями и мотивами вуза как образовательного учреждения – в целях реформы обучения в соответствующем локальном контексте.

Презентация исследования

Исследования в области дидактики высшего образования преследует двойную цель: наряду с проверкой состояния научных знаний еще и использовать эти знания соответствующим образом для целей реформы обучения – будь то в формате повышения квалификации, анализа или поддержки.

Это применение знаний должно предусматривать различные адресаты. При этом преимущество дидактики высшего образования состоит в том, что она имеет дело с людьми, привыкшими самостоятельно открывать знания (например, из статей), но которые испытывают большие проблемы, связанные со временем.

Что касается этой «предварительной обработки» знаний, то можно сослаться на модель ОЭСР, которая применяется при специфическом для стран контроле педагогических знаний. Здесь большое внимание уделяется научной коммуникации и трансферу и указывается на значение знаний, обработанных с

учетом специфики целевых групп, а также электронных баз данных этих знаний – в нашем контексте не в последнюю очередь для самих специалистов в области дидактики высшего образования, поддерживающих распространение результатов исследований (OECD 2007). Этот трансфер знаний рассматривается как взаимное обогащение: исследования за счет этих контактов с педагогами получают ориентиры относительно дальнейших необходимых практике знаний, которые могут по-новому поставить проблемы исследования.

Три заключительных предложения

В заключение будут сделаны и представлены для обсуждения три предложения. Они основаны, во-первых, на наблюдениях ежедневной деятельности подразделений по дидактике высшего образования и, следует признать, на личных интересах.

Обзор исследований

Исследования в области дидактики высшего образования осуществляются и в немецкоязычном регионе, но отдельные проекты часто не связаны: будь то из-за узких локальных ограничений или из-за того, что разные рамочные концепты усложняют сравнение, или из-за незнания уже проводимых исследований.

У исследований в области дидактики высшего образования немного форумов в немецкоязычном регионе, что связано с институционализацией дидактики высшего образования, а также с нечетким дисциплинарным статусом. Поэтому непросто сделать обзор этой области исследования.

Здесь предлагается составить список избранных вопросов по исследовательским отчетам, отражающим как проекты в немецкоязычном регионе, так и состояние международных исследований. В качестве приемлемого примера может служить «Перечень Американской ассоциации педагогических исследований по исследованиям и подготовке преподавателей» («AERA (American Educational Research Association) Panel on Research and Teacher Education»): в нем дается «критический и беспристрастный анализ эмпирических данных, важных для практики и для политики в области подготовки учителей», и одновременно содержатся предложения по «новым текущим исследовательским задачам в подготовке учителей, описываются в общих чертах темы, которые требуют разъяснения и совместной разработки, перспективные линии исследования с указанием стиля и процесса исследования, наиболее полезные для определения новых направлений и получения результатов исследований важных для политики и практики» (Cochran-Smith и Zeichner 2006, S. 1–2).

Разумеется, такая работа требует больших ресурсов. Более скромной, но между тем важной является ориентация на «отчеты, освещающие тенденции», которые составляются Швейцарским координационным центром по исследованиям в области образования (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung – www.skbf-csre.ch) по отдельным проблемам.

Исследования в области дидактического повышения квалификации

Во многих программах по повышению квалификации в области дидактики высшего образования результаты исследований едва ли являются исходными рамками. При этом, исходя из рациональности, ориентируются главным образом на индивидуальный многолетний опыт и очевидный результат. Но профессионализм, как он был описан выше, проявляется особенно в научном обосновании и позиционировании своей работы.

Подобная ориентация на научные знания предполагает не только направленность на эмпирическую очевидность, но и на дидактические теории и модели и на терминологическую базу науки об образовании (*Bildungswissenschaft*) как основной исходной дисциплины.

Как могут быть оформлены – в этом состоит вопрос – форматы повышения квалификации, которые с точки зрения исследовательского обучения разрабатывают вопрос, исходя из связи собственной педагогической практики с научными инструментами, при этом знакомятся с частью исследовательской области и одновременно учитывают, что на восприятие и решение проблемы существенно влияют индивидуальные убеждения и ценности?

Исследование областей в лабораторном обучении

Дидактические исследования сталкиваются с трудностью, состоящей в том, что на учебную ситуацию влияет множество факторов, и едва ли можно создать лабораторные условия. Соответственно исследователи пытаются снова и снова так сократить комплексность, чтобы стали возможными отдельные высказывания, причем эти экстрагированные факты, но в другой обстановке лишь условно стали бы эффективны. Обращение с этой комплексностью представляет трудность тогда, когда речь идет об анализе логики успеха или неудачи обучения.

Здесь мы настаиваем на разработке модельной программы подготовки, которая ориентировалась бы на достигнутый уровень (*state of the art*) и одновременно апробировала бы новые формы преподавания и учения, и, начиная от концепции, и ее осуществления, кончая оценкой, исследовались бы возможность ее реализации и ее результаты. Необходимыми предпосылками являются информированная фантазия при проектировании и систематический контроль в ходе реализации. Комплексность учебных ситуаций принимается в расчет при соответствующих методах исследования, систематически осуществляется обратная связь с практикой.

Для этого соответствующей программе на конкурсной основе выделяется существенная денежная сумма с условием, что результаты и выводы в надлежащей форме будут предоставлены разработчикам других программ.

Разумеется, от исследований в области дидактики высшего образования нельзя ожидать быстрого чуда, что касается практики преподавания, но в долгосрочной перспективе – большей рациональности в принятии решений и обоснованиях. И одновременно большей комплексности и дифференциации, а также других побуждающих вопросов, особенно для специалистов в области дидактики высшего образования.

Дидактика высшего образования реализуется при этом как пространство обсуждения: где дискутируются вопросы университетского преподавания и учения, исследуются новые тенденции и инициируются инновации. При этом дидактика высшего образования является частью развития вуза, преследующая цель развивать университет как место учения и образования.

Литература

1. *Altrichter H. und Mayr J. (2004): «Forschung in der Lehrerbildung». In: S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki and J. Wildt (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 164–184.*

2. Baumert J. und Kunter M. (2006): «Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften». In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 469–520.
3. Cochran-Smith M. & Zeichner K.M. (Hrsg.) (2006): *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington, American Educational Research Association.
4. Combe A. und Helsper W. (1999): *Pädagogische Professionalität: Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt, Suhrkamp.
5. Dewe B., Ferchhoff W. et al. (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen, Leske + Budrich.
6. Helmke A. und Krapp A. (1999) «Lehren und Lernen in der Hochschule. Einführung in den Thementeil». In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1), S. 19–24.
7. Hildbrand T., Tremp P. et al. (2008): “Die Curricula Reform anhand ausgewählter Aspekte”. In: *Arbeitsbericht zur Umsetzung der Bologna-Deklaration in der Schweiz*; 13. Bern und Zürich CRUS.
8. Huber L. (1983). «Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung». In: L. Huber (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule (=Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 10)*. Stuttgart, Klett-Cotta, S. 114–138.
9. Hügli A. (1998): «Warum Forschung für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vonnöten ist». In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 16(1), S. 5–17.
10. Messner H. (2007): «Vom Wissen zur Handeln – Vom Handeln zum Wissen: Zwei Seiten einer Medaille». In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25(3), S. 364–376.
11. OECD (2007). *National Review of Educational Research & Development: Switzerland*. Report.
12. Pasternack P. (2006): «Was ist Hochschulforschung? Eine Erörterung anlässlich der Gründung der Gesellschaft für Hochschulforschung». In: *Das Hochschulwesen* (3), S. 105–112.
13. Reichenbach R. (2004): «Noch ein Sensorium für das Allgemeine in der Pädagogik? Urteilsfähigkeit als Kennzeichen pädagogischer Professionalität». In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 22(3), S. 326–335.
14. Tenorth H.-E. (2006): «Professionalität im Lehrberuf: Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis». In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9(4), S. 580–597.
15. Tremp P. (2000): *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven*. Stuttgart; Berlin; Köln, Kohlhammer.
16. Tremp P. (2004): «Schulen als gesellschaftliche Einrichtungen: ‘Theorie der Schule’ für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung». In *Beiträge zur Lehrerbildung* 3(22), S. 347–352.
17. Wildt J. (2000): «Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung». In: *sowi-onlinejournal*, S. 1–12.
18. Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Berlin.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

В части собственно дидактики высшего образования можно выделить следующие направления: учебно-технологическое; социально-психологическое; программно-дидактическое; ориентирующиеся на системы занятости и профессии; связанные с теорией социализации; охватывающие теорию науки и дидактику науки [10]. В настоящее время актуализированы еще ряд областей исследований: центрированные на ситуации и ориентированные на

участников; практико- и проектно-ориентированные; социоэкономические и изучающие институциональные рамочные условия.

Не может не вызвать интереса дифференциация областей задач дидактики высшего образования, представленная в 10 томе Энциклопедии педагогических наук, подготовки и социализации в высших учебных заведениях [10]. К ним относятся: проектирование образовательных программ и моделей программ обучения; разработка и обоснование психолого-педагогических критериев для преподавания в вузе; исследование вопросов преподавания и учения в сфере высшего образования; моделирование учебных ситуаций в вузах; учебное консультирование студентов и их психотерапевтическое сопровождение; диагностирование и прогнозирование способностей к обучению; вопросы экзаменов; формирование личности; системы занятости; системы наук; связь дидактики высшего образования как теории образования и подготовки; планирование; экономика и право в высшей школе.

Й. Вильдт и Н. Янке, говоря о «цепи действия» в образовательном процессе переменных, подчеркивают, что «при этом речь идет о том, чтобы трансформировать рассмотрение структуры переменных, которые включают пространство дидактической предметной конфигурации, во взаимосвязи действий. Эти пути действия, имеющие при случае рекурсивную обратную связь друг с другом, позволяют уложить весь процесс генерации «результатов обучения» в контекст влияющих на него факторов». Они продолжают: «Базовая концепция подобной «цепи действия» исходит из факторов влияния на педагогическую практику, которые распространяются от личностных факторов преподавателя (педагогических взглядов, педагогической компетенции, педагогического репертуара), а также учащихся (предварительных знаний, установок, имеющейся учебной стратегии) до программных (программ подготовки, учебных занятий, учебных ситуаций) и институциональных условий (организационной культуры, средств обслуживания, оснащенности). На эти факторы, в свою очередь, оказывают влияние комплексы других факторов, – как, например, повышение квалификации в области дидактики высшего образования, – касающихся личностной стороны преподавательского состава. Передаваемые через педагогические концепции, эти факторы воздействуют на педагогическую практику и закрепляют пространство предпосылок, в котором происходит учение и из которого, в конечном счете, вытекают результа-

ты обучения... в форме компетенций. В «цепи действия» затем можно проследить результаты учебного процесса в вузе» [5].

Эволюцию полномасштабного развития университетской педагогики прослеживает Жан-Марк де Кетель [6]. В статье утверждается: «Расширение поля университетской практики осуществлялось в основном на концептуальном уровне, подобно тому, что происходило с концепцией самой педагогики... Если в первое время акцент делался на педагогическую деятельность в рамках университета (деятельность в части преподавания, позднее – деятельность в сфере обучения), то впоследствии быстро выяснилось, что эти виды деятельности не могут изучаться изолированно, поскольку значение связей с другими компонентами очень важно».

В последнее время мы все более звучной делаем эту «дидактическую ноту» в Болонском процессе. Мы исходим из такой интерпретации болонских реформ, которая характеризует их как ускорителя развития высшего образования на европейском (шире – мировом), национальном и институциональном уровнях. Болонский процесс не может надолго задерживаться на стадии проведения формальных структурных реформ (если, разумеется, он не лже-Болонья, не квази-Болонья и не à la Болонья с диктатом экономической целесообразности и скрытой социальной лукавостью). Болонский процесс – исторический шанс дидактической «перезарядки» образовательного процесса, включая содержание образования, его результаты и педагогические сценарии. Только подобная «катарсическая» функция болонских преобразований снимет с него дурную славу политически навязанной бюрократической реформы. Если введение степеней бакалавра и магистра не послужило импульсом для истинного совершенствования качества высшего образования и улучшения обучения, то, стало быть, мы что-то делаем не так и нам стоит осмотреться «окрест себя» и на «оазисы» отечественного опыта и практику «ближних и дальних зарубежных», где Болонья уже нередко работает на благо студента, работодателя, государства и общества. Правда, в этих случаях, там не только берут от «Болоньи», но и вкладывают в «Болонью» и где она не сводится к введению двухуровневой структуры высшего образования под напором экономического диктата.

1.3. РАЗВИТИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА

Качество – скрепляющая цель многообразных линий действия, инструментов и механизмов, процедур и концептуально-методологических инноваций Болонского процесса. Оно – главная область доверия.

Целесообразность, скажем, той же системы ECTS определяется ее устойчивостью от возможных интерпретаций низших и средних качественных уровней как высокого уровня. Результативность ESG*, в конечном счете, рассматривается в этом же континууме: то, что некачественно, не может претендовать на качественное. Недоверие к качеству высшего образования нарастает в условиях его массивификации и диверсификации. Отсюда – различные инициативы «превосходства»: от создания ограниченного числа немецких топ-университетов, до российского эксперимента с формированием университетов, отнесенных к категории «национальных исследовательских», и преобразований ряда вузов посредством их объединения в «федеральные университеты». Словом, качество высшего образования перестало быть интимной верой и ценностью университетов («башен из слоновой кости»). Оно стало публично оцениваемым, кристаллизующим мотивацию семей, студентов и целых государств, предметом заботы политиков, работодателей и гражданского общества (в последнем случае – особенно ценно).

Этими и другими мыслями переполняешься, знакомясь с материалами пяти ежегодных европейских форумов по обеспечению качества (EQAf) высшего образования (2006–2010 гг.). В ходе осуществляемого Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов (заметим, созданного уже в 1986 году, когда в Европе только начинала прорастать идея контроля, обеспечения, управления и оценки качества высшего образования) мониторинговое исследование Болонского процесса (1999–2011 гг.) стали доступными для академического сообщества России русскоязычные переводы официальных версий форумов по качеству. Первые три представлены в отдельном издании «Болонский процесс: концептуально-методологические

* ESG – Европейские стандарты и принципы качества в высшем образовании. См. русскоязычный перевод в кн. «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. 233–272.

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. С. 51–208. Четвертый форум размещен в книге «Болонский процесс: итоги десятилетия» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. Изд. 2-е дополн. – М.: НИТУ «МИСиС» Институт качества высшего образования. – 2011. – 446 с. С 203–267.

Ахим Хопбах, президент ENQA, во введении к избранным материалам пятого форума пишет, что «... тема форума, “Наведение мостов...” легко перешла в активную дискуссию как на пленарных, так и секционных заседаниях: мост между теорией и практикой (или нахождение лучшего инструмента для работы), мост между страновой и институциональной политиками (или нахождение лучшего способа повышения качества, одновременно удовлетворяя внешним требованиям обеспечения качества) и мост между европейским измерением обеспечения качества и национальной политикой (или конвергенция против совместимости) – вот самые горячие темы для обсуждения» [11].

Ларс Линге Нильсен, президент EURASHE останавливается на двух тенденциях – вызовах в аспекте будущего обеспечения качества. «Первая из них – растущее внимание, уделяемое альтернативным способам измерения и сравнения качества через различные национальные и глобальные рейтинги или через сбор и систематизацию индикаторов высшего образования». Вторая тенденция, которая с наибольшей вероятностью будет воздействовать на обеспечение качества, – это растущий интерес к результатам и итогам высшего образования... Для обеспечения качества, которое традиционно было сосредоточено на “процессах”, а не “продуктах”, это обстоятельство может означать, что его ключевые идеи, принципы и процедуры подвергаются сомнению и возможно дискредитируются» [11].

Джин-Марк Репп, президент EUA, высказался в том духе, что «... как бы там ни было, уже выявленные проблемы предполагают, что те, кто видят обеспечение качества как добавленную стоимость для высшего образования, должны мобилизоваться и защитить преимущества текущих подходов к обеспечению качества от некоторых навязываемых альтернатив. Самым сильным фундаментом в пользу такой защиты является, вероятно, то, что обеспечение качества – это лучший инструмент уравнивания академических и поли-

тических интересов, помогающий учесть все особенные запросы и особые перспективы в сфере высшего образования».

Изменения в мире высшей школы будут приводить и к изменениям в области обеспечения качества (QA). Хотя во многих странах введение QA ассоциируется с созданием (квази)-независимых агентств по обеспечению качества, но с расширением глобализации и маркетинга станут возникать более специализированные агентства для специализированного обеспечения качества. Но это не должно сопровождаться отказом от общего обеспечения качества.

Касаясь формирования новой стратегии QA – институциональной (вузовской) культуры качества, президент EUA обращает внимание на то, «... что предстоит пройти некоторый путь, прежде чем связь между QA и развитием культуры качества будет восприниматься естественно и без напряжения. В то время как скептики могут утверждать, что связь между этими областями (обеспечением культуры качества и культура качества как таковая) хрупкая и не надежная, вопрос стоит так: а разве есть альтернатива?» [11].

Берт Ван ден Хендлер, председатель ESU, посетовал на неочевидный характер вклада студентов в QA: «Не должно быть сомнений в том, что участие в обеспечении качества является актуальным и важным для студентов как решающая мера в поддержании и совершенствовании хорошего качества. Но становится все более очевидным, что, в то время как в обеспечении качества все шире используется студенческий вклад и участие ... студенты не всегда видят, во что выливается заполнение ими бесконечных анкет и опросников или участие в других формальных процедурах. Если положительные результаты не являются важными и очевидными для всех, усилия по обеспечению качества теряют свою целесообразность и сводятся к бюрократической возне» [11].

Весьма важные соображения высказаны на форуме бывшим президентом ENQA П. Вильямсом [12] относительно применения Европейских стандартов и принципов обеспечения качества (ESG).

Во-первых, было подчеркнуто, что этот документ нельзя рассматривать повсеместно как ответ на решение задачи европейского измерения в обеспечении качества, его не следует закреплять законодательно на страновых уровнях и превращать его в некое обязательное условие аккредитации вузов.

Он скорее всего задумывался как основа для ведения диалога и осуществление дискурса.

ESG «... должны применяться внутри национальных или региональных юрисдикций и адаптироваться к национальным культурам и практикам при реальном использовании. Их супранациональный авторитет является, таким образом, сомнительным или, по меньшей мере, находится под вопросом. Это ясно видно на двух взаимосвязанных факторах – проблеме локальной интерпретации и проблеме языка. Прочтение ESG возможно только изнутри конкретного культурного контекста. Читающие будут понимать и интерпретировать термины в свете их собственного опыта, а также способах организации и управления их систем высшего образования. Это приведет к очень разному пониманию вещей в сорока семи странах, присоединившихся к Болонскому процессу. В итоге будет невозможно достичь простого общепринятого понимания того, что ESG означают на практике. Каждая страна будет вкладывать в ESG тот смысл, который ей ближе, и в результате представления разных стран могут сильно различаться. Этот эффект усиливается тем, что исторически некоторые из стран-подписантов (Болонской декларации – *В.Б., М.Г., Н.С.*) используют для регулирования своих государственных услуг “принципы” (“системы, основанные на принципах”), в то время как в других поддерживается приоритет “правил” – буквы закона (“системы, основанные на правилах”). Последствия этих различных подходов для интерпретации ESG могут быть очень серьезными» [12].

И, наконец, П. Вильямс предостерегает от избыточного консерватизма и стабильности: «Обеспечение качества никогда не должно рассматриваться как некий статичный набор правил, но как динамичный ответ одновременно на изменение мира, в котором высшее образование действует, и на развивающиеся потребности самого высшего образования. Это означает, что пересмотр стандартов и принципов станет неизбежным, раньше это произойдет или позже» [там же].

В публикации Андре Сюрсока (старшего консультанта EUA), которую он назвал «Пятнадцать лет обеспечения качества в Европе: извлеченные уроки» (снова отметим: первая в СССР исследовательская структура по проблемам качества высшего образования организована в 1986 г.: Ф.И. Перегудов, В.А. Северцев, Н.Н. Пахомов, В.А. Роменец, Н.А. Селезнева), излагаются не-

которые ключевые вопросы, которые имеют отношение к изменению контекста высшего образования и к развитию обеспечения качества в Европе (акредитация, рейтинги, цена и ценности, университеты, студенты). В порядке заключения А. Сюрсок предлагает три набора вопросов: 1. Должны ли мы говорить об абстрактно-отличном его уровне (*excellence*) или оно может иметь разнообразные определения (множество определений)? 2. Обязаны ли мы сосредоточиться собственно на педагогической роли высшего образования или на всех трех его миссиях (преподавание, исследования, служению обществу)? 3. Является ли национальное оценивание (*national evaluations*) продвижением вперед («Некоторые агентства по обеспечению качества ищут способы работать внутри международной среды, вступая в трансграничные партнерства с другими агентствами. Кроме того, увеличивается число европейских инструментов оценивания. Это позитивный момент, и он должен поощряться. Европейскому регистру по обеспечению качества (EQR) отводится особая роль в поддержке этих наднациональных европейских разработок») [13].

В материалах пятого форума нашли отражение разнообразные практики обеспечения качества и концептуальные подходы:

- Обзор начала студенческого участия в программе QA на национальном уровне в Испании [14]: «Нужно постоянно содействовать осознанию студентами того, что их участие в процессе обеспечения качества важно и нужно, что они вносят ценный вклад в общее дело и что их свежий взгляд поможет развитию и улучшению системы».
- Осмысление новой парадигмы QA [15]: «... Акцент в новых системах квалификаций (*qualification frameworks*) на *результатах обучения* является показателем “новой парадигмы” нашего способа оценивания высшего образования».
- Теоретические и практические вопросы формирования культуры качества в высшем образовании [16]: «Результирующая основа для рефлексии о культуре качества базируется на трех парах конкурирующих ценностей или биполярностей. Каждая биполярность состоит из ценности, связанной с парадигмой TQM, с одной стороны, и ценности, связанной с традиционным академическим миром – с другой. Как следствие, каждая пара противоположных ценностей может рассматриваться как конкурирующие ценности. Проблема для учреждений высшего образования и особенно для их систем менеджмента качества заключается в том, чтобы найти креативные решения для трех парадоксов в этой модели»

- Осознание сложности форматов обеспечения качества с точки зрения порождения смысла деятельности [17]: «...Одна из ключевых проблем в разработке институциональной системы обеспечения качества коренится в основополагающем предположении, будто рационально функционирующие организации могут рационально и контролироваться. Чем часто пренебрегают – так это динамичной и внутренней обусловленностью (self-referential character) организационных ценностей, а также самостоятельностью интерпретаций (interpretive autonomy) участвующих лиц. Исходя из идей Карла Вайка и подобных теоретиков организации и основываясь на шестилетнем практическом опыте авторов (О. Веттори и М. Люэгера – *В.Б., М.Г., Н.С.*) в разработке институциональной культуры качества, в данной статье выносятся на обсуждение три альтернативных тезиса:
 - учиться у других можно только до определенных пределов;
 - успешная система обеспечения качества выстраивается не для организации, но только *изнутри* организации;
 - недостаточно «привлечь» заинтересованных лиц или «позволить им участвовать»: если мы хотим, чтобы преподаватели и студенты и т.д. рассматривали себя как часть определенной культуры качества, им нужно помочь осознать себя именно в этой роли».

Анализ пределов приемлемости бюрократического процесса мониторинга преподавания и обучения в университете [18]: «С момента введения национальных и европейских систем качества... и возникновения внешнего интереса к обеспечению качества большая часть отзывов академического сообщества стала критической. С самого начала все это рассматривалось многими академическими представителями как бюрократическая возня, изобретенная чиновниками по качеству (quality officers), предназначенная для сбора данных и разнообразных проверок для каких-то чиновничьих целей».

Обоснование позитивной роли студентов в управлении и обеспечении качества высшего образования [19]: «По всей Европе со стороны студентов и их организаций (см. 14 – *В.Б., М.Г., Н.С.*) существует растущий спрос на участие в обеспечении качества. Сегодня этот спрос встречается с широким международным пониманием того, что привлечение студентов является ключевым фактором обеспечения качества. Студенческие представители и организации вовлекаются в разработку и реализацию деятельности по обеспечению качества во многих высших учебных заведениях. В то время как такое вовлечение желательно, оно предъявляет более высокие профессиональные требования к студенческим организациям».

Вывод пятого форума сформулировал Ахим Хонбах: «... Мы можем смело сказать, что повышенное внимание к качеству сохранится и в будущем» [11].

Мы хотели бы проинформировать читателей о некоторых результатах первой части проекта EUA «Исследование культуры качества в европейских высших учебных заведениях» [20].

Проект исходит из той фундаментальной посылки, что «...действительно высококачественное образование не может быть результатом лишь формальных процессов обеспечения качества. Скорее, оно является следствием возникновения культуры качества, разделяемой всеми членами данного вузовского сообщества». Во второй части проекта его участники намереваются рассмотреть сложные взаимоотношения, существующие между достижением формального качества и существованием общей институциональной «культуры качества» (конец 2011 года – *В.Б., М.Г., Н.С.*) [там же].

Краткое резюме первого этапа проекта можно выразить следующими тезисами [там же]:

- «Высокое качество предоставляемых образовательных услуг является одной из ключевых целей текущих реформ в европейском высшем образовании, что порождает усиление внимания к проблемам обеспечения качества» [там же].
- «При работе над процессами обеспечения качества от высших учебных заведений в идеале ожидают внутренней культуры качества, которая учитывает реалии вуза и связана с его организационной культурой» [там же].
- «... Весьма важно отличать структуру качества от процессов обеспечения качества, которые являются частью структурной составляющей» [там же].
- «... Термин (культура качества – *В.Б., М.Г., Н.С.*) употребляется в широком смысле, включая всяческую деятельность, относящуюся к определению, обеспечению и повышению качества высших учебных заведений» [там же].
- «В большинстве высших учебных заведений внешние заинтересованные стороны (работодатели, эксперты, выпускники и т.д.) вовлекаются в процессы обеспечения качества различными способами...» [там же].

- «В отношении стратегического менеджмента почти в 2/3 высших учебных заведений институциональное руководство проводит ежегодную оценку и пересмотр целей» [20].
- «Около 2/3 вузов разработали свои гарантии качества в преподавании и обучении, конкретные для данных институтов, но следующие национальным рамкам и директивам» [там же].
- «Учебный план обычно создается комитетом или рабочей группой. После того как программа запущена и работает, возможны разнообразные процессы ее мониторинга. Большинство вузов проводят ту или иную внутреннюю оценку вдобавок к внешней, если таковая есть» [там же].
- «Доля вузов, которые ... разработали (сформулировали, «написали» – В.Б., М.Г., Н.С.) результаты обучения, составляет более 90%, но не все они делают их публично доступными. Менее половины измеряют студенческую нагрузку, необходимую для достижения описанных результатов обучения, через опрос студентов» (напомним, что корректное использование ECTS должно основываться на определении результатов обучения и учебной нагрузки студентов, регулярно уточняемой путем «обратной связи» – В.Б., М.Г., Н.С.).

Главное, что следует иметь в виду: «...формирование культуры качества требует времени и усилий, поскольку таковая связана с ценностями, установками и культурной составляющей, которые не могут быть изменены быстро» [20].

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» [21, 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)» [21, с. 66].

Культура качества предполагает вовлечение множества внутренних и внешних партнеров. Она не спускается сверху, что, однако, не исключает необходимость сильного начала на стадии запуска процесса. Измерение качества и контроль качества не играют в подходе EUA роль ключевых процедур. Они, безусловно, важные элементы, но сами по себе не становятся гарантами 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» [21, 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 подоб-

ное стремление. Следовательно, на всех сотрудников вуза возлагается ответственность за дела организации.

В р е з к а № 3

Б. Щирба, Й. Вильдт ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДИСКУРСЕ КАЧЕСТВА

В: Изменение педагогической и учебной культуры / Под ред. Шнайдер Р., Щирба Б., Вельберс У., Вильдт Й. серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 190–205.

Brigitte Berendt:

Szczyrba Birgit, Wildt Johannes

Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 190–205.

Аннотация

Дискурс качества преподавания и обучения в Германии возрастает за счет участия действующих лиц из сферы высшей школы, политики и экономики, претерпевая все большую дифференциацию и повышение уровня. При всей комплексности аргументации и утонченности моделей, с помощью которых должно обеспечиваться, совершенствоваться или управляться качество, остаются скрытыми задачи на уровне вузов, отделений и учебных занятий – запустить и форсированно реализовать цикл обеспечения качества.

В статье на примере оценки занятий студентами поднимается проблема реализации требований к качеству и их влияния. В рамках оценки отстаивается развитие парадигмы, которая рассматривает преподавателя как действующее лицо оценивания своих занятий.

Содержание

Уровни дискурса качества

К вопросу об оценивании учебных занятий посредством опроса учащихся.

Небольшой экскурс в функцию и эффективность оценки учебных занятий.

Дидактические подходы к оцениванию учебных занятий в вузе.

От набора данных к организованной обратной связи

Портфолио преподавателя как дидактический инструмент самооценки.

Продуктивность портфолио преподавателя.

Логика функций в споре: бюрократия против профессии

Дидактика высшего образования в цикле менеджмента качества

Уровни дискурса качества

Над сценарием дискурса качества преподавания и обучения в Германии лежит завеса. Очевидно, эти дискурсы свойственны, прежде всего, высшему уровню организаций, разрабатывающих политику в области высшего образования. Это задокументировано, например, в «Статьях по политике в области высшего образования» Конференции ректоров ФРГ по проекту «Обеспечение качества» (2004, 2006)*, рекомендациях Научного совета ФРГ, например, от июня 2008 и Инициативе превосходства в преподавании Фонда немецкой науки (2008)†. В них участвуют представители вузов, политики и экономики и побуждают дискурс к все большей дифференциации и более высокому уровню требований.

При всей комплексности аргументации и утонченности моделей, благодаря которым должно обеспечиваться, совершенствоваться и управляться качество, лежащая в основе модель мышления остается простой, как, например, описанный в руководстве Европейской ассоциации университетов (2006) цикл качества:

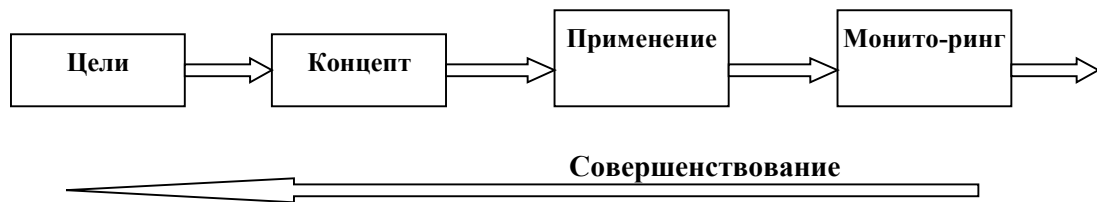


Рис. 1. Цикл качества

Цикл качества начинается с формулировки целей того, что хотим получить, развить или обновить в преподавании и обучении, затем следует разработка концепта или программы, которые затем применяются на практике и проверяются посредством мониторинга. Процесс совершенствования происходит уже на следующем цикле, который снова проходит по всей цепочке от определения целей до мониторинга. Различные модели отличаются, например, тем, какие задействованы участники, с какими функциями и компетенциями, инструментами, в какие промежутки времени и в каких областях обучения и преподавания.

Менее явны задачи на более низких уровнях – в отдельных вузах, отделениях и учебных занятиях. Даже при том, что отсутствует систематический обзор этого, следует исходить из того, что сейчас почти во всех вузах Германии есть подразделения, ответственные за качество, чтобы запустить и форсировать цикл качества. Это делает необходимым принятие в среднесрочной перспективе законодательных положений по аккредитации программ и оценке преподавания и обучения (Bretschneider/Wildt 2007).

Все же мы блуждаем в тумане, когда встает вопрос о том, насколько в повседневной практике вузов распространены модели, отражающие предмет дискурса качества. Выигрышной задачей исследований в области высшего образования было бы больше узнать о том, какие меры рассматриваются в дискурсе качества, в каком объеме найдены подходы в рутине преподавания и обучения, и каково их влияние. Пока наблюдатель сценария зависит, прежде всего, от

* Beiträge zur Hochschulpolitik, HRK, Projekt Qualitätssicherung, Bonn.

† Exzellenzinitiative für die Lehre. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

собственного более или менее системного опыта. Ниже попытаемся выяснить этот опыт на примере оценки учебных занятий студентами.

К вопросу об оценивании учебных занятий посредством опроса учащихся

Вероятно, наибольшее распространение среди мер, рассматриваемых в дискурсе качества, получила оценка студентами занятий на основе опроса. Вряд ли успешно пройдет аккредитация программ без указания о регулярной оценке занятий посредством анкетирования студентов. Многие вузы уже приняли административные нормы о регулярных письменных опросах. Никакая педагогическая премия не выдается без свидетельства о результатах оценки занятий студентами. Даже при приеме на работу все чаще представляются результаты опроса студентов. При аттестации младших профессоров требуются регулярные оценки занятий студентами. Таким образом, письменные опросы студентов входят в обычную практику работы вуза. Продвигаются ли вузы благодаря этой форме мониторинга в цикле качества к совершенствованию обучения и преподавания?

Это могло бы ввести в заблуждение. Более того, при более близком рассмотрении становится очевидной парадоксальная тенденция. Чем больше процедуры оценки входят в практику работы вузов, тем, по-видимому, меньше они служат стимулом совершенствования качества. Говоря об этом, как показывает опыт, преподаватели видят, как учащиеся при постоянном повторении опросов на занятиях воспринимают их больше как периодический ритуал, смысл которого в лучшем случае не ставится под сомнение и который рассматривается как более или менее тягостная обязанность. Нередко вызывает недовольство дополнительная нагрузка, которая сопровождается возрастающими требованиями генерировать все время новые данные, контекст применения которых остается неясным и в котором общее членство в вузе воспринимается только как исполнительный и заполняющий орган в конце необозримой цепочки оценки. Даже если это и не вызывает открытого протеста, то неудовольствие переходит в открытое раздражение, когда преподаватели сталкиваются с непониманием студентов или чувствуют несправедливую критику. Попытки студентов в конфиденциальных беседах или при дополнительной проверке использовать оценку занятий как средство давления, представляют собой только вершину айсберга контрпродуктивного влияния практики, которая естественным образом проникает в рутинный повседневный процесс и которая должна попасть в рубрику «Новое из свободной от культуры зоны» (Neues aus der kulturfreien Zone) (Griegat 2008). Но нельзя поддаваться пессимизму, присущему Объединению вузов (Hochschulverband)*, для журнала которого пишет Griegat как ответственный редактор, чтобы в этих проявлениях распознать глубоко идущее сопротивление против нацеленной на дискурс качества новой культуры качества.

Небольшой экскурс в функцию и эффективность оценки учебных занятий

Примечательно, с какой наивностью применяется инструмент оценки занятий посредством опроса студентов. О рисках и побочных влияниях можно су-

* Deutsche Hochschulverband (DHV) – Немецкое объединение вузов – профессиональное объединение преподавателей и ученых, работающих в вузах ФРГ (Прим. переводчика).

дить хотя бы по выводам исследования, проведенного в 1991 г. по заданию Федерального министерства образования и научных исследований (el Hage 1995). С этого времени в принципе известно, что, как пишет Kromrey (уже в 1993 г.):

- оценка студентов в большой мере зависит от их мотивации, поскольку мотивированные внутренне студенты дают более благоприятную оценку, чем мотивированные извне;
- обязательные занятия, как правило, оцениваются хуже, чем занятия по выбору;
- на оценку существенное влияние оказывает численность группы, особенно при ее гетерогенном составе;
- к характерным различиям при оценке приводит тот факт, проводится ли опрос до или после экзамена.

Это не означает, что в принципе не следует применять этот инструмент оценки студентами, но надо быть осторожным при оценивании, особенно сравнении различных занятий. Информативными являются разработанные специалистами инструменты, как отмечают Heise/Hasselhorn/Hager (2003), для измерения, например, удовлетворенности занятиями, которая, в свою очередь, зависит от вышеприведенных переменных. Стандарт оценки преподавания Rindermanns (2001) содержит практические советы, как усовершенствовать инструменты оценки, с тем чтобы более точно оценить качество преподавания. При этом все же следует учитывать, что оценка студентов в среднем хорошо согласуется с оценкой самих преподавателей.

Rindermanns (2001, особенно в гл. II, S. 225 ff.) показал, кроме того, обращаясь к более раннему американскому метаисследованию, что только из оценки учебных занятий не следуют никакие изменения. Шансы увеличиваются – хотя и незначительно – когда результаты получают обратную связь с участниками. Но влияние существенно возрастает, когда обратная связь сочетается с консультированием, руководством (coaching) и другими мерами по повышению квалификации.

Дидактические подходы к оцениванию учебных занятий в вузе

Развитие дидактики высшего образования в Германии тесно связано с оценкой преподавания. Это проявляется не только в ранних публикациях серии «Центр внимания – дидактика высшего образования» (Hubert 1969), в которых важная роль отводилась критике студентами учебных занятий, но и продолжает оказывать действие и сегодня, когда, высказывая недовольство распространяющейся в вузах практикой, обвиняют дидактику высшего образования в господствующем непонимании.

На самом деле, ранняя дидактика высшего образования на рубеже 1960-х–1970-х годов получила импульсы из критики занятий, высказывавшейся в ходе студенческих движений и не в последнюю очередь в контексте критического университета (Hubert 1969). Уже тогда проводились исследования данных анкетирования; сенсационными были подготовленные и опубликованные рецензии студентов о качестве занятий. Студенты понимались тогда не в роли потребителей, на пожелания которых существует спрос, а они рассматривались как самостоятельные сопроизводители знаний (Nitsch 1967).

Поддерживая эти начинания, в последующие годы предпринимались попытки выяснить с помощью оценки занятий студентами их отношение к ре-

форме обучения (Schwärzel/ Wildt 1972, Wildt 1984). Оценка при этом рассматривалась как эмпирическое сопровождение реформы обучения и интерпретировалась с современных позиций вышеназванного цикла качества (Bülow-Schramm 2007, S.90ff.). Уже в 1970-е годы методы оценки вошли в повседневную практику (Huber u.a. 1978 a, b); но они использовались с целью обратной связи, для коммуникации преподавателей и студентов и взаимного понимания. Тогда уже пропагандировалась связь с консультированием и повышением квалификации в области дидактики высшего образования.

На фоне ее собственной истории и с видом на дискурс качества, с одной стороны, и практику оценки преподавания – с другой, настало время по-новому позиционировать дидактику высшего образования. Kromrey (2005) дает для этого основание, различая три парадигмы оценки и соотнося их с тремя функциями, целями или приоритетами:

Таблица 1

Цели оценки (из: KROMREY 2005)

<i>Парадигмы оценки</i>	<i>Функции/цели/приоритеты</i>
«Исследовательская»	Оценка как шанс приобретения ориентированных на прикладное использование и передачу базовых знаний, соединительное звено между теорией и практикой; в основе находятся научные и методические критерии
«Контрольная»	Оценка как вклад в рациональность планирования посредством контроля результата; другая форма контроля наряду с контролем законности (суды), политическим контролем (парламенты) и контролем эффективности (рентабельности) (счетно-ревизионные палаты); приоритет имеет программа, методические требования должны при необходимости отодвигаться на второй план
«Разрабатывающая»	Ориентация на процесс, вклад в разработку программ или организации; оценка наряду с исследованием оказывает помощь при консультировании; вовлечение всех заинтересованных сторон и участников (“stakeholder”); гибкий ситуационно открытый дизайн

Несомненно, целый ряд работ по дидактике высшего образования следует отнести к исследовательской парадигме. Дидактика высшей школы подорвала бы свою собственную научную субстанцию, если бы она отошла от исследования оценки. Здесь не будем это обсуждать (Wildt 2006). Но необходимо четко провести границу с контрольной парадигмой, согласно которой сейчас преимущественно проводится оценка занятий. Ближе к дидактике разрабатывающая парадигма. Тип оценки, ориентированной на процесс и участие, касается здесь в первую очередь разработки программ и организации. Дополнительно к этим обсуждаемым Kromrey аспектам выступает аспект развития персонала.

В этом смысле следует указать в дальнейшем, как оценка преподавания могла бы способствовать повышению квалификации персонала с точки зрения дидактики высшего образования. Исходя из этого, речь идет об интеграции оценочного мнения студентов в установленный самим преподавателем цикл качества: в нем исходной является постановка цели, в центре – собственная педагогическая концепция и ее реализация в педагогической практике, которые

должны комментировать студенты. Результаты стандартных опросов студентов, как правило, лишь частично дают представление о господствующей педагогической практике. При организации таких опросов речь идет не об оценке качества по результатам опроса студентов. Данные опроса, отражающие моментальную картину учебного процесса, можно скорее интерпретировать как выражение существующей связи между преподавателем и учащимися. На пути к профессиональному представлению о преподавании речь идет об использовании этих данных для заострения собственного восприятия ситуации и для дальнейшего развития своей педагогической концепции. Если студенческая оценка организуется как обратная связь, при которой несоответствие становится поводом к коммуникации, учащимся дается реальный шанс стать активным участником формирования своего учебного процесса.

От набора данных к организованной обратной связи

Полученные данные оценки, обычно всеохватывающие, представляют собой информационный материал, который в дальнейшем необходимо интерпретировать. Едва ли правомерно, учитывая современное состояние исследований в области оценки преподавания, расценивать их как надежные для оценки педагогической компетенции.

Но как с помощью полученных данных установить конструктивную и полезную обратную связь? Как можно интерпретировать результаты оценки и использовать в практике преподавания? Для ответа на эти вопросы дидактика высшего образования имеет репертуар междисциплинарных объясняющих и практических знаний в форме методических концептов. На вопрос, почему в целом оценка преподавания в вузах не приводит к существенным изменениям, а во многих случаях вызывает недовольство, открытый протест и другие подобные реакции, можно ответить с помощью дидактических ориентировочных знаний (*Orientierungswissen*) об убеждениях и ценностях. Они в совокупности формируют культуру преподавания и учения вуза, его факультетов и учебных единиц: эта культура преподавания и учения в вузе проявляется в конкретных действиях и отражается в ценностях, убеждениях и формировании отношений между преподавателями, студентами (и администрацией). Полезная и способствующая развитию обратная связь может возникнуть только в том случае, если практика будет искреннее рефлексироваться, и если зависящая от взаимодействия работа преподавателя со своими студентами будет рассматриваться с учетом изменения перспективы и критического отношения к существующей рутине.

Перекодирование полученных данных оценки с помощью дидактического взгляда на культуру преподавания и учения требует методов, позволяющих учитывать различные взгляды участников, задействованных в процессе оценки. Таким образом можно понять и преодолеть противоречия, искаженные интересы, предвзятые мнения и другие тормозящие факторы. Такие методы призваны стать особым признаком деятельности преподающих ученых: они должны дать возможность преподавателям открыто и критически взглянуть на свою деятельность, связать с результатами оценки и осмыслить в их смысловом содержании и в их контексте. Исходя из этого, необходимо затем сделать шаг к дальнейшему совершенствованию своего преподавания. Такую возможность дает портфолио преподавателя (Szczyrba 2009).

Портфолио преподавателя как дидактический инструмент самооценки

Характерной особенностью самооценки в отличие от оценки другими является то, что она проводится лицами, ответственными на практике за концепцию и/или проведение предмета оценки, то есть здесь самими преподавателями. Они существенно влияют на цели оценки и постановку вопросов, методический подход и его реализацию, а также применение результатов оценки. Стандарты и правила самооценки создают основу методов с тем, чтобы исключить коллизию интересов оценивающих лиц с предметом оценки, здесь: собственной практикой. Портфолио преподавателя составляет основу для самооценки преподавателя в вузе, которая наряду с оценкой другими лицами служит инструментом повышения качества преподавания и помогает выявить пробелы в своей работе (Szczyrba 2009, S. 162).

Портфолио преподавателя – в Канаде, Великобритании, Австралии и США с 1980-х годов составная часть процедуры приема на работу и методов профессионализации – с 1990-х годов вошло в Германии в практику повышения квалификации в области дидактики высшего образования и консультирования (Queis 1993). Портфолио преподавателя содержит рефлекслируемую документацию своей учебной деятельности о выборе учебных занятий. Таким образом, скорее непрозрачное развитие событий в аудиториях и семинарских помещениях становится очевидным. Презентуется собственная педагогическая практика, систематически описываются результаты преподавания. Оценки другими, а также самооценка комбинируются и документируются. Тем самым преподаватели, обычно пассивные объекты оценки, становятся активными и самокритичными демонстраторами своих педагогических результатов. Они выступают в роли лиц, принимающих решения и действующих, представляемые ими темы и цели, а также их ангажемент на преподавание становятся транспарентными. Часто этот ангажемент далеко выходит за пределы проведения занятий. Таким образом, создается комплексная картина профессиональной практики ученого, благодаря тому, что указывается профессионально имманентная область деятельности преподавания под заостренным наблюдением качества (Auferekorte-Michaelis / Szczyrba 2004, S.2).

Портфолио преподавателей наряду с функцией рефлексии профессиональных действий дает информацию о педагогической компетенции при приеме на работу и назначении зарплаты; оно способствует повышению качества преподавания как элемент повышения квалификации в области дидактики высшего образования и содействует интерактивно ориентируемой культуре преподавания/обучения (Kreber 1998).

Продуктивность портфолио преподавателя

Содержание портфолио преподавателя подразделяется на:

- краткое биографическое представление педагогической деятельности, а также содержания, специализации и целевых групп ранее выполняемых педагогических задач;
- педагогическая философия (самосознание как педагога, личностные основные установки и убеждения);
- педагогический концепт и методы (цели преподавания/учения, подходы и вспомогательные средства/медийные инструменты);

Обратная информация о занятии (например, письменная и устная критика студентами занятий, обратная связь от коллег, а также картина отметок и отчеты учащихся);

- ангажемент на преподавание (например, проведение педагогических проектов и участие в повышении квалификации, посещение занятий коллег и консультирование в качестве эксперта, работа в выборных органах по совершенствованию преподавания);
- перспективы педагогической деятельности (выводы из опыта и оценок, планы и намерения по совершенствованию своей педагогической деятельности, а также соответствующей профессиональной и педагогической культуры) (Auferekerote-Michaelis / Szczyrba 2006, S.81 ff.).

Следующая таблица демонстрирует, какие могут быть высказывания из собранных для портфолио преподавателя документов:

Таблица 2

ФУНКЦИИ ПОРТФОЛИО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

<i>Самооценка или рефлексия: транспарентность, направленная внутрь</i>	<i>Внешнее представление для заинтересованной общественности: транспарентность, направленная во вне</i>
самокритичный взгляд на сильные и слабые стороны своего преподавания, на его рамочные условия, восприятие дисциплинарно-культурных узких мест и свободных пространств (Freiräume)	представление результатов преподавания, выбор и разработка специализации содержания, обозначение дисциплинарных позиций, определение местоположения (Verortung) программы
анализ и уточнение цели преподавания и учения, рассмотрение успехов и трудностей	обоснование и представление философии преподавания, избрание и адаптация с учетом перспективы целей и предпосылок, например, к актуальным планам в преподавании, выделение адаптивности своей личности с помощью ретроспективного педагогического опыта
рефлексия взаимодействия со студентами, обоснование для себя методических подходов, осознание собственных моделей действия, рефлексия вмешательства (протеста – Interventionen), осмысление стратегии действия и разработка перспективы	представление целевых групп обучения, описание методики преподавания для целевых групп, оглашение целей, касающихся содержания дисциплины и выходящих за рамки дисциплины
профессионализация профессиональной практики	представление собственных требований к профессиональности, демонстрация результатов развития, а также мер и готовности к педагогической деятельности
рефлексия обратной связи от студентов и коллег, принятие решения о том, где могут находиться конструктивные возможности развития	самокритичное обсуждение оценки преподавания, демонстрация результатов и выводов, оглашение и указание мер и ангажемента на преподавание
дифференцирование ролевых требований, например, в воспроизведении содержания дисциплины, модерации учебного процесса, в консультировании, критическое рассмотрение экза-	позиционирование себя как ученого в преподавании, как деятельного и ответственного субъекта в общем комплексном контексте

менационных ситуаций, анализ ролевых требований и собственного ролевого поведения	
---	--

При работе над портфолио принимают во внимание различные измерения знаний преподавателя и, исходя из них, преподаватели описывают здесь свою продуманную практику и дают тем самым представление о знании практики; они же сами проводят свои занятия (Buer 2008b, S. 225 ff.). Знание практики оказывается важным источником информации, который как обратная связь должен свидетельствовать о качестве преподавания. Оно расширяет студенческие и профессиональные перспективы, содержащие дополнительно научные разъясняющие знания, например, приобретенные при повышении квалификации по дидактике высшего образования. Здесь речь идет о вопросе, как люди учатся, как должны быть согласованы между собой процессы обучения и преподавания, какие гетерогенные учебные предпосылки приносят с собой учащиеся и как можно учесть эти предпосылки в целях преподавания дисциплины или программы.

Как столь же важные и значимые типы знаний, которые профессиональные преподаватели используют как источник для своих профессиональных действий и которые также включаются в портфолио в раздел философии преподавания и перспектив для преподавания, должны рассматриваться и ориентировочные знания, предусматривающие уже установки, убеждения и ценности (Buer 2008b, S. 228). Для обоснования масштабов «хорошей практики» недостаточно просто установить, как что-то осуществляется. В большей степени здесь необходимо представление о том, как должно быть. В центре уверенности в себе как в преподавателе находится, таким образом, представление о том, как должен быть организован процесс обучения/преподавания, с тем чтобы студенты в полной мере были в него вовлечены. Поэтому становится ясно, что следует задумываться о правомерных интересах учащихся, являющихся адресатом преподавания. И еще: в этой рефлексии речь идет о том, чтобы вооружить студентов масштабами и ориентацией, чтобы они сами могли с точки зрения компетентностной ориентации активно участвовать в «хорошей практике», т.е. позиции студентоцентрированного обучения, стать конструкторами своего учебного опыта (Wildt 2007).

Эта скорее философская рефлексия того, что должно представлять собой хорошее преподавание и что можно сделать, чтобы понять преподавательскую практику в ее комплексности, и она отсутствует в практикуемой до сих пор процедуре оценки.

Логика функций в споре: бюрократия против профессии

Почему оценивание преподавателей в парадигме контроля вызывает противодействие, злбу и игнорируется? Почему оно в лучшем случае не приводит к изменениям, даже если преподаватели и студенты добровольно участвуют в нем?

Ответ дает Ferdinand Buer (Buer 2008, S. 244 ff.), различая логику функций организации в современном западном обществе. Он характеризует ее в предложении (Angebot), адресатах, ключевых темах, способах коммуникации, организационной форме и моральном облике. Отсутствие функциональности

«... в большей или меньшей степени присутствует во всех организациях. Для выполнения определенных организационных задач (здесь: оценки) целесообразно определенное смещение. Если это оптимальное смещение нарушается изнутри или снаружи, возникает турбулентия. Тем самым снижается эффективность организации со всеми возможными деструктивными побочными последствиями как для адресата (здесь учащихся), так и для занятых» (Buer 2008, S. 244).

Парадигма контроля функционирует по принципу бюрократической логики. Эта логика свойственна для государственных служащих или учреждений, администраций крупных предприятий и, здесь особенно интересно, для администрации вузов. Ее служебной обязанностью является контроль процессов, в которых соответствующим образом и согласно правилам применяются знания из управленческой подготовки. Ключевой темой является создание и обеспечение порядка. Для коммуникации характерны управленческо-технические способы мышления и написания. Работа здесь организована формально-абстрактно, последовательность предписана, каждое колесико в идеале в любое время может быть заменено. Посредством обезличивания публики предотвращается произвол. Моральные основы этой логики: равенство всех перед законом или действующими предписаниями. Эта логика часто воспринимается как отчуждение – но почему особенно учеными?

Отслеживаемая с дидактической точки зрения парадигма развития процессов оценки способствовала бы развитию студентоцентрированного педагогического подхода с точки зрения логики профессии. Для нее характерны деятельность экспертов с научноориентированным образованием, с неповторимыми опытными знаниями для каждого конкретного случая, вооруженными способностью выполнять работу с неопределенностью и рисками (как, например, принципиальная открытость и непредсказуемость учебного процесса). Профессионалы выполняют личноориентированные нематериальные услуги для своих клиентов (здесь: учащихся). Способ коммуникации – дисциплинарно-научно-дискурсивный. Профессиональная работа по этой логике организована автономно. Координация с другими происходит коллегиально и добровольно. Стандарты качества в основном дисциплинарно обоснованы. Для каждого отдельного случая необходимо найти правильный стандарт, применить его и нести за него ответственность.

Логика бюрократии и профессии выступают в подвижной практике оценки во многом несогласованно друг с другом и вызывают непонимание, путаницу и недовольство. Поэтому в целом недостаточная согласованность логики функций не способствует намеренному улучшению практики.

Дидактика высшего образования в цикле менеджмента качества

Тесное ведение дискурса качества с точки зрения дидактики высшего образования на самооценку с помощью портфолио преподавателя фокусируется примерно на отрезке цикла качества, касающегося мониторинга. Но радиус действия дидактики высшего образования распространяется дальше. В качестве инструмента совершенствования качества преподавания, учения и экзаменов посредством исследования и разработок, повышения квалификации и консультирования область ее задач распространяется на все отдельные аспекты цикла качества. С помощью рекодирования данных мониторинга дидактика высшего

образования в роли «критикующего друга» укрепляет развитие педагогической компетенции ученых вуза. И на других отрезках цикла качества она может быть полезна как фермент или катализатор изменения культуры преподавания и учения. В реформулировании целей образования и подготовки она может привести центрированный на учащемся взгляд академического развития. С научнообоснованными и практико-отрефлексированными дидактическими концептами она может компетентно сопровождать разработку программ и их применение.

Следуя парадигме развития, дидактика высшего образования может действовать всегда лишь как партнер действующих лиц в рамках вуза и их внешних партнеров по кооперации. В структурном безвластии дидактики высшего образования в вузе заключается сила ее убеждения: она может действовать только посредством советов и аргументов, а не распоряжений. Но сила ее убеждения связана с тем, что она как часть академического мира сама основывается на компетенциях, обусловленных исследованиями и разработками, с одной стороны, и выполнением профессиональных стандартов – с другой. В этом отношении она помогает не ограничиваться задачами менеджмента образования – за исключением организации повышения квалификации в области дидактики высшего образования – и при этом не подчиняться бюрократической логике контроля.

Дидактика высшего образования не занимает места основных процессов преподавания и учения, которые обязаны выполнять вузы. Спектр деятельности дидактики высшего образования можно в отличие от этих основных процессов рассматривать как услугу. Но в этой роли она может стать действующей в цикле качества, только если она зиждется на основе своей собственной компетенции и под свою ответственность.

Литература

1. Auferekorte-Michaelis, Nicole; Szczyrba, Birgit: «Das Lehrportfolio in der Reflexions- und Schreibwerkstatt». In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.) *Neues Handbuch Hochschullehre*, Berlin 2004. Griffmarke E 2.6.
2. Auferekorte-Michaelis, Nicole; Szczyrba, Birgit: «Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre». In: Wildt, Johannes; Szczyrba, Birgit; Wildt Beatrix (Hrsg.): *Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung*, Bielefeld 2006. S. 81–91.
3. Bretschneider, Falk; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen*. Bielefeld 2007, 2. Auflage.
4. Buer, Ferdinand: “Funktionslogiken und Handlungsmuster des Organisierens und ihre ethischen Implikationen” In: *OSC Organisationsberatung Supervision Coaching*. Heft 3/2008, 15 Jg. S. 240–259.
5. Buer, Ferdinand «Erfahrung – Wissenschaft – Philosophie. Drei Wissensorten zur Konzipierung von Supervision und Coaching». In: Krall, Hannes / Mikula, Erika / Jansche, Wolfgang (Hrsg.): *Supervision und Coaching/ Praxisforschung und Beratung im Sozial- und Bildungsbereich*. Wiesbaden 2008 (b). S. 223–238.
7. Bülow-Schramm, Margret: «Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen». In: Hanft, Anke (Hg.): *Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement* 6, Münster / New York / München / Berlin. 2006.
8. El Hage, Natalia: *Lehrevaluation und Studentische Veranstaltungskritik – Projekte, Instrumente und Grundlage*. Hrsg. von Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn 1996.

9. European University Association: "Guidelines for Quality Anhancement". In: *European Joint Master Programmes*, Brüssel 2006.
10. Griegat, Felix: «Neues aus der kulturfreien Zone – über Dauerprüfungen, Systemblockade und die Austreibung von Bildung und Wissenschaft aus der Universität». In: *Forschung und Lehre*, 2008 Heft 5. S. 288–290.
11. Heise, Elke; Hasselhorn, Marcus; Hager, Willi: «*Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung*». In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. Heft 50/2003. S. 43–57.
12. Huber, Ludwig (Hrsg.): "Unterrichtbeobachtungen und Unterrichtskritik an der Hochschulen". In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik* Heft 6, Hamburg 1969.
13. Huber, Ludwig, Bürmann, Ilse, Franke, Robert, Schmidt, Wolfgang (Hrsg.): «Auswertungen, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht, Band 1, Einführung und Überblick». In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik* Band 50, Hamburg 1978 (a).
14. Huber, Ludwig, Bürmann, Ilse, Franke, Robert, Schmidt, Wolfgang (Hrsg.): «Auswertungen, Rückmeldung, Kritik im Hochschulunterricht, Band II, Erfahrungen und Folgerungen». In: *Blickpunkt Hochschuldidaktik* Band 51, Hamburg 1978 (b).
15. Kreber, Carolin: «Perfektion durch Reflexion. Das Lehrportfolio zur Beurteilung und Prifessionalisierung der Hochschullehre». In: *Handbuch Hochschullehre*. Bonn 1998.
16. Kromrey, Helmut: «Evaluation der Lehre durch Umfrageforschung? Methodische Fallstricke bei der Messung von Lehrqualität durch Befragung von Vorlesungsteilnehmern». In: Moler, E. Ph. (Hg.): *Hochschullehre. Ihre Evaluation als Herausforderung an die empirische Sozialforschung*. Münster 1994. S. 91–114.
17. Kromrey, Helmut: «Studierenden Befragungen in Lehrveranstaltungen: Instrument der Evaluation oder 'nur' der Qualitätsentwicklung?». In: *Projekt Qualitätssicherung (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)*. Beiträge zur Hochschulpolitik Band 10. Bonn 2005. S. 57–71.
18. Nitsch, Wolfgang: «Vorlesungsrezensionen als Hochschulkritik – zur Problematik studentischer Rezension von Lehrveranstaltungen, mit einem Vorwort von Ernst Elitz sowie Literaturhinweisen». In: Leibfried, Stefan (Hg.): *Wider die Untertanenfabrik – Handbuch zur Demokratisierung der Hochschule*, Köln 1967. S. 220–245.
19. Projekt Qualitätssicherung: *Evaluation – ein Bestandteil der Qualitätsmanagements an Hochschulen*. Beiträge zur Hochschulpolitik. Band 9. Bonn, 2004.
20. Projekt Qualitätssicherung: *Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung*. Beiträge zur Hochschulpolitik. Band 11. Bonn, 2006.
21. Ridermann, Heiner: *Lehrevaluation*. Landau 2001.
22. Schwärzel, Wiltrud und Wildt, Johannes: «Gruppensdynamische Aktionsforschung in Arbeitsgruppen». In: Haag, Fritz; Krüger, Helga; Schwärzel, Wiltrud und Wildt, Johannes (Hrsg.): *Aktionsforschung – Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*, München 1972. S. 160–175.
23. Stifterverband der Deutschen Wissenschaft: *Leuchtkraft für die Lehre*. Bericht 07/08. Essen 2008.
24. Szczyrba, Birgit: «'Das Auge kann sich selbst nicht sehen' – Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio». In: von Richthofen, Anja und Lent, Michael (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre*. Biekefeld 2008. S. 158–169.
25. Von Queis, Dietrich: «Das Lehrportfolio als Dokumentation von Lehrleistungen. Ein Beitrag zur Qualifizierung in der Hochschullehre». *BMBW Bildung und Wissenschaft aktuell*, 14/1993, Bonn.

26. Wildt, Johannes: «Studiengangentwicklung und Studiengangmodelle». In: Huber, Ludwig (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* Band 10, 2. Auflage, Stuttgart 1993. S. 307–330.
27. Wildt, Johannes: «Vom Lehren zum Lernen». In: Bretschneider, Falk/Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis*. Bielefeld 2007. S. 37–47.
28. Wildt, Johannes: «Wechselnde Konstellationen – Hochschuldidaktik im Kontext von Hochschulforschung und Hochschulentwicklung». In: Craanen, Michael und Huber, Ludwig (Hrsg.): *Notwendige Verbindungen. Zur Verankerung von Hochschuldidaktik in Hochschulforschung*. Bielefeld 2005. S. 137–146.
29. Wissenschaftsrat: *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Drucksache 8639/08, Berlin 4.7.2008.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

БИБЛИОГРАФИЯ К ГЛАВЕ 1

1. *Штар И.* Развитие академического персонала: формирование педагогической компетенции. В: Изменение педагогической и учебной культуры / Под ред. *Р. Шнайдер, Б. Шурба, У. Вельберс, Й. Вильдт* серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120. Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 70–87. *Ingeborg Stahr Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz.*, S. 70–87. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen *Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt* (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.5.2).
2. *Берендт Б.* Развитие академического персонала в контексте Болонского процесса – изменение роли (-ей)? В: Изменение педагогической и учебной культуры / Под ред. *Р. Шнайдер, Б. Шурба, У. Вельберс, Й. Вильдт.* серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120. Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 54–69. *B. Berendt: Academic Staff Development / ASD in the context of the Bologna Process – changing role (s)?* In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen *Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt* (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 54–69. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.13).
3. *Ulrich Welbers.* Angekommen in Irgendwo/ Ein hochschuldidaktischer Blick auf 40 Jahre über die Suche nach dem Punkt, In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen *Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt* (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 234–237.
4. *Kehm Barbara M.* Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. Keynote auf dem Workshop “Hochschuldidaktische Forschung als Teil der Hochschulforschung” am 26/27.11.2009 in Dortmund // *Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Nr.1, 2010, S. 8–11.*
5. *Wildt Johannes & Jahnke Isa* Konturen und Strukturen der hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell // *Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Nr.1, 2010, S. 4–8.*
6. La pedagogie universitaire: un courant en plein developpement Dossier coordonné par Jean-Marie De Ketele // *Revue française de pédagogie n° 172, 2010.*
7. *Peter Tremp.* Hochschuldidaktische Forschungen –Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform., In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen *Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt* (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 208–219.
8. *Szczyrba Birgit, Wildt Johannes.* Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen *Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes*

Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 190–205.

9. *Auferkorte-Michaelis N.* Внутринституциональные исследования высшего образования – тип исследований в области дидактики высшего образования как инструмент рефлексии для вузов. В: Изменение педагогической и учебной культуры / Под ред. *Р. Шнайдер, Б. Шурба, У. Вельберс, Й. Вильдт.* Серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 220–231. *Auferkorte-Michaelis Nicole* Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 220–231. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн.: *Байдено В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.5.8)
- 10 *Teichler U.* Bologna – motor or stumbling block for the mobility and employability of graduates? In: Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Edited by Harald Schomburg and Ulrich Teichler, International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel), University of Kassel, Germany, Rotterdam / Boston / Taipei, 2011, pp. 3–41.
11. EQAF – a report from a continuation journey into quality. Hosted by university Claude Bernard Lyon 1, France edited by: Andrea Blatter, Lucien Bollaert, Fionacrozier, Josep Grifoll, Aine Hulan, Tia Loukkola, Barbara Michalk, Allan Pall and Bjorn Stensaker. Brussels, 2011. http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx.
12. Williams P. One fleet, many ships, same destination?: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx.
13. Sursock A. Fifteen Years of Quality Assurance in Europe: Lessons Learnt: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx
14. Mon F.M.E., Palomares F.M.G. and Valcareel M.C.P. 2005–2010: 5 years of student participation in Quality Assurance in Spain: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx
15. Haakstad J. New Paradigm for Quality Assurance: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx
16. Berings D., Beerten Z., Hulpiau V. and Verhesschen P. Quality culture in higher education: from theory to practice: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx
17. Vettori O. and Lueger M. No short cuts in Quality Assurance – These from a sensemaking perspective: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx
18. Hodgson K. Can we make the bureaucracy of Monitoring the quality of a university's learning and teaching more acceptable?: <http://www.eua.be/Libraries/Publications/>

Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx

19. Strahlman C. Partners or Counterparts? Student Involvement in Management and Quality Assurance at Lund University: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Building_bridges_Making_sense_of_quality_assurance_in_European_national_and_institutional_context.sflb.ashx
20. Loukkola T. and Zhang T. Examining Quality Culture: Part 1 – Quality Assurance Processes in Higher Education Institutions. Brussels, 2010: http://www.eua.be/Libraries/Publications/Examining_Quality_Culture_Part_1.sflb.ashx
21. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2009. – 304 с. (С. 65).

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В докладе, подготовленном по проекту EUA (Trends 2010), термин «студентоцентрированное обучение» используется в самом широком смысле слова и охватывает различные родственные явления. Студентоцентрированное обучение имеет следующие характеристики, позволяющие объединить те изменения, которые произошли в ряде европейских вузов и были вызваны к жизни Болонским процессом и более широкими тенденциями ...

- 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 выступает предметом договоренности;
- 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 достижения общих навыков и знания более высокого уровня;
- студент участвует в определении того, что изучается;
- студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не вводимых ресурсах;
- процесс обучения – это не только передача и восстановление знания; речь также идет о более глубоком понимании и критическом

мышлении (например, понимание пределов и условного характера знания);

- оценивание, по преимуществу, 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 [1].

Следует уточнить, что индивидуализация обучения входит в комплекс признаков студентоцентрированного обучения как его неотъемлемая, но лишь одна из ряда его сущностных характеристик. В западной традиции, как она обозначилась в период болонских преобразований, студентоцентрированность, результат-ориентированный и компетентностный подходы рассматриваются в качестве триединого основания происходящего фундаментального сдвига в современном высшем образовании.

Весьма часто термин «студентоцентрированное обучение» используется в самом широком смысле и охватывает различные явления. Мы используем смысл этого термина, представляемый в докладе А. Сурсок и Х. Шмидт (A. Sursock, H. Smidt. Co-authors: H. Davies, S. Korhonen, G. Madill, L. Wilson – «Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education» [1].

Наиболее полная, как нам представляется, интерпретация студентоцентрированного обучения (СЦО) изложена в так называемом «Справочном руководстве для студентов, сотрудников и высших учебных заведений», которое является частью проекта под названием «Время новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение» (t4SCL), выполненном за счет финансов ЕС Европейским союзом студентов (ESU) и организацией «Education International» (EI) [2].

«Цель проекта t4SCL, – как об этом говорят сами авторы, – помочь в разработке устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения и предоставить соответствующим организациям студентов и преподавателей больше возможностей стать активными партнерами в распространении СЦО в высших учебных заведениях по всей Европе. Проект направлен на то, чтобы обеспечить полное представление о необходимых инструментах, проблемах и СЦО как фундаментальной основы образования в течение всей жизни. Проект также призван внести конкретный политический вклад – в ходе и после своей

реализации – в ведущуюся дискуссию ... о следующем этапе Болонского процесса».

В России некоторые (если не очень многие) «сжимают» временные параметры «биографии» СЦО, связывая его с Болонским процессом. Верно, что студентоцентрированное образование возведено в ранг приоритетов при современном реформировании высшего образования. Но истоки его усматриваются в начале XX века (Ф.Х. Хейворд, 1905) с последующим идейным и концептуальным продвижением в трудах Д. Дьюи, Карла Роджерса, Жана Пиаже (развивающее обучение) и Мальколма Ноулза (самонаправляемое обучение) (об этом речь пойдет ниже – в разд. 2.2).

В «Справочном руководстве ...» кратко описывается концепция СЦО:

«– Опора на *активное, а не пассивное обучение*;

– акцент на *глубокое изучение* и понимание;

– *повышение ответственности и подотчетности* со стороны студентов;

– *развитое чувство самостоятельности* у учащегося;

– *взаимозависимость между преподавателями и учащимися*;

– *взаимное уважение в отношениях между учащимися и преподавателем*;

– *рефлексивный подход к учебному процессу* со стороны и преподавателя, и учащегося».

На первый взгляд, каждая из сформулированных, составляющих СЦО (разве кроме последней), смотрится едва ли не как банальность, известная выпускникам провинциального педучилища (ныне – колледжа). Лингвистическое узнавание – это еще только вербально-визуальный акт. Тут есть проблема другого толка. Это вопрос языка. «Справочное руководство...», как и подавляющая часть болонских материалов европейского формата, используют английский язык. Применительно к Европейским стандартам и принципам по обеспечению качества высшего образования (ESG) Ли Харвей отмечает, что они «... написаны на английском ... Термины в разных языках имеют различные коннотации (при переводе); например, *guideline* в немецком в большей мере носит характер требования, чем в английском. Поскольку используются английские термины, существует иллюзия общего языка. Однако в действительности термины отягощены местными культурными смыслами. Важно добиться того, чтобы переводы отражали культуру в различных средах, но избегали любых проявлений “культурного империализма”».

Присоединяясь к предостережениям и глубоким методологическим суждениям Петера Вильямса (в прошлом президента ENQA и исполнительного директора Агентства по обеспечению качества высшего образования Соединенного Королевства), и в известном смысле оперируя его аргументацией относительно национального использования ESG, мы применительно к концепции СЦО, могущей показаться довольно тривиальной, хотели бы отметить следующее.

Во-первых, принципы СЦО должны применяться внутри российского контекста и адаптироваться к имеющей свои немалые традиции образовательной культуре и практике, к тому же в условиях своеобразной отечественной юрисдикции (здесь П. Вильямс отмечает два взаимосвязанных фактора: проблема локальной интерпретации и проблема языка).

Во-вторых, как пишет П. Вильямс относительно общеевропейского применения ESG, «прочтение ... возможно только изнутри конкретного культурного контекста. Читающие будут понимать и интерпретировать термины в свете их собственного опыта, а также способа организации и управления их систем высшего образования. Это приведет к очень разному пониманию вещей в 47-и странах, ныне присоединившихся к Болонскому процессу».

Естественно, эти разумные рекомендации надо учитывать, но без абсолютизации языковых и национальных контекстов.

Однако продолжим разговор о концептах СЦО. В «Справочном руководстве...» подчеркивается, что «основой СЦО является (и это центральная смысловая точка – *В.Б., М.Г., Н.С.*) конструктивизм как теория, которая предполагает, что для эффективного обучения необходимо конструировать знание. При этом учение наиболее продуктивно, когда в рамках некоторой деятельности, учащийся осуществляет создание осмысленного продукта (помните, у Конфуция: «То, что я слышу – я забываю; то, что я вижу – помню; то, что я делаю – я понимаю». Или у Аристотеля: «Вещам, которые мы выучили до того, как мы их сделали, мы учимся, делая их» – *В.Б., М.Г., Н.С.*) СЦО выступает также родственным *трансформативному обучению*, которое рассматривает процесс качественных изменений в учащемся как непрерывный процесс трансформации, нацеленный на придание нового импульса и расширение возможностей учащихся, на развитие их *критической* (курсив наш – *В.Б., М.Г., Н.С.*) способности».

Вскользь заметим, что в отечественной педагогике, психологии и философии давно ведется спор об основаниях педагогики Дьюи в части его «метода проектов», который, по мнению отечественных исследователей основан на философии инструментализма и прагматизма, а не на деятельностном подходе.

С другой стороны, собственно деятельностную педагогику (андрогогику) развивают последователи Выготского, реализуя ее через замену сенсуалистического принципа наглядности принципом рефлексии, переходом от воспроизводства опыта к воспроизводству деятельности и развитию мышления (см. Всемирная энциклопедия: философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицаков. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с., с. 295). Но отдадим эти философско-образовательные дискурсы представителям соответствующих областей знания. Здесь мы говорим (не вступая в полемику) о тех теоретико-концептуальных основаниях, которые лежат, если можно так выразиться, в «болонской линии» реформирования высшего образования. Наиболее полное свое раскрытие СЦО получает через свою систему девяти принципов. Кратко процитируем их [2].

«Принцип I: студентоцентрированное обучение требует постоянного рефлексивного процесса. Основополагающая часть философии СЦО состоит в том, что ни в одном контексте невозможно иметь один стиль СЦО, который все время оставался бы применимым...»

Принцип II: СЦО не имеет одного решения, подходящего для всех случаев. Основой СЦО является понимание того, что все высшие учебные заведения различны, как различны все преподаватели и студенты. Они функционируют в самых разнообразных контекстах и имеют дело с различными предметными дисциплинами. Поэтому СЦО – это подход к обучению, требующий структур поддержки, адекватных конкретным условиям, и стилей преподавания и обучения, которые подходят тем, кто осуществляет преподавание и обучение.

Принцип III: студенты придерживаются различных стилей обучения. СЦО признает, что студенты имеют различные педагогические потребности. Одни учатся лучше путем проб и ошибок, другие – на практическом опыте. Одни учащиеся получают много из чтения литературы, другие должны анализировать и обсуждать теорию, для того чтобы понять ее.

Принцип IV: студенты имеют различные вопросы и интересы. У всех студентов имеются потребности за пределами аудиторий. Одни интересуются

культурными мероприятиями, другие спортом или участием в представительных организациях. Студенты могут находиться в различающихся обстоятельствах, будь то наличие детей, психологические проблемы, болезнь или инвалидность.

Принцип V: Выбор имеет важнейшее значение для эффективности СЦО.

Студенты хотят узнавать разные вещи и поэтому любое предложение должно предусматривать разумный выбор. Обучение может быть организовано в свободной форме, например, как в колледжах свободных искусств, либо выбор может предлагаться в более традиционном, дисциплинарном формате.

Принцип VI: студенты обладают разным опытом и базовыми знаниями.

Обучение должно быть адаптировано к жизненному и профессиональному опыту соответствующего лица. Так, если студенты уже имеют значительный опыт использования ИКТ, нет смысла учить их тому же самому. Если они уже обладают серьезными исследовательскими навыками, возможно, будет лучше помочь им с теорией. Личный опыт можно также использовать для мотивации студентов, скажем, позволяя им делиться личной историей в качестве иллюстрации к какой-либо теме.

Принцип VII: студенты призваны контролировать свое обучение. Они должны иметь возможность участвовать в проектировании курсов, учебных программ и в их оценке. Необходимо рассматривать студентов в качестве активных партнеров, которым небезразлично, как функционирует высшее образование. Лучший способ добиться большей сфокусированности обучения на студентах – это привлекать самих студентов к определению того, как должно строиться их обучение.

Принцип VIII: СЦО означает “создание возможностей”, а не “информирование”. При простой передаче студентам фактов и знаний (информирование) инициатива, подготовка и содержание исходят от преподавателя. Студентоцентрированный подход возлагает на студента большую ответственность, побуждая его думать, обрабатывать, анализировать, синтезировать, критиковать, применять, решать проблемы и т.д.

Принцип IX: обучение требует сотрудничества между студентами и преподавателями. Очень важно, чтобы студенты и профессорско-преподавательский состав сотрудничали в выработке общего понимания проблем, воз-

никающих в процессе обучения, и проблем, с которыми они сталкиваются как основные заинтересованные стороны. Необходимо искать совместные решения, работающие для обеих групп. В аудитории такое сотрудничество дает положительный эффект, так как обе группы все больше будут видеть друг в друге партнеров. Это партнерство является центральным элементом философии СЦО, согласно которой обучение должно проходить в конструктивном взаимодействии между этими двумя группами».

В проекте t4SCL сформулировано определение СЦО: «Студентоцентрированное обучение представляет собой *тип мышления и культуру* некоторого высшего учебного заведения, а также *метод* обучения, который во многом связан с *конструктивистскими теориями обучения и подкрепляются ими*. Для СЦО характерны *инновационные методы преподавания*, которые стимулируют обучение, осуществляемое во *взаимодействии* между преподавателями и учащимися, и *серьезно* воспринимают студентов как *активных* участников своего собственного образования, формирующего переносимые навыки (универсальные, ключевые компетенции – В.Б., М.Г., Н.С.), такие как решения проблем, *критическое мышление и рефлексивное мышление*» (всюду курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.).

В описываемом проекте изображена целостная конструкция СЦО:

- *его преимущества для студентов и преподавателей;*
- *роль в изменении мышления*, включая описание шести стадий политического цикла (анализ проблемы; определение ролей различных субъектов; идентификация движущих сил изменений; рекомендации к выбору стратегий преодоления препятствий для изменений; реализация изменений; оценка воздействия изменений);
- *реализация СЦО преподавателями* (мотивация студентов; знание студентов преподавателями; выбор методов преподавания и обучения; выбор методов оценивания студентов; применение оценки курса в студентоцентрированном обучении; использование информационных технологий для совершенствования СЦО);
- *реализация СЦО учебным заведением* (конструкция учебных программ и использование результатов обучения; внутренняя оценка качества методов оценивания; непрерывное профессиональное развитие академического персонала; использование информационных систем для поддержки СЦО);

- *поддержание культуры студентоцентрированного обучения* (изменение в работе студентов с информацией в учебной группе; рекомендации по систематическому развитию СЦО и др.).

СЦО нередко сопровождается неверными и предвзятыми представлениями.

В проекте обстоятельно обсуждаются многие из них, в том числе и такие, как:

- СЦО не имеет серьезного значения на практике;
- СЦО требует огромных ресурсов;
- СЦО не подходит для обучения большого и многообразного контингента студентов;
- СЦО подрывает престиж профессии преподавателя высшей школы;
- при СЦО студенты должны больше работать;
- СЦО требует от преподавателей значительной подготовительной работы;
- проблемно-ориентированное обучение – это то же, что СЦО;
- СЦО подходит не для всех предметных областей;
- СЦО дает студентам лишь ограниченное знание учебной дисциплины;
- не все преподаватели могут перестроиться на студентоцентрированный подход;
- СЦО требует владения технологиями (электронное и дистанционное обучение и т.п.) [2].

Можно только желать, чтобы с материалами проекта t4SCL ознакомились как можно больше представителей российского академического сообщества. СЦО должно стать объектом глубокой научной и профессиональной дискуссии, которая обогатит отечественным контекстом это получающее широкое распространение в мире и в Европе направление реформирования высшего образования. Нам уже не раз доводилось «задискуссировать» важнейшие инновации в образовании и топить их в схоластике доводов, в нарциссическом угаре лучших в мире педагогических традиций и первопроходческих амбиций.

В презентации выступления К. Бальдау-Бергманн высказана весьма актуальная мысль о том, что СЦО открывает дополнительные возможности активного реформирования учебного процесса с участием студентов.

Новые ракурсы студентоцентрированного обучения раскрыты на состоявшейся в феврале 2011 г. Международной конференции Болонского процесса, а именно:

- СЦО все шире включается в нормативно-правовую базу;
- содействует сдвигу в нормативной культуре: от «мягкого» права к «твердому» праву.

Под «жестким» правом понимаются:

- Лиссабонская конвенция о признании (1997 г.);
- Болонская декларация (1999 г.);
- Лиссабонская стратегия (2000 г., переработана в 2010 г.);
- Копенгагенский процесс в сфере VET (профессионального образования и подготовке).

«Мягкое» право включает в себя:

- Кодекс надлежащей практики в обеспечении транснационального образования, 2002 г.;
- Основные принципы надлежащей практики в области обеспечения качества высшего образования, 2003 г.;
- рекомендация Совета, касающаяся основных принципов обеспечения качества в трансграничном высшем образовании, 2005 г. [3].

Следует отметить ряд весьма важных обстоятельств, которые целесообразно принимать в расчет.

Во-первых, студентоцентрированное обучение является, равно как и компетентностный и результаториентированный подходы, весьма ресурсоемким и требует надлежащего финансирования для поддержки заниженного соотношения «студенты / преподаватели / сотрудники», развития смешанного обучения, подготовки кадров и для обеспечения соответствующей аудиторной и академической инфраструктурой.

Во-вторых, студентоцентрированный подход ведет к возрастанию нагрузок на профессорско-преподавательский состав в части перестройки гибких образовательных программ и адекватных им инструментов (создание курсовых модулей; модульность; написание результатов обучения на языке компетенций; освоение ECTS; введение Diploma Supplement; разработка современных экзаменационных сценариев; применение ESG и т.д.) и освоению новых методов (исследовательское обучение; эксклюзивное сопровождение студентов; понимающее обучение; креативное обучение; ситуационное обучение; проектно-ориентированное обучение; проблемно-ориентированное обучение и т.п.).

Таким образом серьезная работа в области развития персонала, наращивания индивидуальных и коллективных педагогических компетенций ППС выдвигается в число первоочередных задач.

В-третьих, следует гарантировать поддержку студентов для овладения ими навыками учения, так как в противном случае студентоцентрированный подход вызовет отторжение и у них, и у преподавателей.

В-четвертых, требуется создавать развитые системы поддержки студентов в целях интенсивного накопления ими студенческого опыта и завершения обучения в соответствии с принятыми стандартами [см., например, 4–8].

В-пятых, 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 аттестации.

В р е з к а № 4

Вопросник по СЦО

- Если в высшем учебном заведении отсутствуют все или многие из нижеприводимых элементов, то последующие главы помогут определить пути реализации СЦО. В частности, в главе 4 рассматриваются те изменения, которые необходимо осуществить для перехода к СЦО.
- Если же, напротив, многие из указанных ниже элементов в вузе присутствуют, это означает, что учебное заведение находится на правильном пути, но все равно чтение последующих глав принесет пользу, поскольку основной принцип СЦО – стремиться к улучшению применяемых методов.

1.	<i>Консультации со студентами [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
1.1	Имеются ли процедуры получения обратной связи от студентов по качеству образовательного процесса?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Проводятся ли обсуждения со студентами содержания учебных программ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	Ведутся ли консультации со студентами по методам преподавания и оценивания?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	Участвуют ли студенты в систематическом анализе качества программ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5	Являются ли студенты полноправными членами комитетов, занимающихся вопросами учебы студентов на всех уровнях (например, на уровне департамента, факультета, университета и т.д.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6	Имеются ли для студентов прямые процедуры апелляции решений по их академическим достижениям?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.	<i>ECTS (Европейская система переноса и накопления кредитов) и результаты обучения [Поставьте значок в нужном месте]</i>	Да	Нет
2.1	Организуются ли консультации со студентами при проектировании результатов обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Учитываются ли потребности студентов и разнообразие студенческого контингента при проектировании результатов обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Информируются ли студенты об ожидаемых результатах обучения до начала изучения ими курса или программного компонента?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	Связаны ли кредиты ECTS с запланированными результатами обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	Возможен ли перенос кредитов между курсами и между учебными заведениями?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	Измеряются ли кредиты трудоемкостью работы студентов независимо от контактных часов?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	Назначаются ли кредиты за деятельность студентов, помогающую им достичь установленных результатов обучения, если она осуществляется вне вуза?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	Соотносит ли ваш вуз присуждаемые квалификации со Структурой квалификаций?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<i>Обеспечение качества [Поставьте значок в нужном месте]</i>	Да	Нет
3.1	Проводятся ли консультации с преподавательским составом и студентами по процессу обеспечения качества в учебном заведении?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	Участвуют ли представители преподавателей и студентов как полноправные члены в комиссиях, занимающихся проверками обеспечения качества в учебном заведении?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	Включают ли принципы и контроль обеспечения качества все элементы преподавания и обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4	Принимает ли во внимание контроль качества программ использование результатов обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Учитывает ли контроль качества программ используемые методы оценивания?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	Относится ли внешняя оценка обеспечения качества к учебному процессу?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<i>Мобильность, признание и предшествующее обучение [Поставьте значок в нужном месте]</i>	Да	Нет
4.1	Признаются ли в вашем вузе периоды обучения, пройденные студентами в других вузах по различным схемам мобильности?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Предусмотрены ли в вашем вузе меры поддержки прибывающих по мобильности студентов, помогающие им освоиться в новой культурной и языковой среде?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	Обсуждается и распространяется ли на институциональном уровне передовой опыт преподавания и обучения, полученный профессорско-преподавательским составом в периоды мобильности?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4	Осуществляет ли ваш вуз признание предшествующего обучения (в неформальной учебной среде) для поступления на образовательные программы?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5	Является ли процесс признания простым?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6	Может ли признание предшествующего обучения быть обеспечено без особых финансовых затрат и излишнего бюрократизма?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<i>Социальное измерение [Поставьте значок в нужном месте]</i>	Да	Нет
5.1	Осуществляются ли специальные меры по поддержке студентов, находящихся в невыгодном положении?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	Можно ли считать учебные траектории достаточно гибкими, чтобы студенты могли совмещать работу, учебу и семейную жизнь?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<i>Методы преподавания и обучения [Поставьте значок в нужном месте]</i>	Да	Нет

6.1	Применяются ли в вашем вузе взаимооценка и взаимообучение?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2	Имеются ли в вашем вузе программы, в которых предусмотрено деятельностное обучение?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3	Находит ли метод групповой работы должное место в учебном процессе в вашем вузе?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4	Признается ли внепрограммная деятельность студентов в качестве неотъемлемой части учебного процесса?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5	Выступает ли развитие трансверсальных (переносимых) навыков у студентов одной из целей учебного процесса в вашем вузе?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<i>Методы оценивания студентов [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
7.1	Обеспечивается ли согласование целей учебного процесса между преподавателями и студентами?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2	Используются ли взаимооценка и самооценка в качестве одного из методов оценивания студентов?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3	Используются ли в оценивании студентов проекты?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4	Учитываются ли при оценивании студентов имитационные модели задач и ситуации «реальной жизни»?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<i>Учебная среда [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
8.1	Обеспечен ли студентам доступ к необходимым исследовательским и академическим мощностям на территории учебного заведения и за ее пределами?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2	Находят ли применение в учебном процессе информационные технологии?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3	Обеспечено ли сотрудничество библиотекарей и преподавателей с целью улучшения учебного опыта студентов?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4	Участвует ли ваш вуз в продвижении национальной/региональной культуры студентоцентрированного обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<i>Профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
9.1	Имеются ли в вашем вузе какие-либо руководящие положения по преподаванию и обучению?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2	Имеется ли в вашем вузе постоянно действующая программа профессионального развития преподавательского состава?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3	Если да, предусматривает ли эта программа конструктивную дискуссию по методам преподавания?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4	Отражается ли в этой программе студентоцентрированный подход для подготовки по инновационным методам преподавания и по разработке студентоцентрированных учебных программ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Источник: Студентоцентрированное обучение. Справочное руководство для студентов, сотрудников и высших учебных заведений Европейский союз студентов. Брюссель 2010.

Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010

http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf

Перевод Е.Н. Карачаровой

2.2. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДЫ РЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАПАДНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Как свидетельствует Б. Берендт в статье «Фонд методов дидактики в области высшего образования: базисные знания» [9], перед вузами была поставлена задача (еще накануне международной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию в 1998 г.) способствовать внедрению инновационных стратегий, связанных с организацией содержания обучения, учебными материалами и методическим инструментарием. Палитра методов призвана была сопровождать расширение практики самоуправляемого учения и изменение роли преподавателя как «coach» (тренера). И поразительно, что вся эта инновационная работа по совершенствованию культуры обучения и освоения деятельностной организации строилась на основе результатов исследований студентов, осуществленных за период 1968–1999 гг. (заметим, он длился от «движения новых левых» в шестидесятых, охвативших Западную Европу, до запуска Болонского процесса) – а в чем же мы, с позволения спросить за эти три десятилетия, а уж тем более за последнее, именуемое «нулевыми» годами, преуспели в части развертывания системных междисциплинарных исследований высшего образования? То есть бюджетных исследовательских проектов было пруд пруди (надо отдать должное), а где обновленческий прорывной итог? И сегодня еще в России нет ни одного, признанного международным академическим сообществом, государственного научного учреждения, специализирующегося на комплексной проблематике высшей школы и ее дидактики.

Нам следует решительно изменить философию «послепроектной» стадии, наполняя ее внедренческой культурой с развернутой широкомасштабной и глубоко рефлексивной научно-общественной экспертизой. Следует, хотя бы самое меньшее, предпринять общефедеральное издание с краткой аннотацией проблем и результатов проектных изысканий, с указанием персоналий различных коллективов и их руководителей, веб-сайтов размещения соответствующих материалов. Публичность научных изысканий нужна так же, как и в политике. Впрочем, это уже тема для другой дискуссии.

«Обращение к Интернету и новым поступлениям в библиотеки по педагогике и психологии, – информирует Б. Берендт, – только за 2005 г. свидетель-

ствуется: многочисленные методические пособия, охватывающие набор методов или дающие ориентиры в их использовании, содержат, по оценке экспертов, 2500 описаний методов. Они структурированы по различным аспектам и рассчитаны на определенные целевые группы. Критический просмотр материалов за последние 10 лет показал, что появляются методы, известные уже 40 лет назад с многочисленными вариантами и новыми названиями».

В порядке отступления приведем другой пример, потрясающий своей убедительностью. С. Адам [10, С. 301], эксперт по Болонскому процессу (Великобритания), отмечает в 2008 году: «Результаты обучения лежат в основе изменения парадигмы, затрагивающего все сектора европейского образования и в несколько меньшей степени образование во всем мире. Любое обращение к Google дает более 4 790 000 ссылок для термина “результаты обучения” и 222 000 ссылок по теме написания (формулирования) результатов обучения». Напомним, что одной из сложнейших проблем в деле создания новых бакалаврских и магистерских программ в компетентностно-ориентированном (результаториентированном) подходе в российской высшей школе, как, впрочем, и во всем мире, явилось написание (формулирование) результатов образования на языке компетенции. И как отмечает С. Адам, «создание результатов обучения не является точной наукой и их написание требует серьезных размышлений – очень легко, неправильно поняв их, сделать их них смирительную рубашку» [11, с. 114].

В публикации Б. Берендт высказана весьма конструктивная мысль, касающаяся подготовки и повышения квалификации в области дидактики высшего образования: «... Изолированное изложение методов без взаимосвязи с другими элементами / факторами обучения (цели, содержание и пр.)... не имеет смысла. Поэтому обзор методов, как правило, во взаимосвязи с семинарами по дидактике высшего образования служит лишь дополнительным материалом, по которым сначала критически анализируются в связи с конкретными учебными ситуациями ранее применяемые методы. Только после этого по преимуществу предлагается, апробируется и обсуждается участвующими преподавателями введение новых методов».

Можно упомянуть укрупненные группы методов, излагаемых автором. Назовем такие, как «активные, в режиме диалога формы преподавания–учения для планирования, проведения и оценивания занятий в вузе по направлению

подготовки»; «формы активного обучения»; «методы “хорошего преподавания” в типичных для учебной дисциплины формах проведения занятий и учебных ситуациях»; «методы, центрированные на учащихся» и др.

Б. Берендт формулирует шесть тезисов, касающихся преподавания в вузе (цитируем в авторском стиле):

Тезис 1: Способствовать обучению студентов можно посредством учета предпосылок участников (например, предварительных знаний, интересов, ожиданий, опыта, подходов к обучению).

Тезис 2: Способствовать обучению студентов можно посредством целей и содержания, соответствующих этим предпосылкам.

Тезис 3: Способствовать обучению студентов можно посредством форм преподавания и учения, позволяющих активно вовлечь учащихся (так называемые методы, центрированные на студентах и участниках, и формы активного обучения).

Тезис 4: Способствовать обучению студентов можно посредством поведения преподавателя, отличающегося “эмоциональной” оценкой и средней степенью руководства (так называемые социально интегративное или демократическое поведение преподавателя).

Тезис 5: Способствовать обучению студентов можно посредством учебного климата, не вызывающего страха.

Тезис 6: Способствовать обучению студентов можно посредством использования средств коммуникации, предусматривающих активное участие студентов» [9].

Предпримем попытку кратко охарактеризовать сущностные черты некоторых методолого-дидактических и технологических подходов и направлений, давно и активно исследуемых в мировой и европейской системах высшего образования (напомним, что российская высшая школа не является темой предлагаемого доклада).

1. Action Research (AR) [12]

Данный подход можно интерпретировать как семейство научно-практических методологий, носящих междисциплинарную культуру, как спиральный процесс, как способ, который учебная группа студентов может создать (спроектировать) условия для обучения на собственном опыте, делая последний доступным для других.

AR представляет собой прежде всего «обучение в ходе практических действий». Главный акцент AR состоит в том, что он адекватен исследовательскому обучению (См. «An Overview of the Methodological Approach of Action Research». Roru O'Brien. Faculty of Information Studies, University of Toronto, 1998).

Можно посетить сайты: www.twirpx.com/file/181471/ (электронная библиотека).

<http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>

2. *Групповой пазл (Gruppenpuzzle)* [13] – метод кооперативного обучения и самостоятельно организованных форм учебы. Как свидетельствует М.В. Бондина (Педагогический институт Южного федерального университета России), «“групповой пазл” выстраивается в самоподобную структуру посредством повторяющегося применения. Самоподобие означает, что основной образец “группового пазла” снова должен быть узнаваемым, различимым в каждом подразделении большой организационной структуры.

Основополагающий принцип в методе “группового пазла” состоит в чередовании между разработкой новых знаний в экспертных группах с одинаковыми темами и передачей этих знаний учащимся в постоянных группах. Предпосылкой применения данного метода является возможность дробления темы на подтемы».

Можно добавить, что «групповой пазл», направленный не только на развитие системности, гибкости и нестандартности мышления, но и на содействие студентам в выработке у них соответствующих аналитических умений, развитие их способностей к стратегическому планированию и самостоятельному поиску креативных идей, принадлежит к так называемой «нелинейной дидактике».

(http://www2.susu.ac.ru/file/abstact/shelomenceva_irina_ivanovna.doc)

3. *Интеграция преподавательской и исследовательской деятельности. Исследовательское обучение*

В материалах второй ежегодной конференции Национальной академии интеграции исследовательской, преподавательской и учебной деятельности (NAIRIL, Ирландия, 2008 г.) можно прочесть [14]: «... Исследовательская дея-

тельность может идти навстречу преподавательской работе, а преподавательская деятельность может идти навстречу исследовательской.

Исследовательская деятельность движется навстречу преподавательской работе в том случае, когда она наполняет содержание преподавательской деятельности, предоставляя актуальные знания для создания и поддержания современных программ. Важно, чтобы исследователи вовлекались в процесс обучения, но не как в неизбежную рутину, а как неотъемлемую часть их исследовательского гранта».

Весьма часто исследовательская подготовка осуществляется на докторском уровне (PhD или профессиональная докторантура). Но в аспект болонского реформирования учебных планов и программ исследовательская культура должна прививаться уже на бакалаврском уровне. То есть «...заявленное академией NAIRTL видение ситуации включает в себя возможности привлечения студентов к научной деятельности с самого первого курса их обучения в вузе».

Ректор Венского университета Георг Винклер настаивает на необходимости и возможности развития исследовательских навыков на додипломном (бакалаврском) уровне [15].

Он приводит несколько обоснований своей позиции:

- университеты как образовательные учреждения призваны способствовать освобождению от традиционного мышления путем проведения исследований и изысканий (выработка критического мышления);
- вузы подчиняются отныне требованию формирования компетенций, а не воспитанию элиты (Ж.-Ф. Лиота, 1979 г.);
- работодатели требуют, чтобы бакалаврские программы обеспечивали базовые знания в конкретной области, считая, что важнее именно общее образование, а не специализированные навыки, что приоритет следует отдавать способности определять и решать проблемы, что необходимо воспитывать личные позиции, языковые и культурные ценности и прививать социальные навыки;
- положительное влияние исследований на додипломном уровне с точки зрения формирования упорства в учебе, появления более высоких устремлений;
- развитие уверенности студентов в своих силах, в способности самостоятельно мыслить и лучше понимать образование как процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни (М. Хили, А. Дженкинс, 2009 г.).

Диверсификация системы высшего образования предполагает, во-первых, различные объемы исследовательского обучения на бакалаврском уровне в зависимости от вуза и направления подготовки; во-вторых, изменение меры профессиональной ориентации бакалавриата и магистратуры (классические университеты и вузы прикладной ориентации); в-третьих, уменьшение соотношения численности студентов и сотрудников (насколько возможно исследовательское и изыскательское высшее образование при существующем финансировании?).

Исследователь Эрнст Бойер (США) в своей монографии («Пересмотр исследовательской работы: приоритеты профессуры» – 1960 г.) – с сожалением отмечает, что фундаментальная исследовательская деятельность рассматривается как... первостепенная и наиболее значимая форма научной деятельности, а остальные функции, в том числе преподавательская работа, воспринимается как дополнительная деятельность, производная от исследовательской деятельности (Boyer 1960:16).

Напротив, Э. Бойер расширяет определение исследовательской деятельности, утверждая, что «преподавательская деятельность – это форма исследовательской работы, не отделимая от нее. Так же, как сугубо исследовательская работа, деятельность преподавателя включает в себя... необходимость отстраниться от собственного исследования (преподавания) и эффективно передавать собственные знания студентам (там же)... Конструктивистские подходы придают особое значение процессу осмысления своей деятельности каждым студентом. Ответственность и самостоятельность студентов, формируемые методикой преподавания и стимулирующие такое активное учение, ведут к развитию исследовательского мышления и навыков исследовательской работы, в результате чего осваивается исследовательская культура даже в процессе обучения в вузе».

(www.eurizeland.ie/-Fileupload/2011/Erasmus/NAIRTL%20Presentation.pdf)

Неоднократно цитируемый Й. Вильдт в статье «Исследовательское обучение: обучение в “формате” исследования» [16] утверждает, что в термине «исследовательское обучение» объединяются обе задачи вуза: исследования и обучения. Автор задается вопросом: можно ли смешивать эти две функции? Не обернется ли подобная интеграция ущербом и для преподавания, и для научного исследования?

Вот как строит свое рассуждение Й. Вильдт: «Критика с целью оградить термин “исследование” от дидактической крайности... против “инфляционного пользования термина” “исследование”... Здесь следует подчеркнуть, – продолжает ученый, – что исследование и исследовательское обучение черпают из единого источника. Оба иницируются и поддерживаются одной движущей силой – генерированием новых знаний, которые порождаются теоретически и методически управляемыми процессами познания».

Й. Вильдт говорит о возникновении исследовательского обучения благодаря соединению исследования и учения посредством дидактической трансформации в исследовательское обучение.

Далее он описывает комбинацию циклов исследования и учения в «исследовательском обучении» путем описания исследовательского цикла (нахождение темы; формулировка вопроса / гипотезы; разработка проекта дизайна исследования; его проведение; оценка; транслирование, применение; внедрение в практику) и учебного цикла в формате исследовательского процесса.

Д. Дидион и М. Вимер [17] рассматривают исследовательское обучение как междисциплинарный элемент фундаментальной подготовки. Их основной тезис: «Особой задачей преподавателей станет разработка... организации обучения. Следует, например, организовать занятия с группой студентов, сформированной не на основе дисциплинарной специализации, а исходя из их общего интереса к теме исследования. Преподаватель должен поддерживать ответственный подход к исследовательскому процессу, он призван быть центральным партнером в дискуссиях. При возникновении трудностей могут быть привлечены другие эксперты факультетов, которые могут оказать консультативную помощь, они могут быть привлечены самими студентами».

Р. Шнайдер, в дополнение к другим аргументам, выявил, что «...учение в формате исследования и прежде всего тогда, когда оно осуществляется в условиях практики вне вуза, требует особого дидактико-креативного обрамления. Это тем более важно в тех случаях, когда происходит смена познания, основывающегося на опыте, на научно-эмпирическом познании уже и без непосредственного влияния институциональных рамок высшего учебного заведения, где предпочтение отдается действиям, основанным на опыте, чем дистанцированному наблюдению» [18].

Автор постулирует четыре ступени формирования исследовательской компетенции и замечает: «Учение в формате исследования происходит не эмерджентно, а каждый раз вновь встает вопрос о том, как собственный процесс познания студента, основывающийся на повседневном опыте, дидактически синхронизируется с формами (освоения) научного познания».

Компетентностная ступенчатая модель исследовательского обучения представлена следующим образом:

Ступень 1: наивное представление;

Ступень 2: в фокусе – собственные действия;

Ступень 3: с намерением улучшения конкретной практики;

Ступень 4: исследование практики: теоретически обоснованное ее проведение и рефлексия.

Р. Шнайдер полагает, что «с позиции дидактики высшего образования благодаря этой компетентностной модели выполняются два центральных аспекта:

- во-первых, в равной мере учащиеся и преподаватели получают представление о требованиях в процессе исследовательского обучения как с точки зрения идеального деления на фазы, так и лежащих в основе стандартов навыков и способностей, которые должны быть достигнуты;
- во-вторых, за счет ступеней, отражающих качество, в ходе исследовательского цикла появляется прозрачность лежащих в основе критериев оценки, которые могут быть использованы как возможность рефлексии учебного и рабочего процессов».

4. Коучинг (Coaching) [19]

Основоположниками коучинга называют, как правило, У. Тимоти Годви (концепция внутренней игры, лежащей в основе коучинга), Джона Уитмора (идеи коучинга применительно к бизнесу и менеджменту) и Томаса Дж. Леонарда (основатель Университета коучей, Международной федерации коучей и Международной ассоциации сертифицированных коучей).

Среди многих определений коучинга обычно выделяют следующие:

Коучинг – это:

- искусств создания с помощью беседы и поведения среды, которая облегчает движение к желаемым целям;
- процесс создания условий для всестороннего развития личности;

- искусство содействовать повышению результативности обучения и развития;
- длящиеся отношения, которые помогают достичь исключительных результатов в жизни, карьере, бизнесе и общественных делах;
- система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциалов участников.

Коучинг отличается от консультирования тем, что он делает ставку на реализацию потенциала самого студента (участника).

([http://www.coachingnetwork.org.uk/ResourceCentre.ht....](http://www.coachingnetwork.org.uk/ResourceCentre.ht...))

5. Креативное обучение

Для наращивания инновационных способностей России, как и всякого иного государства, в наше время стремительного движения глобализированного мира к «экономике знания» и «обществу знания», многократно возрастает роль национальных систем высшего образования. И чтобы четко высказаться по вопросу модернизации отечественной высшей школы, подчеркнем нашу личную позицию: именно роль системы в целом, а не лишь ее ограниченного элитного сегмента в виде федеральных университетов или когорты вузов, причисленных к категории «национальных исследовательских университетов». Но что касается последних, то, говоря словами Т. Хэртеля и И. Янке [20], «...университеты несут особую ответственность. Они готовят ученых для будущего, которые должны будут разрабатывать творческие решения возникающих проблем. Для инновационных предприятий, где персонал имеет большое значение, *креативный потенциал становится важной универсальной компетенцией*, которой должны обладать претенденты наряду с предметными компетенциями» (курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.). И далее авторы ставят ряд актуальных вопросов, имеющих прямое отношение к российским вузам–университетам: «... Насколько университеты готовы к новым вызовам – наряду с передачей социальных знаний развивать креативный потенциал студентов? Утверждается каламбур, что университеты сегодня, используя средства из прошлого, готовят к будущему. Способствуют ли традиционные формы преподавания такие, как лекции или “школярский” подход при разработке программ подготовки бакалавров и магистров развитию креативного потенциала или же тормозят его? Каково значение креативности в университетском образовании? Учитывается ли она повсеместно или же ограничивается твор-

ческими направлениями подготовки (применительно к России: покрывается ли весь ландшафт перечня подготовки по направлениям теми, которые осуществляются в вышеупомянутых типах университетов?). Достаточно ли познакомить студентов с применением утвердившихся креативных техник, чтобы они стали творческими научными работниками?».

Но как построить образовательный процесс в вузе, чтобы он содействовал развитию креативности – это важнейшая проблема дидактики высшего образования. Каково понимание креативности в контексте высшего учебного заведения? Как должны выглядеть педагогические сценарии, способствующие формированию креативности? Каков дидактический потенциал групповой креативной техники (Brain writing, т.е. метод «6–3–5», предложенный профессором Bernd Rohrbach в 1968 г.)? Какие возможности открывает применение метода поиска идей, основанного на вопросе «Что прямо противоречит целям моей работы?» Подходят ли конструктивистские дидактические концепты для развития творческого потенциала преподавателей и преподавания? Что несет с собой праксиологический подход для развития креативности в процессе применения креативных технологий модерации, принципов вариации условий, синектики, бионики, а также признание мыслительных парадигм латерального мышления и хаотичного мышления? Как компетенция преподавателя воздействует на формирование креативных способностей? Могут ли технические системы стимулировать креативное обучение? Как институционально укрепить развитие креативности?

6. Обучение в малых группах [21]

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning) – это модель использования малых групп обучающихся в реальной или виртуальной аудитории. Широкое распространение получило в Австралии, Великобритании, Германии, Израиле, Нидерландах, Японии. Но более всего – в США, где и была детально разработана его концепция тремя группами американских преподавателей из университетов Дж. Хопкинса (Р. Славин), Минесото (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон) и группой Дж. Аронсона (Калифорния).

Для осуществления обучения в малых группах учебные задания структурируются таким образом, что все члены команды оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми, но сохраняя при этом достаточную меру автономности в овладении материалом и при решении задач. Роль преподавателя

изменяется, его функции сводятся к консультированию, он концентрирует свое внимание на отдельных учащихся или отдельной группе.

Различают ряд разновидностей технологии обучения в сотрудничестве, отличающихся постановкой учебных задач и организационными формами: *обучение в команде* (Student Team Learning – STL), который сводится к трем важнейшим принципам – поощрение, персональная ответственность, равные возможности для достижения успеха; *«пила»* (Jigsaw), когда учащиеся разбиваются на группы по 4–6 человек для работы над учебным материалом, состоящим из отдельных фрагментов; *«пила-2»* (Jigsaw-2), который представляет собой модификацию метода jigsaw и предполагает организацию групп по 4–5 студентов; работающих над одним и тем же материалом, но при этом каждый член группы разрабатывает некоторую индивидуальную тему и становится в ней экспертом; *«учимся вместе»* (Learning Together), при котором учебная группа дробится на микрогруппы по 3–5 человек и получает одно задание, представляющее только часть какой-либо обширной темы.

Отличия организации учебной деятельности по методу «малых групп» состоят в следующем: *взаимозависимость* членов группы между собой; *приоритет социальных* аспектов, которому специально обучают; *общая оценка* работы группы.

Следует подчеркнуть, что существует три типа взаимозависимости участников совместного обучения:

- зависимость *от единой цели*;
- зависимость *от источников информации*;
- зависимость *от формы поощрения*.

(См.: <http://courses.urc.ac/end/u6-2.html>)

7. Проблемное обучение – PBL [22]

В основе проблемного обучения (Problem based Learning – PBL), как отмечается в учебно-методическом пособии «Общеобразовательные технологии» Ярославского педагогического университета им. К.Д. Ушинского, стоит постановка преподавателем или самим обучающимся проблемы, которая может носить как практический, так и теоретический характер.

«Проблемное обучение» задает модель решения проблемы с использованием цикла: анализ проблемы (Problem Analysis), независимое исследование

(Independent Research), мозговой штурм (Brain Stormins) и проверка решения (Test Your Idea).

(<http://www.nebhe.org/programs-overview/professional-curriculum-development/about-stempbl/>)

В «Школе жизни» – познавательном онлайн-журнале – утверждается, что «первоначально принцип проблемного обучения использовался как имитация поиска, когда преподаватель заранее знал, что должно быть найдено обучающимся, и подводил его к правильному ответу. В настоящее время используется более сложный вариант этого подхода, когда образовательный продукт неизвестен не только ученику, но и учителю».

(См.: <http://shkolazhizni.ru/about/>)

Заглянем в зарубежные источники:

«PBL – это любая учебная среда, в которой проблема выступает двигателем познания / обучения. То есть студентам не сообщается готовое знание, вместо этого перед ними ставится некая проблема и при этом таким образом, что студенты сами приходят к выводу: им нужно получить некое знание, прежде чем они смогут решить проблему. Примерами учебной среды, связанной с решением проблем, являются исследовательские проекты, проекты инженерного проектирования, которые представляют собой более, чем синтез ранее полученного знания».

Главное в PBL заключается в том, что студенты могут получить стимулирующую мотивацию (они знают, зачем им надобно новое знание).

«При обучении в контексте необходимости решить проблему знания лучше сохраняются в памяти и быстрее припоминаются. PBL дает возможность формировать навыки решения проблем».

(См.: Atherton J.S. (2011) Teaching and Learning; Problem-based Learning[online: UK] Взято из <http://www.learningandteaching.info/teaching/pbl.htm>)

8. Проектное обучение [23]

Не погружаясь в детальное описание самого метода в контексте использования новых педагогических технологий, мы остановимся на весьма важной теме в модернизационной повестке дня – проектное обучение для формирования профессиональных деятельностных компетенций в инженерном образовании. В одноименной своей статье известный эксперт в области

дидактики высшего образования Х. Юнге [24] заметит от себя, что в Европе известны три школы высшего инженерного образования: английская, немецкая и французская. И все они в разной степени и с разных сторон приходят к выводу о необходимости *новых педагогических стратегий*, ухода от превалирования методов линейной педагогики, от чистой передачи знаний в направлении к студентоцентрированному обучению и проектно-ориентированным педагогическим сценариям.

Х. Юнге свидетельствует, что «при использовании проектноориентированных форм обучения студенты учатся посредством деятельности. Чтобы объяснить, какие компетенции они приобретают и тренируют в ходе проектного обучения, мы должны определить, что же делают студенты». Исследования обнаружили, какие профессиональные деятельностные компетенции они приобретали в рамках проектной организации образовательного процесса, какие нужны современному инженеру? На основании анализа трудовых процессов инженерного труда, выстраиваемых профилей требований к инженеру, квалификационных документов выявлены компетенции, дополнительно испрашиваемые работодателями и выпускниками прошлых лет.

Разработана таблица перечня видов деятельности в проектноориентированных формах обучения по соответствующим трудовым областям: *иницирование проекта* (согласование работы над проектом; постановка задачи); *подготовка исследования* (осмысление теоретических основ, подготовка материала исследования и его организация); *проведение исследования* (разработка программы исследования; получение и оценка результатов; обобщение результатов проекта); *презентация проекта* (подготовка к ней; проведение презентации; разработка структуры отчета, написание текста); *самоорганизация и организация работы* (планирование времени и самой деятельности; использование средств и технологий труда).

Вывод автора сводится к следующему: «... В отдельных случаях... принимается решение, какие компетенции развивать и насколько интенсивно. Поэтому для реформирования высшего технического образования недостаточно только введения проектно-ориентированных форм обучения...

Сами проекты должны быть спланированы и реализованы так, чтобы целенаправленно формировались необходимые профессиональные деятельностные компетенции».

9. Самоуправляемое обучение (*Self-directed Learning – SDL*) [25]

Данное методологическое направление основывается на идеях гуманистической психологии, признающей главным объектом своего исследования личность как целостную систему, которая не является закрытой, заранее данной, а относится к «открытым возможностям» самоактуализации.

Важнейшим понятием SDL выступает понятие эмоционального интеллекта.

Морис Гиббонс (США), исследующий создание новых подходов к обучению, говорит: «SDL – это любое приращение в знаниях, навыках или способах деятельности отдельным человеком по личным причинам с использованием любых средств, в любом месте, в любое время, в любом возрасте» (<http://www.selfdirectedlearning.com/SDLProgram.html>). М. Гиббонс отмечает, что SDL имеет широкий спектр, который ранжируется от TDL (обучение, направляемое преподавателем) до собственного SDL, проходя через ряд этапов (самоуправляемое, самостоятельно планируемое и, наконец, самостоятельно направляемое обучение).

Джейн Харт составила ТОП-25 инструментов самообучения и обучения других (3 августа 2010 г.):

- микроблоки (Twitter);
- социальный (открытый) инструмент управления закладками (можно создавать подборки ссылок на ресурсы в Интернете и управлять ими при помощи тэгов-меток);
- доставка новых материалов с выбранных пользователем сайтов;
- обмен видео;
- совместная работа над документами;
- обмен и хостинг презентаций;
 - блоги (Wordperss);
 - мгновенный обмен сообщениями (Voip);
 - поисковик;
 - интернет-браузер;
 - запись и редактирование звуковых файлов;
 - блоги (Blogger / Blogspot);
 - социальная сеть контактов;
 - софт для создания презентаций;
 - складирование и обмен фото;

- система управления курсами (обучения);
- открытая энциклопедия;
- электронная почта в сети;
- создание интерактивных презентаций с голосованиями и тестами (используется как средство самостоятельной разработки электронных курсов);
- хостинг презентаций, сопровождение собственными комментариями. Сбор звуковых и текстовых комментариев к ней от других пользователей;
- персонализированная стартовая страница при входе в Интернет;
- создание презентаций или учебных курсов с встроенной видеозаписью работы экрана. Последнее используется, если нужно показать, например, как работает ресурс или где найти информацию. На сайте приведен пример курса обучения как с помощью парт Google изучить Колизей Рима – отображаются все движения мышки в навигации по сайту;
- аналог Delicious, но позволяющий собирать аннотации и ссылки других пользователей, интересующихся той же темой;
- создание флеш-симуляций, демонстраций работы софта и scenario-based тренингов без каких-либо знаний программирования.

(<http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=12305>)

10. Рефлексивное обучение [26]

Один из создателей теории рефлексивного обучения О. Райс так определяет его сущность: рефлексивное обучение требует отслеживания собственного учебного процесса. Характеризуя структуру рефлексивного обучения, он пишет: «С точки зрения теории учения качество обработки информации зависит, среди прочего, от использования метакогнитивных стратегий учения, которые позволяют самостоятельно отслеживать учебный процесс и при этом оперировать когнитивными процессами. Как правило, под этим подразумеваются учебные стратегии *саморегулирования и самоконтроля* (курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.), которые содействуют активно разрабатываемой, т.е. комплексной (взаимосвязывающей) переработке и препятствуют поверхностному накоплению информации (Wild/Wild 2002; Friedrich/Mandl 2006).

Рефлексивное учение можно воспринимать как особую форму метакогнитивных учебных стратегий, когда в (тематическом) учебном процессе одновременно применяется рефлексивное обучение, фокусирующееся на учебном поведении (образе действия) в тематическом, предметном учении, и

при этом генерирует данные, позволяющие оптимизировать учебное поведение (Siebert 1991)».

Основное предположение заключается в том, что учебное поведение (образ действия) влияет на обучение в тематически-предметном образовательном процессе. О. Райс продолжает: «Для рефлексивного учения из этого следует структура, предполагающая, что, *во-первых*, необходимо выстраивать само это рефлексивное учение, *во-вторых*, на его основании понять собственное учебное действие (поведение) и, *в-третьих*, пересмотреть свое учебное поведение».

Рефлексивное обучение приобретает особую дидактическую ценность в компетентностно-ориентированном преподавании. Важнейшее место при формировании компетенций занимает создание теоретико-интегрированных моделей восприятия («знания как»), в которых научные знания («знание чего») как деятельностные знания становятся ведущими.

Автор в дальнейшем изложении отражает:

- области задач и типы рефлексивного учения: метанаблюдения учебного поведения – учебное поведение при освоении знаний; метанаблюдение интуитивных деятельностных знаний – интуитивные деятельностные знания при формировании деятельностных способностей;
- значение рефлексивного учения при формировании компетенций и структуру процесса формирования компетенций в университете: здесь высказывается, как нам представляется, весьма значимая мысль: «... Требование интерактивности не следует понимать как зачастую в классической педагогике, что каждая ступень имеет свой смысловой горизонт: изучают однажды только теоретические знания ради знания, затем учатся применять, а позднее – действовать. Напротив, процессу должно предшествовать понимание конкретных взаимосвязей решения проблем. Таким образом, обучение на первых двух ступенях (усвоение знаний и трансформация знания – *В.Б., М.Г., Н.С.*) функционально должно быть связано с существованием в деятельностно-ориентированных учебных областях, подобных по своей компетентности и нелинейности реальным областям деятельности (Dorins/Waibel 1997)» [26].

Автор склонен полагать, что, возможно, даже переход к компетентностной ориентации окажется безрезультатным вне развития рефлексивного учения.

Итак, современные методы, как принято говорить, нелинейной педагогики (конструктивистское направление дидактики) наиболее адекватны студентоцентрированному обучению.

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 [27, с. 56].

Однако сделаем еще ряд принципиальных замечаний

Во-первых, не следует понимать дело так, что методы, центрированные на студенте, находятся в непреодолимом противоречии с традиционной «методической палитрой». Обе методические стратегии не обязательно исключают друг друга, а сам образовательный процесс реализуется где-то вдоль этого континуума. Смена роли преподавателя не означает уменьшения его значимости. Главное здесь состоит в том, что студент в психолого-педагогическом смысле не выступает получателем образовательных услуг или рыночным клиентом на образовательном рынке, но становится активным участником, со-творцом, разделяющим ответственность за результаты обучения.

Это новая философско-образовательная категория, *во-вторых*, «в дидактическом отношении означает фундаментальное изменение парадигмальной перспективы» (Й. Вильдт). То есть, когда *преподавание обдумывается, исходя из учения*.

В-третьих, студентоцентрированное обучение, которое ... предпочтительно выбирает все большее число вузов, актуализирует применение модулей как *нового формата структурной организации образовательного процесса* (заметим, что модуляризация не вписывается в традиционные университетские формы занятий).

В р е з к а № 5

Юнге* Х. ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В данной статье дается обзор диссертации, защищенной в июне 2009 г. на факультете планирование территории и посвященной проектноориентированным формам преподавания и учения (проектному обучению) в рамках подготовки инженеров (Junge, 2009). В отличие от традиционных форм обучения учащиеся обучаются посредством самостоятельной деятельности и собственного опыта, приобретаемого при решении проблемы (*learning by doing*). Основным вопросом исследования является, приобретают ли студенты в процессе работы над проектом компетенции, которые понадобятся им в профессиональной деятельности.

Проектное обучение и реформа инженерного образования

Инженерное образование критикуется с 1970 г. В литературе по этому вопросу указывается, что подготовка не отвечает требованиям профессиональной сферы, готовится слишком мало инженеров, инженерным образованием не всегда интересуются абитуриенты, наиболее подходящие для этих профессий и прежде всего слишком мало выпускниц гимназий-девушек, по техническим направлениям слишком большой отсев.

Различные заинтересованные стороны – наемные работники, работодатели, политики, представители вузов – требуют профессиональноориентированной инженерной подготовки, которая бы в большей степени, чем до сих пор, развивала и тренировала профессиональные деятельностные компетенции. Этого можно достичь, по мнению заинтересованных групп, введением в вузах проектноориентированных форм обучения, а именно, так называемого проектного обучения, которое должно лучше подготовить выпускников к профессии. С 1960 гг. до настоящего времени требование о проектном обучении неоднократно выдвигалось в связи с реформой обучения и высшего образования (Wildt 1981; Waltz 1990; Kruse 2009).

В Германии требование о проектноориентированных формах обучения в вузах в недавнем прошлом снова было высказано. Görts, например, зафиксировал более 20 подобных занятий в Техническом университете в Дармштадте (Görts 2001). Требование Конференции ректоров новых педагогических стратегии, ухода от чистой передачи знаний в направлении к студентоцентрированному обучению в 2008 г. также прокладывает путь проектноориентированному обучению (HRK 2008).

Исследовательский проект

* Hartwig Junge д-р технических наук, преподаватель, специалист в области дидактики высшего образования.

Непосредственной связи проектного обучения и развитию ключевых компетенций при подготовке инженеров были посвящены в Германии два исследования (Moczadlo 1995 и Longmuß 1998). Оба исследования, проводимые на основе опроса заинтересованных сторон (учащихся, преподавателей, партнеров-практиков из промышленности), пришли к выводу, что посредством проектноориентированного обучения инженеров развиваются ключевые и профессиональные деятельностные компетенции.

Кроме этого, в Германии, по всей видимости, больше не проводились исследования проектноориентированного обучения в вузе и его образовательной роли. Bargel и Hage делают следующие выводы о состоянии исследований:

«Сравнения результатов обучения по традиционным курсам и проектно-му обучению до сих пор не проводилось. [...] Еще меньше можно сказать о понимании рабочего процесса и обучения или об оценке проектного обучения участниками (студентами, преподавателями и практиками)» (Bargel/Hage 1999, S. 4–5).

При использовании проектноориентированных форм обучения студенты учатся посредством деятельности; чтобы объяснить, какие компетенции они приобретают и тренируют в ходе проектного обучения, мы должны определить, что же делают студенты.

Диссертация посвящена освящению рабочего процесса учащихся в проектном обучении. Благодаря интервью, проводимому в ходе проектных занятий, были выявлены отдельные виды деятельности, которые выполняли учащиеся. Исследовались 8 учащихся, разрабатывавших проекты в качестве дипломной работы. Всего было проведено и оценено 94 интервью. На основе полученной информации о деятельности учащихся были сделаны выводы о том, какие профессиональные деятельностные компетенции тренировали учащиеся в рамках проектного обучения.

Какие компетенции нужны инженеру?

Вопрос о том, как готовить инженера к профессии, исследовался различными способами. В отдельных исследованиях систематически изучались трудовые процессы инженера и, таким образом, создавался профиль деятельности. Другие исследования выстраивали профиль требований к инженеру, изучая, какие требования предъявляются ему в профессии. Более актуальным является изучение квалификационных требований инженера, которые дают представление о том, какие компетенции необходимы для профессии дополнительно к осваиваемым выпускниками технических специальностей (Minks 2004).

Анализ этих различных исследований показал, что необходимо лучше формировать у инженеров 20 компетенций. Это сопоставление содержит компетенции, названные в исследованиях самыми важными для инженера и одновременно востребованными. К ним, например, относятся:

- экономические знания;
- иностранные языки;
- внедисциплинарное мышление;
- способность решать проблемы;
- креативность;
- коммуникационные способности;
- способность брать на себя ответственность;

- качества лидера;
- способность к кооперации;
- организационные способности;
- способность выражать свои мысли устно и письменно.

Развитие компетенций в проектном обучении

На основе проведенных интервью было установлено, что делают учащиеся в процессе проектного обучения, и выделены отдельные категории. Они были объединены в так называемые трудовые области (Arbeitsfelder), с помощью которых были разграничены различные фазы работы над проектом. В таблице 1 отражены виды деятельности учащихся и трудовые области.

На базе этой системы категорий можно систематизировать проекты учащихся и их деятельность. Стало понятно, что студенты, работая над проектом, тренируют почти все 20 компетенций, которые наиболее необходимы инженеру. Однако не развиваются такие компетенции, как знания экономики и лидерские качества.

Таблица 1

ПЕРЕЧЕНЬ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОЕКТНООРИЕНТИРОВАННЫХ ФОРМАХ ОБУЧЕНИЯ

Трудовая область: инициирование проекта
Согласование работы над проектом
Постановка задачи
Трудовая область: подготовка исследования
Осмысление теоретических основ
Осмысление методов исследования
Подготовка материала исследования
Организация исследования
Трудовая область: проведение исследования
Разработка программы исследования
Получение и оценка результатов
Разработка результатов проекта
Трудовая область: представление проекта
Подготовка и проведение презентации
Разработка структуры отчета
Написание текста
Составление отчета
Трудовая область: самоорганизация и организация работы
Планирование времени и работы
Использование средств труда
использование технологий труда

Другим результатом исследования было то, что учащиеся с различной интенсивностью выполняли различные виды деятельности и соответственно с разной интенсивностью тренировали связанные с ними компетенции. Это связано с тем, что проекты ставили различные задачи, руководство студентами осуществлялось по-разному, и они при подготовке проекта проявляли не одинаковую активность.

Выводы

Исследование деятельности показало, что в процессе подготовки проекта учащиеся тренировали целый ряд компетенций, необходимых инженеру в профессии, которым до сих пор не уделялось достаточно внимания при подготовке. Подтвердилась правомерность требования о введении проектноориентированных форм обучения при реформировании инженерного образования.

Но упомянутые компетенции не обязательно тренируются в исследовательском обучении. Как показало исследование, это зависит от трех факторов:

- содержания и рамочных условий проведения проекта;
- руководства учащимся и
- готовности учащегося принять вызовы, связанные с разработкой проекта.

Таким образом, в отдельных случаях в результате принимается решение, какие компетенции развивать и насколько интенсивно. Поэтому для реформирования инженерной подготовки недостаточно только введения проектноориентированных форм обучения, которые необходимы, проекты должны быть спланированы и осуществлены таким образом, чтобы целенаправленно формировались необходимые профессиональные деятельностные компетенции. В заключительной главе исследования даются некоторые рекомендации.

Литература

1. Bargel, Tino / Hage, Natalija (1999): Förderung von Schlüsselqualifikationen im Projektstudium – Konzepte, Erfahrungen und Evaluationsprobleme. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 27. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.
2. Görts, Wim (Hrsg.) (2001): Projektveranstaltungen im Studium an der TUD – Bestandsaufnahme 2001. TUD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik, Bd. 82. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt (TUD).
3. HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen, 3. Mitgliederversammlung, Bonn, 22.04.2008.
4. Junge, Hartwig (2009): Projektstudium als Beitrag zur Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz in der wissenschaftlichen Ausbildung von Ingenieuren. Dissertation, Technische Universität Dortmund. [<http://hdl.handle.net/2003/26213>].
5. Kruse, Elke (2009): Projektstudium und Praxisbezüge im Bologna-Prozess. In: Sozial Extra, 33 (2009), H. 1, S. 42–47.
6. Longmuß, Jörg (1998): Projektarbeit in der Ingenieurausbildung – Organisation und Bewertung. VDI-FortschrittBerichte, Reihe 1, Nr. 302. Düsseldorf: VDI-Verlag.
7. Minks, Karl-Heinz (2004): Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? – Kompetenzen für den Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt, was vermisst? In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Bachelor- und Master-Ingenieure: Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Reihe Positionen. Essen.
8. Moczadlo, Regina (1995): LIPS. Leitfaden integrierte Projektstudien. Lenkungsausschuss der Studienkommission für Hochschuldidaktik an den Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.). Schriftenreihe Report, Bd. 35. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.
9. Waltz, Viktoria (1990): Projektstudium und Hochschulreform: Anregungen zur Wiederaufnahme einer Debatte. Materialien zur Projektarbeit, Bd. 5. Institut für Raumplanung, Universität Dortmund, Projektzentrum. Dortmund: IRPUD.
10. Wildt, Johannes (1981): Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von

„oben“ und „unten“. Materialien und Berichte, Bd. 13. Bielefeld: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld.

Источник: Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №2, год издания 20 (2009), с. 24–26.

Junge Harteig

Projektstudium zur Förderung beruflicher Handlungskompetenzen in der Ingenieurausbildung
Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 24–26.

www.hdz.uni-dortmund.de

Перевод О.Л. Ворожейкиной

Приведем несколько мнений современных авторитетных исследователей относительно сдвигов в дидактике высшего образования, вызываемых студентоцентрированным, компетентностным и результаториентированным подходами.

Й. Вильдт: «Лекции с их изложением, семинары с их дискуссиями, упражнения и практические занятия с их функциями освоения на практике отодвигаются, отдается предпочтение комплексным сценариям с компонентами инструктирования и активизации, множественными социальными формами и сочетанием в репертуаре разнообразных методов активного обучения» [28].

В другом месте со ссылкой на Kember / Kwan (2000) *Й. Вильдт* скажет: «Такое расширение дидактического репертуара ... сопровождается изменением взгляда на преподавание. Оно включает пять ступеней – выходит за рамки ограничения роли преподавателя как передатчика информации (ступень 1), через структурированную передачу знаний, адаптированную к когнитивным предпосылкам студента (ступень 2), интерактивное согласование со студентами хода учебного процесса (например, посредством обратной связи) и управление им (ступень 3) до ориентации преподавания на понимание студентов (ступень 4) и, наконец, до стимулирования концептуальной перемены и пробуждения познавательного любопытства (ступень 5). Из исследований в области высшего образования известно, что с подобной точкой зрения на преподавание согласуются учебная мотивация и учебное поведение студентов, и на всех ступенях она сопровождается усилением ... углубленного подхода (deep approach) и проявлением внутренней мотивации или продолжительным интересом» [28].

М. Люссо: «Нужно порвать со способами обучения, зависящими от устарелых канонических моделей линейного образования. Надо идти на

риск определения компетенций, которые мы, преподаватели, имеем сами и которые мы хотим передать, чтобы траектория прохождения учебы имела смысл. Эти изменения наталкиваются на университетские традиции, которые заключаются в том, чтобы говорить в сильно кодированных формах научного обмена и не говорить о том, что именно делается. Коллективный труд часто сводится к объединению индивидуумов, каждый из которых делает только то, что хочет, вместо того, чтобы основываться на взаимной критике практической деятельности и совместного построения траекторий прохождения обучения, продвижения и программирования. *В конце концов университетам следует вести студентов к проблемной самостоятельности. Так как успешный педагог – это тот педагог, который становится ненужным»* (курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.) [29].

М. Роменвиль: «Переход университета к компетентностному подходу порождает три прорыва в способе понимания образования (курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.):

- от преподавателей требуется определить свои цели;
- эти цели должны формулироваться в терминах знаний, которые *должен* приобрести студент, в то время как университетские траектории обучения в целом задуманы согласно внутренней логики содержания дисциплины;
- эти цели должны выражаться в терминах приобретения компетенций, т.е. исходя из средств / способов для действия и мышления в мире, которым, как считается, студент должен управлять по выходе из системы образования. Это еще более ново, так как традиционно университетское образование было теоретическим, а применение и мобилизация знаний и реальности рассматривались как дополнение» [30].

У. Вельберс: «И эта совершенно самостоятельная, антропологически и педагогически определяемая роль, которую выполняют учащиеся при обучении, центрированном на студенте, и которая, как считал В. Гумбольдт, не только признает основополагающее ограничение эффективности всякого преподавания, а продуктивно ее использует. Вместе с тем преобразуется роль, которую учебный процесс может играть в трансформации учреждения науки и образования: основная сила инновации не в продолжающейся инструкции по дисциплинам и обновлении спектра дисциплин, а в “новом понимании обучения, прежде всего умения по-новому осмыслить науку”» (Welbers, 1998,

S. 20). Barr и Tagg используют другую более корректную картину будущего: «Сдвиг к парадигме учения является не правильным расчетом балласта большого корабля «Высшее образование». Это сдвиг, меняющий все» [31].

В-четвертых, студентоцентрированное обучение и компетентностный подход предполагают методическую «перезагрузку» профессорско-преподавательского состава, освоение новых методов и организационных форм образовательного процесса. Назовем некоторые из них: обучение в малых группах (Small Group Learning – SGL); проблемное обучение (Problem Based Learning – PBL) с его многочисленными вариантами типа: феноменологическое обучение (PhBL), проектное обучение (Project Organized Learning – POL), обучение, ориентированное на практику (Practice Oriented Learning – PrOL), студентоцентрированное обучение (Self-Directed Learning – S-DL); форма групповой работы «групповой паззл» (Gruppenpuzzle); смешанное обучение (Blended Learning) как смешение различных учебных сред для более эффективного преподавания и учения.

В «Trends 2010» можно встретить суждения о том, «что изменение студенческого контингента и акцент Болонского процесса на студентоцентрированное обучение требуют особого внимания к развитию новых методов преподавания... 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 изменение студенческого контингента, прежде всего, для того, чтобы гарантировать, что студенты, обучающиеся неполное время, способны выполнять новые учебные требования;
- академический персонал ... 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;
- наконец, новые методы обучения, такие как смешанное обучение или работа в небольших группах (с меньшим соотношением численности студентов и персонала), требуют больших финансовых ресурсов» [1].

2.3. НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОМУ СОСТАВУ И ПОДДЕРЖКЕ СТУДЕНТОВ

Овладение академическим персоналом современной дидактикой высшего образования – непереносимое условие его реформирования. Б. Берендт резонно замечает, что «...в совершенствовании персонала в области дидактики высшего образования состоит центральная сфера задач дидактики. Но кажется неразумным как ограничивать высшее образование этим сегментом, так и не учитывать комплексность взаимосвязей действий. Преподаватели в своей педагогической деятельности не только оказывают непосредственное влияние на преподавание и учение, но и участвуют в разработке модулей, курсов подготовки или даже структур и систем курсов. Разработка на этих уровнях, в свою очередь, воздействует на организацию преподавания и учения на занятиях, в учебных ситуациях и в процессе взаимодействия... В дидактику высшего образования все больше и больше внедряется комплексное понимание, при котором область задач рассматривается как *единство развития персонала, учебных программ и организации* в сфере высшей школы» [32].

Для убедительности развертывающегося в Европе «дидактического переоснащения» академических работников приведем ряд свидетельств, относящихся к периоду 1970–1998 гг. (в, так сказать, «доболонский этап европейского высшего образования»). Например [32]:

- конференции Европейской ассоциации научных исследований и разработок в сфере высшего образования, Бельгия (EARDNE);
- Евросоюз: семинары в Мэйдстоуне (до 1997 г. по два ежегодно);
- Сеть ЮНЕСКО (до 2000 г.: Национальные доклады и библиография, форумы);
- Создание Международного консорциума по совершенствованию образования (ICED, 1993 г.) в Оксфорде;
- проект EU-TEMPUS по преподаванию / обучению (Свободный университет Берлина, «Живой журнал» (Суррей, Будапешт));
- рекомендации Научного совета Европейской сети по развитию / переподготовке персонала в высшем образовании (ENSDHE) «Квалификация для преподавания в высших учебных заведениях».

Понятно – это лишь контурная информация.

Говоря о болонских преобразованиях в Европе, все чаще обращаются к формуле «реформирование реформ». И хотя в полной мере эта формула не применима к России (все линии действий Болонского процесса отнюдь еще не развернуты), полезно, как видится нам, учесть некоторые европейские уроки.

Вторая волна болонских реформ в Европе, начавшаяся с 2000 года, отмечена возникновением сильного импульса к повышению качества образовательного процесса, ориентированного на компетенции как «результаты образования». Это требует создания соответствующих условий и среды обучения для «культуры учения» (Арнольд и Шюслер).

И. Штар [34] убежден, что «целью является – решить парадоксы организации обучения, при которой на место управляемой извне передаче знаний должно прийти самоуправляемое применение знаний (выше мы уже обращались к этой проблеме, составляющей суть парадигмального дидактического сдвига – В.Б., М.Г., Н.С.). Но нельзя забывать, – обращает внимание читателей И. Штар, – что культура преподавания и формирования компетенций, к которым стремятся, является желаемым идеалом, возможность реализации которого в университетской практике еще нужно доказать» [там же].

Автор не сомневается в том, что развитие академического персонала – это развитие педагогической компетенции в русле изменения педагогической и учебной культуры, а «хорошее» преподавание выступает императивным требованием к самим преподавателям. Само же «хорошее» преподавание заключается в том, чтобы создать условия для самостоятельного обучения студентов и поддержать его. «С разработкой новых структур курсов (образовательных программ для двухуровневой подготовки – В.Б., М.Г., Н.С.) возникли требования к новой стратегии преподавания, которая акцентируется на формировании среды преподавания. Чтобы преподавание сделать более эффективным и студентоцентрированным, необходимо перейти от традиционных форм передачи знаний к *изменившемуся основному пониманию преподавания*. Концепты преподавания и учения должны быть направлены на:

- создание учащимся условий для самостоятельного, ответственного учения;
- введение форм обучения и преподавания, а также консультирования и дополнительных занятий, поддержка коопераций и диалога учащихся между собой и преподавателями;

- оказание студентам – учитывая их предварительную подготовку и индивидуальные учебные предпосылки – помощь в ориентации в возможном выборе в процессе обучения и возможности для индивидуального развития;
- осуществление систематической и регулярной обратной связи относительно индивидуальных учебных достижений и поддержка активного самостоятельного обучения;
- согласование организации контроля с содержанием и структурой программы» [34].

Развитие компетенции в области преподавания требует, чтобы они не ориентировали свое преподавание на логику преподаваемой ими учебной дисциплины. Речь идет о том, что «...преподаватель наводит мосты и связывает уровень знаний, методы и специфические научные подходы с потребностью и возможностями обучения учащихся (Webler 2003, S. 69). Педагогическая компетенция – это сложная система знаний, этики, деятельностной способности и развития практики, так как она связана со способностью и готовностью применять знания и умения ответственно и соразмерно ситуации с общественными и профессиональными принципами» (Terhart 2002) [там же].

И. Штар побуждает нас к рефлексии по поводу параметров профессиональной педагогической компетенции каждого из нас, описывая центральные ситуации с типичными требованиями в преподавании (называя их основой «тематических полей» или «предметных областей» повышения квалификации в области дидактики высшего образования):

«а) преподавание и учение:

- с анализом, планированием и осуществлением учебных ситуаций на занятиях и в медийной учебной среде (микро- и мезодидактический уровни);
- проектирование и реализация учебных модулей и последовательности в программах подготовки (макродидактический уровень);

б) консультирование учащихся, дополняющее и сопровождающее:

- проведение учебных занятий (преподаватель как руководитель, тренер (Coach) или учебный консультант);
- сопровождение по дисциплине для индивидуальных учебных целей, стратегий и планов;

- учебное консультирование по поводу стратегий, задач и проблем подготовки научных работ и учения;

с) контроль учащихся:

- основанный на концепции контроля по модулям и ориентации на цели обучения;
- его проведение и оценка.

д) оценивание:

- разработка инструментов оценивания компетентностно-ориентированного преподавания в учебной ситуации, на занятиях и при электронном обучении или смешанных сценариях обучения, а также их исследование с выводами для своего преподавания;
- оценивание учебных модулей, последовательности в курсах подготовки.

е) реализация инновационных педагогических концептов, вытекающих из новых структур обучения, требований к преподаванию, ориентированному на студентов, и развития новых средств коммуникаций:

- разработка новых педагогических проектов, логики программы и модулей;
- применение дидактических концептов, связанных с использованием медийных средств для реализации электронного обучения, обучения в режиме онлайн и смешанных сценариев обучения с привлечением дидактических инноваций» [34].

В р е з к а № 6

Извлечение из Доклада «Trends 2010»

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.

Перевод Е.Н. Карачаровой

Все меньше, во всяком случае в европейском академическом сообществе тех, кто приоритет в болонский реформах отдает структурным их аспектам и экономическому (по существу своему) их обоснованию.

Болонские преобразования могут действовать как «ускорители» инициатив по улучшению преподавания в высших учебных заведениях. Но есть и другие, более детализированные составляющие новой компетентностной модели профессорско-преподавательского состава. Например, владение новой культурой организации и проведения экзаменов и контроля, ориентированных на компетенции (См.: М. Шермутцки «Рамочные документы о порядке обучения и экзаменах, и контроль, ориентированный на компетенции») [35].

О. Райс и С. Рушин рассматривают компетентностно-ориентированный контроль как центральный элемент успешной модернизации [36].

Само по себе весьма сложным является создание компетентностно-ориентированных образовательных программ, которое успешно может быть скорректировано на основе концепта модуляризации. Этот концепт предусматривает, «...во-первых, чтобы отдельные модули разрабатывались и согласовывались между собой, исходя из заранее определенной общей цели (концепт связывает модули как красная нить). Во-вторых, следует заметить, что модуляризация посредством модулей отражает уровни освоения компетенций. Это означает, в-третьих, что модуля технология функционально привязывает содержание программы к учебному процессу. Компетентностно-ориентированная модуляризация... нарушает представление о том, что модули являются изолированными частями, которые могут перемещаться в любом порядке от А к В. Но в то же время, она четко ориентируется на результаты обучения». При проектировании модулей необходимо предусмотреть в каком модуле планировать тот или иной контроль, в каком формате с точки зрения целевых компетенций. Авторы заключают «Это не должно быть пущено на

самотек, поскольку в этой перспективе за постулатом модернизации скрывается важный концепт реформы обучения, который:

- актуализирует изменения парадигмы в концепции обучения и преподавания;
- переоценивает традиционное, асимметричное распределение ролей, при котором преподаватель выступает как эксперт, а незнающий студент как зависимый экзаменуемый, и требует новых ролей в ходе контроля» [36].

Академический персонал обязан владеть различными моделями формирования универсальных (общекультурных, ключевых) компетенций. Их в основном две: интегративный и аддитивный подходы: Ин дер Смиттен и М. Егер пишут о своей интерпретации этих моделей [37].

Основная идея *интегративного подхода* состоит в том, что он «... предполагает, что ключевые компетенции можно преподавать и одновременно исходит из того, что они наилучшим образом могут быть освоены в рамках конкретного изучения специальности. Следовательно, преподавание таких компетенций... должно быть интегрировано в соответствующие занятия по специальности, например, посредством обратной связи при проведении студентами презентаций, практических проектов и групповой работы... Организационная ответственность при этом возлагается на преподавателей отдельных дисциплин или отделений вуза».

Особой формой интегративного подхода выступает *комплексное обучение*.

«В ходе *аддитивного подхода* дополнительно к подготовке по специальности студентам предлагаются особые курсы, направленные на формирование... ключевых компетенций, например, менеджмент конфликтов, риторика, самоменеджмент. В основе заложена идея о том, что ключевые компетенции прежде всего связаны не со спецификой профильной дисциплины, а должны мобилизоваться в разделах многочисленных ситуациях, предъявляющих те или иные требования» [там же].

Нельзя не согласиться с И. Штаром, имея в виду и российскую действительность: «Одна из причин этих проблем состоит в том, что преподаватели плохо информированы о целях и содержании Болонского процесса и не имеют соответствующей подготовки. Они не владеют знаниями и опытом разра-

ботки программ, формирования ... непрофессиональных компетенций, конструирования моделей, концепцией контроля по модулю, а также использования важных для сферы занятости ... концептов преподавания и учения. Эти и подобные недостатки при реализации Болонского процесса, разработке структуры преподавания и учения в вузах были отмечены в целом ряде эмпирических исследований с точки зрения различных перспектив – студентов, преподавателей вузов (дидактики), экспертов и политики» [37].

Интересна модель педагогической компетенции, представленная И. Штаром в двух образовательных модулях в рамках программ по совершенствованию академического персонала [34].

А. Базовый модель: преподавание и учение, оценивание преподавания.

- *дидактические компетенции по дисциплине* (значение дидактических принципов и учебной драматургии «хорошего» преподавания; глубокая осведомленность о результатах педагогических исследований в сфере высшего образования; умение анализировать предпосылки участников);
- *методические компетенции* (умение формулировать учебные цели; знание и умение применять методы активного обучения и дидактические медийные средства; овладение многообразными формами занятий; умение дидактически увлекательно планировать и создавать (виртуальные) учебные среды; способность применять методы обратной связи и формы оценивания преподавания).

Б. Расширительный модуль: преподавание и учение, консультирование и контроль студентов

- *социальная компетенция* (умение с пониманием и со знанием дела комментировать и слушать, освоить метакоммуникацию; знание и умение управлять процессами динамики группы, работать в команде);
- *методическая компетенция* (знание и умение применять формат консультирования);
- *дидактические компетенции по дисциплине* (знание предпосылок и функций экзаменов; знание и умение применять критерии оценки экзаменов, других аттестационных процедур);
- *системные компетенции* (знание функций, миссии и структуры вуза; знание и умение анализировать обучение и преподавание в рамках Болонского процесса; умение делать выводы для своих дальнейших действий; умение планировать последовательность модулей, выходящую за рамки дисциплины);

- *самокомпетенция* (умение рефлексировать себя как преподавателя со своей философией преподавания; умение анализировать свои сильные и слабые стороны).

В р е з к а № 7

Извлечение из Доклада, подготовленного для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции», Париж, 2009 г. [Приложение 4, XII, с. 70–71]

Профессия преподавателя

Профессия преподавателя испытывает сильнейшее напряжение. Нередко необходимость реагировать на вызовы массификации вызывает снижение нормального уровня квалификации профессорско-преподавательского состава. Можно утверждать, что почти половина университетских преподавателей имеют степень лишь бакалавра (в Китае докторскую степень имеют не более 9% преподавателей, в Индии – 35%). Большое число преподавателей университетов в развивающихся странах имеют только степень бакалавра, количество преподавателей, занятых неполный день или неделю, также возросло во многих странах, особенно в Латинской Америке, где до 80% профессуры работает неполный рабочий день. Зачастую университеты нанимают на неполный рабочий день профессоров, являющихся штатными преподавателями в других учебных заведениях (Китай, Вьетнам, Уганда). Распространена практика, когда преподаватели государственных университетов помогают укомплектовывать штаты в растущем частном секторе высшего образования путем совместительства. Различия в зарплате между странами весьма велики, что способствует миграции умов в страны, где платят больше. Недавнее изучение зарплат профессорско-преподавательского состава в 15 государствах показывает, что преподаватели, работающие полный день, могут прожить на свою зарплату, но едва ли их заработок намного больше, чем средний по стране. Рост числа последипломных программ* был определен в качестве приоритетной задачи во всем мире, однако, процесс идет медленно из-за большого спроса на базовые курсы.

Академический рынок труда носит все более глобальный характер: многие тысячи профессоров и преподавателей пересекают границы для назначения на должности всех уровней. И снова основной поток идет в направлении Юг-Север, при этом особенно большую пользу притока ученых из многих стран, включая Европу, получает Северная Америка, куда они стремятся в поисках более высокой зарплаты. «Утечка мозгов» из развивающихся стран в некоторой степени изменила свой характер. Ученые, которые покидают свои страны, сегодня имеют больше контактов со странами происхождения и из-за рубежа сотрудничают с коллегами на родине. Тем не менее, академическая миграция по-прежнему наносит ущерб развивающимся странам. Ряд стран, например, Сингапур, страны Персидского залива, некоторые страны Западной Европы, Канада и США осуществляют политику привлечения ученых и исследователей из-за границы.

* Т.е. программ, дающих право на получение степени повышенного уровня: магистерской, докторской и др. (Прим. переводчика).

С точки зрения подотчетности и оценивания, профессура во многом утратила свою автономию. Маятник полномочий в сфере высшего образования качнулся от ученых к менеджерам и чиновникам, что оказало существенное влияние на университет.

Перевод Е.Н. Карачаровой

В р е з к а № 8

Извлечение из Доклада, подготовленного для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции», Париж, 2009 г.

[Приложение 4, XII, с. 82–85]

ЦЕНТРАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ И КРИЗИС ПРОФЕССИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Напряженность, порождаемая растущим спросом на обучение, ограниченностью бюджетов и требованием большей подотчетности, создало неблагоприятные условия для профессии преподавателя во всем мире. Никакой университет не может добиться успеха без высококвалифицированного, преданного делу академического персонала. Ни впечатляющий кампус, ни инновационные учебные программы не обеспечат хороших результатов без выдающихся преподавателей. Высшее образование во всем мире уделяет основное внимание «оборудованию» – зданиям, лабораториям и т. п., за счет «программного обеспечения» – людей, от которых зависит успех любого учебного заведения.

Для лучшего понимания современной профессии преподавателя необходимо рассмотреть статус и условия работы преподавателей в разных странах. Во многих странах эта профессия стареет. В большинстве стран половина или более профессоров приближается к пенсионному возрасту. Готовится слишком мало докторов, чтобы они могли заменить тех, кто оставляет профессию, и многие новые обладатели докторской степени предпочитают работать вне академических кругов. Отсутствие достаточных стимулов для докторского обучения, неопределенность рынка труда для новых докторов, недостаточная финансовая поддержка во многих областях – все это удерживает от поступления на докторские программы и обуславливает отказ многих студентов-докторантов от дальнейшего обучения. Особенно сильно страдают от этого страны с быстро растущими системами высшего образования. Чтобы удовлетворить увеличивающийся спрос на обучение, Вьетнаму, например, ежегодно требуется 12 000 преподавателей, и лишь 10 процентов преподавателей в настоящее время имеют докторские степени. Хотя в развитых странах преподаватели сталкиваются с иными, чем в развивающихся странах проблемами, профессорско-преподавательский состав испытывает значительные трудности повсеместно.

Как и все высшее образование в результате массификации, преподавательская профессия стала дифференцированной и сегментированной. Практически невозможно дать ее целостное описание. Преподаватели в исследовательских университетах обычно имеют докторскую степень и занимают штатные должности с перспективами карьерного роста. Те же, кто работает в университетах иных типов и в других учреждениях послесреднего образова-

ния, чаще не имеют высоких академических квалификаций, получают меньшую зарплату, чем их коллеги в исследовательских университетах, преподают больше и, в целом, имеют худшие условия труда. Имеются также существенные различия между странами и между дисциплинами. Как отметил социолог Бертон Кларк, преподаватели занимают «малые миры, разные миры» (Clark, 1987). Самую высокую зарплату имеют преподаватели в более богатых странах, самую низкую – в развивающемся мире. Недавнее исследование показало, что средняя заработная плата преподавателей в Северной Америке и Западной Европе почти в восемь раз выше, чем в Китае и Индии, где она, в свою очередь, выше, чем в некоторых развивающихся странах (Rumbley и др., 2008). Условия труда, структура карьеры, доступ к хорошим лабораториям и библиотекам также существенно различаются как между странами, так и между разными уровнями академической системы внутри одной страны.

Примеры современного состояния преподавательской профессии станут иллюстрацией современных реалий. Эти примеры выбраны, чтобы высветить важнейшие проблемы.

Ухудшение квалификации

Возможно, что почти в половине университетов мира преподаватели имеют только степень бакалавра, хотя никто не знает наверняка. Точно известно другое: число преподавателей растет быстрыми темпами, и возможности для обучения на степень повышенного уровня, равно как и оклады, которые бы стимулировали «лучших и умнейших» влиться в преподавательскую среду, не поспевают за этим ростом. В Китае, крупнейшей академической системе мира, только 9 процентов преподавателей имеют степень доктора (хотя в лучших исследовательских университетах эту степень имеют 70 процентов преподавателей). В Индии 35 процентов профессорско-преподавательского состава имеет докторские квалификации. Во многих странах значительная часть преподавателей имеет степень бакалавра, а некоторые из них не получили даже этой базовой степени. В большинстве развивающихся стран только в самых престижных университетах профессорско-преподавательский состав обладает докторскими степенями – это менее 10 процентов от всего числа преподавателей. Одной из приоритетных задач во всем мире является рост количества дипломных (последипломных) программ, однако процесс увеличения идет медленно из-за огромного спроса на доступ к базовому обучению. А квалифицированные преподаватели, в свою очередь, не готовятся достаточно быстро, чтобы этот спрос удовлетворить.

Недостаточное вознаграждение

Сегодня больше невозможно привлечь лучшие умы в высшую школу. Проблема эта, по большей части, финансовая. Даже до начала нынешнего мирового кризиса зарплаты преподавателей во всем мире отставали от вознаграждения высококвалифицированных специалистов. Теперь же огромные финансовые трудности высшего образования только ухудшат ситуацию. Недавнее исследование зарплат профессорско-преподавательского состава в 15 странах показывает, что преподаватели, работающие полный день, могут прожить на свою зарплату, но едва ли их заработок намного больше, чем средний по стране (Rumbley и др., 2008). Сравнительно немного наиболее

квалифицированных молодых людей получают полноценное образование, требуемое для работы в ведущих университетах.

Хорошо обученные лица часто уходят на более высокооплачиваемую работу по другим профессиям, а в случае развивающихся стран отправляются на преподавательскую или иную работу в Европу или Северную Америку. Хотя «утечка мозгов» представляет собой сложное явление, очевидно, что исход многих наиболее опытных преподавателей, например, из стран к югу от Сахары в Южную Африку, Европу и Северную Америку вызвал серьезные кадровые проблемы в африканских университетах.

Бюрократизация профессуры

Раньше, даже если преподаватели и не получали хорошей зарплаты, они обладали значительной самостоятельностью и сами контролировали свое преподавание, научные исследования и время. Теперь эта ситуация изменилась во многих академических системах и учреждениях. Профессорско-преподавательский состав во многом утратил свою автономию с точки зрения подотчетности и оценивания. Оценивание и другие меры подотчетности требуют много времени и усилий. Требование оценивать академическую продуктивность всех видов является очень важным, даже если большая часть этой работы не поддается или с трудом поддается точному измерению. Серьезной критике подверглись принятые в Великобритании мероприятия по оценке исследований (British Research Assessment Exercises), которые, по мнению многих, искажают академическую работу, придавая излишне большое значение некоторым видам академической продуктивности.

Университеты также стали гораздо более бюрократизированными из-за своей возросшей подотчетности внешним органам. Подотчетность является целесообразной и необходимой для современных академических учреждений и систем и не обязательно враждебна к сообществу ученых. Однако сильный бюрократический контроль может нанести ущерб духу академического сообщества и традиционному участию преподавателей в академическом управлении. Могущество преподавателей, некогда всесильное, а иногда используемое ими для противостояния изменениям, в эпоху подотчетности и бюрократизма уменьшилось. Маятник полномочий в высшем образовании качнулся от академического сообщества к менеджерам и чиновникам, что существенно повлияло на жизнь университета.

Глобальный академический рынок

Так же, как и студенты, преподаватели участвуют в международной мобильности. Точные статистические данные о глобальных потоках академических талантов отсутствуют. Цифры довольно велики. Обычно, преподаватели и ученые из развивающихся стран направляются в Северную Америку, Западную Европу и Австралию. Существуют также значительные потоки из стран к югу от Сахары в Южную Африку, из Южной Азии на Ближний Восток и в Африку, из Египта в богатые арабские страны и из Великобритании в Канаду и США. Основная движущая сила этих потоков – заработная плата, однако, и другие факторы, такие как улучшение условий труда и особенно научно-исследовательской инфраструктуры, возможности для продвижения по службе, академические свободы, могут играть свою роль.

В свое время это явление было названо «утечкой мозгов», но в эпоху Интернета и относительной простоты авиа-перелетов многие ученые, участвующие в международной мобильности, сохраняют тесные контакты со своими странами. Эти диаспоры могут сыграть значительную роль, поддерживая контакт с академическими сообществами своих стран и обмениваясь результатами исследований и опытом. Тем не менее факт остается фактом: глобальный отток академических талантов наносят ущерб развивающимся странам. Есть некоторые признаки того, что ситуация меняется. Так, например, все больше китайских ученых возвращаются домой после пребывания за границей. Университеты в Сингапуре, Гонконге, Китае и других странах привлекают западных ученых высокой зарплатой и благоприятными условиями труда.

Заключение

Задачи, стоящие перед академической профессией, сложны и в большой степени порождены критикой в ее адрес вообще во многих странах. Некоторые проблемы непосредственно связаны с массификацией высшего образования и с вызванными ею финансовыми и другими трудностями. Не так сложно определить путь к восстановлению престижа профессии преподавателя и, следовательно, к успешным системам высшего образования. Профессия преподавателя должна вновь стать настоящей профессией – с надлежащей подготовкой, вознаграждением и статусом. Это означает, что учебные программы, готовящие обладателей степеней магистра и доктора, должны быть существенно расширены. Погоня за преподавателями-совместителями должна быть прекращена. Вместо этого штат должен быть укомплектован кадровыми преподавателями с соответствующей перспективой карьерного роста. Оклады должны быть достаточными для привлечения талантливых молодых ученых и для сохранения их в профессии.

В дифференцированной академической системе не все преподавателя сосредоточатся на научных исследованиях – типичном золотом стандарте с точки зрения престижа и статуса. Большинство представителей профессорско-преподавательского состава учат, и их рабочая нагрузка должна отражать это. Нельзя вернуться к временам неограниченной автономии и отсутствия какой-либо оценки академической работы. Подотчетность и оценивание могут осуществляться таким образом, чтобы быть адекватными академической деятельности, а не служить карательной мерой.

Позитивным во всей этой истории является то, что все больше преподавателей любят то, чем они занимаются, и испытывают лояльность к профессии. В 1992 году проведенное Центром Карнеги международное исследование академической профессии выявило удивительно высокий уровень удовлетворенности. Глобальный опрос 2008 года «Изменение академической профессии» дал такой же результат. Академический состав демонстрирует преданность преподавательской и научной работе, пользуется автономией, которая позволяет им самим определять свою работу, и любит взаимодействовать со студентами и коллегами. Несмотря на все проблемы, академическая жизнь имеет привлекательные стороны. Задача состоит в том, чтобы политики и общественность снова стали рассматривать профессию преподавателя как основную составляющую успеха высшего образования.

В современном высшем образовании наблюдается расширение практики *создания разнообразных служб поддержки студентов*. Вот как об этом говорится в Докладе «Trends 2010» [1].

«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) [27, с. 112].

Приведем конкретный пример Британской академической инфраструктуры и ее реализации (Л.Н. Тарасюк). Основная ответственность за реализацию академических стандартов и качества обучения в Великобритании лежит на высших учебных заведениях, которые являются автономными, независимыми и самоуправляемыми, что позволяет им быть гибкими, оперативными и содействовать инновационной деятельности. Большинство из них обладают полномочиями присуждения академических степеней. Тем не менее, встречаются определенные пороговые уровни для сопоставимости результатов и

следствий основной деятельности университетов – *учебной*. Академическая инфраструктура и является одним из механизмов для достижения цели качественной подготовки студентов.

Академическая инфраструктура была создана свыше 10 лет тому назад как набор согласованных национальных ориентиров, взаимозависимых механизмов для представления вузам общей основы по описанию и соблюдению академических стандартов, проектированию спецификации образовательных программ, по обеспечению качества курсов, присуждению академических степеней и получению других документов о высшем образовании.

Агентство по обеспечению качества (QAA) в тесном сотрудничестве и взаимодействии с представителями сектора высшего образования остановили свой выбор на следующих сегментах Академической инфраструктуры:

- структуре квалификаций высшего образования,
- предметных эталонах,
- спецификации программ,

Кодексе практики по обеспечению академического качества и стандартов в высшем образовании (использование соответствующих разделов).

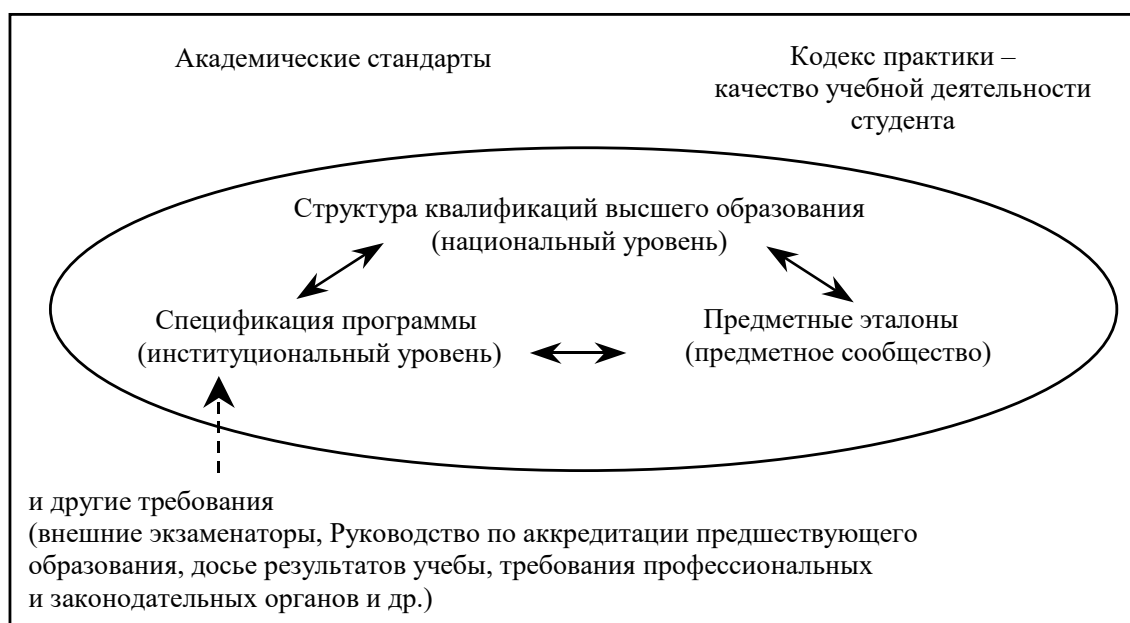
Каждый компонент Академической инфраструктуры выполняет важнейшую роль как основополагающий методический документ, обеспечивающий качественную подготовку студентов. Они регулярно пересматриваются, обновляются в соответствии с целевыми установками, и, как правило, корректируются один раз в пять–шесть лет. К этому процессу привлекаются, наряду с профессионалами, и студенты. Так, в настоящее время с большинством упомянутых документов проводится корректировка, в них вносятся изменения, и они готовятся к переизданию.

Рисунок демонстрирует взаимосвязь между элементами Академической инфраструктуры.

Академическая инфраструктура используется для управления стандартами и качеством освоения образовательных программ, а также при присуждении академических степеней. В Агентстве по обеспечению качества академическая инфраструктура находит применение как исходная точка отсчета при анализе эффективности институционального управления (менеджмента) академическими стандартами и качеством обучения.

Центральными элементами диаграммы являются Структура квалификаций высшего образования, Предметные эталоны и Спецификации программ, которые, взаимодействуя друг с другом, объединяют представителей предметного сообщества, вузов и разработчиков национальной Структуры квалификаций [45].

При разработке *Структуры квалификаций* принимались во внимание, прежде всего, приоритеты высшего образования – подготовка выпускников к рынку труда и рыночным отношениям, к практической деятельности и обслуживанию широкого спектра появляющихся передовых знаний, к персональному саморазвитию.



Рисунок

Национальная структура квалификаций высшего образования (FHEQ) дает четкую характеристику основным квалификациям и степеням Почетного бакалавра и магистра. Провайдеры высшего образования используют Структуру квалификаций при планировании, реализации, пересмотре и корректировке программ и степеней, а внешние процедуры обеспечения качества фокусируются на более эффективном использовании вузами FHEQ – неотъемлемой части *гарантии качества* обучения.

Аудиторы и рецензенты, независимые (из других высших учебных заведений) эксперты академического или профессионального сообщества, которые осуществляют надзор за провайдерами высшего образования, используют Структуру квалификаций (FHEQ) в качестве исходной точки при проверке,

аудите или пересмотре действующих стандартов. По заявлению, например, разработчиков Шотландской объединенной кредитно-квалификационной структуры (Scottish Credit and Qualifications Framework, SCQF), основными ее целями являются:

- обеспечение целостности и качества структуры;
- развитие и дальнейшее совершенствование структуры (SCQF);
- приведение Шотландской структуры (SCQF) в соответствие со структурами других регионов Великобритании (Англии, Уэльса, Северной Ирландии), Европейского континента, со структурами других зарубежных стран.

Высшие учебные заведения разрабатывают *Спецификации образовательных программ*, в которых определяются цели, устанавливаются предполагаемые результаты обучения и ожидаемые достижения студента по завершении ее освоения. Благодаря Спецификации реализуется и взаимосвязь программы, ее составных частей с Национальной структурой квалификаций, осуществляется преемственность с последующими квалификациями выпускника, приобретаемыми в процессе его профессиональной карьеры.

При разработке новой программы или корректировке (пересмотре) действующей программы используются также *Предметные эталоны*, в которых описывается специфика дисциплины, излагаются ожидаемые результаты и достижения выпускника с точки зрения знаний и понимания, умений / навыков и способностей в конкретной предметной области. Вузы не просто переносят результаты Предметных эталонов в Спецификации программ; при их написании Предметные эталоны являются объектом для сравнительного анализа, стимулом для дальнейшего совершенствования программ, образцом для отражения Спецификации в индивидуальных программах студентов.

Кодекс практики по обеспечению академического качества и стандартов в сфере высшего образования, разработанный Агентством (QAA), выступает методическим ориентиром для вузов по разработке, утверждению, контролю и оценке образовательных программ. В Кодексе практики указывается, что эксперты обязаны сообщать о целесообразности используемых регламентирующих механизмов и норм для присуждения степеней и квалификаций, для оценивания успеваемости учащихся и результатов обучения выпускников по завершении учебы.

Таким образом, схематично процесс проектирования Спецификации программ можно представить следующим образом (см. Рис.).

Важнейшим сегментом стандартов являются предполагаемые Результаты обучения, обеспечивающие прозрачность системы высшего образования и квалификаций. *Результаты обучения* – это заданные и измеряемые достижения и успехи студента. Они являются следствием процесса учения (учебной деятельности студента). Они описывают, *что* успешный студент должен *знать, понимать, уметь делать и демонстрировать* по завершении обучения.

Следует гарантировать поддержку студентов для овладения ими *навыками учения*, так как в противном случае студентоцентрированный подход вызовет отторжение и у них, и у преподавателей.

Необходимо создавать развитые *системы поддержки студентов* в целях интенсивного накопления ими студенческого опыта и завершения обучения в соответствии с принятыми стандартами.

Проиллюстрируем двумя примерами хорошей практики: Высшего технического института – IST (Португалия) и Университета Манчестера (Соединенное Королевство).

Первый: В IST разработана и реализуется специальная тьюторская программа, целью которой является поощрение и поддержка интеграции студентов в академическую жизнь. Заметим, в IST тьютор-преподаватель призван давать консультации персонально в группе студентов по программам первых двух лет обучения, побуждая студентов развивать их интеллектуальные, эмоциональные качества и навыки межличностного общения. Тьюторы обязаны:

- оказывать помощь начинающим студентам в переходный период от средней школы в высшее учебное заведение;
- обеспечивать студентов поддержкой по проблемам их обучения в Высшем техническом институте;
- развивать их академические способности;
- своевременно выявлять ситуации, связанные с трудностями в учебе;
- вносить вклад в улучшение качества преподавания в IST;
- поддерживать мероприятия, связанные с различными образовательными дисциплинами.

Вот способы, которыми тьюторская программа реализуется:

- организация встреч на конкретных курсах для студентов-первокурсников;
- издание студенческих блокнотов с предложениями, касающимися учебных навыков, управления временем и планирования, включая стимулирующие и мотивирующие ссылки / цитаты успешных бывших студентов IST;
- проведение семинаров для студентов первого года обучения по «управлению временем и борьбе со стрессом» в командной работе (эти полуторачасовые семинары организуются в первые недели пребывания студентов в вузе);
- подготовка семинаров для студентов, определяемых их тьюторами как имеющие неудовлетворительные или отличные академические успехи (семинары проводятся на протяжении четырех недель и называются «Как избежать отсева» и «От хорошего к превосходному», соответственно);
- проведение семинаров для преподавателей / тьюторов либо с целью повышения их знаний по структуре и методологии образовательной программы, либо для формирования у них навыков коучинга («Краткий курс коучинга»);
- выпуск «Домашней странички» тьюторской программы и регулярное размещение полезной информации для тьюторов и студентов, включая «Записную книжку тьютора» виртуальную коллекцию брошюр / проспектов для студентов;
- организация через компьютер и компьютерную сеть специального «Рабочего листка-ведомости», где тьюторы найдут подробные сведения об академической успеваемости их подопечных;
- проведение регулярных встреч с координаторами курса, тьюторами и студентами и иногда, в случае необходимости, с группами студентов и их тьюторами [7].

Второй: в Университете Манчестера реализуется программа под названием «Студенты как партнеры», которая направлена на обеспечение их учебной деятельности, поощрение в них целостного подхода к своему обучению и развитию, сосредотачиваясь на коллективном студенческом опыте. При этом должны быть задействованы не только возможности собственно образовательного процесса, но и те, которые заключены помимо, вне его, в так называемом «co-curricular learning opportunities». Эта программа призвана:

- вовлекать студентов в «партнерскую деятельность» для оказания помощи другим – коллегам по обучению;

- развивать и поддерживать самостоятельность в обучении;
- привлекать студентов к улучшению и развитию образовательных программ (curriculum feedback).

Несомненный интерес представляет двукрылый характер программы «Студенты как партнеры», который реализован в двух схемах поддержки друг друга: «Наставничество равных» (Peer mentoring) и PASS – «Помощь в обучении от коллег по обучению» (Peer Assisted Study Scheme). Далее мы прибегнем к цитате: «Peer mentoring – это неформальная сеть социальной поддержки студентов, которая облегчает общую ориентацию и социализацию новичков в первые недели первого года обучения ... PASS имеет место там, где студенты старших курсов помогают группам студентов-младшекурсников рефлексировать по поводу их учебы и разрабатывать стратегии обучения и познания» [7].

Обе схемы связаны с какой-нибудь учебной дисциплиной и осуществляются студентами, несущими ответственность за их реализацию. При этом они имеют доступ к общеуниверситетскому и факультетскому ППС в целях руководства, оценки и распространения.

Несомненно, что подобная практика поддержки в наибольшей мере приближена к самим студентам, так как их проблемы и потребности наиболее адекватно идентифицируются теми, кто вовлечен контекстуально в ситуацию. Это касается и оказания помощи студентам-первокурсникам в части проведения совместной рефлексии и исследовательских дискуссий; и содействия расширению учебного студенческого опыта и личному развитию; и улучшения академической успеваемости, а также повышения качества общего овладения учебным материалом; и налаживания дополнительного механизма коммуникации и обратной связи между преподавательским составом и студентами. Таким образом, в схеме PASS достигается расширение возможностей через оказание помощи друг другу, происходит обучение студентов-лидеров по вопросам облегчения учебных занятий для младшекурсников на основе добровольной дружеской помощи, ускоряется и оптимизируется адаптация новичков, совершенствуются их учебные навыки, углубляется понимание содержания образовательной программы, ее нацеленность на определенные профессиональные и универсальные (так называемые «переносимые») навыки / компетенции [V].

БИБЛИОГРАФИЯ К ГЛАВЕ 2

1. Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании. *Андреа Сюрсок и Ханне Смиidt. 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.* Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн.: Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – с.24 – 157.
2. Студентоцентрированное обучение. Справочное руководство для студентов, сотрудников и высших учебных заведений Европейский союз студентов. Брюссель, октябрь, 2010. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010 http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf. Перевод Е.Н. Карачаровой (на электронном носителе) / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.4).
3. Студентоцентрированное обучение: Международная конференция Болонского процесса, Мальта, Валетта, 16–17 февраля 2011 года Вaleyкиене А. Нормативно-правовая база: помеха или движущая сила студентоцентричного обучения Student-Centred Learning: A Bologna Process International Conference. Malta 16–17. February 2011. A. Valekiene. Legal Frameworks: Hindering or Driving Force towards student-centred Learning <http://www.ehea.org>. Перевод Е.Н. Карачаровой (на электронном носителе) / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.5.).
4. Спецификация программ на степень Степени Бакалавра наук (BSc) по химии 2007–2008 Degree Programme Specification BSc Degrees in Chemistry 2007–2008. Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн.: Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с., С. 378.
5. Спецификация программ на степень Степени Магистра наук (MSci) по химии 2007–2008. Degree Programme Specification 2007–2008. MSci Degrees in Chemistry. Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн.: Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с., С. 393.
6. *Лехляйтер Х.* Тематическая проверка качества как дополнение к проверкам качества на уровне отделений: конкретное исследование внутри ирландской университетской системы. *Lechleiter H.* Thematic quality review as a supplement to departmental quality reviews: a case study within the Irish university system. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн.: Болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр про-

блем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2009. – 304 с., С. 146.

7. *Шнейдерберг К., Кун М.Р.* Подготовка студентов как экспертов по внешней оценке качества – швейцарский опыт. Schneijderberg C., Kuhn M.R. Training of students as experts for external quality assurance – the Swiss experience. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн.: болонский процесс: Концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2009. – 304 с., С. 190.
8. Совершенствование качества, повышение креативности. Процессы изменения в европейских вузах. Improving quality, enhancing creativity: Change processes in European higher education institutions. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с., С. 203–205, 214–217.
9. *Берендт Б.* Фонд методов дидактики в области высшего образования: базисные знания. В: Новое руководство по дидактике высшего образования. Эффективно организовать обучения и преподавание / Под. ред. *Б. Берндт, Х.-П. Восс, Й. Вильдт* 2-е изд. первоначальное изд. 2006. Berendt Brigitte Hochschuldidaktischer Methoden-Fundus: Basiswissen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten Herausgeber: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, Johannes Wildt 2. Auflage, Grundwerk 2006. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.14).
10. *Адам С.* Результаты обучения: состояние дел в Европе. Новое в применении результатов обучения в контексте Болонского процесса. Болонский семинар «Высшее образование на базе результатов обучения: опыт Шотландии». 21–22 февраля 2008 года, Университет Хериот-Уотт, Эдинбург, Шотландия. Stephen Adam (UK Bologna Expert). Learning outcomes: current developments in Europe. Update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience 21–22 February 2008, at Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland. Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн.: Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с., С. 298–301.
11. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с., С. 114.
12. Action Research (AR). Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.17).
13. *Бондина М.В.* Технологии самоорганизации в обучении как механизм развития учебной культуры учащихся (зарубежный опыт) / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-

ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.18).

14. *Гиллер П.* Интеграции научных исследований в учебные программы додипломного уровня: Пример Ирландии Конференция Европейской ассоциации университетов Орхус, апрель 2011 *Giller P.* Integrating Research into the Undergraduate Curriculum: A case study from Ireland EUA Conference, Aarhus, April 2011 http://www.eua.be/Libraries/EUA_Spring_Conference_2011/Aarhus_WG1_Paul_Giller.sflb.ashx. Перевод Л.Ф. Пирожковой (на электронном носителе) / В кн.: *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.2).
15. *Винклер Г.* Развитие исследовательских навыков на додипломном уровне. Конференция EUA, Орхус, Дания, апрель 2011. Prof. *Georg Winckler.* Developing Research Skills at the Undergraduate Level EUA Conference, Aarhus, April 2011. http://www.eua.be/Libraries/EUA_Spring_Conference_2011/Aarhus_WG1_Georg_Winckler.sflb.ashx. Перевод О.Л. Бурукиной (на электронном носителе) / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.9).
16. *Вильдт Й.* Исследовательское обучение: обучение в «формате» исследования // Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, год издания 20 (2009), №2, С. 4–7. Wildt Johannes . Forschendes Lernen: Lernen im “Format” der Forschung // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 4–7. www.hdz.uni-dortmund.de. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.8).
17. *Дидион Д., Вимер М.* Исследовательское обучение как междисциплинарный элемент фундаментальной подготовки // Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, год издания 20 (2009), №2. – С. 7–9. Denise Didion & Matthias Wiemer. Forschendes Lernen als interdisziplinäres Element des Studium Fundamentale // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 7–9. www.hdz.uni-dortmund.de. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.10).
18. *Шнайдер Р.* Формирование компетенций в процессе исследовательского обучения? // Журнал «Дидактика высшего образования», год издания 20 (2009), Вып. 2. – С. 33–37. Ralf Schneider. Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? // Journal Hochschuldidaktik, Jg.20 (2009), Heft 2, S. 33–37. www.hdz.uni-dortmund.de. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.11).
19. Коучинг(Coaching). Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-

- ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.19).
20. Хэртель Т., Янке И. «Да Винчи – внедрение в вузы педагогической культуры, развивающей креативность» // Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №1, год издания 20 (2009), С. 4–7. Haertel Tobias, Jahnke Isa “Da Vinci – Gestaltung kreativitätsförderlicher Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen” // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.1, S. 4–7. www.hdz.uni-dortmund.de. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.16).
 21. Обучение в малых группах. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн. Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.20).
 22. Проблемное обучение. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн. Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.21).
 23. Проектное обучение. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн. Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.22).
 24. Юнге Х. Проектное обучение для формирования профессиональных деятельностных компетенций в инженерном образовании Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №2, год издания 20 (2009), С. 24–26. Harteig Junge Projektstudium zur Förderung beruflicher Handlungskompetenzen in der Ingenieurausbildung // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 24–26. www.hdz.uni-dortmund.de. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.15).
 25. Самоуправляемое обучение. Перевод Л.Ф. Пирожковой (на электронном носителе) / В кн. Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.23).
 26. Райс О. Через рефлексию к компетенции – изучение соотношения формирования компетенций и рефлексивного обучения в вузе. В: Изменение педагогической и учебной культуры / Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 100–120. Oliver Reis. Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 100–120. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: ев-

- ропейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.1).
27. Болонский процесс: итоги десятилетия / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 446 с.
28. *Вильдт Й.* Будущее Болонского процесса – тезисы с точки зрения дидактики высшей школы Prof. Dr. Johannes Wildt. Die Zukunft von Bologna – Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.23).
29. *Люссо М.* Идентификация компетенций: стратегический способ, необходимый для построения траекторий обучения Доклад, семинар Агентства взаимодействия университетов (AMUE) «Дипломы LMD в терминах компетенций и презентация Приложения к диплому». Париж, июль 2004 г. Lussault M. (Président, Université de Tours) L'identification des competences: un outil strategique indispensable a la construction des parcours de formation Présentation, Séminaire d'Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) «La déclinaison des diplômes LMD en compétences et la présentation de l'annexe descriptive». Paris, 6 juillet 2004. Перевод Е.Б. Покладок / В кн.: Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с. (6.3).
30. *Роменвиль М.* Компетентностный подход в университетском образовании: цели, преимущества, границы (с. 234) Доклад, семинар Агентства взаимодействия университетов (AMUE) «Дипломы LMD в терминах компетенций и презентация Приложения к диплому». Париж, июль 2004 г. Romainville M. (Professeur, Facultés universitaires de Namur, Belgique, département éducation et technologie). L'approche par competence dans l'enseignement universitaire: enjeux, avantage et limites. Présentation, Séminaire d'Agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) «La déclinaison des diplômes LMD en compétences et la présentation de l'annexe descriptive». Paris, 6 juillet 2004. Перевод Е.Б. Покладок / В кн.: Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с. (6.4).
31. *Вельберс У.* 10 лет Болоньи. Влияние катастрофы политики в области образования на учебный процесс в вузах и попытки улучшения ситуации. В: Некоторые вопросы дидактики компетентностного подхода. 10 лет Болоньи – бакалавр и магистр в процессе апробации. Партия зеленых в ландтаге земли Северный Рейн-Вестфалия. Документ мероприятия от 25 мая 2009 г. С. 7–9. Welbers U. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung. In: 10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand. Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009. S. 7–9. http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/301175.10_jahre_nach_bologna-bachelor_und_master.pdf. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образова-

тельных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.13).

32. *Берендт Б.* Развитие академического персонала в контексте Болонского процесса – изменение роли (-ей)? В: Изменение педагогической и учебной культуры. Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билифельд, 2009. С. 54 – 69. Brigitte Berendt: Academic Staff Development / ASD in the context of the Bologna Process – changing role (s)? In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 54 – 69. Перевод Л.Ф. Пирожковой / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.13).
33. IX съезд координаторов Болонского процесса Конференции ректоров «Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов с учетом новых требований преподавания» 08/09 октября 2009 г. в университете Ульма. IX. Bologna-Koordinatirentagung der HRK: “Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre”/ am 08./09. Oktober 2009 an der Universität Ulm. Приветствие вице-президента Конференции ректоров (ФРГ) проф. д-ра Вильфреда Мюллера на IX съезде координаторов Болонского процесса Конференции ректоров «Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов с учетом новых требований преподавания» 08/09 октября 2009 г. в университете Ульма (в сокращении). IX. Bologna-Koordinatirentagung der HRK.: “Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre”/ am 08./09. Oktober 2009 an der Universität Ulm. Перевод О.Л. Воржейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.4.12).
34. *Штар И.* Развитие академического персонала: развитие педагогической компетенции. В: Изменение педагогической и учебной культуры. Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билифельд, 2009. С. 70 – 87. Ingeborg Stahr. Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 70 – 87. Перевод О.Л. Воржейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.5.2).
35. *Шермутски М.* Рамочные документы о порядке обучения и экзаменах и контроль, ориентированный на компетенции. Конференция ректоров. Девятое заседание координаторов по Болонскому процессу. Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов с учетом новых требований к обучению. 8 и 9 октября 2009 г. Университет Ульма. M. Schermutzki. Rahmenordnungen und kompetenzorientiertes Prüfen. HRK. Neunte Tagung der Bologna-Koordinatorinnen

- und Koordinatoren: “Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre”/ am 08./09. Oktober 2009 an der Universität Ulm. Перевод О.Л. Воржейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.5.6).
36. *Reis O., Ruschin S.* Компетентностноориентированный контроль как центральный элемент успешной модуляризации / «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №2, год издания 18 (2007), С.6–9. O. Reis, S. Ruschin. Kompetenzorientiertes Prüfen als zentral Element gelungener Modularisierung / Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 18 (2007), Nr.2, S. 6–9. Перевод О.Л. Воржейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.5.4).
37. *In der Smitten S. / Jaeger M.* Развитие компетенций у студентов и формирование профиля вуза. В: *In der Smitten S. / Jaeger M.* Развитие компетенций у студентов в контексте управления вузом и формирования профиля. Материалы Конференции Информационной системы высшего образования 3 ноября 2009 г. в Ганновере. Информационная система высшего образования: форум вузов, №13, 2010. In der Smitten S. / Jaeger M. Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen. In: In der Smitten S. / Jaeger M. Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03.November 2009 in Hannover HIS: Forum Hochschule 13 2010. Перевод О.Л. Воржейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимова Н.И., Селезневой Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.5.1).

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

3.1. ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

Результаториентированный подход выступает одним из факторов происходящей в мире «академической революции» и одновременно ее средством. Результаты обучения являются важнейшим структурным элементом сравнимости, сопоставимости, совместимости и прозрачности систем высшего образования, а также принципиально согласующихся, но не идентичных структур квалификаций QF-EHEA и EQF-LLL.

Как революционный фактор, ориентация на результаты обучения революционизируют сложившуюся культуру проектирования образовательных (учебных) программ.

Врезка № 9

Адам С. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ: СОСТОЯНИЕ ДЕЛ В ЕВРОПЕ. НОВОЕ В ПРИМЕНЕНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
Извлечение из [1, р. 6.7]

Введение – изменение направлено на внедрение результатов обучения

Начиная с первого официального Болонского семинара «Использование результатов обучения», прошедшего в Университете Хериот-Уотт, Эдинбург, в 2004 году, отмечается существенный интерес к данной теме, о чем свидетельствуют многочисленные национальные и международные конференции и семинары, следовавшие в разных странах Европы* Эта прозаичная тема приобретает такое значение, которое никак не прогнозировалось в начале Болонского процесса. Результаты обучения признаются одним из основных компонентов реформы европейского высшего образования.

Результаты обучения – это формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать в конце периода обучения. Это ясные и точные высказывания об итогах обучения – о его результатах. Результаты обучения связаны с достижениями обучающегося, а не с намерениями преподавателя (выражением которых являются цели модуля или курса). Результаты обучения могут принимать различные формы и иметь более широкий или, наоборот, более узкий характер. Как правило, результаты обучения определяются в терминах набора знаний, навыков, способностей, позиций и понимания, приобретаемых учащимся как результат

* В разделе 5 «Библиография» представлены наиболее интересные источники информации по данной теме.

успешного получения им некоторого конкретного опыта высшего образования. На самом деле они представляют собой нечто большее, а именно, пример методологического подхода к выражению и описанию учебных программ (модулей, единиц и квалификаций) и дескрипторов уровней, циклов и квалификаций, связанных с Болонскими квалификационными структурами нового стиля. В разделе 2 настоящего доклада рассматривается текущее состояние дел с результатами обучения в Европе.

Результаты обучения не упоминались ни в Болонской Декларации 1999 года, ни в Пражском Коммюнике 2001 года. Однако после 2001 года они фигурировали во всех коммюнике министров, а в последнем, Лондонском, были упомянуты не менее четырех раз. По мере проявления практических аспектов реализации радикальной реформы образования в Европе результаты обучения стали приобретать все более важное значение. Чтобы лучше понять их роль на современном этапе Болонского процесса, будет полезно проанализировать выдержки из различных документов, относящиеся к результатам обучения:

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

(Берлинское Коммюнике 2003 года)

*«Мы принимаем всеобъемлющую структуру квалификаций для ЕПВО, которая включает в себя три цикла (в том числе, в национальных контекстах, возможность промежуточных квалификаций), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе **результатов обучения** и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов».*

(Бергенское Коммюнике 2005 года)

*«Мы подчеркиваем важность реформирования учебных программ, результатом которого будут квалификации, больше отвечающие потребностям рынка труда и дальнейшего обучения. Следует приложить особые усилия для устранения барьеров к поступлению и продвижению между циклами, а также для надлежащей реализации ECTS на основе **результатов обучения** и учебной нагрузки студентов.»*

*«Структуры квалификаций являются важным инструментом, который обеспечивает сопоставимость и прозрачность в ЕПВО и облегчает передвижения студентов внутри систем высшего образования и между ними. Они помогают вузам разрабатывать модули и учебные программы на основе **результатов обучения** и кредитов, а также облегчают признание квалификаций и всех форм предшествующего обучения.»*

*«Мы призываем вузы расширять партнерство и сотрудничество с работодателями в инновации учебных программ на основе **результатов обучения**.»*

«Для целей развития более студентоцентрированного обучения, базирующегося на результатах, при следующем проведении анализа и оценки ситуации следует интегрировано рассмотреть национальные структуры квалифи-

каций, результаты обучения и кредиты, обучение в течение всей жизни и признание предшествующего обучения»

(Лондонское Коммюнике 2005 года)

Здесь прослеживается четкая тенденция – первоначально, в 2003 году, министры призывали использовать результаты обучения как помощь при описании квалификаций. В 2005 году они стали применяться в качестве основы общих «Дублинских дескрипторов», которые описывают три цикла Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и лежат в основе всеобъемлющей структуры квалификаций ЕПВО. И совсем недавно, в мае 2007 года в Лондоне, отмечено, что сфера применения результатов обучения еще более расширилась и теперь они используются как инструмент реформирования и инновации учебных программ; для определения кредитов Европейской системы переноса и накопления кредитов (ECTS); для описания модулей и учебных программ, а также для обеспечения студентоцентрированного, базирующегося на результатах. Из скромного второстепенного инструмента результаты обучения превратились в один из основных механизмов радикальной реформы европейского высшего образования.

Болонские реформы предусматривают различные пути использования результатов обучения. Можно утверждать, что весь Болонский процесс представляет собой пример сложного системного применения результатов обучения. Дублинские дескрипторы направляют создание национальных квалификационных структур «нового стиля», которые, в свою очередь, используют методы, базирующиеся на результатах. Эти методы опираются на уровневые дескрипторы, национальные общие дескрипторы квалификаций и предметные эталоны / секторальные спецификации. Все эти внешние опорные точки, в свою очередь, согласуются с вновь возникающими национальными механизмами обеспечения качества. В основе этих механизмов – принятые Европейской ассоциацией по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) «Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования»*, которые также требуют использования результатов обучения. Уже знакомые инструменты и методы признания (Приложение к диплому, ECTS и др.) получают новое наполнение, благодаря использованию результатов обучения. Наконец, получив новый импульс от использования результатов обучения, реформы учебных программ приведут к конечному результату Болонского процесса, а именно, к появлению лучших квалификаций. Эти и другие аспекты более подробно рассматриваются в разделе 3 настоящего доклада. Новая, единая инфраструктура европейского высшего образования, методологически и практически опирающаяся на результаты обучения, складывается быстро. Она призвана сделать системы высшего образования Европы более эффективными, конкурентоспособными, совместимыми и сопоставимыми, обеспечив при этом соблюдение принципов академической автономии и сохраняя институциональное и национальное разнообразие.

Результаты обучения лежат в основе изменения парадигмы, затрагивающего все сектора европейского образования и в несколько меньшей степени, образование во всем мире. Любое обращение к Google дает более 4790000 ссы-

* ENQA «Стандарты и принципы», второе издание, 2007 год: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf

лок для термина «результаты обучения» и 222000 ссылок по теме «написание результатов обучения». Это ненаучное свидетельство интереса к результатам обучения очень скоро будет подкреплено беспрецедентным и исчерпывающим исследованием по данной теме, которое было выполнено по поручению CEDEFOP (Европейский центр по развитию профессионального образования)*. Кроме того, ОЭСР проводит международный сравнительный анализ и оценку результатов обучения как мощного рычага совершенствования качества и средства, стимулирующего конкуренцию между вузами†.

Европейские страны все больше обращаются к результатам обучения при определении задач для своих систем образования и подготовки и при описании квалификаций. Это заметный сдвиг акцента с входных факторов – таких, как продолжительность, место приобретения квалификации, ее педагогическое наполнение – на то, что учащийся знает и может реально делать в конце процесса обучения.

Есть много причин перехода к результатам обучения. Среди них – желание добиться большей точности и прозрачности квалификаций и квалификационных структур, обеспечить четкую информацию для учащихся, лучше адаптировать образование к индивидуальным потребностям, улучшить связи с рынком труда и занятости, облегчить признание, обеспечить непрерывную связь между профессионально-техническим и высшим образованием, реформировать учебные программы и т.д. И этот список далеко не полон, как показывают различные аспекты и приложения Болонского процесса, подробно рассмотренные в разделе 3 данного исследования. Однако несмотря на такой оптимистический сценарий есть определенная опасность, что простого введения результатов обучения будет недостаточно, чтобы удовлетворить некоторые связанные с ними ожидания – часто идеалистические и завышенные. Результаты обучения являются инструментом и методологическим подходом, который должен использоваться в сочетании с другими реформами и реализовываться в течение определенного времени, если мы хотим, чтобы они принесли максимальные преимущества. Использование результатов обучения – это серьезное изменение культуры образовательных учреждений. Эта и другие проблемы, связанные с результатами обучения, рассматриваются в разделе 4 настоящего доклада.

Потенциал и значение результатов обучения только начинают пониматься. Их внедрение должно способствовать коренной реформе существующих квалификаций и созданию новых, отвечающих требованиям 21 века. Можно утвер-

* Исследование проводится Управлением по квалификациям и учебным программам Великобритании (QCA) и будет опубликовано в начале 2008 года. Исследование посвящено результатам обучения – их концептуальной проработке, развитию и использованию в 32 европейских странах, участвующих в программе «Образование и подготовка 2010». Исследование фокусируется на профессионально-техническом образовании и подготовке, однако включает в себя общее и высшее образование. Вкладом в исследование стала конференция *"Риторика или реальность: сдвиг в сторону результатов обучения в политике и практике европейского образования и профессиональной подготовки"*, прошедшая в Салониках, 15-16 октября 2007 года. С документами конференции можно ознакомиться по адресу: <http://www.trainingvillage.gr/etv/news/default.asp?idnews=2924>.

† ОЭСР провела несколько встреч экспертов и совещание на уровне министров для изучения вопроса и установления достоверных и надежных измерений результатов обучения. В январе 2008 года министры поддержали инициативу ОЭСР провести анализ осуществимости международного исследования, посвященного оценке результатов обучения, с целью улучшения подотчетности и совершенствования методов оценки результатов обучения правительствами, вузами и учреждениями обеспечения качества. Подробности см.: [http://www.oilis.oecd.org/oilis/2008doc.nsf/ENGDIRECTORLOOK/NT000009B6/\\$FILE/JT03238904.PDF](http://www.oilis.oecd.org/oilis/2008doc.nsf/ENGDIRECTORLOOK/NT000009B6/$FILE/JT03238904.PDF)

ждать, что основным конечным продуктом Болонских реформ являются улучшенные квалификации на основе результатов обучения, а не только новые образовательные структуры. Очевидно, что для такой идущей снизу вверх реформы необходимы кардинальные изменения на институциональном уровне, где ответственность за создание и поддержание квалификаций лежит на профессорско-преподавательском составе. Переход от проектирования, аттестации, мониторинга и выражения квалификаций с помощью традиционных методов на основе входных факторов/ содержания к использованию методов, базирующихся на выходных факторах/ результатах, оказался медленным и трудным. Это не является неожиданным, но никак не упрощает решение задачи. Есть еще ряд важных технических и практических проблем общеевропейского уровня, возникающих в связи с использованием результатов обучения. Эти проблемы рассматриваются в разделе 3.

В своей работе 1962 года «Структура научных революций» Томас Кун предложил концепцию «смены парадигмы». Кун утверждает, что научный прогресс не является эволюционным, а, скорее, представляет собой «последовательность мирных периодов, прерываемых бурными интеллектуальными революциями». Смена парадигмы – это переход от одного способа мышления к другому. Это трансформация мышления, приводимая в действие агентами изменений. В применении к результатам обучения можно сказать, что они являются важной частью Болонского изменения парадигмы, обусловленного необходимостью отклика на глобализацию. Они лежат в основе образовательной революции, которая долго вызревала, но теперь начинает оказывать серьезное воздействие

Место результатов обучения в Болонском процессе

Фраза «результаты обучения» стала аксиомой, которая не раз и не два появляется во всех официальных коммюнике, докладах и заявлениях по образовательной реформе. После Лондонского Коммюнике стал очевиден серьезный масштаб работы, которую предстоит сделать, чтобы результаты обучения могли в полной мере реализовать свой потенциал как средства совершенствования квалификаций, образовательных структур и студентоцентрированного образования. Возможный диапазон применения результатов обучения широк, а окружающая их риторика создает впечатление, что они являются решением всех академических проблем. Это неправильно и опасно. Результаты обучения следует рассматривать как часть набора инструментов, которые в совокупности и при правильном применении могут привести к позитивным изменениям. В последующих разделах кратко исследуется потенциальный вклад результатов обучения в различные аспекты основных линий действия Болонского процесса. Было бы очень полезно больше сосредоточиться на совокупном влиянии различных Болонских инноваций, которое они в своем взаимодействии оказывают на различные аспекты Болонских реформ.

Результаты обучения вносят свой вклад в различные уровни и аспекты образования. Это не просто прием описания учебной программы, но способ информирования о внешних опорных точках на региональном, национальном и международном уровнях. Можно выделить три отдельных уровня их применения:

- На институциональном уровне результаты обучения затрагивают преподавание, обучение и оценивание. Здесь они могут быть использова-

ны для описания обучения на уровне единиц или модулей. Это делает понятным для обучающихся, что именно от них ожидается и какие навыки/компетенции, понимания и умения они приобретут после успешного завершения обучения. Для преподавателя результаты обучения сделают ясным, что именно будет давать данный модуль, и позволят подобрать соответствующие методы преподавания и оценивания. Динамический процесс соединения результата и обучения с оцениванием не является простым, однако он может привести к улучшению программ обучения. Сами квалификации также могут быть описаны с точки зрения более широких результатов обучения, которые связаны с внешними контрольными точками. Результатом являются квалификации, отвечающие установленным для них теперь более ясным целям.

- На национальном уровне результаты обучения играют более значительную роль, которая оказывает влияние на способы описания национальной структуры квалификаций и на используемые для этого инструменты. Обеспечение качества улучшается, поскольку появляются четкие ориентиры для стандартов, базирующиеся на дескрипторах уровней, дескрипторах квалификаций и на характеристиках предметных эталонов. Эти дескрипторы и характеристики сами принимают форму результатов обучения – формулировок, показывающих, чего достигнет студент на конкретном уровне обучения для некоторой квалификации или по некоторой дисциплине.
- На международном уровне результаты обучения играют несколько иную роль, чем на локальном и национальном уровнях. Они, по определению, будут более широкими и менее точными, чем национальные дескрипторы. Например, в Европейском пространстве высшего образования в качестве цикловых дескрипторов для Болонской всеобщей структуры квалификаций приняты универсальные «Дублинские дескрипторы». Цикловые дескрипторы создают некоторый контекст, облегчающий национальным органам разработку собственных, более подробных дескрипторов уровней. Если в своих национальных системах государства будут пользоваться едиными подходами, то результаты обучения, обеспечивая общие внешние ориентиры, будут способствовать улучшению прозрачности, мобильности и признания.

Результаты обучения, кредиты, трудоемкость и кредитные системы

Европейская система переноса кредитов (ECTS) проходит процесс развития от простого инструмента переноса кредитов в более совершенную и сложную систему накопления и переноса. Генерализация ECTS происходит по мере того, как разные государства принимают ее в качестве отечественной системы кредитов. Процесс этот, однако, замедляется из-за отсутствия уровней в ECTS и неопределенности характера кредитов, которые на институциональном уровне только начинают определяться в терминах результатов обучения. Кредиты, выраженные в терминах результатов обучения, являются мощным средством признания и измерения учебных достижений из разных контекстов; они обеспечивают эффективную структуру для связывания квалификаций друг с другом. Добавление результатов обучения может существенно улучшить эффективность ECTS как настоящей общеевропейской системы. Использование ECTS пока вызывает проблемы, которые, однако, могут быть решены с изданием нового Руко-

водства пользователя ECTS в 2008 году^{*}. В настоящее время имеются некоторые сложности с определением и пониманием кредитов ECTS в терминах результатов обучения и учебной нагрузки, а именно: что имеет больший приоритет в опеределении кредита – результаты обучения или учебная нагрузка. Если кредиты слишком жестко привязаны к учебной нагрузке, их применение к образованию в течение всей жизни (признание информального и неформального обучения) становится проблематичным и исключаются разные темпы и гибкость в получении квалификаций. Кроме того не вполне ясна взаимосвязь между кредитами ECVET и кредитами ECTS.

Для EQF или любой интегрированной кредитной системы для образования в течение всей жизни крайне важно единое понимание кредитов, иначе искусственные барьеры возникнут в системе, которая, по определению, призвана их устранять. Очевидно, что комплексные национальные и вузовские кредитные системы должны четко сопрягаться с национальными и всеобъемлющими международными структурами квалификаций. Один из способов достижения этой цели – всеобщее применение кредитов, базирующееся на едином понимании результатов обучения.

Результаты обучения и реформа учебных программ

Лондонское Коммюнике 2007 года содержит первое упоминание «более студентоцентрированного обучения, базирующегося результатах». Нельзя недооценивать важность поддержки «студентоцентрированного обучения» в противовес «обучению, центрированному на преподавателе». Традиционные программы, ориентированные на входные факторы, оказалась слишком сфокусированными на преподавателе вместо студента. Изменение фокуса связано с потребностью в улучшения учебных программ, а также с признанием того факта, что более эффективные и разнообразные стили обучения идут на пользу студентам. Это сделало насущно необходимым выражать знание, понимание, компетенции и другие характеристики квалификаций посредством результатов обучения. Эта педагогическая тенденция находится в центре «Болонской повестки дня», что порождает необходимость проведения глубоких реформ, направленных на модернизацию устаревшей системы образования Европы.

Европейская комиссия поддержала проект *Настройка образовательных структур в Европе* качестве главного приводного механизма изменений, способствующих внедрению метода результатов обучения[†]. Этот направляемый университетами проект, среди прочего, дал начало общеевропейскому консультационному процессу с участием работодателей, выпускников и преподавателей. Цель этого процесса – определить ключевые результаты обучения и компетенции, которые будут служить универсальными (передаваемыми) и предметно-специализированными опорными точками для тех, кто создает квалификации. Проект активно поддерживает более студентоцентрированный подход к высшему образованию и потому побуждает к реформе программ и к изменениям в преподавании, обучении и оценивании. Она также вносит существенный вклад в

^{*} В настоящее время ведется работа по обновлению справочника в контексте Болонских реформ и последних тенденций в образовании.

[†] Проект Тьюнинг: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/>

проблему трудоустраиваемости путем определения и включения соответствующих результатов обучения и компетенций в академические квалификации.

Результаты обучения являются ключевыми инструментами сдвига в сторону студентоцентрированного обучения, поскольку они концентрируют внимание на четких и подробных спецификациях того, чему студент обучается – это навыки, понимание и способности, которые мы стремимся развить и затем проверить. Принятие метода результатов обучения переориентирует деятельность с преподавателя на учащегося. Данный метод поддерживает идею о преподавателе как о посреднике или менеджере в учебном процессе и признает, что сегодня существенная часть обучения проходит вне аудитории и без присутствия преподавателя. Он предполагает, что студенты должны активно участвовать в планировании и регулировании собственного обучения, принимая на себя все большую ответственность по мере своего развития как самостоятельных обучающихся*.

Важно отметить, что студентоцентрированное обучение неизбежно влечет за собой использование результатов обучения как единственно рационального подхода. Упор автоматически делается на то, как учатся студенты, и на создание эффективной образовательной среды. Имеет место эффект каскада, связывающий использование результатов обучения, выбор надлежащей стратегии преподавания и разработку соответствующих методов оценивания. Использование результатов обучения в качестве динамического способа проектирования любой учебной программы облегчает совместную работу с партнерами, о чем свидетельствует опыт разработчиков совместных степеней, таких, например, как магистерская программа в рамках Erasmus Mundus.

Результаты обучения и обеспечение качества

Принятие результатов обучения позитивно сказывается на обеспечении качества, благодаря улучшению прозрачности и сопоставимости стандартов в рамках квалификаций и между квалификациями. Квалификации на базе результатов должны обладать большей надежностью и эффективностью, чем традиционные.

Обеспечение качества играет очевидную и важную роль в создании Европейского пространства высшего образования, способствуя взаимному доверию между теми, кто находится в разных образовательных системах. Результаты обучения и связанные с ними подходы (внешние контрольные точки) стимулируют к созданию общих методологий и приемов, непосредственно относящихся к вводимым универсальным стандартам и процедурам обеспечения качества. Универсальный подход к контрольным точкам на базе результатов обучения упрощает и делает более точными международные решения относительно уровня, природы и эквивалентности квалификаций. «Стандарты и принципы» Европейской ассоциации по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA)[†] основаны на использовании явных внешних контрольных точек и неявном признании «философии результатов»:

* Разработка кредитно-модульной структуры на базе кредитов неизбежно предполагает высокую степень выбора модулей (различные траектории обучения) и последовательности их изучения. Такая структура обеспечивает достаточную гибкость, которая побуждает студентов к большей ответственности за выбор и организацию своих учебных занятий – по мере прохождения курса студенты становятся все более самостоятельными в учебе.

[†] Стандарты и принципы ENQA, 2005: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

*«Обеспечение качества программ и присуждаемых степеней / квалификаций должно включать разработку и обнародование четких **результатов обучения**».*

*«Процедуры оценивания студентов должны измерять степень достижения установленных **результатов обучения** и других целей программы».*

*«Выполняя свою общественную роль, высшие учебные заведения обязаны предоставлять информацию о предлагаемых программах, установленных для них **результатах обучения**, присуждаемых квалификациях, используемых процедурах преподавания, обучения и оценивания и о возможностях обучения, предоставляемых студентам».*

(Стандарты и принципы, ENQA 2005)

Лучшая практика разработки и реализации результатов обучения

Процесс написания хороших результатов обучения на уровне модулей и квалификаций требует времени и размышлений. Они разрабатываются в контексте, где необходимо учитывать многие переменные, такие как структуры квалификаций, внешние контрольные точки, предшествующий опыт, предметные эталоны, обратная связь от студентов, дескрипторы квалификаций и др. Очень важно, чтобы это не был стерильный процесс создания результатов обучения для существующих неизменяемых модулей и курсов. Преимущества создания результатов обучения проистекают из динамического характера этого процесса, где реально осуществляется новый подход к обучению, когда одновременно обдумываются возможные результаты обучения, способ их достижения и методы оценки.

Все результаты обучения должны поддаваться оцениванию. В противном случае они не отвечают своему назначению и должны быть признаны негодными. На уровне проектирования курсов и модулей существует очевидная и тесная взаимосвязь между преподаванием–обучением–оцениванием.

Создание результатов обучения не является точной наукой, и их написание требует серьезных размышлений – при неправильном понимании очень легко сделать из них смирительную рубашку. Обычно результаты обучения в дальнейшем подразделяются на различные категории. Наиболее распространенным является подразделение результатов на предметно-специализированные, которые относятся к предметной дисциплине и специфическим для нее знаниям и/или навыкам; и универсальные (иногда называемые ключевыми переносимыми навыками), относящиеся к любой и всем дисциплинам, например, устные навыки, навыки письма, решения задач, использования информационных технологий, совместной работы и т.д. Выявление универсальных навыков очень важно для улучшения трудоустраиваемости выпускников, независимо от их специализации*.

Формулировки результатов обучения, как правило, начинаются с фразы: *«По успешному завершению обучения (единицы/модуля или квалификации) студент сможет...»*. Такая формулировка имеет ряд преимуществ, поскольку заставляет разработчика результатов обучения сосредоточиться именно на тех навыках, способностях и знаниях, которые будут приобретены. Для данных формулировок характерно использование активных глаголов. В своей иерархии

* Ценным источником информации по универсальным, трансверсальным результатам обучения является проект *Настройка образовательных структур в Европе* (проект Тьюнинг): <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

мыслительного процесса Б. Блум выделяет шесть категорий обучения: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка*. При этом используются следующие глаголы: знание – воспроизводить, рассказывать, формулировать; понимание – классифицировать, описывать, распознавать, рецензировать; применение – применять, демонстрировать, решать; анализ – вычислять, анализировать, оценивать, критиковать; синтез – составлять, создавать, планировать, формулировать; оценка – оценивать, обсуждать, предсказывать, составлять мнение и т.д. Работа Блума, безусловно, может дать вдохновляющие идеи для написания результатов обучения, но его иерархию мышления не следует считать корректной или рассматривать как единственный источник творческой энергии. Наилучшие результаты обучения являются плодом искренних размышлений о реалистичной и достижимой комбинации нижеследующего: знание и понимание, практические навыки (в том числе применение знания и понимания), познавательные интеллектуальные навыки и т.д.

Лучшая практика разработки и реализации результатов обучения:

I. Результаты обучения должны соответствовать своему назначению, используются ли они на уровне отдельного модуля, квалификации или как дескрипторы уровня/ квалификации. Это означает, что они должны быть конструктивно полезными для пользователя (студента / учащегося, преподавателя, учреждения по обеспечению качества, разработчика учебных программ, работодателя и т.д.). Для нужд разных пользователей могут потребоваться различные формулировки результатов обучения.

II. Постоянное участие (на определенном этапе) заинтересованных кругов играет важную роль в создании и пересмотре результатов обучения, независимо от уровня их применения (модуль, квалификация или национальный дескриптор). Все результаты обучения должны периодически пересматриваться.

III. Для полного и успешного перехода к системе высшего образования на основе результатов обучения вузам должна быть обеспечена всесторонняя и конструктивная поддержка со стороны соответствующих национальных органов. Принятие результатов обучения в рамках всей системы затронет образовательные структуры и процессы. Необходимы консультации со всеми заинтересованными сторонами для ознакомления их с новыми подходами и функциями.

IV. Внедрение результатов обучения на институциональном уровне требует тщательно разработанной стратегии. При этом основной целью должно быть повышение качества, а не просто выполнение внешних (национальных, министерских или агентства по обеспечению качества) указаний†. Использование результатов обучения влияет на все аспекты внутренних и внешних процессов и процедур обеспечения качества на институциональном и национальном уровнях.

V. На уровне отдельных модулей и квалификаций результаты обучения должны быть написаны в контексте соответствующих национальных и международных внешних контрольных точек. В национальные контрольные точки должны быть включены общие квалификационные дескрипторы, дескрипторы уровней и, возможно, предметно-специализированные эталоны. Кроме того, в

* Блум Б. (1956) *Таксономия образовательных целей – Когнитивная сфера*, Longman, New York.

† Отличное разъяснение стратегии Гонконгского политехнического университета дано на конференции по результатам обучения (Цюрих, 2007) в презентации А. Хо «Усилия вузов по реализации подхода на основе результатов в обучении студентов»: <http://www.oaq.ch/pub/en/documents/AngelaHo.pdf>

декларации о миссии вуза будут определены его приоритеты, которые также влияют на формирование результатов обучения*.

VI. Результаты обучения должны поддаваться оценке. Применяемые на уровне отдельных модулей, они должны быть связаны с всеобъемлющими критериями оценивания, также выраженными в терминах результатов обучения. Эти заранее установленные критерии используются для определения порогового уровня зачет-незачет. Такие критерии часто дополняются баллами, которые показывают, насколько хорошо или плохо проявил себя студент[†]. Для каждой квалификации необходимо предусмотреть анализ нагрузки по оцениванию с тем, чтобы обеспечить баланс, исключить повторения и удостовериться, что все результаты обучения для данной квалификации были оценены. Следует помнить, что квалификация больше, чем сумма ее частей – результатов обучения по составляющим ее модулям. Хорошей практикой является использование матрицы или сетки, где результаты обучения для модуля ставятся в соответствие с результатами обучения для квалификации в целом. Это помогает продумать последовательную разработку оценочных заданий, которые бы соответствовали растущей сложности и глубине знаний, навыков и компетенций, требуемых квалификацией. Нередко разработка и использование критериев оценки вызывает у преподавателей еще меньше энтузиазма, чем написание результатов обучения.

VII. Необходимо обеспечить, чтобы на вузовском уровне оценивание не только было прямо связано с результатами обучения, но и четко согласовывалось со стратегией преподавания. Преподавание, обучение и оценивание являются частью континуума, лежащего в основе развития студентоцентрированного обучения.

Худшая практика разработки и реализации результатов обучения

К сожалению, есть немало примеров плохо написанных результатов обучения, неадекватных на обоих концах спектра - они либо носят излишне предписывающий характер, либо являются слишком расплывчатыми и не информируют об уровне и характере навыков, понимания и способностей, которые должны быть приобретены. Это особенно справедливо в отношении результатов обучения, используемых на уровне отдельного модуля, квалификации или в качестве дескриптора уровня/квалификации. Необходимо иметь в виду следующее:

VIII. При написании результатов обучения на уровне модуля следует избегать использования, упрощенных терминов, таких как «понимает» или «объясняет», поскольку они являются неточными и не дают представления о глубине требуемых знаний, навыков или понимания. Результаты обучения должны быть реалистичными и соответствовать уровню (уровням) квалификации.

* Разработано много пакетов по написанию результатов обучения в помощь сотрудникам высших учебных заведений. Весьма полезной может быть глава из справочника по Болонскому процессу Европейской ассоциации университетов EUA (2007) *Как сделать Болонские реформы работающими: Деклан Кеннеди, Эйн Хайленд, Норма Райан Написание и использование результатов обучения..* Raabe Academic Publishers: http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf

[†] Подробные и полезные сведения по данному вопросу можно получить в статье Дж. Муна *Связь между уровнями, результатами обучения и критериями оценивания:* http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf

IX. Общие дескрипторы квалификаций, предметно-специализированные эталоны / секторальные спецификации и национальные уровневые дескрипторы должны быть представлены как некие контрольные точки, а не как смиренные рубашки. Их назначение – помочь в создании и соблюдении стандартов, а также обеспечить поддержку разработчиков учебных программ. Если рассматривать их в качестве юридических требований, то это будет препятствовать инновациям и ограничит академическую автономию. Очевидно, что на стадии аттестации и утверждения новых квалификаций эти контрольные точки должны быть изучены. При этом всем разработчикам необходимо предоставить возможность для разъяснения используемых ими конкретных подходов. Важно, чтобы внешние контрольные точки разрабатывались коллективно всеми заинтересованными сторонами в условиях открытости и прозрачности.

X. Существующие квалификации не должны переделываться путем добавления вновь созданных, но ненастоящих результатов обучения, служащих для декорирования старых и не изменившихся по сути единиц. Процесс перестройки модуля и квалификации должен стать катартическим опытом для разработчиков учебных программ и привести к реальному пересмотру цели обучения, его организации, оценивания и результатов.

XI. Необходимо избегать создания направляемых оцениванием программ, результаты обучения для которых имеют чрезмерно предписывающий характер и ограничивают творческие возможности и проницательность учащихся. Существует также риск переполнить учебную программу и тем самым создать недопустимую нагрузку на учащихся. Обязанность разработчиков учебных программ и лиц, ответственных за утверждение (аттестацию), полностью исключить такую возможность.

XII. Принятие результатов обучения не следует рассматривать как часть перехода к национальной или европейской стандартизации содержания. Европейское высшее образование будет только процветать в условиях многообразия и конкуренции, и широкое стремление привести к общему знаменателю содержание и предоставление предметных квалификаций – это пример неправильного использования метода на основе результатов.

Написание и внедрение результатов обучения – сложная задача, требующая серьезной подготовки персонала и существенных затрат с точки зрения времени и денег. Выражение всех учебных программ в терминах результатов обучения – масштабное мероприятие, и его осуществление может занять годы. Результаты обучения должны разрабатываться с осторожностью и вниманием. Многое зависит от того, как они построены и включают ли (и каким образом) знания, навыки, способности / позиции и понимание. Плохо построенные, узкие и ограничивающие результаты обучения не подходят для высшего образования, где так высоко ценятся воображение и творческий потенциал.

Источник: *Болонский семинар «Высшее образование на базе результатов обучения: опыт Шотландии», 21–22 февраля 2008 года, Университет Хериот-Уотт, Эдинбург, Шотландия* Stephen Adam (UK Bologna Expert). *Learning outcomes: Current Developments in Europe. Update on the Issues and Applications of learning outcomes associated with the bologna process Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience 21–22 February 2008, at Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland* <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh>

Перевод Е.Н. Карачаровой

Крупнейший болонский эксперт Стивен Адам отмечает: «Результаты обучения и подходы на базе результатов очень важны для таких областей, как разработка учебных планов, преподавание, обучение, оценивание, а также обеспечение качества. Возможно, они формируют важную часть подходов двадцать первого столетия к высшему образованию и ревизии насущнейших вопросов, а именно: что, кому, как, где и когда мы преподаем; что, кого, как, где и когда мы оцениваем. Самый характер и роль образования подвергается сомнению теперь больше, чем когда-либо прежде, и результаты обучения являются тем важным инструментом, который делает итоги обучения понятными для студента, гражданина, работодателя и педагога. *С точки зрения проектирования и разработки учебных планов результаты обучения находятся в центре деятельности по реформированию образования* (курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.). Они представляют собой изменение акцента от “преподавания” к “обучению”, который символизируется принятием студентоцентрированного подхода в противоположность традиционному, ориентированному на преподавателя, подходу. Студентоцентрированное обучение помещает в фокус отношение “преподавание–обучение–оценивание” и фундаментальные связи между проектированием, поставкой и изменением...» [2].

Очевидно, что надо принять во внимание, во-первых, широкую связь между образовательными уровнями, их дескрипторами, преподаванием, обучением и оцениванием; во-вторых, что разработка результатов обучения ведется не в вакууме, так как они имеют непосредственную связь с квалификационными уровнями и индикаторами и формируются в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров (последние особенно важны для систем высшего образования, избравших для себя цель вхождения в европейское и глобальное образовательное пространство).

С. Адам неоднократно педалирует мысль о теснейшей связи между введением обучения, базирующемся на результатах, и реформированием учебных программ. В 2008 г. на болонском семинаре в Шотландии (UK) он убеждал, что «изменение фокуса связано с потребностью улучшения учебных программ, а также с признанием того факта, что более эффективные и разнообразные стили обучения идут на пользу студентам. Это сделало насущно необходимым выражать знание, понимание, компетенции и другие характеристики квалификаций посредством результатов обучения. Эта педа-

гогическая тенденция находится в центре “болонской повестки дня”, что порождает необходимость глубоких реформ, направленных на модернизацию устаревшей системы образования Европы» [1, р. 6.7].

Основополагающий тезис таков: результаты обучения неотделимы от преподавания, обучения и оценивания (С. Адам называет эту триаду самой важной *совокупностью отношений* при разработке учебных планов и программ, образно сравнивая ее с «эффектом каскада»). В данной парадигме, следовательно, тесно увязаны результаты обучения, выбор надлежащей стратегии преподавания и разработка соответствующих способов оценивания. Поэтапный алгоритм (укрупненный) проектирования образовательных программ можно описать такой последовательностью шагов:

Шаг 1: определить результаты образования на уровне программы.

Шаг 2: выбрать адекватные методы оценивания и выработать надлежащие критерии оценок.

Шаг 3: разработать адекватные методы преподавания и учения (обучения).

Сложнейшая из проблем – написание (формулирование) результатов обучения на языке компетенций (создание «компетентностной модели» или «паспорта» выпускника).

Написание результатов обучения не регламентируется какой-либо единой наукой или универсальной (унифицированной) методикой. Однако накоплен дающий весомую поддержку разработчикам программ, многообразный международный опыт написания результатов (впрочем, как положительный, так и отрицательный).

Приведем в сжатом виде некоторые рекомендации [1, р. 6.1].

Сначала примеры «лучшей практики»:

- результаты обучения должны быть конструктивно полезны для пользователей и понятными для них;
- необходимо постоянное участие заинтересованных кругов в определении результатов обучения и их пересмотре;
- внедрение результатов обучения на институциональном уровне требует тщательно разработанной стратегии ввиду того, что их использование влияет на все аспекты внутренних и внешних процессов и процедур обеспечения качества;

- результаты обучения на программном уровне и уровне модуля должны быть написаны в контексте национальных и международных «контрольных точек»;
- результаты обучения должны поддаваться оценке, а критерии оценивания обязательно увязываются с результатами обучения;
- следует обеспечить, чтобы на вузовском уровне оценивание было связано с результатами обучения и четко согласовывалось со стратегиями преподавания.

Теперь приведем несколько иллюстраций «худшей практики» написания и использования результатов обучения:

- должно избегать упрощенных терминов («понимает», «объясняет» и т.п.), так как подобные формулировки не выявляют глубину знаний, навыков, пониманий;
- результаты обучения должны быть реалистичными и соответствовать уровню квалификации;
- недопустимо, чтобы «внешние контрольные точки» выполняли роль «смирительной рубашки»;
- нельзя позволять перестраивать существующие квалификации под якобы новые, лишь добавляя к ним некоторые «подновленные» результаты обучения, не имманентные им;
- процесс пересмотра квалификации призван стать *катарсическим* для разработчиков программ;
- следует избегать таких образовательных программ и учебных планов, которые направляются оцениванием;
- нужно уходить от риска «перенаполнения» учебных программ, что с неизбежностью обернется nepозволительной перегрузкой студентов;
- принятие концепции результатов обучения не может приводить к жесткой стандартизации содержания образования (С. Адам высказывается по этому поводу: «Европейское высшее образование будет только процветать в условиях многообразия и конкуренции. Широкое стремление привести к общему знаменателю содержание образования ... – это пример неправильного использования метода на основе результатов») [1, p. 6.7].

Немецкий исследователь проблем современной дидактики высшего образования Й. Вильдт ратует за принцип «конструктивной пригонки» педагогических сценариев, компетенций как результатов обучения и экзаменационных требований [3].

«Таким образом, – полагает Й. Вильдт, – болонская реформа учла бы тесную взаимосвязь между результатами обучения, педагогическими сценариями и экзаменационными требованиями. Эта взаимосвязь является “мега-темой” международного обсуждения “академического развития” (“Academic Development”) сообществом специалистов в области дидактики высшей школы (Biggs, 2007). Если на экзаменах, – например, при ориентации на воспроизводство знаний – происходит оценка подчиненных стандартам и ограниченных областей компетенций, то это влияет на учебные стратегии студентов. Тем самым премируется “поверхностный подход” (“surface approach”), что ориентирует учение на фактологические знания в ущерб глубокому, ориентированному на понимание взаимосвязей “глубинному подходу” (“deep approach”) ... Кроме того, поощряется внешняя, а не внутренняя мотивация. Не стимулируется формирование продолжительного интереса» [3].

Результаты обучения и компетенции (это отнюдь не единственная точка зрения, но преобладающая) трактуются следующим образом (Хулиа Гонсалес).

Результаты обучения:

- средство выражения уровня компетенции;
- это формулировки того, что, как ожидается, студент будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать после завершения образования на соответствующем его уровне;
- могут относиться к отдельной курсовой единице или к периоду обучения; они определяют необходимые условия для присуждения кредитов;
- формулируются профессорско-преподавательским составом.

Компетенции:

- динамическая комбинация знания, понимания, умений и навыков (включают в себя знание, умения, навыки, установки, мотивацию, ценности);
- их развитие является целью образовательных программ;
- формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных стадиях;
- приобретаются студентами.

Что касается важнейшей роли результатов образования в *парадигмальной перенастройке систем высшего образования*, то Питер Т. Юэлл (Национальный центр систем управления высшим образованием (США) (NCHEMS))

усматривает в результатцентрированной ориентации решающий фактор повышения качества высшего образования (не весьма зримое ли снижение его должно сегодня стать предметом нашей общенациональной озабоченности?!).

Что, по мнению П.Т. Юэлла, требуется?

Во-первых, наличие конкретных свидетельств достижения обеспечения качества. Во-вторых, уверенность / гарантии, что вузы научились использовать данные (информацию) о результатах обучения студентов / выпускников, чтобы регулировать и совершенствовать образовательный процесс (формирование институциональной культуры свидетельства / признания). В-третьих, концепция / механизмы аттестации / аккредитации должны учитывать оба эти условия.

Западный эксперт анализирует преимущества и узкие места результатцентрированного подхода. К *первому*, как он считает, относятся: ясность целей; гибкость в отношении многообразных способов обеспечения желаемого результата; возможность сравнения различных групп людей, неодинаковые подходы, разные условия (в ситуации нарастающей и углубляющейся диверсификации); возможность переноса кредитов (зачетных единиц) между разными образовательными учреждениями, различающимися ведомствами и т.п.

Узкие места результатцентрированного подхода автор идентифицирует следующим образом:

- трудности концептуального и операционального порядка в определении конечных результатов;
- настороженное отношение к подобной переориентации со стороны преподавателей, отдающих предпочтение традиционной дидактике высшей школы;
- угроза фрагментарности, утраты чувства целого, холистической модели выпускника и самого образовательного процесса;
- боязнь потери полноценного эвристического эффекта (*serendipity*), так как не все важные результаты можно предвосхитить заранее на этапе проектирования программ.

Кстати сказать, размышления о «потерях» и «приобретениях» результаториентированного подхода, отнюдь, не новы (в том числе и среди академических кругов, работающих в различающихся между собой образовательных традициях).

Еще в 2004 году Стивен Адам на болонском семинаре в Эдинбурге, посвященном применению результатов образования, говорил об их положи-

тельных и отрицательных аспектах. Он отметил, что «те, кто сомневается в целесообразности методов на базе результатов обучения, высказывают два основных ряда возражений: (i) концептуальные или философские и (ii) практические или технические» [2].

В философском плане возражения связываются с тем, что высшее образование не может быть замкнуто в ограниченные пределы результатов обучения – это приведет к свертыванию миссий и целей вузов и высшего образования в целом.

«Академическое образование, – считают противники ориентации на результаты, – по определению, является открытым, и подробная детализация результатов обучения прямо противоположна традиционной функции университетов. Сторонники этой точки зрения часто подчеркивают различие между академическим и профессиональным высшим образованием. Они считают, что метод, связанный с результатами обучения, в большей степени отвечает потребностям профессионального образования в силу самой его природы, характеризующейся навыками и компетенциями. Предполагается, что академическое образование по своей природе совершенно другое и не может быть сведено к компетентностному подходу или подходу на базе навыков. Такой подход приведет к созданию культуры, ориентирующейся на цель и сосредоточенной на расстановке «галочек» в клетках. Результаты обучения рассматриваются как наступление на либеральную концепцию образования, которое превращает преподавателя в посредника и сводит все многообразие образования к тупому инструментальному подходу» [2, с. 117].

Аргументы практического / технического толка относятся к трудностям формулирования результатов обучения и организации с ориентацией на них всего образовательного процесса, включая технологии оценивания. «Внедрение результатов обучения – сложнейшая задача, для решения которой требуется серьезная подготовка персонала, а также существенные затраты времени и денег. Переход к описанию всех учебных программ в терминах результатов может потребовать огромных усилий и нескольких лет работ» [2, с. 117].

Скептицизм противников результаториентированного подхода «подпитывается» опасностью детального процесса идентификации результатов, их формулирования и внедрения в повседневную практику, что с неизбежностью

вызовет каскад изменений в преподавании, учебной деятельности студентов и оценочных процедурах и инструментарии.

Преимущества же обсуждаемого подхода видятся в следующих четырех его потенциальных возможностях:

- 1) совершенствуется методология проектирования образовательных программ, учебных дисциплин и модулей (за счет устранения дублирования содержания, определения ключевых образовательных целей, сбалансированной гармонизации различных составляющих образовательной программы и учебного плана, отслеживания продвижения студентов, оптимизации образовательного процесса в целом в органическом единстве преподавания–обучения–оценивания);
- 2) улучшается обеспечение качества образования, так как повышается прозрачность и сравнимость образовательных стандартов и квалификаций (потребность будет в этом возрастать в национальном и международном масштабах);
- 3) усиливается позитивная мотивация студентов посредством исчерпывающего и точного описания того, что они достигнут при успешном завершении обучения;
- 4) активизируется мобильность студентов, облегчается процесс академического и профессионального признания, упрощается процесс переноса кредитов (зачетных единиц).

В оригинальном докладе Петера Цервакиса «Проблема введения общепринятых стандартов для использования результатов обучения в рамках децентрализованной разработки программ подготовки», написанном для Всеобщей конференции 2008 г.: «Результаты образования в высшем образовании: качественные аспекты, значение и влияние», организованной OECD в Париже, обсуждается вопрос, в какой мере согласуется идея разработки всеохватывающих стандартов для результатов образования с децентрализованной структурой проектирования образовательных программ в сфере высшего образования? «Эта децентрализация разработки программ приводит к диверсификации и дифференциации профилей подготовки, которые противоречат всякого рода стандартизации...» [1, р. 4.1].

Автор убежден, что требование переориентации на ожидаемые результаты обучения и организация образовательного процесса (его целей, содержания, организационных форм, методического и технологического сопровождения, обучающей деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов, способов оценивания и обеспечения качества) на основе результатов

является частью современной образовательной реформы, «...которая не ставит под вопрос децентрализованную и дифференцированную структуру системы высшего образования, а в большей степени ориентирует ее на учащегося и его результаты обучения». П. Цервакис убежден, что результаты обучения изменяют парадигму образовательной политики. Но он также усматривает ряд методологических проблем. Во-первых, результаты обучения существенно зависят от уже имеющегося личного багажа студента (стало быть, они во многом зависят от субъекта образовательного процесса, а не только от вуза и образовательной программы); во-вторых, результаты обучения в количественном выражении весьма различаются по разным курсам подготовки (по одним направлениям или курсам подготовки могут преобладать профессиональные компетенции, в других направлениях особая значимость придается общекультурным / универсальным / общим / наддисциплинарным компетенциям, и в какой мере это можно учесть); в-третьих, разделяются ли эти различия по курсам подготовки или группам специальностей (естественные, технические или гуманитарные); в-четвертых, в европейских масштабах можно сравнивать только дисциплины (направления, специальности), которые так или иначе представлены во всех странах (например, направление / специальность «Социальная работа» имеет место не во всех государствах-участниках Болонского процесса); в-пятых, какова мера точности в написании результатов обучения (в создании компетентностных моделей выпускника вуза) и насколько это описание (модель) должно быть открытым, чтобы обеспечить развитие и гибкость всех компонентов образовательной программы и образовательного процесса? Мы позволим себе привести пространную цитату из публикации П. Цервакиса: «В рамках современной реформы высшего и общего образования мы все больше говорим об ориентации на компетенции, т.е. на способность и готовность выпускников действовать, решать задачи и проблемы. Цель состоит в ориентации образовательной программы и конкретного процесса образования на деятельностные способности выпускников – и опосредованно на дальнейшее исполнение. Исходя из этой цели образования, результаты обучения следует рассматривать как проверенные результаты. Курсы подготовки могут формировать элементы компетенций, например, знания, включая знание методов, но развитие компетенций может происходить в ходе дальнейшего обучения и работы выпускников на основе изученного. Форми-

руются ли и как фактически формируются компетенции, зависит от условий дальнейшей биографии выпускников, на которую вуз едва ли может повлиять. По-прежнему программы обучения дают знания, которые являются основой более высоко оцениваемых компетенций и по некоторым позициям ведут к формированию компетенций. Но по своей сути научная подготовка не ограничивается рамками индивидуального исполнения в конце освоения программы, ее целью является подготовка к непредвиденным ситуациям и самостоятельному дальнейшему образованию. Стандарты для оценки курсов подготовки, таким образом, могут быть не чисто компетентностно-ориентированными». Нам хотелось бы просить читателя обратиться к публикации Анжелы Хо (университет Гонконга), где она предупреждает о так называемом «эффекте маятника» при формировании стандартов конечных результатов обучения. А. Хо задает вопрос: «Что такое соответствующий уровень умений для выпускников-новичков в профессии?». Достаточно ли это хорошо: ограниченность академическими знаниями? (правое максимальное отклонение маятника). Достижимо ли это: компетенции для опытных профессионалов? (левое максимальное отклонение маятника). Вертикаль маятника представляет собой собственно компетенции для выпускников. Доктор философии А. Хо описывает, например, стандарты профессиональной компетенции для выпускников и опытных специалистов / профессионалов.

Первые: способны *оценивать альтернативы и обосновывать возможные решения для проблем, возникающих в реальной жизни*. Вторые: способны *принимать профессиональное решение* путем рассмотрения, оценки и обоснования возможных альтернатив *в сложных ситуациях*.

Первые: способны осознавать проблемы и направления развития профессии и учиться справляться с проблемами в ходе продолжающегося профессионального развития. Вторые: способны *противостоять вызовам, решать проблемы* и вносить вклад в развитие профессии.

Сейчас много говорят о параллельном процессе разработки профессиональных и образовательных стандартов. Представляется оправданным сослаться на авторитетный европейский орган CEDEFOP/ Эксперты CEDEFOP говорят о двух основных категориях стандартов: стандартах профессий и стандартах образования-подготовки. «Эти две категории, – полагают представители CEDEFOP, – могут быть описаны соответственно как спецификации

профессиональной занятости и спецификации обучения / учения, они действуют согласно различной логике, отражая разный набор приоритетов, мотивов и целей» (добавим от себя, что это весьма актуальное суждение для нынешнего этапа разработки в России профессиональных стандартов и образовательных стандартов для уровней профессионального образования).

В Обзоре стандарты определяются следующим образом:

«Профессиональные стандарты – это классификации и дефиниции основных профессий человека. Следуя логике занятости, эти стандарты сфокусированы на том, что людям следует делать, как они должны это делать, и насколько хорошо они это делают. Таким образом, профессиональные стандарты должны быть описаны как компетенции в терминах результатов обучения. Они существуют во всех европейских странах, но каждая страна имеет свой собственный стиль в проектировании и презентации этих стандартов. Профессиональные стандарты служат мостиком между рынком труда и образованием, потому что из них могут выводиться образовательные стандарты (программа и педагогика).

Стандарты образования – подготовки, следуя логике образования и подготовки, фокусируются на том, что люди должны изучать, как они должны это учить, и как будет оцениваться качество и содержание учения. Основное значение, следовательно, формулируется в терминах входящих затрат (input): предмет, программа, методы обучения, процесс и оценивание. Образовательные стандарты обычно пишутся как спецификации преподавания и спецификации квалификаций. ... Профессиональные стандарты, написанные как компетенции, обуславливают изменение в написании образовательных стандартов как результатов обучения, которые являются формулировками того, что индивид знает и может сделать в трудовой ситуации» [1, р. 4.6].

В Обзоре подчеркивается, что компетентностно-ориентированный подход в большей мере находит применение в профессиональном образовании и подготовке. Что касается общего и высшего (послесреднего) образования, то применяемые стандарты этих уровней образования не всегда хорошо подходят для валидации полученных результатов неформального и информального образования.

С. Адам рекомендует рассматривать результаты обучения «...как часть набора инструментов, которые в совокупности и при правильном применении

могут привести к позитивным изменениям». Результаты обучения имеют многоуровневый и многоаспектный характер: на *вузовском* уровне они затрагивают преподавание, обучение и оценивание; на *национальном* уровне они влияют на способы описания национальной структуры квалификаций; на *международном* уровне они будут способствовать улучшению прозрачности, мобильности и признания.

С. Адам склонен утверждать, что «традиционные программы, ориентированные на входные факторы, оказались слишком сфокусированными на преподавателя вместо студента. Изменение фокуса связано с потребностью в улучшении учебных программ, а также с признанием того факта, что более эффективные и разнообразные стили обучения идут на пользу студентам. Это сделало насущно необходимым выразить знание, понимание, компетенции и другие характеристики квалификаций посредством результатов обучения. Эта педагогическая тенденция находится в центре “болонской повестки дня”, что порождает необходимость проведения глубоких реформ, направленных на модернизацию устаревшей системы образования Европы».

С. Адам многократно повторяет свое предупреждение: создание и внедрение результатов образования представляет собой чрезвычайно сложный и трудоемкий процесс. «Простой и единственно правильный способ отсутствует, поскольку многое зависит от местной ситуации и условий». Мы позволим себе еще одну цитату из этого «методологического напутствия» С. Адама: «Процесс написания хороших результатов на уровне модулей и квалификаций требует времени и размышлений. Они разрабатываются в контексте, где необходимо учитывать многие переменные, такие как структуры квалификаций, внешние контрольные точки, предшествующий опыт, предметные эталоны (см. раздел VII – *В.Б., М.Г., Н.С.*), обратную связь от студентов, дескрипторы квалификаций и др. Очень важно, чтобы это не был *стерильный процесс* (курсив наш – *В.Б., М.Г., Н.С.*) создания результатов обучения для существующих неизменяемых модулей и курсов. Преимущества создания результатов обучения происходят из динамического характера этого процесса, где реально осуществляется новый подход к обучению, когда *одновременно* (курсив наш – *В.Б., М.Г., Н.С.*) обдумываются возможные результаты обучения, способ их достижения и методы оценки» [1].

3.2. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД: «PRO» И «CONTRÓ»

Райнхольд С. Йегер приводит семантическую динамику термина «компетенция», начиная с XIII века:

- с XIII века: господство понимания термина в смысле «уполномоченный», «легитимный», «упорядоченный»;
- с XVIII века: толкование компетенции как привязка органа власти к его функции, полномочиям, легитимности органов, институтов, лиц;
- с работ Хомского (1960): компетенция как способность оратора и слушателей с помощью ограниченного арсенала комбинаций правил и базовых элементов самостоятельно строить и понимать потенциально бесконечное множество предложений (в том числе новых, никогда еще не слышанных);
- с трудов White (1959): компетенция как базовая способность (не унаследованная ни генетически, ни биологически), приобретенная *самим индивидом*, то есть сформированная внутренне в процессе *самостоятельно мотивированного взаимодействия* с окружающим миром;
- в современной (по-видимому, преимущественно немецкой интерпретации – В.Б., М.Г., Н.С.): компетенция как признак способности действовать (личность может действовать таким образом, что она становится способной реализовать намерение, *достичь цели*, соблюдать принципы действия, нормы и правила, а также конкретные, определяемые соответствующей ситуацией, условия. Тот, кто владеет деятельностной компетенцией, может *действовать правильно и разумно*);
- с позиций Frey, Balzer&Renold (2002): профессиональная компетенция рассматривается с точки зрения физических и духовных резервов, т.е. *потенциала*, в котором личность нуждается как в предпосылке для *ответственного целенаправленного решения встающих задач или проблем, для оценки найденных решений и дальнейшего развития собственного подхода к типовым действиям*. Для этого от личности требуется целый ряд *профессиональных, методических и личностных измерений*.

В публикуемом переводе могут заинтересовать схематические изображения «измерения компетенций», «учения и компетенций», «выявление компетенций», «учения как процесса».

Р.С. Йегер заключает выводами о том, что: 1) компетенции являются неотъемлемой частью подготовки и одновременно критериями успеха в повседневной профессиональной деятельности; 2) их выявление и развитие представляют собой составную часть подготовки; 3) они одновременно выступают базисом развития личности (www.rep.f.uni-landau.de) [1, с. 29–30].

Имея в виду факт бытования в отечественной педагогике двух терминов – компетентность и компетенция – мы сочли оправданным ознакомить коллег с немецким подходом, представленным на веб-сайте www.wissenschaft.de. Можно процитировать следующий отрывок: «Термин «компетенция» приобретает все большее значение в различных дисциплинах. Так, в педагогике в конце XX столетия вместо “квалификация” все чаще говорят “компетенция”. Термин “квалификация” стал проблематичным, поскольку он означает (слишком) тесную взаимосвязь приспособления ситуационных требований (например, деятельности), с одной стороны, и личностных предпосылок к их преодолению, – с другой. Компетенции менее тесно связаны с требованиями профессии или деятельности, а представляют собой *диспозиции* человека по отношению к выполнению определенных жизненных требований или способность человека к участию в общественной коммуникации...» [1, с. 54].

В р е з к а № 1 0

КОНЦЕПТ КОМПЕТЕНЦИИ

От лат. «*competere*» – 1) собраться вместе, совпадать; 2) быть достаточным, сильным.

Понятие «компетенция» имеет продолжительную историю, и на протяжении времени его значение изменялось. Римские правоведы употребляли прилагательное «компетентный» в смысле ведающий чем-либо, уполномоченный, легитимный, порядочный (Huber). Сегодня ситуация несколько более сложная:

«Несмотря на центральную роль понятия компетенция, существуют большие понятийные неясности, отражающие существование различных концептов и противоречивое употребление, а также свидетельствующие о различиях в системах, структурах и культурах профессионального образования, повышения квалификации и развития личности» (Haase, S. 6) (Приложение 3).

«Существует такая путаница и полемика вокруг понятия «компетенции», что невозможно создать или найти какую-либо стройную теорию, позволяю-

щую дать определение, которое бы охватывало и совмещало в себе все различные варианты использования этого термина...» (Winterton et al., S. 29).

Эта цитата звучит не совсем воодушевляюще, если мы хотим понять, что же такое компетенция. С другой стороны, сейчас не следует ожидать ответа на вопрос, что же оно *собой представляет*, а лишь в какой связи это понятие употребляется. Поэтому нужно считаться с тем, что понятие «компетенция» зависит как от контекста теории познания, так и от практического употребления и лежащего за ним интереса. Эта практическая сторона имеет много граней: «Ренессанс понятия “компетенция” связан с современным конфликтом целей и функциями экономики образования и педагогики взрослых: концепт развития компетенций предполагает связь экономического и педагогического масштабов, повседневного учения и институционального повышения квалификации, знаний, приобретенных опытом, и научных знаний, знаний и умений, спроса и потребностей» (Nuisl et al., S.5).

За современным интересом к компетенции скрываются т.о. различные замыслы. Вопрос состоит в том, может ли понятие компетенции всех удовлетворить, тем более, что оно также произвольно адаптировано к специфическим интересам и состояниям: «Понятие «компетенция» ни в коем случае не «вне закона», т.е. оно необходимо и определяемо, оно исходит скорее от самых разных теоретических традиций, оно однажды было реконструировано, а затем должно быть критически проанализировано на совместимость с современным применением в контексте политики в области повышения квалификации» (Arnold 2002, S. 28).

В рамках различных дисциплин часто применяются одни и те же понятия, но они интерпретируются по-разному (Wikipedia, Busse). В 1959 г. R.W. White применял понятие компетенция в психологии мотивации и интерпретировал его как результат развития базовых способностей, которые не являются ни врожденными, ни продуктом процесса созревания (Produkt von Reifungsprozessen), а формируются самим индивидуумом (Huber). В 1960 г. Хомский ввел понятие «компетенция» в лингвистику и отделил его от языковой деятельности (Performanz). *Компетенция* означает в этом случае знание говорящего об используемом языке, применение языка в конкретной ситуации. В социальных науках – эти оба понятия – *коммуникативной компетенции* и *компетенции взаимодействия* получили распространение от Habermas. (Brödel, S. 41).

Определение компетенции(ий) Европейской Комиссией, с одной стороны, звучит общо, с другой – интегрирует знания, способности и установки (точки зрения): «Компетенции определяются здесь как комбинация из знаний, способностей и зависящих от контекста установок. Ключевые компетенции – это компетенции, необходимые всем людям для их личностного развития, социальной интеграции, активной гражданской позиции и занятости» (ЕК 2005b, S. 15).

Mansfield (в Haase, S. 6) различает три концепта компетенции:

- подходы, ориентированные на результат (*Ergebnisorientierte Ansätze*), представлены профессиональными стандартами;
- подходы, ориентированные на задачи (*Aufgabenorientierte Ansätze*), определяются описанием процесса развития (Abläufe);
- подходы, ориентированные на личность (*Personlichkeitsorientierte Ansätze*), ставят в центр индивидуальные признаки.

Другой голос из хора компетенций: «Компетенция касается способности достигать цели и реализовывать планы в ситуациях с учетом личностных деятельностных предпосылок и внешних условий действия» (Hof, S. 85).

Эта характеристика из области педагогики и повышения квалификации интерпретирует компетенцию как отношение между личностью и окружающей средой и делает акцент на деятельностные способности, т.е. представляет собой вид деятельностной компетенции.

Вслед за Eгpenbeck и его сотрудниками сегодня компетенция трактуется как отношение к самоорганизации: «Компетенции как диспозиции самоорганизации, т.е. как установки, готовность, способности организовать себя и креативно действовать при нечетких или недостаточных целевых представлениях и неопределенности, существуют на уровнях отдельных лиц, групп, предприятий, организаций и регионов» (Heuse et al. S. 11).

Под диспозициями понимаются «совокупность внутренних предпосылок, касающихся психической регуляции деятельности, сформировавшихся до определенного момента». Поскольку компетенцию так же как и учение нельзя наблюдать, она может быть только приписана действующему лицу оценивающим наблюдателем (Schmidt, S., S. 159–162).

За понятием компетенции стоит т.о. совокупность предположений и интерпретаций. Компетенция – это в основе программа или концепт, а не изолированное понятие. Этот концепт компетенции содержит два различных аспекта: «Индивидуальный познавательный аспект моделируется как диспозиция, которая интерпретируется как механизм, порождающий определенное поведение. Социальный аспект под названием «языковая деятельность» (Performanz), которая как наблюдаемое поведение приписывается в историях и дискурсах актанту*, и оценивается в рамках культуры компетенций» (Schmidt, S., S. 163).

Многие грани концепта компетенции хорошо обобщаются, если, как и Kaufhold (S. 43–94), рассматривать основные поля, в которых обсуждается этот концепт:

а) педагогика, причем здесь снова следует отличать педагогические возможные точки зрения, с одной стороны, и перспективы педагогики взрослых и профессиональной педагогики – с другой стороны;

б) психология (теория мотивации, психология процесса познания, диагностика пригодности, психология труда и организации);

с) социология (теория действия).

Компетентностная культура зависит от контекста, она может варьироваться в зависимости от страны или от системы образования. На уровне предприятия обсуждаются преимущественно два концепта компетенций: в стратегии менеджмента основной акцент делается на *специфическую для предприятия* компетенцию, в то время как в работе с персоналом стремятся к основным *переносимым* компетенциям. В международном дискурсе часто недостаточно учитываются специфические для культуры контексты, и рассматриваются компетенции, легко переходящие национальные границы (Haase, S. 4–5).

В различных странах исторически относительно независимо друг от друга разрабатывались отчасти очень разные модели компетенций (Haase, S. 7–10;

* От французского «деятель» (Прим. переводчика).

Winterton et al., S. 46–55): В США преобладает *ориентированная на поведение* компетентностная модель, которая подчеркивает значение индивидуальных признаков. Но все более учитываются относящиеся к работе функциональные навыки и функциональные знания. Например, модель компетенции руководителя, предложенная Holden и Lynham, интегрирует организационный, процессуальный и индивидуальный уровни, причем области дифференцируются на группы компетенций, а те, в свою очередь, на субкомпетенции.

В Великобритании существует *функциональная* компетентностная модель: стандарты компетенций для национальных профессиональных квалификаций базируются на анализе функций профессиональной деятельности в разных контекстах. Модель преимущественно касается специфических для профессии компетенций на рабочем месте и в меньшей степени – систематического приобретения знаний. Поэтому учебные заведения иногда критикуют за пренебрежение неформальным обучением и недостаточное теоретическое обоснование.

Во Франции отдают предпочтение *мультиразмерной* (multidimensional) компетентностной модели. Большинство определений компетенции располагаются между двумя крайностями: с одной стороны, компетенция рассматривается как универсальный понятийный конструкт, с другой – как индивидуальный ресурс применительно к работе. По сравнению с англосаксонским пониманием французский подход более широкий, включающий знания (savoir), функциональную компетенцию (savoir faire) и ориентированную на поведение компетенцию (savoir être).

В Германии, учитывая дуальную систему образования, в которой примерно 350 профессиональных профилей, также существует *мультиразмерное, холистическое* понятие компетенции. С 1980-х годов доминируют ключевые квалификации, которые наряду с профессиональной компетенцией включают также методическую, личностную и социальную компетенции. Позднее была проведена дифференциация на медийные, демократические, экологические компетенции и пр. В середине 1990-ых годов перспектива сдвинулась – от субъективного (ввод) уровня к выраженным через компетенции результатам, и на передний план выступило понятие «профессиональная деятельностьная компетенция».

Чтобы унифицировать эти разные подходы в европейских странах и согласовать с восьмью уровнями Европейской структуры квалификаций (смотри раздел "Структура квалификаций"), Winterton et al. (S. 59–60) разработали типологию компетенций, охватывающую четыре поля:

Таблица

ТИПОЛОГИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ (WINTERTON ET AL)

	<i>профессиональные</i>	<i>личностные</i>
концептуально	Когнитивные компетенции (знания + понимание)	Метакомпетенции (способности обучаться)
операционально	Функциональные компетенции (психомоторные навыки + умение применять)	Социальные компетенции (поведение + установки)

Когнитивные, функциональные и социальные компетенции совпадают с классификациям, принятыми в большинстве стран. Метакомпетенции отличаются от трех других типов компетенций тем, что они включают их приобретение.

В этой матрице когнитивные, функциональные и социальные компетенции соответствуют разным состояниям, которые располагаются рядом друг с другом в определенной степени на одинаковой высоте. Когнитивные компетенции приравниваются к знаниям (knowledge), функциональные компетенции – к навыкам (skills) и социальные компетенции – к установкам (attitudes) и поведению (behaviours).

(Эта организационная структура компетенции отличается от той, которая также иногда используется: знания как часть способностей, а те, в свою очередь, как часть компетенций).

Источник: Цюрхер Р. Информальное обучение и приобретение компетенций Материалы по образованию взрослых №2, Вена, 2007. с. 61–72, 100–107.

Zürcher Reinhard. Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen Materialien zur Erwachsenenbildung Wien, Nr.2/2007 S. 61–72, 100–107.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

«С изменением парадигмы от ориентации на входные параметры к ориентации на результат, – заключают Ин дер Смиттен и М. Егер в публикации “Развитие компетенций у студентов и формирование профиля вуза” [12] одновременно в центр внимания переместилось формирование компетенций учащихся как профессиональных, так и непрофессиональных, так называемых ключевых компетенций» [12].

Сразу оговоримся: мы ведем речь не о понятии «компетенции», но об «*универсальных компетенциях*» (в скобках приведены встречающиеся и синонимы), как они определены в известном проекте EUA «TUNING», поэтапно реализуемом с 2000 г. по настоящее время или о «ключевых компетенциях», как они именованы в знаменитом проекте OECD (2005 г.) «Определение ключевых компетенций и их отбор» – Definition and Selection of Competencies DeSeCo.

В проекте TUNING подчеркивается, «что для успешной реализации в жизни молодые люди в Европе должны быть хорошо и на современном уровне подготовлены – и интеллектуально, и с точки зрения культуры. Качество, в конечном счете, означает степень успешности европейского высшего образования в обеспечении надлежащих условий для формирования и передачи предметно-специализированных и универсальных знаний и компетенций новым поколениям и новым типам обучающихся» [10; с. 154].

В другом месте можно прочесть: «Необходимо, чтобы одной из целей университетов стала поддержка или совершенствование качеств, которые не

являются предметно-специализированными или, будучи предметно-специализированными, применяются в более широком контексте трудоустраиваемости и гражданственности» [10; с. 155].

Исследователи в проекте TUNING выделяют три группы универсальных компетенций: *инструментальные компетенции*, т.е. выполняющие инструментальные функции и включающие в себя когнитивные способности (понимание и использование идей и мыслей), технологические навыки (применение когнитивных средств, управление информацией и работа с компьютером), лингвистические навыки (устная или письменная коммуникация, знание иностранных языков); *межличностные компетенции* (индивидуальные способности выражать свои чувства, способность к критике и самокритике, социальные навыки, охватывающие навыки межличностного общения, работу в команде, приверженность общественным и этическим ценностям в целях социального взаимодействия и сотрудничества); *системные компетенции*, относящиеся к системам в целом (видение частей целого в их связи и единстве, умение планировать изменения для улучшения существующих систем, проектирование новых систем) [10; с. 29].

Мы повторимся: *универсальные* (ключевые) *компетенции* мы отнесли к *философско-образовательной* категории. *Философской*, так как они выступают в человеке со своей, *смыслообразующей, аксиологической* (задают направленность и мотивированность человеческой жизни и деятельности) и *акмеологической* (достижение креативности, инновационности, успешности в освоении высоких стандартов профессионализма) стороны. *Образовательной*, так как предполагается их формирование в высших учебных заведениях, когда именно вузы являются главными социальными институтами их созидания в личности (формирование компетентностного потенциала *личности*) посредством соответствующего содержания высшего образования, технологий, организационных форм, методов, адекватных видов педагогической и учебной деятельности, инструментов оценивания. То есть универсальные компетенции обусловлены далеко не только генетическими предпосылками, но могут и (должны!) быть освоены и в различной степени сформированы также эксплицитно.

В этом плане весьма интересным представляется подход, изложенный Х. Шэпер [1; 6.6, с. 289–297]. Он касается значимости ключевых компетенций для профессиональной деятельности, различий составов ключевых компетен-

ций между разными направлениями подготовки, между бакалаврскими и традиционными образовательными программами.

В структуре ключевых компетенций Х. Шэпер выделяет: мягкие умения (soft skills); общие умения (generic skills); ядерные умения (core skills); кросс-программные компетенции (Cross-curricular competencies); ключевые квалификации (key qualifications). Автор отдает предпочтение определениям ключевых компетенций (мы присоединяемся к автору – В.Б., М.Г., Н.С.), данным Вайнертом (Weinert), Рюхеном (Rychen) и Салдаником (Saldanik).

WEINERT: ключевые компетенции – это «комбинация таких, имеющихся (или потенциально возможных) когнитивных, мотивационных, моральных и социальных усилий личности ... которые лежат в основе успешного овладения предметом посредством соответствующего понимания и решения (выполнения, достижения) ряда требований, заданий, проблем и целей» [1; 6.6, с. 290]. Вайнерт склонен утверждать, что «термин (ключевые компетенции – В.Б., М.Г., Н.С.) в широком смысле относится к мультифункциональным и трансверсальным компетенциям, необходимым для достижения многих важных целей, выполнения различных задач и действий в незнакомых ситуациях»

[там же].

RYCHEN / SALDANIK считают, что «понятие ключевых компетенций используется как синоним необходимых и важных компетенций .., которые способствуют успешной жизни и хорошо функционирующему обществу, имеют отношение к различным сферам жизни и важны для всех людей.

При этом нужно помнить, что, во-первых, универсальные компетенции не призваны заменить профессиональные, то есть адекватно компенсировать их дефицит и, во-вторых, совершенно неприемлем в организации обучения так называемый компромиссный выбор между универсальными и профессиональными компетенциями.

Образовательный генезис универсальных компетенций предполагает как минимум три аспекта преподавания: аспекты качества преподавания (взаимодействие, консультирование, руководство); дидактические аспекты преподавания (активные формы, проектное обучение и т.п.); посещение внепрограммных мероприятий (курсов по формированию ключевых компетенций, по риторике и презентации и т.д.).

Именно активные методы согласно конструктивистским теориям обучения призваны существенным образом способствовать формированию универсальных компетенций (как, впрочем, и профессиональных / предметно-специализированных). Кроме того, успешному освоению компетенций (универсальных и профессиональных) будет содействовать оптимальное смешение традиционной (ориентированной на преподавателя) и современной, активизирующей организации образовательного процесса».

Перед тем, как мы вернемся к переносимым навыкам в докторском образовании, приведем выдержку в русском переводе Х. Шэпер, несущую, по нашему мнению, весьма важную педагогическую нагрузку: «Ключевые компетенции являются главным образом результатом неявных (... impliziter) подходов к обучению (Weinert, 1998); ключевые компетенции во многом связаны с направлением подготовки и большей частью их невозможно форматировать в отрыве от содержания направления подготовки (Weinert, 1998); ... Отдельные ключевые компетенции можно развивать напрямую и независимо от контекста (например, такие деловые компетенции, как знание иностранных языков, общие знания компьютера, а также более технические аспекты методических и коммуникативных компетенций как, скажем, менеджмент времени и техника презентации)». Но: «стратегии ... преподавать в отрыве от важных компонентов содержания быстро превращаются в тягостные обязательные упражнения или воспринимаются как хорошие советы: когда их нужно использовать, они давно уже забыты» (Stern) [1; 6.6, с. 296].

Мы, отметили исключительную важность переносимых компетенций в программах подготовки бакалавров и магистров, позволяющих реализовать формулу: «одна область исследования – множество карьер в академических и неакадемических сферах». Можно в реальных образовательных программах найти различные «меню» переносимых (универсальных) компетенций. Ян Эггермонт называет пять групп общих компетенций: культура взаимоотношений; интеллектуальные умения; личная эффективность; руководство и управление изменениями; академические и технические навыки.

В различающихся между собой магистерских и бакалаврских программах можно встретить обширный набор востребованных переносимых навыков (компетенций). Формирование *исследовательской культуры* осуществляется с помощью образовательных курсов, направленных на овладение студентами основными исследовательскими навыками, методологией стра-

тегической рефлексии, управлением исследованиями, навыками научного руководства, менеджмента проектов, управления интеллектуальной собственностью (IPR – management), преподавательскими навыками, работой в сети, этическими нормами научного поведения, навыками 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) от обладателей магистерской степени ожидают такие переносимые навыки, как навыки подачи заявок на исследовательские гранты, патентного дела, валоризации исследований, финансового менеджмента, бизнес-планирования, в области юридических и политических вопросов, связанных с изобретениями, управления карьерой, тайм-менеджмента и др.

Еще несколько слов стоит сказать о генезисе универсальных компетенций. Они не являются неким абстрактным фантомом, порожденным «чистым разумом». Укажем хотя бы на несколько оснований их востребованности в современной жизни:

- диверсификация задач высшего образования;
- сложность прогнозирования будущих квалификационных требований / компетентностных моделей выпускников;
- возрастание темпов старения профессиональных (прикладных) знаний, умений, навыков, организационных структур;
- происходящие и грядущие фундаментальные изменения в экономике и обществе знаний, в том числе: 1) развитие сферы услуг (спрос на социальные компетенции, рефлексивность и способность решать ситуативные проблемы); 2) усиление глобализации (знание иностранных языков, межкультурные компетенции и гибкость); 3) формирование плоских иерархий (самоконтроль, самоорганизация, самоуправление, способность к кооперации и межфункциональное разделение труда) [1; 6.6, с. 291–292].

Ключевым компетенциям придается особое значение, поскольку высокие темпы развития знаний и вытекающее отсюда сокращение инновационных циклов приводит к более быстрому старению прикладных знаний. Будущие квалификационные требования трудно прогнозируемы, поэтому возникает необходимость постоянно приобретать новые знания, снова и снова вникать в обновляющееся положение вещей. В профессиональной перспективе это при-

обретает особое значение, поскольку уже сейчас трудовые отношения в целом становятся менее продолжительными, чем в предыдущем поколении. Чтобы отвечать этим вызовам, следует обращать особое внимание на личностные компетенции, такие как способность к мотивации, обучение и гибкость, а также методические ключевые компетенции.

Но и другие тенденции современного общества повышают релевантность ключевых компетенций: расширение сектора услуг по отношению к сельскому хозяйству и промышленности требует социальных компетенций и способности решать ситуационные проблемы. Глобализация выдвигает требования к знанию иностранных языков и межкультурной коммуникации. Плоские иерархии и работа в команде на многих предприятиях приводит к повышенной востребованности таких качеств, как самоорганизация, способность к кооперации и умению избегать конфликтных ситуаций» [12].

По заказу Комиссии ЕС был осуществлен проект «Распространение и влияние реформы образовательных программ высшего образования в Европе» (координатор проекта – Центр исследования политики в области высшего образования (Университет Twente, Нидерланды). Значение компетентностного подхода охватывает, по меньшей мере, три уровня: институциональный / локальный, национальный и международный. На *институциональном уровне* компетенции – при правильном их применении – содействуют лучшему пониманию того, что ожидается (как для преподавателей, так и для студентов). Они также способствуют усилению прозрачности профессий (направлений подготовки, специальностей, профилей) для работодателей. На *национальном уровне* компетенции могут выступать своеобразными строительными блоками для создания национальных и отраслевых / секторальных квалификационных рамок [11]. Одновременно компетенции могут играть заметную роль в процедурах обеспечения качества. На *международном уровне* посредством компетенций описываются Всеобщая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования и Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни [11].

Совет Европы издает серию «Высшее образование». В № 6 за 2007 г. можно найти размышления Сьюра Бергана «Квалификация – введение в концепцию». В ней автор говорит о трудностях, связанных с классификацией компетенций, о возможных пересечениях при их категоризации. Высказыва-

ется мысль, что некоторые компетенции могут быть универсальными (общекультурными) и предметно-специализированными (общепрофессиональными) в зависимости от контекста. Можно встретить следующее суждение относительно универсальных компетенций: «В большей степени они относятся к способностям, которые необходимы для применения предметно-специализированных компетенций. Они указывают на способность рассуждать, собирать информацию из разных источников, оценивать надежность и достоверность информации и действовать на этой основе. Универсальные компетенции также включают способность делать правильные выводы, основываясь на конкретных явлениях, и прогнозировать поведение или результаты на основании широкого общего знания – обе эти компетенции играют центральную роль в исследовательской работе. К универсальным компетенциям относится способность мыслить в абстрактных терминах, способность общаться с другими, информировать их и убеждать их в обоснованности своей точки зрения или позиции. Важнейшее значение, кроме того, имеют ценности и позиции, например, межкультурная коммуникация и приверженность этическим ценностям. Все эти универсальные навыки применимы к конкретным академическим дисциплинам, а в некоторых контекстах могут быть предметно-специализированными компетенциями. Концепция “универсальных компетенций”, однако, включает способность индивидуума применять компетенции к ситуации за пределами своей основной дисциплины» [1].

В 1997 г. в странах OECD началась реализация Программы международной оценки компетенций учащихся (Programme for International Student Assessment – PISA). В рамках названной программы был выполнен проект «Определение ключевых компетенций и выбор». Его международная аббревиатура – DeSeCo (Definition and Selection of Competencies). В ходе осуществления проекта международные эксперты хотели получить ответы на следующие вопросы:

1. Какие компетенции требуются человеку для успешной жизни в современном обществе?
2. Почему компетенции так важны сегодня?
3. Каковы категории ключевых компетенций?
4. Можно ли разработать концептуальные основы определений границ ключевых компетенций?

Среди оснований определения понятий ключевых компетенций, разрабатываемых не только на базе тех или иных качеств и познавательных способностей личности, но и с учетом всех имеющихся психосоциальных предпосылок для успешной жизни в современном обществе, выделялись такие как:

- индивидуальные и коллективные цели и компетенции;
- индивидуальные и глобальные требования;
- всеобщие ценности как опора ключевых компетенций;
- условия выбора ключевых компетенций.

Были исследованы некоторые общие качества, присущие всем ключевым компетенциям. Многие ученые единодушны в том, что для современной жизни необходимы способности для решения сложных мыслительных задач, выходящих за рамки передачи накопленных знаний. «Ключевые компетенции, – говорится в публикуемом обзоре, – должны мобилизовать познавательные, практические и творческие способности и другие психосоциальные человеческие ресурсы, как, например, установку, мотивацию и представление о ценностях». Рефлексивное поведение – сущность ключевой компетенции. «Важно отметить, – считают участники проекта, – что в каждом заданном контексте важной является не одна компетенция, а несколько различных ключевых компетенций, некий их специфический набор. В разных жизненных обстоятельствах люди в разной степени могут использовать различные компетенции. Это зависит в том числе от культурных норм и доступности технологий.

Первая категория ключевых компетенций: интерактивное использование массмедийных и информационных средств и инструментов. Она включает в себя:

- подкатегорию А: способность интерактивного использования языка, символов и текстов;
- подкатегорию В: способность к интерактивному использованию знаний и информации;
- подкатегорию С: способность к интерактивному применению технологий.

Вторая категория ключевых компетенций: интерактивные действия в гетерогенных группах. В нее входят:

- подкатегория А: способность налаживать хорошие и прочные связи с другими людьми;
- подкатегория В: способность к кооперации;
- подкатегория С: способность к профилактике и разрешению конфликтов.

Третья категория ключевых компетенций: самостоятельные действия.

Она вбирает в себя:

- подкатегорию А: способность к действию в более широком контексте;
- подкатегорию В: способность строить личные планы и реализовывать их;
- подкатегорию С: способность соблюдать права и уважать интересы.

Д. Воган анализирует взаимосвязи результатов обучения и компетенций, рамочной системы кредитов (зачетных единиц) и результатов обучения, преимуществ, которые могут быть получены при корректном формулировании результатов обучения [1].

К таковым преимуществам, в частности, относятся:

- конкретная и ясная информация для студентов о том, что от них ожидается (результаты обучения обычно обсуждаются со студентами в начале и в конце модуля / единицы обучения / проекта);
- помощь при выборе дополнительных и факультативных курсов;
- обеспечение соответствия методов оценки результатам обучения;
- средство достижения единства между методами преподавания и обучения, с одной стороны, и результатами, с другой стороны;
- содействие обратной связи со студентами;
- помощь разработчикам образовательной программы в уяснении ее целей;
- соответствие содержания заданному уровню;
- необходимое разъяснение для внешних экзаменаторов и внешних экспертов, оценивающих образовательные программы и их реализацию;

Мишель Люссо (президент Университета Тур, Франция) выдвинул тезис о том, что определять образовательную деятельность, базируясь на компетенциях, необходимо по двум причинам. Во-первых, исходя из смысла понятия компетенции. Смысл его можно охарактеризовать с двух сторон:

- а) Учащиеся – это индивиды и личности.

Понятие личности отсылает нас к психоаффективному и к персональному характеру личности. Далее М. Люссо рассуждает: «Когда речь идет об измерении компетенций, смешивать понятия индивида и личности представляется ошибочным, так как оценочное суждение становится моральным суждением, чего не должно быть. Я много говорю своим студентам, что если они не имеют приобретенных компетенций, их нельзя считать уважаемыми человеческими существами, имеющими будущее...

б) Учащиеся – это действующие лица. Рассуждать о компетенциях – значит рассуждать об индивидуумах, способных действовать, т.е. студент является действующим лицом ситуации обучения. Он находится в действии, которое не является только действием по восприятию. Педагогическая практика зачастую не свободна от этой модели ученика как простого воспринимающего. Некоторые полагают, что учащийся – это со-конструктор представляемых в ходе обучения знаний и умений. Считаю, что необходимо принять идею о том, что студенты являются действующими индивидуумами. Если исходить из этого различия между компетенциями и способностями, *мы должны мобилизовать у этих лиц способность действовать, исходя из компетенций* (курсив наш – В.Б. М.Г., Н.С.). Студенты должны быть в состоянии овладеть и активизировать свои знания как изолированные и разобщенные познавательные совокупности ... «Благодаря компетентностному подходу индивидуум является действующим лицом знаний, поведений и процедур».

в) Объективизация знаний предполагает, что преподаватели могут кодировать знания в компетенции. Но вместе с тем надо видеть глубинный смысл оценивания. Практически невозможно развивать компетентностный подход, если не проектировать адекватный процесс оценки. М. Люссо говорит: «Термин оценочной программы много используется, поскольку оценка никогда не является исключительно конечным актом, но выступает перманентным вектором внутри».

Автор высказывает и другие оригинальные идеи:

- «Действительно, любой педагогический акт является подготавливающим, и, исходя из поставленной цели, можно выбрать адаптированное преподавание»;
- «Нужно порвать со способами обучения, зависящими от устарелых канонических моделей линейного образования»;

- «...Успешный педагог – это тот педагог, который становится не нужным» [1].

М. Роменвиль (профессор Департамента образования и университетских факультетов, Бельгия) констатирует, что в последние 15–20 лет многие образовательные системы охватило движение за освоение, теоретическое и методическое развитие компетентностного подхода: от общеобразовательной школы до университета. «В основе этого подхода, – по мнению М. Роменвиля, – отклонение в понимании конечных целей образования. Компетентностный подход попытался перенаправить эти цели в сторону мобилизации знаний, ибо наблюдалось развитие «мертвых знаний», т.е. знаний, которые учащийся был в состоянии понять и воспринять, оставаясь, однако, не способным их активизировать в ситуациях, где применение этих знаний было уместно... При компетентностном подходе мы пытаемся передать студентам способы мыслить и действовать в окружающем мире».

Профессор говорит о трех прорывах в способе понимания образования в случае применения компетентностного подхода:

- преподаватели обязаны определять свои цели (педагогические);
- эти цели необходимо формулировать в терминах знаний, которые *должен* освоить студент, а традиционные университетские траектории обучения в целом подчиняются внутренней логике учебной дисциплины;
- эти новые (переопределенные) цели должны также выражаться в терминах компетенций. «Это, еще более ново, – замечает бельгийский профессор, – так как традиционно университетское образование было теоретическим, а применение и мобилизация знаний в реальности рассматривалось как дополнение».

В Европе (и далеко не только в ее географических масштабах) не прекращаются споры относительно возможности и целесообразности совмещения высоких академических стандартов и установки на трудоустраиваемость*. У нас в России противники Болонского процесса в качестве едва ли не главного аргумента называют *фундаментальность содержания* отечественного

* Сам термин «трудоустраиваемость» пока является не бесспорным. На болонском семинаре в Бледе (Словения) в 2004 г. трудоустраиваемость рассматривалась как совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик, – которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которая служит на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике. В различных образовательных программах трудоустраиваемости придается различное значение.

высшего образования. «С этой точки зрения, – считает Марк Роменвиль, – нет несовпадения между целями трудоустройства и идеалами университетского образования, в противоположность тому, что высказывают некоторые специалисты, считая, что университет должен до крайности профессионализироваться и отвечать немедленным запросам предприятий. Или же, наоборот, некоторые полагают, что университет является башней из слоновой кости. Сама идея университета конструируется вокруг дополняемости этих двух идей. Есть выражение Гумбольдта: «знание формирует». Подлинно университетское образование должно отныне базироваться на науке, т.к. основные качества, ожидаемые от специалиста высокого уровня – те же, что и основные качества исследователя. Как следствие, общая культура парадоксальным образом очень «утилитарна» в области профессиональной подготовки» [1].

М. Роменвиль высказывает убеждение в необходимости *глубокого переосмотра* существующих традиционных методов («следует прибегать к другим методам, нежели магистральные курсы лекций»).

Много полезного для себя может найти читатель из перевода на русский язык отчета по проекту Шепер Хильде и Бридиса Коля «Компетенции выпускников вузов, профессиональные требования и выводы для реформы высшей школы» [1].

Авторы анализируют широкий круг актуальных тем и вопросов. Даже их беглый обзор не может оставить равнодушным работников российских вузов. Судите сами, это:

- различные уровни сформированности компетенций;
- сравнение компетенций выпускников специализированных вузов и классических университетов;
- сопоставление компетенций выпускников различных направлений подготовки;
- меры, способствующие формированию компетенций;
- профессиональные требования к компетенциям выпускников;
- дефицит компетенций выпускников вузов;
- подходы к формированию компетенций в вузах (так называемые аддитивный и интегрированный подходы);
- важность ключевых компетенций в высшем образовании;
- многофункциональный (трансверсальный) характер компетенций;

- проблема измерения компетенций;
- операционализация компетенций (на основе опроса выпускников) и др.

Приведем две цитаты.

Относительно измерения компетенции авторы высказываются в том духе, что, «поскольку компетенции – это больше, чем знания, которые можно проверить, и непосредственно наблюдаемые умения, они включают также взгляды, отношения или склонности, то широко распространено мнение о том, что они проявляются только в действии и в процессе выполнения заданий... Поэтому следует отдавать предпочтение объективным методам измерения, таким как наблюдение за выполнением заданий в естественных или квази-естественных ситуациях и при тестировании результатов обучения. Эти подходы, реализуемые, например, в рамках Центра по оценке (Assessment Center) или проекта PISA, очень действенны, но затратны с точки зрения времени и финансовых расходов. Поэтому в практике измерения и диагностики компетенций широко распространены методы объективной оценки и описания компетенций с использованием стандартных анкет. Их применение целесообразно не только с экономической точки зрения. Во-первых, исследования подтверждают взаимосвязь между самооценкой компетенций и результатами тестирования успеваемости... Во-вторых, приводятся аргументы, что своя концепция будущих действий способствуют высокой мотивации... и поэтому данные самооценки обладают высокой прогностической валидностью. Однако неоспоримо, что существующая тенденция к приукрашиванию и неумение проводить самооценку могут негативно сказываться на результате».

Рассуждая о подходах к формированию ключевых компетенций, Х. Шэпер и К. Бридис пишут: «Формальные ключевые квалификации трактуются... просто как волшебное средство, при этом не поясняется, как их транслировать в учебном процессе и как абстрактные ключевые квалификации перевести в конкретные профессиональные сферы... Хотя сформулированной дидактической теории ключевых компетенций нет, но ... мы попытаемся показать, каким образом они могут быть сформированы. При этом основные исходные моменты формирования ключевых квалификаций известны. Но как это делать в повседневной практике обучения? Это вопрос постоянно возникает перед вузами. В многочисленных концептах и моделях делается попытка

формировать ключевые квалификации или сделать их частью учебного процесса...

Существует также мнение, что формирование ключевых квалификаций не является задачей высшей школы. Причины этого различные: наряду с перегрузкой содержания обучения, которая повлечет за собой бóльшую продолжительность подготовки или сокращение специальной подготовки, приводится в качестве аргумента тот факт, что определенные компетенции не должны формировать вузы, а как, например, социальные компетенции лучше могут осваиваться посредством добровольного участия в других сферах...».

Х. Шэпер, несомненно, является одним из признанных экспертов в исследовании ключевых компетенций и их значения для профессиональной деятельности выпускников вузов. В слайд-презентации доклада, прочитанного в специализированном вузе в Санкт-Галлене (Швейцария) она, ссылаясь на Weinert, замечает, что концепция обнаруживает негативную корреляцию между ее популярностью и точностью. Свое внимание она останавливает на определении компетенций, которое предложил Weinert (2001 г.), а именно: компетенция «как комбинации таких имеющихся (или потенциально возможных) когнитивных, мотивационных, моральных и социальных умений личности..., которые лежат в основе успешного овладения предметом посредством соответствующего понимания и выполнения ряда *требований, заданий, проблем и целей*». Ей импонирует подход DeSeCo (см. выше в предисловии): компетенция + мультифункциональность + важность. «Термин в широком смысле, – снова цитирует она Weinert, – относится к *мультифункциональным и трансдисциплинарным* компетенциям, необходимым для достижения многих важных целей, выполнения различных задач и действий в незнакомых ситуациях».

«...Понятие ключевые компетенции используется ... как синоним *необходимых и важных компетенций*..., которые способствуют успешной жизни и хорошо функционирующему обществу, *имеют отношение* к различным сферам жизни и *важны* для всех людей».

Сейчас, когда в вузах России разворачивается широкомасштабная деятельность по проектированию основных образовательных программ, призванных реализовывать федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), особую цен-

ность представляет тезис Х. Шепер о релевантности компетенций и выборе оснований, обусловленных [1]:

- многообразием задач (целей, миссий) высшего образования;
- сложностью прогнозирования будущих квалификационных требований;
- фундаментальными изменениями в экономике и обществе, порождающими (актуализирующими) своими тенденциями потребность в соответствующих компетенциях, скажем: развитие сферы услуг требует социальных компетенций, способности решать ситуационные проблемы и рефлексии; глобализация запрашивает межкультурные компетенции, гибкость, знание иностранных языков; становление плоских иерархий и возрастание роли самоконтроля предъявляют повышенный спрос на такие компетенции, как способность к кооперации, самоорганизации и самоконтролю; нарастание межфункционального разделения труда предполагает компетенции, выходящие за рамки специальности, а также междисциплинарные и международные компетенции;
- возрастающими темпами устаревания профессиональных прикладных знаний.

Мы уже говорили об имеющих общеевропейский резонанс исследованиях Стивена Адама (эксперта из Великобритании) комплекса проблем, связанных с применением результатов обучения в контексте Болонского процесса. Заметим, что этой теме были посвящены многочисленные национальные и международные конференции и семинары.

С. Адам цитирует доклад Trends V: «...хотя новая структура степеней по-прежнему часто воспринимается как основная цель Болонского процесса... (заметим от себя, подобная его интерпретация нередко встречается и в Российской Федерации, чем провоцирует порой резкие суждения некоторых наших коллег относительно того, что якобы отнимают болонские реформы от отечественной высшей школы, ее методологических, социальных и дидактических достоинств, а не побуждает всех нас видеть, что способна приобрести отечественная высшая школа, какими качественными приращениями обогатились бы общество, экономика, культура и самое главное – выпускники, если бы для их осуществления была принята стратегия устойчивого эволюционирования, системного подхода в их проведении, наращивания подлинных академических свобод и автономности вузов, глубоких научных изысканий в системе высшего образования, ресурсной достаточности, без которых болон-

ские преобразования нигде не имели бы успеха и поддержки гражданских обществ и академических кругов), ...растет осознание того, что важнейшим наследием Болоньи будет смена образовательной парадигмы на континенте. Высшие учебные заведения постепенно переходят от системы обучения, направляемого преподавателем, к центрированной на студенте концепции высшего образования. Таким образом, реформы закладывают фундамент для системы, способной адаптироваться в ответ на растущее многообразие потребностей студентов. Вузы и их сотрудники только начинают осознавать тот потенциал, которым обладают реформы для достижения этих целей. Понимание и использование подхода, основанного на результатах обучения, остается одной из ключевых среднесрочных задач. Будучи реализованным, такой подход позволит студентам стать субъектами, вовлеченными в процесс собственного обучения, а также обеспечит решение многих проблем, связанных с передвижением между циклами (уровнями – *В.Б., М.Г., Н.С.*), вузами, секторами (направлениями подготовки, отраслями – *В.Б., М.Г., Н.С.*) и странами» [1, 6.7].

Эксперт из Великобритании предостерегает, что «переход к результатам обучения не должен недооцениваться с точки зрения связанных с ним трудностей. К числу трудностей он, в частности, относит:

- сложную взаимосвязь между результатами и компетенциями, которую эксперт называет предметом дебатов и немалой путаницы (он говорит по этому поводу: «Следует признать отсутствие единого понимания или применения данного термина (компетенция – *В. Б., М.Г., Н.С.*), причем проблема более усложняется, когда очевидно схожие термины используются в переводе (см. раздел в данной книге-приложении «Подходы к определению компетенций», хотя и в предшествующих, и в последующих текстах «тому мы тьму примеров сыщем» – *В.Б., М.Г., Н.С.*). Результаты обучения обычно выражаются в терминах компетенций или навыков и компетенций. Свободное использование всех этих терминов в практически взаимозаменяемом виде ведет к путанице, поэтому необходимо всячески поощрять выработку единого понимания терминологии»);
- существующий риск не истинных и поверхностных реформ («продвижение в области результатов обучения идет медленно и трудно; их реализация не может и не должна происходить в спешке»).

Можно было бы пригласить академические круги России к обсуждению тезисов М. Люссо [1; 6.3] таких, в частности, как:

- «Благодаря компетентностному подходу индивидуум является действующим лицом знаний, поведений и процедур».
- «Педагог должен доказать, что он способен преподавать тем, кто является со-конструктором образовательной ситуации: это и есть коммуникационный «контракт» со студентами об обучении».
- «Нужно порвать со способами обучения, зависящими от устарелых канонических моделей линейного образования».
- «Эти изменения наталкиваются на университетские традиции, которые заключаются в том, чтобы говорить только в сильно кодированных формах научного обмена и не говорить о том, *что* именно делается. Коллективный труд часто сводится к объединению индивидуумов, каждый из которых делает только то, что хочет, вместо того, чтобы основываться на взаимной критике практической деятельности и совместного построения траекторий прохождения обучения, продвижения и программирования. В конце концов, университетам следует вести студентов к проблемной самостоятельности» [1; 6.3; с. 230–231].

Вопросы компетентностного подхода под различными углами зрения затронуты в публикациях, размещенных в издании «Результаты обучения и компетентностный подход»: [1; 6.1; 6.2; 6.4; 7.14; 8.4].

М. Люссо: «Нужно порвать со способами обучения, зависящими от устарелых канонических моделей линейного образования. Надо идти на риск определения компетенций, которые мы, преподаватели, имеем сами и которые мы хотим передать, чтобы траектория прохождения учебы имела смысл. Эти изменения наталкиваются на университетские традиции, которые заключаются в том, чтобы говорить в сильно кодированных формах научного обмена и не говорить о том, что именно делается. Коллективный труд часто сводится к объединению индивидуумов, каждый из которых делает только то, что хочет, вместо того, чтобы основываться на взаимной критике практической деятельности и совместного построения траекторий прохождения обучения, продвижения и программирования. *В конце концов университетам следует вести студентов к проблемной самостоятельности. Так как успешный педагог – это тот педагог, который становится ненужным*» (курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.) [1; 6.3, с. 231].

М. Роменвиль: «Переход университета к компетентностному подходу порождает три прорыва в способе понимания образования (курсив наш – В.Б., М.Г., Н.С.):

- от преподавателей требуется определить свои цели;
- эти цели должны формулироваться в терминах знаний, которые *должны* приобрести студент, в то время как университетские траектории обучения в целом задуманы согласно внутренней логике содержания дисциплины;
- эти цели должны выражаться в терминах приобретения компетенций, т.е. исходя из средств / способов для действия и мышления в мире, которым, как считается, студент должен управлять по выходе из системы образования. Это еще более ново, так как традиционно университетское образование было теоретическим, а применение и мобилизация знаний и реальности рассматривались как дополнение» [1; 6.4, с. 234].

У. Вельберс: «И эта совершенно самостоятельная, антропологически и педагогически определяемая роль, которую выполняют учащиеся при обучении, центрированном на студенте, и которая, как считал В. Гумбольдт, не только признает основополагающее ограничение эффективности всякого преподавания, а продуктивно ее использует. Вместе с тем преобразуется роль, которую учебный процесс может играть в трансформации учреждения науки и образования: основная сила инновации не в продолжающейся инструкции по дисциплинам и обновлении спектра дисциплин, а в “новом понимании обучения, прежде всего умении по-новому осмыслить науку”» (Welbers, 1998, S. 20). Barr и Tagg используют другую более корректную картину будущего: «Сдвиг к парадигме учения является не правильным расчетом балласта большого корабля «Высшее образование». Это сдвиг, меняющий все» [1; 3.1, с. 266].

В-четвертых, студентоцентрированное обучение и компетентностный подход предполагают методическую «перезагрузку» профессорско-преподавательского состава, освоение новых методов и организационных форм образовательного процесса. Назовем некоторые из них: обучение в малых группах (Small Group Learning – SGL); проблемное обучение (Problem Based Learning – PBL) с его многочисленными вариантами типа: феноменологическое обучение (PhBL), проектное обучение (Project Organized Learning – POL), обучение, ориентированное на практику (Practice Oriented Learning – PrOL), студентоцентрированное обучение (Self-Directed Learning – S-DL); форма групповой работы «групповой пазл» (Gruppenpuzzle); смешанное обучение (Blended Learning) как смешение различных учебных сред для более эффективного преподавания и учения.

В «Trends 2010» можно встретить суждения о том, «что изменение студенческого контингента и акцент Болонского процесса на студентоцентрированное обучение требуют особого внимания к развитию новых методов преподавания ... 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 изменение студенческого контингента, прежде всего, для того, чтобы гарантировать, что студенты, обучающиеся неполное время, способны выполнять новые учебные требования;
- академический персонал ... 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;
- наконец, новые методы обучения, такие как смешанное обучение или работа в небольших группах (с меньшим соотношением численности студентов и персонала), требуют больших финансовых ресурсов» [6].

Весьма важной проблемой становится интеграция освоения ключевых компетенций в высшее образование вообще. Следовательно, актуальность приобретает педагогическая составляющая: методы, формы, способы формирования ключевых компетенций (напомним, что не менее значимой является и проблема формулирования / написания компетенций, тем более приняв во внимание, что не существует некой универсальной методики выполнения этой работы, хотя, разумеется, мировой опыт располагает, как предпочитает говорить крупный болонский эксперт Стивен Адам, «хорошей» и «плохой» практиками).

В педагогической литературе [см. 1, с. 237–238] принято различать в основном две модели формирования ключевых компетенций: интегративный и аддитивный подходы. *Первый* «... предполагает, что ключевые компетенции можно преподавать и одновременно исходит из того, что они наилучшим образом могут быть освоены в рамках конкретного изучения специальности. Следовательно, преподавание таких компетенций, согласно этому подходу, должно быть интегрировано в соответствующие занятия по специальности, например, посредством обратной связи при проведении студентами презента-

ций, практических проектов и групповой работы. Организационная ответственность при этом возлагается на преподавателей отдельных дисциплин или отделения вуза» (будем иметь в виду, что отдельные специальности готовят к различным профессиональным сферам, в которых необходимы будут различные ключевые компетенции: «так, например, для будущих машиностроителей особый интерес представляет развитие аналитических способностей и креативного мышления, для экономистов – английский язык по данной специальности, для педагогов – менеджмент конфликтов, а для медиков – развитие компетенций в области устной коммуникации, чтобы лучше быть понятыми в будущих беседах с пациентами»). Авторы обстоятельно описывают преимущества и недостатки интегративного подхода.

Второй базируется на том, что «...дополнительно к подготовке по специальности студентам предлагаются особые курсы, направленные на формирование специфических ключевых компетенций, например, в сфере менеджмента конфликтов, риторики, самоменеджмента. В основе заложена идея о том, что ключевые компетенции прежде всего связаны не со спецификой профильной дисциплины, а должны мобилизоваться в различных многообразных ситуациях, предъявляющих те или иные требования». Авторы приводят примеры различающихся названий этой части образовательного процесса: «общее обучение», «общемировоззренческое обучение», «интегральное обучение», «либеральное обучение», «обучение+», «общеобразовательное обучение», «оптимальное обучение», «дополняющая сфера» и т.д. Не остались без внимания положительные и отрицательные стороны данного подхода.

В статье нашли отражение федеральная и децентрализованная формы организации соответствующих учебных подразделений, связь освоения студентами компетенций с профилем вуза, оперативное использование формирования профиля при управлении высшим учебным заведением.

Речь идет о публикации в философско-образовательном ключе написана статья Г. Глазера «Катастрофа необразованности» в книге «Что означают гуманитарная наука и общенаучное (мировоззренческое) образование? Зачем они нужны и зачем нужно образование?» [13]. Не беря на себя риск неточной интерпретации основных тезисов статьи Г. Глазера, прибегнем к пространному цитированию ряда мыслей автора, которые, как мы полагаем, осветят ведущие его идеи.

- Г. Глазер отмечает, что «в первом десятилетии XXI века ... сложилась ... ситуация. Прежде всего экономика и вслед за ней находящаяся под влиянием экономики политика обвиняют образование в недостаточной эффективности почти исключительно с позиций его полезности (выгодности): опять же не проводя различия между недостатками подготовки и образования и не касаясь проблем образования. Если исходить из того, что, разумеется, необходимо и целесообразно позаботиться о постоянном совершенствовании подготовки во всех областях образования и воспитания, то факт, однако, заключается в том, что вопросами образования не занимаются или занимаются мало, и тем самым создается поле для необразованности, которая здесь обозначается как «катастрофа необразованности» [13].
- «Речь идет не о том, чтобы обе необходимые составляющие – образование и подготовку – противопоставлять или иерархизировать, поставить образование над подготовкой; вопрос состоит в нарушении равновесия между ними и в том, что в процессе подготовки образование все более теряет свое значение. Возвышение цели подготовки приводит к обесцениванию осмысленной деятельности, к которой, говоря университетским языком, относятся гуманитарные науки и прежде всего общее образование. Необходимый вопрос «кому это нужно?» понимается исключительно как «кому полезно?» и, так сказать, подчиняется производственно-экономическому мышлению. Но благо заключается и в наполнении сознания» [13].
- «Если раньше человек как образованный субъект имел большой шанс вмешиваться в окружающую среду и организовывать ее, то сегодня метаокружающая среда информации (например, сигналы радио, телевидения, рекламы) угнетает человека. Он становится жертвой притока информации, и информационные импульсы поглощают его, перекрывают его спонтанность, креативность, фантазию, его активность. Он становится неоднократно информационно-запутанным существом. Полностью соединенный кабелем – это внешне управляемый тип. Аудиовизуальный век кажется поэтому многим гигантским откатом от тех проницательных возможностей передачи информации, которые изначально созданы людьми» [13].
- «... По оценке ученых, каждые пять лет удваиваются человеческие знания, но уже через 3–4 года половина их устаревает. Новый прирост называется «период полураспада знаний»: каждые 5 минут исследователи открывают новые знания в медицине, каждые 3 минуты – физическую связь и каждую минуту – химическую формулу» [13].
- «Тил Нипер ... пишет следующее: разумеется, прогрессивные научные достижения должны учитываться при подготовке по естественным и техническим наукам, но не с тем, чтобы, как ожидает эконо-

мика, она получила готового, превосходного специалиста. Напротив, в будущем все больше будет востребован человек с максимально широким образованием, гибко вступающий в профессиональную практику. Накопление детального знания теряет свое значение, поскольку все быстрее устаревает. Важнее концентрация на «ключевых квалификациях», которые облегчат изучение меняющихся специальных и профессиональных знаний. Основываясь на солидном базисе основных фактов, в процессе образования следует формировать:

- понимание основных взаимосвязей дисциплин;
- способность к логическому системному мышлению;
- готовность к языковому выражению и пониманию...»

Таким образом, очевидно фундаментальная роль в образовании «ключевых компетенций».

3.3. ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ БАКАЛАВРСКИХ И МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ В СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОМ И КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ФОРМАТАХ

Хотя бакалаврская и магистерская степени в современной России были введены на законодательном уровне раньше, чем они появились во многих странах-участницах Болонского процесса (и почти на десятилетие ранее, чем его инициирование), общего концептуально-содержательного толкования этих ступеней высшего образования выработано не было, за исключением разве только их временных и формальных уровней параметров.

Надо принять во внимание, что отечественные бакалаврские и магистерские образовательные программы выстраивались в логике традиционной (квалификационной) педагогической (когнитивно-ориентированной) парадигмы с сильным англо-саксонским (скорее даже, американским) «привкусом». Впрочем, у нас до сих пор нет консенсуса в академических кругах и среди работодателей (тем более между теми и другими) в части того, что все-таки представляют собой эти образовательные уровни с точки зрения их *defferentia specifica*, т.е. характерных (сущностных) особенностей. Заметим, кстати, что европейские бакалаврские и магистерские программы, если они проектируются и реализуются в «болонском духе», призваны удовлетворять основным концептуально-методологическим посылкам современной образовательной парадигмы.

Нам представляется, что российской академической общественности полезно знать эволюцию философии бакалавриата и магистратуры в Европейском просторстве высшего образования, которая лишней раз доказывает истинность латинского слогана: *festina lente* (торопись медленно).

Неверно было бы представить дело таким образом, что в европейских вузах сложилось единое понимание первого цикла – бакалавриата и единообразная практика его введения. Еще в Докладе Trends V (2007 г.) отмечалось, что в одних случаях наблюдается введение бакалаврской степени под государственным давлением, когда вузы не были вовлечены в обширные и продолжительные консультационные процессы и не оказывали добровольной поддержки. «Поэтому, – пишут авторы Trends V, – начальные этапы этой работы в высших учебных заведениях характеризовались вынужденным

согласием и одновременно их намерением найти преимущества и смысл в этих обязательных для них реформах» [4].

Становление бакалавриата в формате «Болоньи» с документальной точностью можно проследить по докладам «Тенденции – Trends», подготавливаемым Европейской ассоциацией университетов в канун проводимых конференций министров, ответственных за высшее образование (1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2010 годы), и материалам болонских семинаров.

Уже в Trends II (2001 г.) была высказана мысль о том, что в европейских университетах формируются различные типы и профили бакалаврских степеней с их различающейся ориентацией. С одной стороны, просматривалась линия на принятие более четкой структуры уровней высшего образования, с другой – обозначилась тенденция диверсификации целей и профилей вводимых болонских степеней. Высказывались опасения, что бакалавриат будет существенно профессиональным и ориентирован на краткосрочные потребности рынка труда. Но одновременно можно было наблюдать, что возникает множество путей обеспечения релевантности и что многообразие представляет собой квинтэссенцию всего процесса создания Европейского пространства высшего образования. Профессионально направленные дипломы колледжей и политехов были приравнены к бакалаврским.

Появились также бакалавры с научными и академическими степенями и стало формироваться мнение, что образовательные программы бакалавриата не просто должны быть нацелены на подготовку к конкретной профессии, но и уделять внимание тем аспектам подготовки, которые необходимы практически для всех видов будущей профессиональной деятельности (стержневым навыкам). Встречались бакалаврские программы с солидной научной базой для последующего образования в магистратуре. Или программы, выполненные не в логике транзита, а как своего рода «точки выбора» (бакалавриат как платформа и инструмент выбора и мобильности). Это особенно представляется актуальным для стран с бинарной и интегрированными системами высшего образования, из которых значительная часть выпускников выходит на рынки труда с профессионально-ориентированной степенью.

Итак, уже на старте болонских реформ можно было вычленить следующие типы бакалавриата:

- ориентированные на профессию (специальность);

- с широкой базовой подготовкой (навыки для многих областей профессиональной деятельности либо для доступа в магистратуру);
- как научные и академические степени, дающие базу для дальнейшей специализации в избранной области.

Но одновременно рефлексировалась необходимость достижения адекватной связи между бакалаврским и магистерским уровнями, введения систем передачи кредитов, организации «курсов выравнивания». В этом случае осмысливалась проблема построения сети, а не только лестницы квалификаций.

Проявилась, к слову сказать, четкая ориентация на трехлетний срок подготовки бакалавров.

На болонском семинаре в Хельсинки (2002 г.) подчеркивалось, что на уровне бакалавриата можно реализовать программы с большей индивидуальной гибкостью (увы, эта «болонская греза» оказалась в плену иной реальности, которая как раз и обернулась утратой гибкости образовательных бакалаврских программ, нарастанием жесткости их конструкций и снижением мобильности студентов – всем тем, что привело к протестному движению студентов ряда европейских стран летом 2009 года и по поводу чего министры, собравшиеся на свою юбилейную конференцию в 2010 году, сделали следующее заявление в Будапештско-Венской декларации: «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 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»).

На Хельсинском семинаре складывались следующие концептуальные характеристики бакалавриата:

- повышает уровень гибкости и мобильности;
- способствует модуляризации образовательных программ;

- расширяет возможности взаимодействия образования и трудовой жизни (большая роль его в парадигме образования в течение жизни: обязанность бакалаврских программ «научить учиться»);
- имеет различные профили и ориентации для учета многообразных индивидуальных и академических потребностей и запросов рынков труда;
- не может рассматриваться как часть более длительной (магистерской) программы обучения;
- не наносит ущерба культурной ценности высшего образования;
- обеспечивает прозрачность и сопоставимость передаваемых базовых компетенций;
- не должен серьезно зависеть от краткосрочных потребностей рынка труда и служить узко понятым профессиональным целям.

Словом, бакалавриат следует создавать в контексте связей высшего образования с рынком труда в долговременной перспективе и в широком плане, когда высшее образование предвосхищает сигналы мира труда.

Речь, стало быть, идет не о простой систематической адаптации высших учебных заведений, а о социальном взаимодействии, основанном на отношениях равных партнеров. Здесь адекватность понимается как динамическая концепция, а не сиюминутная реактивность.

В то же время созревали важнейшие методологические установки: 1) каждая дисциплина (направление подготовки, специальность) имеет свои специфические особенности, которые необходимо учитывать при проектировании образовательных программ (в отдельных случаях, где практикуется профессиональная аккредитация, бакалаврская степень не всегда может расцениваться как независимая квалификация); 2) во всех предметных областях должны предусматриваться различные механизмы перехода от бакалавриата к магистратуре как в рамках одного сектора высшего образования, так и между секторами, что будет облегчать междисциплинарную направленность учебных программ.

В Trends III (2003 г.) акцентировалась мысль о том, «что бакалавр требуется интерпретировать как *“правомерную степень в своем собственном праве”*», а не как промежуточный этап. Понятие *“трудоустраиваемость”* следует рассматривать не через узкую призму подготовки выпускников по заказам работодателей, но как ответственность вузов за своих питомцев и как новый

спектр возможностей, которые бакалаврские степени, если они правильно организованы, могут открыть перед студентами и, фактически, перед рынками труда».

Бакалавриат не должен стать жертвой ошибочных представлений, что он якобы является сжатой версией прежних образовательных программ с длинным циклом. В бакалаврских учебных программах необходимо предусматривать достаточное число навыков для трудоустройства.

В Trends IV (2005 г.) дан анализ недостатков новой бакалаврской степени в контексте ее «встречи» с обществом и бизнесом, а также первых рефлексий в академическом мире.

Приходилось признать, что среди студентов, ППС и работодателей нет полного доверия к новому квалификационному уровню. В гуманитарных направлениях подготовки бакалаврская степень находит бóльшую применимость. В других областях, напротив, господствует мнение, что вряд ли что-либо осмысленное возможно сделать на бакалаврском уровне.

Обнаружились многие проблемы внедрения (реализации) бакалаврских программ, в том числе связанные с магистратурой. Назовем их:

- введение циклов бакалавр / магистр пока ведет к структурным изменениям, а не к повышению качества высшего образования, но именно качество было выдвинуто Болонским процессом на передний план;
- ширится сопротивление не против структурной модели, но против условий ее внедрения;
- оказалась весьма сложной задача разумного распределения содержания высшего образования между обоими циклами, в частности, с точки зрения соотношения общих и специальных дисциплин, теоретических и практических занятий;
- наиболее опытные профессорско-преподавательские кадры предпочитают работать с магистерским контингентом, что приводит к ослаблению педагогического потенциала на бакалаврских программах;
- обнаружилось значительное снижение инновационного и креативного начал именно на бакалаврском уровне;
- в учебные программы подготовки бакалавров переносится слишком много дидактических единиц из прежних длительных одноуровневых моделей;
- стал давать о себе знать социально-психологический конфликт между «молодыми» и «стариками» (в смысле проблемы «отцов» и «детей»):

«молодые» выступают за новые структуры, в то время как у «стариков» отсутствует или крайне занижена мотивация к проведению реформ;

- студенты вузов находятся в граничной ситуации, когда существуют новые и старые образовательные программы; при этом вводятся новые / обновленные курсы, а прежние снимаются, что ведет к дополнительным временным и финансовым затратам;
- обнаруживается неготовность вузовского электронного сервиса студентов с индивидуализированными траекториями обучения;
- введение двух циклов, обычно связанное с модуляризацией и ECTS, предполагает большой объем дополнительной работы для ППС и администрации университетов [5].

В промежутке между 2005 г. (Trends IV) и 2007 г. (Trends V) у многих (разумеется, далеко не у всех) складывается мнение, что «Европейское пространство высшего образования – это хорошая идея, но ее время еще не пришло». Стали говорить об опасностях, связанных с тем, что национальные или институциональные интерпретации могут разрушать системный, комплексный и целостный характер болонских реформ. Нередко сетовали, что болонские преобразования разрушают учебный процесс без каких-либо очевидных преимуществ. В Trends V эксперты склонны были считать, что «было бы в высшей степени наивным ожидать от вузов полной согласованности в осуществлении реформ, когда поддержка со стороны государства часто недостаточна, а другие заинтересованные стороны не участвуют в широких общественных дискуссиях». Наряду с этим, они высказывались в том духе, что «следует отметить, что негативное отношение к проведению преобразований почти всегда высказывались людьми, которые не видят связи между структурной реформой и развитием студентоцентрированного обучения как новой парадигмы высшего образования и которые не осознают настоящей потребности в переосмыслении вузами своей роли в обществе».

И в данном проекте Европейской ассоциации университетов были идентифицированы проблемы, связанные с реализацией многоуровневого высшего образования:

- недостаточная автономия высших учебных заведений именно для проведения болонских реформ;
- отсутствие адресной финансовой поддержки именно Болонского процесса со стороны государства;

- склонность правительств к реформаторской риторике, а не к реальному продвижению преобразований;
- применение «лукавой» тактики со стороны официальных кругов, объясняющих непопулярные в обществе решения якобы требованиями Болонского процесса;
- смещение акцента на приоритет структурного характера, а не на подлинную сущность реформ, поскольку их структурный аспект не является самодостаточным, равно как и не представляет собой самоцель;
- недооценка результативности ориентированного и компетентностного подходов, которая приводит к формальным дискуссиям, вместо того чтобы должным образом осваивать искусство написания результатов обучения на языке компетенций, что только и может быть фактором жизнеспособности учебных программ с академической и педагогической точек зрения;
- отсутствие понимания бакалавриата как уровня «с собственной сущностью», что побуждает выпускников бакалавриата в массовом порядке переходить в магистратуру.

«Корень таких проблем, – заключают авторы Trends V, – состоит в непонимании или игнорировании педагогической переориентации, которая связана с болонскими реформами и характеризуется терминами “ориентированность на результаты” и “студентоцентрированное обучение”». «Вместо мышления, – рассуждают они в другом месте, – в терминах новой образовательной парадигмы и пересмотра учебных программ на основе результатов обучения, первым автоматическим действием стало раздробление прежнего длительного цикла и таким образом – немедленное появление двух уровней там, где ранее существовал один. И вот, с минимальными усилиями, сложная задача реформ, как представляется, решена. Однако такой подход не дает практически положительных результатов и часто оказывается контрпродуктивным» [4].

И что же стало с европейским бакалавриатом к началу юбилейной встречи министров, ответственных за высшее образование, стран-участников Болонского процесса в марте 2010 года? Приведем свидетельства из последнего доклада EUA «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании» [6, 7].

Во-первых, хотя создание первого цикла – бакалавриата, по замыслу инициаторов реформ, должно было усилить ориентацию высшего образова-

ния на рынки труда, «тем не менее, около 40% инспекционных посещений показали существенную озабоченность в отношении степени бакалавра».

Во-вторых, «в ряде стран степень бакалавра не оказывает никакого влияния, и основной квалификацией для входа на рынок труда остается квалификация магистра».

В-третьих, «... тревогу 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».

В-четвертых, «озабоченность студентов совпадает с высказанной в докладе Trends IV: Основное беспокойство связано с тем, что учебные программы становятся негибкими и более сжатыми без достаточного пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередки жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень» [5].

В-пятых, «... 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 изменений, не убеждены в ценности первой степени, как они смогут убедить в ней работодателей? Кроме того, не пересмотрели свою политику и практику в сфере занятости, обеспечивая возможность поступления на работу в государственном секторе для выпускников первого цикла».

Наряду с этим, есть множество ободряющих разнообразных подходов, которые используют вузы в целях расширения признания бакалавров на рынке труда и для поддержки выпускников в их карьерном развитии: формирование универсальных компетенций; создание среды, способствующей предпринимательству; предоставление ассоциациями выпускников полезной информации о моделях трудоустройства для динамичного обновления образовательных программ; привлечение работодателей и внешних экспертов к перестройке и переработке учебных планов; развитие служб организации и планирования карьеры

и консультационной поддержки студентов; мониторинг трудоустройства выпускников.

И последнее замечание: отслеживание путей выпускников необходимо, чтобы оценить успех радикального изменения структуры высшего образования. «Без этого, – говорится в докладе, – очень трудно понять полезность степени бакалавра. К сожалению, за последние три года мониторинг трудоустройства выпускников не улучшилось...» [6, 7].

В том, что касается «биографии» магистратуры в Европе, то она менее драматична: студенты и их родители предпочитают видеть в магистерской степени более гарантирующий фактор успеха и карьерного продвижения; профессорско-преподавательские составы связывают с ней более престижные академические роли; работодатели делают свой выбор в пользу магистров как более квалифицированных, компетентных и готовых работать в компаниях и фирмах, занятых в высокотехнологичных сферах.

Еще в преддверии Болонского процесса (Trends I) складывались в европейских университетах различные модели магистерских программ: длинные, так называемые интегрированные (продолжительные образовательные программы без промежуточного выпуска); длительные одноуровневые программы – традиционные; обособленные магистерские степени, магистерские курсы, отделенные от додипломного образования, в т.ч. как последовательные этапы длительных программ. Временные параметры также отличались разнообразием: 4 + 1; 3 + 2; 2 + 3 (французские Grades Ecoles); 12 месяцев (Великобритания, теоретические магистерские программы) с общей тенденцией к присвоению магистерских степеней после пяти лет обучения. И по своему характеру они имели страновые и даже институциональные различия: теоретические, научно-исследовательские; их комбинации; профессиональные; исследовательские. Это стартовое обстоятельство позволило экспертам Trends II сделать вывод о профессиональном и целевом многообразии степеней магистра. «Степени магистра, – заключают они, – серьезно различаются по профилю и целям: дальнейшая специализация; приобретение разносторонних знаний посредством дополнительного образования в различных или взаимодополняющих областях; профессиональная подготовка; европейские курсы,

предлагаемые консорциумом вузов или предназначенные для иностранных студентов; подготовка к докторантуре и т.д.»).

Уже в те годы ставился вопрос о сочетании разнообразия бакалаврских степеней с многообразием магистерских, о необходимости баланса между двумя уровнями, о типах связи между бакалавриатом и магистратурой (первый как транзит во вторую; бакалаврская программа как платформа для выбора и мобильности); о процедурах селективного отбора на магистерские программы и т.п.

Исследователи Trends III (2003 г.) зафиксировали, в свою очередь, закрепление ранее обозначившихся тенденций / признаков или появление новых. Опять отмечена различающаяся архитектура магистерских степеней (в кредитах ECTS) : 180 + 120; 240 + 90(120), из которых, примерно, от 30 до 60 кредитов можно отказаться, принимая во внимание обучение в последнем году бакалавриата как минимум в 60 кредитов на магистерском уровне.

Нельзя не упомянуть, что эксперты констатируют склонность употреблять термины в международном академическом общении «додипломное» и «последипломное» высшее образование. Они рекомендуют отказываться от длительных одноуровневых программ, так как для них может быть затруднена «переносимая аккредитация».

Было отмечено, что в различных национальных системах можно встретить профессиональные и академические магистерские степени. Длительные программы (270–300) и короткие (60–120), как правило, имеют одинаковую академическую ценность.

Основным вступительным требованием является бакалаврская степень. «Однако все большее число стран, – замечают эксперты Trends III, – допускает прием лиц, имеющих эквивалентные, часто менее формальные квалификации, и обеспечивает “наведение мостов” между сектором профессионального высшего образования и университетами».

На болонской конференции в Хельсинки (2003 г.) по степени магистерского уровня было достигнуто согласие относительно продолжительности, функций и профилей магистерских программ. В Trends IV (2005 г.) высказано наблюдение о том, что там, где реформа находится на начальном уровне, бакалаврские программы разрабатываются без учета того, что должно преподаваться и быть достигнуто на магистерском уровне. Нередко в вузах магистерские программы создают под конкретного профессора. Они страдают тем, что

им присущ весьма узкий фокус на предшествующую бакалаврскую программу и они ориентированы на одних и тех же студентов. Иначе говоря, в подобной практике программы подготовки бакалавров и магистров составляют неразрывное единство [5].

Но обнаруживалась весьма позитивная тенденция – проектирование магистерских программ на стыке дисциплин и в новых областях науки и знания.

В Trends V (2007 г.) внимание экспертов привлекали следующие стороны магистерских программ, особенности их развития и связанные с ними проблемы:

- их огромное разнообразие и именно на уровне второго цикла проявление вузами новаторства и творческого подхода;
- появление новых типов магистерских программ как основы для развития сильных характеристик высшей школы;
- двухпрофильная направленность программ, тесно связанных с подготовкой бакалавров и служащих для целей подготовки к докторантуре;
- сохранение явно национально-окрашенных программ: магистерских и «постмагистерских» (когда введение новой структуры степеней осуществляется без полного отказа от старой системы);
- предложение магистерских программ в рамках третьего цикла (докторантуры);
- разработка так называемых «профессиональных магистерских программ» с различающимся правовым и культурным смыслом: ориентированные на определенную профессию или при подобной же направленности не отличающуюся от любой другой магистерской степени;
- различия в престижности обеих типов степеней, наблюдаемые в отдельных странах: академически ориентированные магистерские программы имеют более высокий статус;
- фрагментация магистерского уровня, когда рост магистерских программ стимулируется амбициями отдельных персон академического мира;
- разновозрастные параметры претендентов с точки зрения завершения бакалаврских программ: в Великобритании – 18–19 лет; в Швеции и Финляндии на 3–5 лет старше (что может сказаться на различиях качества магистерской степени с точки зрения развития личности) [4].

Серьезные проблемы предстоит решить на Европейском пространстве высшего образования в области магистратуры, ее полной прозрачности, согласованной системы обозначений, совместимости, приведения в соответствие

болонских принципов и законодательства Евросоюза, роли второй ступени в образовании в течение всей жизни, студентоцентрированной ориентации образовательного процесса, мобильности и трудоустраиваемости. В работе Х. Дэвиса «Обзор магистерских степеней в Европе» [8], заказанной EUA, дается обстоятельный анализ состояния и тенденций изменений в сфере введения второй (болонского типа) ступени высшего образования. Х. Дэвис склонен утверждать, что, хотя Болонский процесс успешно продвигается по ряду направлений, многие магистерские программы являются слишком новыми и еще не завершились выпуском «болонских магистров».

Для достижения полной прозрачности следует, во-первых, развернуть соответствующие информационные кампании; во-вторых, усилить читаемость степеней, в том числе и в аспекте ISCED (Международной стандартной классификации образования), в которой пятый уровень не разделяет бакалавров и магистров; в-третьих, идентифицировать состав академических знаний, так как нередко на втором цикле предлагаются магистерские степени постмагистра и курсы, обозначенные как бакалаврские; в-четвертых, добиться общего языка описания, уточняющего такие разновидности национальных моделей магистра, как «магистр-исследователь», «профессиональный магистр», «продолжающий магистр», «магистр повышенного типа», «магистр в рамках обучения в течение всей жизни», «европейский магистр», «международный магистр» и т.д. Х. Дэвис в связи с этим справедливо отмечает: «Этот контекст, как правило, национальный. На европейском уровне опасность неправильного распознавания до сих пор не устранена. Все большее число студентов будет завершать новое поколение болонских магистерских программ после 2010 года. Регулярный мониторинг и анализ позволят обеспечить улучшение ситуации с определением и читаемостью степени магистра». Нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что магистерская степень отличается динамичностью и многообразием форм предоставления. С одной стороны, важными контрольными точками могут стать национальные структуры квалификаций. С другой стороны, странам Болонского процесса требуется решить вопрос о принятии системы маркеров, отмечающих основные черты магистерских программ:

- продолжительность обучения (полный учебный день или иное);
- количество кредитов ECTS;
- идентификация с точки зрения норм Евросоюза;

- ссылка на профессиональную аккредитацию;
- статус образовательного учреждения;
- способ поступления после бакалавриата и продолжение обучения на докторском уровне;
- доступность для целей профессионального развития;
- методы преподавания;
- наличие / отсутствие стажировок;
- субсидирование и цена;
- имеющаяся финансовая поддержка.

«Все заинтересованные стороны, – считает автор обзора, – должны иметь возможность с “первого взгляда” понимать, что представляет собой некоторая магистерская программа – источником квалифицированной помощи должны стать чиновники, занимающиеся приемом специалистов, консультанты по вопросам карьеры, сотрудники профессиональных регулирующих органов. Система маркеров будет характеризовать особенности предлагаемой квалификации, в отличие от Приложения к диплому, в котором описываются детали полученной квалификации» [8].

Есть актуальные вопросы по поводу совместимости в рамках второго цикла. Доступ к магистерским программам существенно различается от страны к стране: в одних национальных системах он ограничен более, чем в других. Целесообразным было бы, чтобы «болонские страны» выработали общую политику доступа к магистерскому уровню. Автор предлагает возможные варианты: «... с уровня ISCED 5B; после получения бакалавра; на основе приобретенной степени бакалавра; посредством признания предшествующего обучения. Аналогичные действия необходимы в отношении перехода от магистратуры к докторскому уровню».

Универсальной практикой отбора для обучения на магистерском уровне должны быть справедливые, широко известные и измеряемые критерии (при этом вузы обязаны гарантировать, что их собственные выпускники-бакалавры не имеют никаких преимуществ). Здесь бы нам хотелось сделать оправданное, по-нашему мнению, отступление (также основанное на обзоре магистерских степеней, выполненном Х. Дэвисом), которое может представлять интерес для отечественной высшей школы и рекрутмента.

Дело в том, что болонская структура степеней и Директива 2005/36/ЕС о признании профессиональных квалификаций не находятся в полном соответствии друг с другом. Как считает Х. Дэвис, существует реальная возможность для пересмотра Директивы. Для этого требуется согласование стран «Болонского клуба» и Европейской комиссии по следующему кругу вопросов:

- «– использование результатов обучения, ECTS, Дублинских дескрипторов и других инструментов мобильности в тексте данной Директивы и в механизмах, установленных ею секторальных квалификаций и для управления «общей системой»;
- определение роли агентств по обеспечению качества в подтверждении соответствия в случае секторальных квалификаций, полученных посредством межциклового транснациональной мобильности;
- уточнение (согласование) точки выхода на рынок труда на стадии бакалавра для секторальных профессий;
- признание квалификаций, полученных в контексте образования в течение всей жизни;
- решение вопросов, касающихся непрерывного профессионального развития и профессиональной пригодности».

Две последующие рекомендации свидетельствуют о возможности достижения консенсуса в случае:

а) если обсуждение этих вопросов будет проходить при активном и ответственном участии всех заинтересованных сторон (академических, профессиональных, регулирующих и студенческих организаций);

б) если все соответствующие стороны из различных предметных и профессиональных областей продолжат совместную работу, направленную на достижение общеевропейского консенсуса по вопросам учебных магистерских программ [8].

В последнем исследовании EUA «Trends 2010» (2010 г.) [6, 7] сообщалось, что 77% вузов информировали о пересмотре своих образовательных программ с точки зрения их адаптации к болонской структуре. Но авторы «Trends 2010» справедливо замечают, «что эта работа осуществлялась в очень широком качественном ключе: от простой косметики до глубоких преобразований». Они пишут: «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... В

лучшем случае пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения». И далее можно прочитать заслуживающее нашего внимания принципиальное суждение экспертов: «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. Как только студентоцентрированное обучение становится приоритетом и обеспечена модульность, когорты магистерского уровня больше не воспринимаются как однородные. Должны приниматься решения о том, что “необходимо”, что “необязательно”, что можно вообще исключить и что именно нужно студентам для профессионального и личного развития» [6, 7].

На рынке труда, несомненно, степень магистра принята гораздо более благосклоннее, нежели степень бакалавра. В странах в ситуациях рыночных сбоев и неясных социально-экономических стратегий (в глазах общества) в подавляющем большинстве случаев студенты выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский. Это отмечается всюду, где двухуровневая структура должна еще утвердиться на экономическом, социальном и академическом пространствах. Авторы замечают: «В некоторых случаях региональные и национальные рынки труда не в состоянии принимать бакалавра – либо из-за контролируемого доступа к профессиям, либо из-за отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста» (там же).

Интерес вызывает прогноз экспертов: «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. Это будет продолжаться до тех пор, пока степень бака-

лавра не займет прочное место в национальных структурах квалификаций. Этот процесс только начался» [6, 7].

Теперь посмотрим глазами европейцев на их критический анализ своего опыта разработки бакалаврских и магистерских программ

Частично мы уже касались этой темы в разделе 1.

В докладе *EUA Trends V* изложен взгляд на роль первого цикла и реформирование второго цикла.

Увы, хотя бакалаврская степень (болонского формата) получила общеевропейское распространение, до сих пор можно констатировать отсутствие единого (общеевропейского) толкования бакалавриата, его философии. Вот что говорят авторы доклада *Trends V*: «Результаты инспекционных посещений свидетельствуют о том, что в ходе создания степеней первого цикла (проектирование учебных планов и программ – *В.Б., М.Г., Н.С.*)... многие вузы проходят через целый ряд сходных этапов... Многие вузы заявляют, что первый цикл или квалификация бакалавра введены по требованию государства (как видим, Россия далеко не исключение – *В.Б., М.Г., Н.С.*), но сами они практически не участвовали в консультационном процессе и не имели достаточного руководства и поддержки. Поэтому начальные этапы этой работы в вузах характеризовались вынужденным согласием и одновременно стремлением найти преимущества и смысл в этих обязательных для них реформах» [4].

Недостатки процесса проектирования и реализации бакалаврских программ сводятся в большинстве случаев к следующему:

- введение бакалавриата осуществлялось довольно поверхностно, без серьезного понимания новой образовательной парадигмы, требующей иной, нелинейной дидактики высшего образования;
- проектирование образовательных программ велось без глубокой проработки концептуально-методологических вопросов болонского бакалавриата, в основе которых была положена ориентация на «результаты образования»;
- формулирование (написание) самих «результатов образования» представляло весьма нетривиальную методологическую и стилистическую проблему в условиях отсутствия единой методики проектирования программ в компетентностном формате;

- возрастание (по факту) нагрузки на студента в процессе реализации бакалаврских программ;
- сужение пространства мобильности студентов, так как программы первого цикла характеризуются сильной концентрацией содержания образования;
- осложнение проблемы трудоустройства бакалавров во всех случаях, если образовательные программы разрабатывались как «самостоятельные сущности» без должного учета запросов рынка труда;
- неготовность профессорско-преподавательского состава к педагогической деятельности в студентоцентрированном и компетентностно-ориентированном форматах;
- массовая мотивация студентов продолжать после завершения первого цикла обучение по магистерским программам;
- восприятие студентами бакалаврского уровня как «подготовительной стадии», а не реальной квалификации, способствующей жизненному и карьерному успеху;
- наличие сильной связи между бакалаврскими и магистерскими программами, когда обеспечивается прямой путь от программ первого цикла к программам второго цикла, что исключает альтернативные траектории для выпускников-бакалавров;
- игнорирование сопряжения первого цикла с остальной системой образования и прежде всего, с общеобразовательной школой, что выразилось в отстраненности родителей, учащихся и учителей от дискуссии о характере реформ, происходящих в высшей школе; это привело к тому, что в профориентационных рекомендациях исходили из устаревших представлений о высшем образовании и многоуровневой структуре;
- слабая согласованность между образовательными программами обеих уровней, в том числе в аспекте их профессиональной и академической направленности;
- нарушение юридического порядка, когда в ответ на потребности рынка труда вузами разрабатываются учебные программы, не подпадающие под официальные реестры квалификаций или перечни направлений (специальностей) подготовки (в Trends V, в частности, отмечается: «Однако такая “юридическая сила” университетских профессиональных программ или профессионально-технических программ (в России эксперимент с прикладным бакалавриатом – *В.Б., М.Г., Н.С.*) признается редко. Это приводит к путанице, поскольку многие “юридические недействительные” квалификации создаются университетами в ответ на потребности рынка труда»);

- установление директивных сроков введения бакалаврских программ в общегосударственном масштабе, без учета финансовых, ресурсных, психологических факторов, разнообразия диверсифицированных систем высшего образования, готовности академического персонала к их новопарадигмальной реализации и специфики направлений подготовки.

Наиболее обстоятельное исследование становления магистерских степеней в Европе и возникших проблем можно найти в докладе Ховарда Дэвиса «Обзор магистерских степеней в Европе» [8].

Г. Винклер в своем предисловии к докладу пишет: «Важная роль принадлежит квалификации магистра. Это наиболее многогранная квалификация, без нее невозможна устойчивая реализация инновационного и исследовательского потенциалов... Она обеспечивает высокий уровень навыков, требуемых экономикой знаний. Интегрированная во всеобъемлющую концепцию образования в течение жизни, квалификация магистра демонстрирует, насколько гибкими и инклюзивными могут быть университеты».

В докладе есть ряд значительных опасений относительно современной магистратуры: Во-первых, степень магистра имеет различающуюся интерпретацию в юрисдикциях всех 47 стран Болонского процесса. Во-вторых, магистерская степень не всегда понятна должностным лицам и аналитикам. В-третьих, отбор для поступления в магистратуру пока не приобрел единообразной и справедливой практики. В-четвертых, в большинстве стран магистерская степень не отвечает общеевропейским требованиям трехуровневой структуры высшего образования. В-пятых, осложняется читаемость магистерских степеней из-за разрастающейся сети их наименований: «академическая степень магистра»; «продолжающаяся или последовательная степень магистра»; «конвертированная степень магистра»; «совместная степень магистра»; «степень магистра в рамках образования в течение жизни»; «профессиональная степень магистра». В-шестых, разработка программ второго цикла, не соответствующих европейскому понятию магистерских программ, в том числе и таких, которые реализуются уже на первом уровне и не предусматривают возможность дальнейшего обучения. В-седьмых, сегодня есть примеры магистерских программ, тесно связанных с бакалаврскими программами. Другите – ориентируются на подготовку к поступлению в докторантуру. Довольно часто путаница увеличивается за счет параллельного существования болонской структуры и прежней с длительным (5 лет) образова-

тельным маршрутом (так называемые «интегрированные программы»). Восьмых, распространилась практика разработки магистерских программ, удовлетворяющих амбиции отдельных профессоров и недооценка программ бакалавриата как «второсортных». Это может угрожать системе высшего образования ее сегментацией.

Х. Дэвис заключает: «Однако *болонский* магистр до сих пор не внедрен в полном объеме. Ему еще предстоит добиться стабильного европейского профиля с точки зрения педагогики, востребованности на рынке труда, связи с научными исследованиями, финансирования и бюджета. Отсутствие такого профиля объясняется отчасти *сохранением сильных доболонских* традиций в некоторых странах, отчасти тем, что во многих новых законодательствах до сих пор не принят полный портфель действующих программ послевузовского образования, а также тем, что должна быть обеспечена доступность магистерской подготовки в течение всей жизни» (курсив наш – *В.Б., М.Г., Н.С.*) [8].

Интересны суждения Х Дэвиса, касающиеся условий полной реализации второго цикла. К ним относятся:

- принятие болонского бакалавра на общеевропейской основе как правомерной квалификации и точки «выхода» на рынок труда;
- разработка правительствами *полного пакета необходимых законов*, относящихся к Болонскому процессу;
- подписание и ратификация Лиссабонской конвенции о признании (Россия это сделала довольно давно);
- введение в действие национальных квалификационных рамок во всех 47 странах;
- соблюдение Европейских стандартов и принципов (ESG) всеми учреждениями по обеспечению качества и высшими учебными заведениями (разумеется, с учетом национальных контекстов) [8].

Для иллюстрации происходящей в настоящее время корретировки болонских реформ помещаем перевод статьи немецких экспертов З. Гюлькера, А. Кни и Д. Зимона из Научного центра социальных исследований (серия «Образование») под красноречивым названием «Бакалавр и Болонья: почему нужно реформировать реформу».

Извлечение из [9].

Выпускники со степенью бакалавра находят все большее признание у работодателей, но их принимают на работу, прежде всего учитывая их практический опыт – в отличие от выпускников специализированных вузов здесь четкий профиль отсутствует.

Болонский процесс потребовал нового разделения задач специализированных вузов и университетов.

«Болонья» стала повседневным явлением и в Германии. Однако о реализации и последствиях реформы сейчас много спорят. «Забастовка в сфере образования» летом этого года и последние протесты сделали очевидным недовольство учащихся и преподавателей. В центре противостояния – организация подготовки бакалавров. Критики осуждают перегруженные программы, высокую формализацию и недостаточную гибкость, но, прежде всего, – осторожное признание степени бакалавра на рынке труда. Заботясь о карьерных перспективах, большая часть учащихся стремится продолжить обучение на магистра, что, однако, затруднено с связи с ограничением приема.

Уже весной Конференция ректоров в своем решении «Болонский процесс после 2010 г.» указывала на необходимость перемен. На повестке дня – реформирование реформ, этот вопрос был предметом противостояния при выборах в Бундестаг. Обсуждаются многочисленные «наладки»: должна быть пересмотрена регламентируемая продолжительность обучения, улучшено признание вне вузов экзаменов, уменьшены или вообще ликвидированы ограничения при приеме в магистратуру.

Необходимо, конечно, расширение перспектив: взгляд на всю системы высшего образования. Введение ступенчатой подготовки и особенно идея введения в качестве типичной университетской степени бакалавра означает коренное изменение сложившегося за многолетний период разделения функций в немецкой системе образования. Разногласия при реализации, с одной стороны, являются неотъемлемой частью реформы, но, с другой стороны, их невозможно преодолеть незначительными «наладками». Требуется широкий стратегический пересмотр того, какие функции должен выполнять бакалавр в высшем образовании Германии и какие возможно необходимы дальнейшие установки, касающиеся задач и компетенций.

Бакалавры и магистры в Германии: большие различия в реализации и признании.

В летний семестр 2009 г. немецкие вузы предлагали 5309 программ бакалавров и 4201 программу магистров. При этом на двухуровневую систему были переведены 76% всех программ, и две трети поступающих записывались на бакалаврские программы. Ситуация по направлениям подготовки была различной, наибольший процент (92) отмечался по направлениям сельское и лесное хозяйство и пищевое производство, наименьший (42%) – по направлениям искусства и музыки. Соответствующие различия отмечались и по типам вузов: если в зимний семестр 2009/10 гг. доля программ бакалавров и магистров в специализированных вузах составляла 95%, то в университетах – 72%, а по направлениям искусство и музыка – только 31%. Теологические направления и направления подготовки, регламентируемые государством, в частности, право,

до сих пор не были реорганизованы; относительно педагогического образования решение о замене государственного экзамена экзаменами на степень магистра принимают федеральные земли: в Берлине, например, все программы педагогической подготовки были переведены на двухуровневую структуру, в Сааре – ни одной (Hochschulrektorenkonferenz 2009).

Рамочные условия регламентируются «Общеземельными структурными установками», благодаря которым были созданы предпосылки для аккредитации программ бакалавров и магистров агентствами. В них степень бакалавра была утверждена как «типовая степень высшего образования», которая должна иметь «самостоятельный квалификационный профиль». Для этого программы должны предусмотреть освоение «научных основ и формирование методических и ориентированных на профессиональную область квалификаций». Программа подготовки магистров должна, напротив, обеспечить «высокий профессиональный и научный уровень, который соответствовал бы как минимум уровню дипломированного специалиста» (Kultusministerkonferenz 2005, S. 3, 5).

Программы бакалавра и магистра могут реализовываться последовательно, т.е. магистерская программа базируется непосредственно на программе бакалавра. Но возможны и программы магистра как самостоятельные, имеющие целью повышение квалификации или специализацию. Для последовательных программ установлена регламентированная продолжительность обучения 5 лет. На практике большая часть программ бакалавров (73%) – трехгодичные, а базирующиеся на них магистерские программы (75%) – двухгодичные (HRK 2009). Минимальным требованием при поступлении на программу магистра является наличие степени бакалавра, вузы могут вводить дополнительные требования к поступающим. Как правило, вузы устанавливают минимальный балл, а в некоторых случаях организуют особые вступительные экзамены или требуют стаж работы.

Пока не было проведено специального исследования признания степени бакалавра на рынке труда. Первые результаты исследований выпускников, полученные Harald Schomburg, показывают, что переход выпускников со степенью бакалавра на рынок труда «почти нормальный». Они ищут место примерно 3 месяца – столько же, сколько магистры и дипломированные специалисты (Schomburg, 2009). Стартовавшая в 2004 г. и возобновленная в 2008 г. инициатива ведущих предприятий под названием «Добро пожаловать, бакалавр» свидетельствовала, что реформа в принципе нашла поддержку. В 2004 г. большинство немецких предприятий подтвердило, что бакалавры в принципе признаются так же, как и магистры (Konegen-Grenier 2004). Это может, однако, означать, что пока во многом неясны специфические задачи, функции и цели бакалавра. Последние исследования показывают, что предприятия все больше нанимают бакалавров (Stifterverband 2008). Работодатели обращают значительное внимание на различные компетенции выпускников, но при этом как и раньше большую роль играют различия между выпускниками специализированных вузов и университетов. Выпускники специализированных вузов ценятся в основном за полученный практический / профессиональный опыт – как бакалавры, так и магистры. Выпускники университетов принимаются на работу с учетом прежде всего экзаменационных оценок, знания иностранных языков и опыта, приобретенного во время зарубежной стажировки (Schomburg, 2009).

Для учащихся пока неясно, в чем же суть бакалавра. Именно эта неясность сопровождает весь процесс реформирования (и не только в Германии) и является частью проблемы реализации этих программ. В качестве образца для Болонского процесса все время выдвигают системы высшего образования Великобритании, США и, частично, Канады. Но обращение к этим странам показывает, что и там с ключевым понятием «ступенчатая подготовка» связаны различные понимания и реалии (детальное международное сравнение условий подготовки и труда в науке смотри также Buchholz et. al. 2009).

Бакалавр не равен бакалавру – обзор по отдельным странам

В Великобритании бакалавр является традиционно типичной для академических профессий степенью. Продолжительность обучения составляет почти повсеместно 3 года, оно сильно структурировано и специализировано. Четырехгодичные программы бакалавров предлагаются почти исключительно по прикладным направлениям, в программах так называемых «сэндвич-курсов» предусмотрен год практической подготовки.

Система, включающая бакалавров и магистров, понималась до Болонского процесса не как ступенчатая – в традиционных университетах, таких как Оксфорд и Кембридж, степень магистра до сих пор присваивается как почетное звание, а не на основе дополнительного образования. В целом в Великобритании только 12% бакалавров поступают сразу же в магистратуру. Подготовка на магистра может быть ориентирована на профессиональную квалификацию, в качестве альтернативы выпускники могут выбрать так называемого «исследовательского магистра» (Schwarzenberger, 2005).

Классическое для колледжа **США** окончание (бакалавр) должно в меньшей степени предусматривать профессиональную квалификацию, а в большей – общее, традиционно демократическое и гражданское образование. Обучение продолжается четыре года, при этом первые два года – часто очень широкая подготовка. Специализация происходит на третьем и четвертом годах обучения, но университетская подготовка в США традиционно менее специализированна, чем в Европе. «Проницаемость» как между направлениями подготовки, так и между наукой и практикой – большая.

Магистерские программы являются научно ориентированными и, как правило, рассчитаны на два года, по ним осуществляется подготовка в последипломных колледжах (Graduate Schools) университетов. Профессионально ориентированная подготовка по праву или медицине проходит в так называемых «профессиональных колледжах» (Professional Schools), поступление в которые предусматривает окончание колледжа. Только четверть выпускников со степенью бакалавра продолжают обучение в последипломных и профессиональных колледжах.

Система подготовки в **Канаде** во многом сходна с подготовкой в США. Аналогично там также осуществляется сначала общеобразовательная подготовка, а затем – специализация в рамках бакалавра. Программа обучения очень структурирована и предоставляет незначительную возможность выбора.

Общее для всех стран то, что сами вузы могут решать каких выпускников со степенью бакалавра допускать к обучению на второй фазе. Кроме того, во всех перечисленных системах высшее образование платное, и помимо разно-

родной системы оплаты магистерских программ существуют дополнительные критерии отбора.

Аргументы за расширение перспектив

Краткий обзор зарубежных стран показывает: бакалавр не равен бакалавру и магистр не равен магистру. И в Болонском процессе не следует исходить из единой концепции ступенчатой подготовки, т.е. одинаковой реализации на практике с точки зрения содержания или нормативов. Напротив, программы выполняют специфические функции в соответствующей национальной системе подготовки и науки. Это приводит к упомянутому вначале стратегическому вопросу: как соотносятся цели Болоньи с традициями немецкого высшего образования, с одной стороны, и с современными реформами – другой? С точки зрения импульса к расширению перспектив необходимо обсудить три следующие аспекта:

1. Должно быть пересмотрено распределение функций между университетами и специализированными вузами

В Германии существует традиционное сложное распределение функций в профессиональном образовании. Дуальная подготовка десятилетиями служила примером для других стран и, как и раньше, занимает прочное место во многих профессиограммах. Особенно в секторе информационных технологий в дуальной системе предлагается много программ подготовки квалифицированных специалистов. Специализированные вузы отвечают за подготовку специалистов прикладного профиля. Программы в них предусматривают, как правило, время на практическую подготовку, педагогический персонал зачастую обладает многолетним стажем практической работы, многие программы разрабатываются и реализуются в тесном сотрудничестве с предприятиями. Наряду с этими вузами существуют профессиональные академии, также реализующие академическую профессиональную подготовку, приближенную к практике.

Немецкий университет, напротив, стоит на традиции Гумбольдтовского идеала – единства исследования и обучения. Задача подготовки традиционно ориентирована на потребности науки, а не рынка труда. Эта традиция, несомненно, после образовательной экспансии 1970-х годов была многократно сломлена, приближение университета к практике и рынку труда уже десятилетия является темой стратегических документов в области научной политики. Но основное разделение функций – специализированные вузы более приближены к рынку труда, а университеты – менее, едва ли изменилось. В контексте Болонского процесса необходимо вновь обсудить это разделение функций. Более конкретно, чем раньше, от университета требуется ориентировать программы на потребности рынка труда в дополнение к специализированным вузам.

2. Формирующиеся системы признания в университетах без всяких затруднений совместимы с бакалавром

С описанным традиционным институциональным разделением функций непосредственно связаны структурные проблемы при реализации ступенчатых программ подготовки в немецких университетах. И во времена массового университета традиционные системы признания имеют еще большое влияние: преподаватели вуза обладают высокой степенью автономии, и их репутация в научном сообществе обусловлена их научным, а не педагогическим вкладом. Это особенно проявляется в оценивании, как, например, в прежние времена в рейтинге Научного совета ФРГ. Соответственно при разработке программ подго-

товки перспективы научных исследований играют важную роль и определяются ориентацией научных исследований отделения. Профессора заинтересованы в том, чтобы их область исследований нашла отражение в подготовке специалистов и проведении экзаменов.

Разработка программ подготовки, ориентированной на профессию, напротив, должна в значительной степени абстрагироваться от интересов научных исследований и акцентировать внимание прежде всего на консистентность и адаптивность преподаваемого учебного материала. Но это возможно только при коренной валоризации преподавания и ограничении автономии в сфере педагогической деятельности.

3. Соотношение дифференциации и сопоставимости требует прояснения

Параллельно Болонскому процессу в настоящее время существуют инициативы по реформированию, направленные на большую вертикальную и горизонтальную дифференциацию. От вузов и исследовательских учреждений требуется удержаться в условиях все возрастающей конкуренции. Одним из примеров является инициатива исключительности (Exzellenzinitiative), идея которой состоит в определении «маяков» на вузовском ландшафте. Такие понятия, как «формирование профиля» или «признаки индивидуальности», можно найти во всех каталогах по оценке. Соответственно руководство всех вузов прилагает усилия, чтобы выделиться – отчасти за счет специализации, акцентируя близость к практике или за счет нового содержания подготовки.

Переход к программам бакалавров и магистров происходит одновременно с этими усилиями выделиться. Следует заметить, что наряду с исследовательскими профилями важным элементом стратегии профилирования вуза являются магистерские программы и связанные с ними школы последипломной подготовки (Graduiertenschulen). Эта тенденция отмечается и во всем мире. В расширенной перспективе развития Болонского процесса необходимо было бы обсудить, как соотносятся цели «дифференциации» и «сопоставимости и совместимости».

В заключение можно сделать следующие выводы: введение ступенчатой подготовки в вузах не должно проходить по единому образцу – институциональная специфика приводит к разногласиям. Эти разногласия дают, однако, шансы для осознания модернизации, которая приемлема для соответствующей системы. Дебаты по вопросу реформирования реформы, которая сводится пока к незначительным «наладкам», позволят использовать эти шансы для немецкой системы высшего образования.

Источник: *Бакалавр и Болонья: почему нужно реформировать реформу* З. Гюлькер, А. Кни, Д. Зимон. Научный центр социальных исследований, Берлин, серия «Образование», 10, ноябрь 2009.

Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZ Brief Bildung, 10, November 2009.

www.wzb.eu/wzbrieftbildung

Перевод О.Л. Ворожейкиной

В р е з к а № 1 2

**Хайтманн Г. РАЗРАБОТКА ПРОГРАММ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА РЕЗУЛЬТАТЫ.
ПРЕЗЕНТАЦИЯ РАБОЧЕЙ ГРУППЫ**

Heitmann Günter. AGI Outcomeorientiertes Studiengangsdesign

Требования к инженерным программам:

Готовить к профессии как на уровне бакалавра, так и на уровне магистра, и с различными профилями.

Ориентировать на приобретение соответствующих компетенций и на достижение результатов образования.

Способствовать активному и исследовательскому учению.

Быть гибкими в отношении меняющихся требований, различных интересов и предпосылок к обучению.

Давать возможность освоить программы в регламентированные сроки.

Быть привлекательными, сопоставимыми и признаваемыми в мире.

Обеспечивать постоянное повышение качества.

Критика существующей ситуации

Программы подготовки бакалавров слишком зарегламентированы и перегружены, лишены необходимой возможности выбора.

Недостаточно реализуют приобретение компетенций, ориентированных на практику, или не удовлетворяют требованиям ввиду сокращения этапа практической подготовки и подготовки выпускной работы.

Ненадежность качества программ уровня бакалавра.

Слишком небольшие модули, в связи с этим много экзаменов; зачастую программы представляют собой только сложение имеющихся занятий, а не новую разработку, ориентированную на формирование компетенций.

До сих пор не отмечается сокращения отсева.

Систематическая разработка или ревизия программ подготовки

Определять цели подготовки и результаты обучения с учетом различных заинтересованных групп и рамочных установок.

Планирование и предоставление ориентированных на цели модулей/учебных единиц.

Использование экзаменационной и оценочной систем, нацеленных на оценку приобретенных компетенций и результатов обучения.

Введение структур и процессов обеспечения качества и постоянное его повышение.

Цели подготовки: какие компетенции?

Квалификационные структуры, выходящие за рамки программ:

Болонская и немецкая квалификационные структуры для высшего образования;

Цели подготовки Совета по аккредитации;

Установки Конференции министров образования земель по формированию профиля;

Квалификационные структуры ЕС и Германии.

Секторальные квалификационные структуры для инженерных направлений подготовки

Стандарты Европейской аккредитации инженерных программ (European Accreditation of Engineering Programme – EUR-ACE) и Вашингтонское соглашение (Washington Accord);

Общие и специфические по направлениям требования аккредитационного агентства по инженерным программам (ASIIN – Accreditation Agency for Degree Programmes in Engineering);

Требования экономики и профессиональной практики.

Общие вузовские концепты

Международные: CDIO^{*}, TU3 Нидерландов.

Национальный: 4Ing[†].

Личностные компетенции

Социальные компетенции

Способность работать в команде и руководящие способности;

Коммуникации и активное участие.

Самокомпетенции

Самостоятельность и ответственность;

Рефлексивность и учебные компетенции.

Цель: усиление личностных компетенций

Предпочтительно их формирование посредством интеграции в учебный процесс.

Какими должны быть структуры программ, содержание, модули и учебные единицы для формирования профессиональных, методических, социальных и самокомпетенций?

Специфические занятия и/или интегрированные

Проблемноориентированное обучение (PBL – Problem-based learning) и проекты в рамках отдельных модулей;

Проекты, выходящие за рамки специальности и вуза;

Этапы практической подготовки и практические проекты.

Проектные курсы (Projekt-Studiengänge)

Какие еще существуют возможности и какие необходимо предпринять меры для повышения качества разработка программ подготовки?

Например, больше программ без отрыва от работы и большая индивидуализация программ, лучший учет компетенций, сформированных вне программы.

Исследование проблем инженерного образования и подготовка преподавателей по педагогике высшей школы и разработке программ?

Совершенствование ограничивающих условий (Randbedingungen)

Больше педагогического персонала для работы в малых группах?

* CDIO™ ИНИЦИАТИВА является инновационной образовательной структурой подготовки следующего поколения инженеров. Это образование, делающее упор на технический набор основных принципов в контексте замысел – проектирование – осуществление – работа реальных систем и продуктов. CDIO™ Инициатива была разработана с учетом мнений выпускников, промышленности, инженеров и студентов. Эта структура универсальна и подходит для всех технических вузов. CDIO™ была принята во всем мире как структура, используемая при планировании учебных программ и оценке, основанной на результатах обучения (*Примечание переводчика*).

† Четыре факультетских собрания университетских направлений: строительство и геодезия, электротехника и информационная техника, информатика, а также машиностроение и технологии производства создали объединение 4ING, с тем чтобы придать больший вес голосу ученых при организации научных исследований и подготовке кадров по данным направлениям (*Примечание переводчика*).

Продление сроков регламентированной подготовки?
Структуры и меры по увеличению мобильности?

Перевод О.Л. Ворожейкиной

БИБЛИОГРАФИЯ К ГЛАВЕ 3

1. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с. (6.7)
2. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
3. *Вильдт Й.* Будущее Болонского процесса – тезисы с точки зрения дидактики высшей школы. Prof. Dr. Johannes Wildt. Die Zukunft von Bologna – Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. *Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.1.1).
4. Извлечение из доклада «Тенденции V: Университеты формируют Европейское пространство высшего образования». Trends V Report: Trends V Report: Universities shaping the European Higher Education area. *Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт (D. Crosier, L. Purser, H. Smidt)* www.EUA.be/fileadmin/user_upload/d\files/publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf. Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн. *Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.1.1).
5. Извлечение из доклада «Тенденции IV: европейские университеты на пути осуществления Болонских реформ» *С. Райхерт, К. Таух.* “Trends IV Report: European Implementing Bologna” Sybille Reichert, Christian Tauch. Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн. *Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.2.1).
6. Извлечение из доклада «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании» *А. Сюрсок и Х. Смиidt.* Соавторы: Х. Дэви, Й. Крохонен, Дж. Мэдилл, Л. Уилсон. “Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education” Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-autors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн. *Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А.* Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.2.2).
7. Извлечение из доклада «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании» *А. Сюрсок и Х. Смиidt.* Соавторы: Х. Дэви, Й. Крохонен, Дж. Мэдилл, Л. Уилсон. “Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education” Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-autors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн. *Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А.* Проектирование и реализация

компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.3.3).

8. Дэвис Х. Обзор магистерских степеней в Европе Howard Davies. Survey of Master Degrees in Europe http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_de.html. Перевод Е.Н. Карачаровой / В кн. Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.1.3).
9. Гюлькер З., Кни А, Зимон Д. Бакалавр и Болонья: почему нужно реформировать реформу Научный центр социальных исследований, Берлин, серия «Образование», 10, ноябрь 2009. Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZ Brief Bildung, 10, November 2009. www.wzb.eu/wzbbriefbildung. Перевод О.Л. Ворожейкиной / В кн. Байденко В.И., Максимов Н.И., Селезнева Н.А. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированных образовательных программ высшего образования: европейский опыт. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с. (П.2.3).
10. 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.
11. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (Книга-приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2009. – 220 с.
12. Байденко В.И. На стыке двух десятилетий Болонских реформ в Европе: опыт, проблемы и перспективы. В: Проблемы модернизации высшего образования в России: Монография. М.: МАКС Пресс, 2010, с.11-49.
13. Байденко В.И. Болонские реформы в Европе: новый этап конструктивного реформирования. В: Инновационные факторы развития высшего образования. М.: МАКС Пресс, 2012, с.132-171.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современное состояние знания в области высшего образования и дидактики высшего образования, тем более не ограниченного европейской географией, поражает своим многообразием, концептуально-методологической палитрой, стремительным развитием практики в конкретных высших учебных заведениях.

Исследования в этих областях динамично развиваются и институционализируются в различных глобальных, региональных и национальных контекстах.

Позволим себе высказаться в том смысле, что было бы весьма конструктивным делом – развертывание в нашей отечественной высшей школе соответствующих изысканий по широкому проблемно-тематическому полю на федеральном и институциональном уровнях.

Справедливости ради следует отметить, что автор вполне осознает ограниченный характер нарисованной панорамы исследований, их достижений и поставленных академической жизнью проблем.

Это объясняется, по меньшей мере, двумя причинами: недостаточной когнитивной компетенцией автора в данной сфере и ограниченностью жанрового пространства. Знания, которые оттранслированы российским читателям относительно Болонского процесса, в стимулирующем воздействии которого и осваиваются в концептуальной, методологической и правовой плоскостях студентоцентрированный и компетентностный (результат-ориентированный) подходы (см. Введение) весьма актуальны и объемны. Следует всячески преодолевать «болонский скептицизм» и дефицит «болонского знания», которыми иногда заражены и весьма ответственные официальные лица, партийные лидеры и высокие должностные персоны.

Позволю себе привести мнение Генерального секретаря Международной ассоциации университетов (IAU) Э. Эгрон-Полак: «... 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, которые Болонский процесс приобрел всего лишь за десятилетие. Создается впечатление, что его единственные критики находятся в Европе... Болонский процесс достиг... практически невозможного» [1, с. 69].

У нас же создается впечатление, что именно в России наблюдается весьма сдержанное, если не прохладное, отношение к основным линиям действия Болонского процесса как целостному и системному преобразованию отечественной высшей школы.

Нам видятся следующие слабые звенья болонских реформ в Российской Федерации:

- далеко недостаточные знания положительной и негативной практики болонских реформ в Европе;
- отсутствие целенаправленной и системной работы в части освоения вузами студентоцентрированного подхода;
- нечеткая ориентированность новых образовательных программ на формирование интегрированной характеристики выпускников – трудоустраиваемости;
- неразвитость на официальном (Рособрнадзор) и внутривузовском уровнях инициатив по изучению современных стратегий и тенденций в обеспечении качества высшего образования, включая освоение принципиально нового направления – развития *институциональной культуры качества* и, быть может, даже самого осознания актуальности этой работы;
- значительное отставание в исследовании проблем высшего образования и дидактики высшей школы, несистемной институционализации исследовательской деятельности в этой области (можно говорить, как бы это не показалось резким, о том, что болонские реформы в России не подкрепляются их адекватной научно-теоретической и концептуально-методологической рефлексией в междисциплинарном формате);
- поверхностное овладение в массовой педагогической культуре всей глубиной и сложностью компетентного подхода, должного сопровождаться разработкой и применением новых методов обучения, учения, оценивания, проектирования образовательных программ посредством формулирования (написания) результатов образования на языке компетенций, педагогических сценариев их формирования, а также технологией модуляризации;
- игнорирование общегосударственного характера создания квалификационных национальных рамок, удовлетворяющих общеевропейским нормам [1, с. 153–156];
- неосведомленность российской академической общественности о разработанной в Европе классификации высших учебных заведений U-MAP, которую целесообразно учитывать при типологизации вузов в России, в том числе и на законодательном уровне.

Освоение в вузах России в массовом порядке современных достижений отечественной, европейской и мировой дидактики высшего образования, по нашему мнению, представляет собой общесистемную задачу, равно как и необходимое условие модернизации высшей школы. Подчеркнем: освоение богатства идей и практик, а не механический перенос и внеконтекстуальное заимствование.

БИБЛИОГРАФИЯ К ЗАКЛЮЧЕНИЮ

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.

П Р И Л О Ж Е Н И Я

**ПЕРЕЧЕНЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ
НА ПРОБЛЕМАТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ,
ВКЛЮЧАЯ ДИДАКТИКУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Международные организации и центры

CIDREE – Консорциум институтов по развитию исследований в области образования в Европе (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe). Самоуправляемая сеть образовательных структур, которые играют национально признанную роль в области развития учебных программ (curriculum development) и или научных исследований образования. <http://www.cidree.org/>. Секретариат – Бельгия, Фламандское Министерство образования

EPI (Educational Policy Institute) – Институт образовательной политики www.educationalpolicy.org

OECD – Организация экономического сотрудничества и развития www.oecd.org – Директорат образования http://www.oecd.org/department/0,3355,en_2649_33723_1_1_1_1_1,00.html

UNESCO–CEPES – ЮНЕСКО–СЕПЕС (European Centre for Higher Education) <http://www.cepes.ro>

WB (World Bank Group) – Международный банк www.worldbank.org

Австралия

CIRGE (Center for Innovation and Research in Graduate Education) – Центр инноваций и исследования последипломого образования при университет Вашингтона в Сиэтле depts.washington.edu/cirgeweb/

EDC (Education Development Centre) - Центр развития образования www.edc.sa.gov.au

TEDI (Teaching and Educational Development Institute) – Институт развития образования и обучения www.tedi.uq.edu.au

Великобритания

Centre for Comparative Education Research and Commonwealth Education Documentation (University of Nottingham) – Центр сравнительных исследований в области образования и документации по образования Сообщества в Ноттингемском университете www.nottingham.ac.uk/education

CER (Centre for European Reform) – Центр европейских реформ (независимый) www.cer.org.uk

CHERI (Centre for Higher Education Research and Information) – Центр исследований и информации в области высшего образования (при Открытом университете) oro.open.ac.uk/

Department of Educational Research Lancaster University – Факультет исследований в области образования Ланкастерского университета www.lancs.ac.uk/fass/edres/

ECOTEC (Emissions Control Optimisation TEChnology) – Консалтинговая компания (Великобритания + Нидерланды) (в том числе по различным направлениям, связанным с

образованием) входит в Ecorys – Research and Consulting научные исследования и консалтинг www.uk.ecorys.com; www.ecotec.com

HEA (Higher Education Academy) – Академия высшего образования – Центр инженерных наук www.heacademy.ac.uk

HEPI (The Higher Education Policy Institute) – Институт политики в области высшего образования www.hepi.ac.uk/

Higher Education Academy Psychology – Академия психологии высшего образования <http://www.heacademy.ac.uk/>

QAA (The Quality Assurance Agency for Higher Education) Агентство по обеспечению качества высшего образования (в том числе, оценка качества высшего образования на основе сравнения с лучшими образцами - бенчмаркинг) www.qaa.ac.uk/

University of Bath – Университет в Бате (Великобритания) www.bath.ac.uk/

Германия

CHE (Centrum für Hochschulentwicklung) – Центр развития высшей школы www.che.de

DIPF – Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung- Немецкий институт международных педагогических исследований www.dipf.de/de/dipf.

Hochschuldidaktisches Zentrum (HDZ) TU Dortmund – Центр дидактики высшего образования Технического университета Дортмунда http://www.tu-dortmund.de/uni/Uni/Organisation/Zentrale_wissenschaftliche_Einrichtungen/Hochschuldidaktisches_Zentrum/index.html

HIS (Hochschul-Information-System GmbH) - Информационная система вузов (в том числе портал «Управление», пользуясь которым руководство вузов и партнеры по бенчмаркингу могут получить необходимую информацию) www.his.de

iFQ (Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung) - Институт информации и обеспечения качества, Бонн www.forschungsinform.de

IHF (Das Bayerische Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung) – Баварский государственный институт исследований и планирования в высшем образовании www.ihf.bayern.de

INCHER-Kassel (Internationales Zentrum für Hochschulforschung – Kassel) – Международный центр исследований в области высшего образования при университете Касселя (ФРГ) www.uni-kassel.de/wz1/

Institut für Hochschulforschung Wittenberg e.V. – Институт исследований в области высшего образования университета в Галле-Виттенберге www.hof.uni-halle.de

Institut für Kompetenzförderung der Fachhochschule (FH) Lippe und Höxter – Институт содействия развитию компетенций специализированного вуза Липпе и Хёкстера <http://www.hs-owl.de/>

IWT (Institut für Wissenschafts- und Technikforschung) – Институт исследований науки и техники в Билефельде www.uni-bielefeld.de/iwt/

IZK Institut für Zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung der Hochschule Bochum – Институт по формированию компетенций, ориентированных на будущее при Высшей школе Бохума <http://www.hochschule-bochum.de/izk.html>

Zentrum für Hochschul- und Weiterbildung (ZHW) der Universität Hamburg – Центр высшего образования и повышения квалификации университета Гамбурга <http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/>

ZWM (Zentrum für Wissenschaftsmanagement Speyer) – Центр менеджмента науки Шпейер <http://www.zwm-speyer.de/index.php?module=010400&dbpage=122&m=101&s=2c551bfd1181d0cff5b9a2424a7d548e>

Ирландия

HEPRU (Higher Education Policy Research Unit) – Исследовательская группа в области политики высшего образования www.dit.ie/cser/cserexpertise/hepru/

NAIRTL (National Academy for Integration of Research, Teaching and Learning) – Национальная академия интеграции исследований, преподавания и обучения <http://www.nairtl.ie/>

School of Education Studies at Dublin City University, Ireland – Школа исследования образования в Дублинском университете www.dcu.ie

Китай

EDC (Educational Development Centre) - Центр развития образования при Политехническом университете Гонконга edc.polyu.edu.hk/

Shanghai Jiaotong University Higher Education Institute – Институт высшего образования Шанхайского университета <http://www.university-directory.eu/China/Shanghai-Jiao-Tong-University-Institute-of-Higher-Education/Shanghai-Jiao-Tong-University-Institute-of-Higher-Education-Associate-degrees.html#.Tr0iSfpN-Rs>

Нидерланды

CHEPS (The Center for Higher Education Policy Studies) – Центр исследования политики в области высшего образования (университет Твенте) www.utwente.nl/mb/cheps

Nuffic (Netherlands organization for international cooperation in higher education) – Нидерландская организации по международной кооперации в области высшего образования www.nuffic.nl

Норвегия

NIFU STEP (Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education) – Скандинавский институт по исследованиям в области инноваций, науки и образования <http://www.nifu.no/English/Pages/default.aspx>

Department of Educational Research OSLO – Институт исследования образования университета Осло <http://www.uv.uio.no/pfi/english/>

Португалия

CIPES (Centre For Research In Higher Education Policies) – Исследовательский центр политики в области высшего образования университета Порто www.fup.pt/old/cipes/en_index.php

США

CINE (Center for International Higher Education - Boston College) – Центр международного высшего образования Бостонского колледжа [www.bc.edu > research](http://www.bc.edu/research)

CSHE (The Pennsylvania State University's Center for the Study of Higher Education) – Центр изучения высшего образования Пенсильванского государственного университета www.ed.psu.edu/cshe

EDC (Education Development Center) – Центр развития образования (США) www.edc.org/

HERI (The Higher Education Research Institute) – Институт исследований в области высшего образования Калифорнийского университета www.heri.ucla.edu/

IHER (Institute for Higher Education Policy) – Институт политики в области высшего образования (позиционирует себя как независимый), Вашингтон www.iher.org/

NCHEMS (The National Center for Higher Education Management Systems) – Национальный центр систем управления высшим образованием www.chea.org/Research/index.asp

SIHER (Stanford Institute for Higher Education Research) – Стенфордский институт исследований в области высшего образования siher.stanford.edu/

Франция

AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur) – Агентство по оценке науки и высшего образования - <http://www.aeres-evaluation.fr>. Помимо внешней оценки вузов и научных организаций проводит тематические исследования, в частности, по анализу специфики инженерной подготовки в университетах Франции.

BIEF <http://www.bief.be>. Louvain-la-Neuve Belgique. Международная консалтинговая группа по инженерии образования и подготовки, управлению человеческими ресурсами и развитию компетенций.

IFE (L'Institut français de l'Éducation) – Французский институт педагогики, Лион, институт в рамках Лионской нормальной школы (педагогического института), бывший Национальный институт педагогических исследований. Изучает все вопросы педагогики – от начальной до высшей школы и непрерывного образования. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut>

NESSE – сеть экспертов по социальным аспектам образования – Network of experts in social sciences of education and training. Создана в 2007 г. Генеральным Директором Европейской комиссии по образованию и культуре. Координатор – IFE, Лион.

См. также ежегодный международный справочник «The World of Learning»

Составители: В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина

**СОВРЕМЕННАЯ ИНОСТРАННАЯ БИБЛИОГРАФИЯ
ПО ВОПРОСАМ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

1. *Antons K.* (1973): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen.
2. *Bligh D.B.* (1974): What's the Use of Lectures? Harmondsworth, Middlesex, S. 17–50.
3. *Friedrich H./Tschersig R.* (1978): Das Planspiel als Lehrveranstaltung. Hamburg.
4. *Huczynski A.* (1984): Encyclopedia of Management Development Methods. Aldershot, Hants (reprint).
5. *Jacques D.* (1984): Learning in Groups. London, Sydney, Dover, New Hampshire.
6. *Pfeifer J.W., Jones J.E.* (1972): Structured Experiences for Human Relations Training. Iowa City.
7. *Rick W., Ritter U.P.* (1983): Lernsituationen in der Hochschulausbildung. In: *Huber L.* (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10, S. 367–400.
8. *Schmidt B.A., Zöller W.* (1972): Lernfragen. Berlin, Heidelberg, New York.
9. *Berendt B.* (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: *Helmke A., Hornstein W., Terhart E.*: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim und Basel.
10. *Berendt B.* (2005): «Gut geplant ist halb gewonnen ...». Heues Handbuch Hochschullehre, Kap.B1.1.
11. *Berendt B.* (2005): Academic Staff Development im Kontext der Bologna-Prozesses, Stellenwert und Stand hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Kap.L2.2: Literatur/ Quellenhinweise S. 33, 34 u.a. betr. Veröffentlichungen Berendt B., Positionen 5–10.
12. *Berendt Brigitte* Hochschuldidaktischer Methoden-Fundus: Basiswissen. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Kap.C3.1, S. 1–24.
13. *Flehsig K.H.* (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell.
14. *Stary J., Kretschmer H.* (1994): Erfolgreich studieren – Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Berlin.
15. *Johannes Wildt* Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Kap.A3.1, S. 1–13.
16. *Asdonk J., Krüger H., Strobl G., Tillmann K. und Wildt J.* (Hrsg.): Bildung im Medium Wissenschaft – Zugänge und Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik., Weinheim/Basel 2002.
17. *Berendt B.:* Academic Staff Development in Europe – Relevance, Types of Programmes and Suggestions for Discussion. In: UNESCO (Hrsg.): World Conference on Higher Education. Higher Education in the 21st Century. Vision and Action. Vol. IV: Higher Education Staff Development. A Continuing Mission, Paris 1999, S. 30–40.
18. *Berendt B.:* «Shift from Teaching to Learning» – Unterstützung durch Hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: *Asdonk J.* u.a. (Hrsg.) Bildung im Medium Wissenschaft, Weinheim/Basel 2002, S. 175–185.
19. *Haug G.:* The TUNING Project in the context of main trends in higher education in Europe. Brussels 2001.
20. *Haug G. und Tauch Chr.:* Towards the European higher education area; survey of the main reforms from Bologna to Prag (Trans II) 2001. ([www. Bologna-berlin2993.de/pdf/trend/II.pdf](http://www.Bologna-berlin2993.de/pdf/trend/II.pdf))
21. *Knauf H. und Knauf M.* (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 111, Bielefeld 2003.
22. *Little B.:* International prospectivs on employability. A briefing paper prepared by Brenda Little, Januar 2003. <http://ltsn.ac.at.uk/genericcentral/index.acp?idee=17641>)

23. *Orth H.*: Schlüsselqualifikationen an Hochschulen. Neuwied/Kriftel 1999.
24. *Reichert S. und Teichert Chr.*: Bologna – four years after (Trans III) 2003 (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII/full.pdf>)
25. *Reimann-Rothmeier G. und Mandl H.*: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: *Krapp A. und Weidenmann B.*: Pädagogik, Psychologie, Weinheim/Basel 2001, S. 601–646.
26. *Schneider R. und Wildt J.*: Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: *Kolbe U., Koch-Priewe B., Wildt J.*: Didaktik der Lehrerbildung. Bad Heilbronn 2003.
27. TUNING Project: Phase I. (<http://www.relint.deusto.es/TININGProject/doc.tuningphase1>)
28. *Welbers U.* (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 119, Bielefeld 2003.
29. *Wild K.-P.*: Lernstrategien im Studium. Münster 2000.
30. *Wildt J.*: Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen. In: *Welbers U.* (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997. S. 198–213.
31. *Wildt J.*: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: *Welbers U.* (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Neuwied/Kriftel 2001, S. 25–42.
32. *Wildt J.*: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen In: *Berendt B., Voss H.-P. 1. und Wildt J.* (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin 2002a, A.1.1 (10 Seiten)
33. *Wildt J.*: «Schlüsselkompetenzen – Leitmotiv der Studienreform?» In: Schlüsselkompetenzen und Hochschule – Konsequenzen für Studium und Beratung. hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Studien – Studentinnen- und Studentenberatung (ARGE e. V.), Köln 2002b, S. 16–25.
34. *Wildt J.*: Vermittlungswissenschaft – missing link einer gestuften Lehrerbildung? In: *Welbers U.* (Hrsg.): Vermittlungswissenschaften – Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003a. S. 149–194.
35. *Wildt J.*: Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: *Obolenski A./Meyer H.* (Hrsg.): Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003b. S. 71–84.
36. *Wildt J.*: Netzwerk Hochschuldidaktik NRW im Netz. In: *Journal Hochschuldidaktik 14.Jg.* (2003c) Nr.2, Dortmund.
37. Bundesassistentenkonferenz (BAK): Forschendes Lernen – wissenschaftliches Prüfen. (Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Bd. 5). Bonn, 1970.
38. *Flehsig, Karl-Heinz* (1976): Prüfungen und Evaluation. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (Hrsg.): Hochschuldidaktische Stichworte I. (Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 40). Hamburg, S. 305.
39. *Wildt, Johannes* (1979): Dissertation zum Thema: «Aktionsforschung und pragmatische Curriculumentwicklung als Strategieelemente einer praxisbezogenen Studienreformerarbeit». Veröffentlicht in: *Wildt, Johannes*: Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von «oben» und «unten». Hrsg.: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Bielefeld. Bielefeld, 1981.
40. *Webler, Wolff-Dietrich / Wildt, Johannes* (1979): Zur Konzeption einer Hochschuldidaktik als Ausbildungsforschung und wissenschaftlich fundierten Studienreform. In: *Webler, Wolff-Dietrich / Wildt, Johannes* (Hrsg.). Wissenschaft – Studium – Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 52. Hamburg: AHD, S. 8–12.
41. *Webler, Wolff-Dietrich / Wildt, Johannes* (1980): Hochschuldidaktik. In: *Dahm, Gerwin u.a.* (Hrsg.): Wörterbuch der Weiterbildung. München: Kösel, S. 177–179.
42. *Huber, Ludwig* (1983): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Clett-Cotta, S. 129 ff.
43. *Huber, Ludwig* (1974): Hochschuldidaktik. In: *Wulf, Christoph*: Wörterbuch der Erziehung. München.

44. *Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes* (Hrsg.) (2002 ff.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Fachverlag für Wissenschaftsinformation.
45. *Wildt, Johannes* (1984): Forschung über Lehre und Lernen an der Hochschule. In: Goldschmidt, Dietrich / Teichler, Ulrich / Webler, Wolff-Dietrich (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Frankfurt/ Main: Campus-Verlag.
46. *Helmke, Andreas / Schrader, F.W.* (1998): Hochschuldidaktik. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, Beltz, S. 183–187.
47. *Helmke, Andreas / Wildt, Johannes* (2000): Hochschulpsychologie. In: Lexikon der Psychologie. München: Piper.
48. *Kember, David / Kwan, Kam-Por* (2000): Lectures approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional science 28, S. 469–490.
49. *Wildt Johannes & Jahnke Isa*: Konturen und Strukturen der hochschuldidaktischer Hochschulforschung – ein Rahmenmodell. Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Nr. 1, 2010, S. 4–8.
50. Foundation Degree qualification benchmark May 2010. QAA. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>
51. In der Smitten S./ Jaeger M. Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen In: In der Smitten S./ Jaeger M. Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von Hochschulsteuerung und Profilbildung Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November 2009 in Hannover HIS: Forum Hochschule 13 | 2010
52. Akkreditierungsrat 2009: Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Drs. AR 93/2009. Bonn.
53. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengeleiteter Bericht mit einer Analyse zu den Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
54. Busse, Gerd / Eggert, Jana 2005: Kompetenzen sichtbar machen. Methoden und Instrumente zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich Deutschland / Niederlande. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt. Online unter http://www.uni.muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlandenet/d-nl/kompetenzen_sichtbar_machen.pdf.
55. *Canto-Sperber, Monique / Dupuy, Jean-Pierre* 2001: Competencies for the Good Life and the Good Society. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 67–92.
56. Chur, Dietmar 2004: Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 16–19.
57. *Chur, Dietmar* 2006: Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Komponente eines umfassenden Qualitätsmanagements an der Hochschule. In: Michelsen, Gerd / Markt, Stephan (Hrsg.) 2006: Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit – Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler: S. 63–82.
58. *Damm-Ruger, Sigrid / Stiegler, Barbara* 1996: Soziale Qualifikationen im Beruf. Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
59. *Dahm, Johanna* 2005: Schlüsselkompetenzen der Zukunft. Was im Berufsleben zählt. München: Volk Verlag.
60. *De Boer, Harry / Enders, Jürgen / Schimank, Uwe* 2007: On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea (Hrsg.) 2007: New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces, and Integration. Dordrecht: Springer: S. 135–152.

61. *Dohmen, Gunther* 2002: Die Forderung informellen Lernens. Aktuelle Herausforderungen und internationale Entwicklungen. Tübingen: Pilus Verlag.
62. *Euler, Dieter* 2004: Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.
63. *Fehr, Ute* 2004: Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 31–32.
64. *Frank, Irmgard* 2003: Ringvorlesung Universität Bielefeld, Fachbereich Pädagogik, WS 2003/2004. Das Leben als Lehrmeister – Informelles Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung. Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. Online unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_informelles-lernen_frank_vorlesung-bielefeld.pdf.
65. Frank, Irmgard et al. 2004: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Nr. 3.4.101. Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie. Online unter www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34101.pdf
66. *Gabriel, Gosta / von Stuckrad, Thimo* 2007: Die Zukunft vor den Toren. Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2020. Gutersloh: CHE Arbeitspapier Nr. 100.
67. *Gerzer-Sass, Annemarie / Reupold, Andrea / Nu.hart, Christine* 2006: LisU-Projekt «Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld» – Abschlussbericht. München. Online unter: http://www.dji.de/bibs/KN_LisU_Abschlussbericht.pdf, abgerufen am 02.10.08.
68. *Gilomen, Heinz / Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh* 2001: Concluding Remarks. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 247–251.
69. *Gilomen, Heinz* 2003a: Concluding Remarks. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 181–186.
70. *Gilomen, Heinz* 2003b: Desired outcomes: A successful life and a well-functioning society. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 109–134.
71. *Goody, Jack* 2001: Competencies and Education: Contextual Diversity. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 175–251.
72. *Hansen, Stefan* 2008: Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
73. *Hauf, Kathrin* 2005: Sozialkompetenzen und ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung. London: Turnshare Ltd.
74. *Heine, Christoph / Willich, Julia / Schneider, Heidrun / Sommer, Dieter* 2008: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation zu Studienbeginn. Hannover: HIS Forum Hochschule 16/2008.
75. Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506).
76. *Huck-Schade, Johanna Maria* 2003: Soft Skills auf der Spur. Soziale Kompetenzen: weiche Fähigkeiten – harte Fakten. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
77. *Jaeger, Michael / Leszczensky, Michael* 2007: Hochschulsteuerung im Kontext veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – Eine Einführung. In: Jaeger, Michael / Leszczensky,

- Michael (Hrsg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. Hannover: HIS Forum Hochschule 4/2007: S. 5–19.
78. *Jaeger, Michael / In der Smitten, Susanne / Grutmacher, Judith* 2009: Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen. Hannover: HIS: Forum Hochschule 7/2009.
 79. *Kapplinger, Bernd / Reutter, Gerhard* 2005: Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) 2005: Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Berlin: S. 8-17. Online unter: http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/liwe/003_97_hand_liwe_3.pdf,
 80. *Kanning Uwe Peter* 2005: Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Forderung. Göttingen u. a. Hogrefe Verlag.
 81. *Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute* 2006: Germany – 16 Lander Approaches to Reform. In: Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute (Hrsg.) 2006: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens: S. 135–186.
 82. *Knauf, Helen* 2003: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Knauf, Helen / Knauf, Marcus (Hrsg.) 2003: Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Forderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Mit einem Vorwort von Klaus Landfried. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: S. 11–29.
 83. *Kohler, Jürgen* 2004: Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 5–15.
 84. Kultusministerkonferenz (KMK) 2009: Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009-2020. Zwischenstand veröffentlicht am 18.05.2009. Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand_Vorausberechnung_Studienanfängerzahlen_2009_2020.pdf.
 85. Kultusministerkonferenz (KMK) 2010: Landergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.
 86. *Leinweber, Agnes / Schreier, Gerhard* 2004: Schlüsselqualifikationen in den Verfahren der evalag. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 26–27.
 87. *Levy, Frank / Murnane, Richard J.* 2001: Key Competencies Critical to Economic Success. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 151–173.
 88. *Moller-Holtkamp, Susanne* 2007: Fachintegrierte Forderung von Teamkompetenz. Berlin: Logos Verlag.
 89. *Muller, Kirstin* 2008: Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. Mit CD-Rom. Berichte zur beruflichen Bildung. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
 90. *Orth, Helen* 1999: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
 91. *Puhl, Achim* 2002: Auswertung der Experteninterviews zum Thema «Sichtung der Projektlandschaft zu Bildungs- und Qualifizierungspassen anhand von Experteninterviews» im Rahmen des Projekts «TAK» am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Online unter <http://www.imbuk.de/uni-augsburg/ZertGes.doc>.

92. *Rychen, Dominique Simone* 2003: Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 63–107.
93. *Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh* (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 63–107.
94. *Schaeper, Hildegard* 2005: Hochschulausbildung und Schlüsselkompetenzen – Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Beiheft. Oktober 2005: S. 209–220.
95. *Schaeper, Hildegard* 2007: Schlüsselkompetenzen in Studium und Beruf. Vortrag an der Fachhochschule St. Gallen am 3. Oktober 2007. Präsentation online unter http://www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007_10_03_Vortrag_Schaeper_StGallen.pdf.
96. *Scheitler, Christine* 2005: Soziale Kompetenzen als strategischer Erfolgsfaktor für Führungskräfte. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang (zugleich Dissertation, Universität Krakau, 2004).
97. *Schmidt, Uwe* 2004: Qualitäts- und Profilkriterien für die Evaluation von Schlüsselkompetenzen. In: In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 28–30.
98. *Sliwka, Anne* 2004: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms «Demokratie lernen & leben». Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin. URL <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf>.
99. *Sliwka, Anne / Frank, Susanne* 2004: Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel: Beltz.
100. *Sorbonne Declaration* 1998: 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, May 25, 1998. Online unter http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
101. Stifterverband 2009: Wettbewerb exzellente Lehre. Anreize für eine bessere Hochschullehre. Online unter <http://www.exzellente-lehre.de/>.
102. *Stiftung Mercator* 2009: Bologna – Zukunft der Lehre. Online unter <http://www.stiftung-mercator.de/kompetenzzentren/wissenschaft/bologna-zukunft-derlehre.html>.
103. *Teichler, Ulrich* 2001: Profilbildung. In: Hanft, Anke (Hrsg.) 2001: Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand: S. 639–373.
104. *Teichler, Ulrich* 2009: Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2009: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn: HRK Bologna-Zentrum: S. 30–52.
105. Volkswagenstiftung 2009: Hochschule der Zukunft. Online unter <http://www.volkswagenstiftung.de/foerderung/strukturen-und-personen/hochschule-derzukunft.html?L=0>.
106. *Weinert, Franz E.* 2001: Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 45–65.
107. *Baldau-Bergmann K.* Studierendenzentrierte Lehre – Möglichkeitsräume für die active Umgestaltung von Lehr/Lernprozessen mit den Studierenden. «Auf den Weg zur Qualitätskultur!» 12. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen an der TFH Wildau vom 03.-04.03.2011
108. *Ludwig, J.* (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 112–126.

109. Hilliger, B./Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2010): Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen: Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam. In: Das Hochschulwesen, H. 4+5, S. 134–139.
110. Klein, Rosemarie, Kemper, Marita (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler.
111. Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard, Clau, Tina, Helbig-Reuter, Beate, Kleppin, Karin (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.
112. Wildt, Johannes. Forschendes Lernen: Lernen im «Format» der Forschung. Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 4–7.
113. Anhalt, Elmar (2006): Formen der Erkundung und Beobachtung im Schulpraktikum. In: Beyer, K. / Wisbert, R. / Plöger, W. / Wasmuth, K. / Anhalt, E. (Hrsg.): Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 47–62.
114. Arens, Barbara / Blotzheim, Dirk / Koch-Priewe, Barbara / Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In: Roters, B. / Schneider, R. / Koch-Priewe, B. / Thiele, J. / Wildt, J. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–125.
115. Arens, Barbara / Beutel, Silvia-Iris / Koltermann, Saskia (Hrsg.) (2009): Reader zum Pädagogischen Einführungspraktikum. Dortmund, TU Dortmund.
116. Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 503–534.
117. Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz (2001): Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. München. [http://epub.ub.uni-muenchen.de/245/1/FB_137.pdf – letzter Zugriff: 26.06.2009].
118. Huber, Ludwig (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A. / Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–36.
119. Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule, 13 (2004), H. 2, S. 29–49.
120. KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
121. Koch-Priewe, Barbara (1999): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In: Dirks, U. / Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 311–320.
122. Koltermann, Saskia / Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen im Pädagogischen Einführungspraktikum (PEP)?! Dortmund [<https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/26091>].
123. MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2009): Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 12. Mai 2009. Düsseldorf.
124. Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
125. Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dortmund. [<http://hdl.handle.net/2003/26029>].
126. Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B. / Kolbe, F. / Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151–175.

127. *Stiller, Edwin* (1997): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Paderborn: Schöningh. ZFL – Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.) (2007): Handbuch für den Studienbereich Bildung und Wissen. Dortmund.
128. *Wildt Johannes*. Kompetenzorientiertes Prüfen – eine Hochschuldidaktische Sicht. Bremen, März 2011.
129. *Winckler Georg*. Developing Research Skills at the Undergraduate Level EUA Conference, Aarhus, April 2011.
130. *Greif M*. Umgang mit heterogenen Studiengruppen Konferenz «Qualitätsdialog – Lehre und Lernen in der Ingenieurausbildung», Bonn, 14./15. September 2009. www.stifterverband.org/.../index.html
131. *Kehm Barbara M*. Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. Keynote auf dem Workshop «Hochschuldidaktische Forschung als Teil der Hochschulforschung» am 26/27.11.2009 in Dortmund. Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Nr.1, 2010, S. 8–11. www.hdz.uni-dortmund.de
132. *Battaglia, Santina* (2008): An immer mehr Hochschulen gibt es hochschuldidaktische Zentren. (...) In: Forschung und Lehre. Online unter <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=1171> [Zugriff am 20. 11. 2009].
133. *Frackmann, Edgar* (1997): Research on Higher Education in Western Europe: From Policy Advice to Self-Reflection. In: Sadlak, Jan / Altbach, Philip G. (Hg.): Higher Education at the Turn of the Century. Paris: UNESCO und New York/London: Garland, S. 107–136.
134. *Gunkel, Sonja / Freidank, Gabriele / Teichler, Ulrich* (2003): Directory der Hochschulforschung. Personen und Institutionen in Deutschland. Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2003. Bonn: HRK.
135. *Pasternack, Peer* (2006): Was ist Hochschulforschung? In: Das Hochschulwesen, 54. Jg., Heft 3, S. 105–112.
136. *Schwarz, Stefanie / Teichler, Ulrich* (2000) (Hg.): The Institutional Basis of Higher Education Research. Experiences and Perspectives. Dordrecht: Kluwer. Teichler, Ulrich (1996): Comparative Higher Education: Potential and Limits. In: Higher Education, Vol. 32, No. 4, S. 431–465.
137. *Teichler, Ulrich* (2005): Research on Higher Education in Europe.
138. *Teichler, Ulrich* (2005): Hochschulforschung, Hochschulpraxis und der Stellenwert von Information über Forschungsergebnisse.
139. *Teichler, Ulrich* (2005): Hochschulforschung international.
140. *Teichler, Ulrich* (2007): Higher Education Research: A View from Outside.
141. *Tight, Malcolm* (2003): Researching Higher Education. Buckingham: SRHE und Open University Press.
142. *Glaser H*. Die Unbildungskatastrophe. Was heißt ‚Geistwissenschaft‘ und ‚Studium generale‘? Zu welchem Ende braucht man sie und wozu ‚Bildung‘? In: Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion Hrsg. von Carolone Y. Robertson-von Trotha unter Mitarbeit von Christine Mielke ZAK – Zentrum für Angewandte Kultuswissenschaft und Studium Generale. Heft 14. Universitätsverlag Karlsruhe, 2009. S. 71–96. <http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/documents/1022473.pdf>
143. *Beck, Ulrich*: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt am Main 1993.
144. *Boer, Wolfgang de*: Das Versagen der Aufklärung, in: Universitas, H. 2, 1987.
145. *Brecht, Bertolt*: Gesammelte Werke, Bd. 4, Frankfurt am Main 1967.
146. *Enzensberger, Hans Magnus*: Über die Ignoranz, in: ders.: Mittelmaß und Wahn, Frankfurt am Main 1988, S. 9–22.
147. *Glaser, Hermann*: Europa. Umbruch und Aufbruch, in: Ingo Hermann (Hrsg.): Terra-X. Und dann kam Kolumbus. Als die Welt sich veränderte, München 1992, S. 11–53.
148. *Hegel, Georg Wilhelm Friedrich*: Phänomenologie des Geistes, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1970 (Ersterscheinung 1807).

149. *Heine, Heinrich*: Adam der Erste, in: ders.: Werke und Briefe in zehn Bänden, hrsg. von Hans Kaufmann, Bd. 1, Berlin (Ost) 1961.
150. *Kant, Immanuel*: Kritik der reinen Vernunft, 2. Aufl., Riga 1787.
151. *Krieger, Hans*: Nach ‚Pisa‘. Woran krankt das deutsche Schulwesen?, in: Herman Glaser (Hrsg.): Grundfragen des 21. Jahrhunderts. Ein Lesebuch, München 2002, S. 235–239.
152. *Lichtenberg, Georg Christoph*: Sudelbücher I, Bd. 1, in: ders.: Schriften und Briefe, hrsg. von Wolfgang Promies, 2. Aufl., München 1973.
153. *Liessmann, Konrad Paul*: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.
154. *Marquard, Odo*: Je moderner die Welt, desto unvermeidlicher werden die Geisteswissenschaften. Ein Plädoyer für die Geisteswissenschaften, in: Süddeutsche Zeitung, 15./16. 11. 1986.
155. *Mirandola, Giovanni Pico della*: Über die Würde des Menschen, übersetzt von Norbert Baumgarten, hrsg. und eingeleitet v. August Buck, Hamburg 1990.
156. *Negt, Oskar*: Zukunft der Arbeit. Erziehung zur Arbeitslosigkeit. Was sollen unsere Kinder lernen?, in: Björn Engholm (Hrsg.): Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik am Ausgang des 20. Jahrhunderts, Frankfurt am Main 1985, S. 15–32.
157. *Picht, Georg*: Die deutsche Bildungskatastrophe. Dunkel über der pädagogischen Provinz, in: Christ und Welt, Sonderdruck, Juni 1964.
158. *Schaede, Stephan*: Mit dem Abgrund der Unwissenheit leben können. Theologie der Geisteswissenschaft, in: Politik und Kultur, Mai/Juni 2007, S. 17.
159. *Schiller, Friedrich*: Die Sendung Moses und Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaischen Urkunde, hrsg. von Johannes Bertram, Hamburg 1960.
160. *Seel, Martin*: Wir sind doch kein Service-Unternehmen! Je mehr die Geisteswissenschaften sich nützlich machen wollen, desto mehr verlieren sie an Wert, in: Die Zeit, Nr. 7, 08. 02. 2007; Onlinedokument <http://www.zeit.de/2007/07/Geisteswissenschaften> [07. 07. 2009].
161. *Singer, Wolf*: Was kann ein Mensch wann lernen?, in: Nelson Killius/Jürgen Luge/Linda Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main 2002, S. 78–99.
162. *Sloterdijk, Peter*: Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt am Main 1983.
163. *Zec, Peter*: Informationsdesign. Die organisierte Kommunikation, Osnabrück/ Zürich 1988.
164. Kompetenzorientierung. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich. Hochschuldidaktik von A-Z. http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/hochschuldidaktikaz/Kompetenzorientierung_def.pdf
165. *Huber, L.* (2008). ‚Kompetenzen‘ prüfen?, in: S. Dany et al. (Hrsg.): *Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen*. Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 118. Weinheim, Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 12–26.
166. *Kamphans, Marion / Auferkorte-Michaelis, Nicole* (2006): Das «Dortmunder Modell» – Konzept, Vorgehen und Erfahrungen im Bologna-Prozess. In: IFF Info Zeitschrift des Interdisziplinären Zentrums für Frauen- und Geschlechterforschung (IFF), 23. Jg., Nr. 31, S. 51–54.
167. *Berkemeyer, Nils / Schneider, Ralf* (2006): Welche Lehrerinnen und Lehrer braucht die Schulentwicklung? Kompetenzorientierte Vorschläge zur Erweiterung des Professionsverständnisses von Lehrkräften. In: Plöger, W. (Hg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. Paderborn: Schöningh, S. 257–279.
168. *Bosse, Dorit* (2009) Universitäre Lehrerbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses.
169. *Blotzheim, Dirk / Kamper, Svenja / Schneider, Ralf* (2008): Überlegungen zur Vermittlung metakognitiver Kompetenz in der Sportlehrerausbildung durch Forschendes Lernen. In: *bildungsforschung*, 5 (2008), Ausgabe 2. [<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/sportlehrer/>].
170. *Bauschke-Urban, Carola* (2005): Internationalisierung der Hochschulen und interkulturelle Kommunikation. In: Kruse, E. / Kuhl, M. / Küchler, U. (Hg.): Grenzenloses lernen – lernen

- über Grenzen? Generierung und Verteilung von Wissen in der Hochschulentwicklung. Münster: Lit-Verlag, S. 35–37.
171. *Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid / Selent, Petra* (2009): Genderkompetenz als Schlüsselqualifikation in der natur- und ingenieurwissenschaftlichen Lehre. In: Robertson-von Trotha, Caroline Y. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion. Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft, Bd. 14. Karlsruhe: Universitätsverlag Karlsruhe, S. 277–316.
 172. *Micheler, Andrea* (2009) Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen im Rahmen von Hochschulstudiengängen
 173. *Jordan, Petra / Rummler, Monika* (2008) Interkulturelle Kompetenz für die Lehre trainieren
 174. *Hauff, Mechthild / Heidemann, Dirk / Schumacher, Eva-Maria* 2008 Szenario-basiertes Lernen. Ein Konzept für die Entwicklung von Führungskompet...
 175. *Pannier, Anke | Schnadt, Pia* (2008) Vereinbarkeit über Kompetenzniveau als Grundlage für die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.
 176. *Drieschner, Elmar | Gaus, Detlef* (2007) Informationskompetenz von Pädagogen.
 177. *Krautz, Jochen* (2007) Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen
 178. *Pletl, Renate | Schindler, Götz* (2007) Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability
 179. *Schermutzki, Margret* (2008) Learning outcomes - Lernergebnisse. Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung
 180. *Jaeger, Michael | Sanders, Sandra* Hochschul-Informationssystem (2009) Kreditpunkte als Kennzahl für die Hochschulfinanzierung. Grundlagen für ein modulbezogenes Monitoring für die Berliner Hochschulen
 181. *Jahnke, Isa / Mattick, Volker*: (2008): Integration informeller Lernwege in formale Universitätsstrukturen: Vorgehensmodell Sozio-technische Communities. In: Zauchner, Sabine / Baumgartner, P. / Blaschitz, E. / Weissenböck, A. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Reihe "Medien in der Wissenschaft", Bd. 48. Münster u.a.: Waxmann, S. 192–203.
 182. *Berendt, Brigitte / Voss, Hans-Peter / Wildt, Johannes* (Hg.) (2007): Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Berlin: Raabe, Fachverlag für Wissenschaftsinformation. Loseblattsammlung Ergänzungslieferungen: 26.2007-30.2007
 183. *Jaeger, Michael* (Hrsg.) | *Sanders, Sandra* (Hrsg.) Hochschul-Informationssystem (2009) Modularisierung und Hochschulsteuerung – Ansätze modulbezogenen Monitorings. Dokumentation zur HIS-Tagung am 29. Mai 2008 in Hannover
 184. *Jenkner, Peter* (2009) Module - "the missing link" für Kennzahlensysteme?
 185. *Truniger, Luzia | Wilhelm, Elena* (2008) Forschungs- und theoriebasierte Studiengangentwicklung
 186. *Ruppert, Andrea | Voigt, Martina* (2008) Gendersensible Vermittlung von Verhandlungskompetenz. Ein Modellmodul und seine Evaluation aus vier Perspektiven
 187. *Jordan, Petra | Rummler, Monika* (2008) Lehre für multikulturelle und internationale Studierende gestalten
 188. *Balsmeier, Benjamin* (2008) Qualität von Modulen in Lehre und Studium
 189. *Winter, Martin* (2008) Studienstrukturreform in der universitären Lehrerbildung. Zum Stand der Umstrukturierung des Lehrstudiums und zum Studienmodell Sachsen-Anhalts
 190. *Kreuzer, Karl-Ludwig* (2007) Modularisierung des Studiums und Durchlässigkeit des Bildungssystems
 191. *Webler, Wolff-Dietrich* (2007) Modularisierung gestufter Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung
 192. *Gonon, Philipp* (2005) Modularisierung im Zeitgeist – Zeitgeistmodule. Ursprung, Kontext und Konsequenzen

193. Szczyrba, Birgit (2009): "Das Auge kann sich selbst nicht sehen" – Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: Richthofen, Anja von / Lent, M. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 158–169.
194. Dany, Sigrid / Szczyrba, Birgit / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2008): Prüfungen auf die Agenda! Hochschuldidaktische Perspektiven auf Reformen im Prüfungswesen. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
195. Auferkorte-Michaelis, Nicole / Selent, Petra (2006): Feedback-Evaluation in Lehrveranstaltungen als dreistufiges Verfahren. In: Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke I 1.2.
196. Auferkorte-Michaelis, Nicole / Szczyrba, Birgit (2006): Das Lehrportfolio als Reflexionsinstrument zur Professionalisierung der Lehre. In: Wildt, J.; Szczyrba, B.; Wildt, B.: Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 81-91.
197. Lück, Sonja (2009) Ergebnisse einer empirischen Studie zur studentischen Modulevaluation
198. Lück, Sonja (2009) Studentische Modulevaluation. Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus statistischer Sicht
991. Krahn, Britta (Hrsg.) | Rietz, Christian (Hrsg.) | Rudinger, Georg (Hrsg.) (2008) Evaluation und Qualitätssicherung von Forschung und Lehre im Bologna-Prozess
200. Markert, Christoph (2008) Modulevaluation an der Universität Leipzig. Konzepte und Erfahrungen - eine Anwenderperspektive
201. Eugster, Balthasar | Schatz, Wolfgang | Woschnack, Ute (2008) Prüfungen als Schlüsselement kompetenzbasierter Curricula - das Lernziel-Leistungskontroll-orientierte Curriculummodell (LLC).
202. Reis, Oliver | Ruschin, Sylvia Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität Dortmund (Hrsg.) (2007) Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung
203. Lück, Sonja (2007) Studentische Lehrevaluation im Rahmen neuer Studienstrukturen
204. Krahn, Britta | Rietz, Christian | Rudinger, Georg (2006) Die Evaluation von Lehrveranstaltungen und Modulen im Bonner Modell der Hochschulevaluation
205. Hellermann, Klaus | Pihl, Christian (2006) Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen.
206. Eugster, Balthasar | Tremp, Peter (2006) Universitäre Bildung und Prüfungssystem. Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen
207. Wex, Peter (2005) Anforderungen und Veränderungen im Prüfungsrecht der neuen Studiengänge.
208. Pregernig, Michael | Reinecke, Sabine (2010) Führungskompetenz in Nachhaltigkeitsfragen. Internationaler interdisziplinärer Master of Sciens
209. Reimpell, Monika / Szczyrba, Birgit (2007): Studierende als Dozierende. Kompetenzentwicklung durch ein Tutorenzertifizierungsprogramm. In: Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin Stuttgart: Raabe, Griffmarke F 6.4.
210. Szczyrba, Birgit / Wildt, Johannes (2007): Internationalisierung des Studiums – Zum Erwerb interkultureller Kompetenz. In: Bretschneider, F. / Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld, S. 262–275.
211. Pfäffli, Brigitta K. (2005) Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen.
212. Lück, Sonja (2010) Hochschulforscher oder Hochschullehrer? Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Master-Kurse.
213. Macke, Gerd 2005 Das "Baden-Württemberg-Zertifikat für den Erwerb hochschuldidaktischer Kompetenzen". Konzept, Programm, Ergebnisse

215. Arens, Barbara / Blotzheim, Dirk / Koch-Priewe, Barbara / Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In: Roters, Bianca / Schneider, R. / Koch-Priewe, B. / Thiele, J. / Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–125.
216. Berkemeyer, Nils / Schneider, Ralf (2009): Lehrerbildung in der Wissenschaft? In: Schneider, Ralf / Szczyrba, B. / Welbers, U. / Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 121–147.
217. Carell, Angela / Jahnke, Isa (2009): Medien und kreativitätsfördernde Lehr-/Lernkultur an der Hochschule: Projekt "DaVinci". In: Hornung-Prähauser, Veronika / Luckmann, M. (Hrsg.): Kreativität und Innovationskompetenz im digitalen Netz. Wie kommt das "Neue" mit Hilfe von Internettechnologien in die Welt? Sammlung von ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen der 5. EduMedia Fachtagung 2009, Salzburg 04–05. Mai 2009. Salzburg: Salzburg Research Forschungsgesellschaft, S. 197–205.
218. Jahnke, Isa (2009): Digitale Didaktik: Eine Anleitung zum Einsatz von Web 2.0 & Co. in der Lehre. In: Berendt, Brigitte / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Griffmarke D 3.14.
219. Jahnke, Isa / Terkowsky, Claudius / Burkhardt, Christian / Dirksen, Uwe / Heiner, Matthias / Wildt, Johannes / Tekkaya, A. Erman (2009): Experimentierendes Lernen entwerfen - E-Learning mit Design-based Research. In: Apostolopoulos, Nicolas / Hoffmann, H. / Mansmann, V. / Schwill, A. (Hrsg.): E-Learning 2009 – Lernen im Digitalen Zeitalter. Reihe "Medien in der Wissenschaft", Bd. 51. Münster u.a. Waxmann. S. 279–290.
220. Jahnke, Isa / Laukamm, Thomas (2009): Unterstützung kreativer Lernprozesse mit Student-Generated Webtours. In: Tagungsband der DeLFI 2009 (E-Learning 2009 - Lernen im Digitalen Zeitalter). Berlin.
221. Kamphans, Marion (2009): Fachkultur und Selektion - Ingenieurwissenschaftliche Lehre im Blick. In: Bülow-Schramm, Margret (Hrsg.): Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten. 3. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hamburg 2008. Frankfurt: Peter Lang, S. 267–290.
222. Koltermann, Saskia / Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen im Pädagogischen Einführungspraktikum (PEP)?! Dortmund. [<https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/26091>].
223. Kröpke, Heike / Szczyrba, Birgit (2009): Wer stützt den Sherpa? Tutorenweiterbildung als Investition in die Qualität der Lehre. In: Berendt, Brigitte / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Griffmarke F 6.5.
224. Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2009.
225. Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins "Schulentwicklung": Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dortmund. [<http://hdl.handle.net/2003/26029>].
226. Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, Bianca / Schneider, R. / Koch-Priewe, B. / Thiele, J. / Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 8–36.
227. Schneider, Ralf / Szczyrba, Birgit / Welbers, Ulrich / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
228. Szczyrba, Birgit / Wildt, Johannes (2009): Hochschuldidaktik im Qualitätsdiskurs. In: Schneider, Ralf / Szczyrba, B. / Welbers, U. / Wildt, J. (Hrsg.) (2009): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Reihe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 120. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 190–205.

229. Terkowsky, Claudius (2009): E-Learning - Zukunftsfähige Bildung oder bildungsfähige Zukunft? Über einige real gewordene Utopien der Wissensgenerierung. In Klein, M.(Hrsg.): Die Zukunft des Wissens. Eine transdisziplinäre Diskussion über den Aufbruch in die Wissensgesellschaft. Frankfurt am Main: INM Institut für Neue Medien, S. 68–80.
230. Wildt, Johannes (2009): Ausgelernt? Professor/innen im Prozess der Professionalisierung. In: OSC. Organisationsberatung Supervision Coaching. 16 (2009), H. 2, S. 220–227.
231. Wildt, Johannes / Dany, Sigrid (2009): Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. In: "Die Rolle der Hochschulen bei der Qualifizierung von Fachkräften: Reform & Innovation", Zweites Chinesisch-Deutsches Forum zur Hochschulforschung. Proceedings. Hangzhou, S. 213–222.
232. Wildt, Johannes (2009): Hochschuldidaktik als Hochschullehrerbildung? Hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung zur Förderung der Professionalisierung in der Lehre. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, 27 (2009), H. 1, S. 26–36.
233. Ladwig, Annette / Selent, Petra (2008): Shift from teaching to learning and jobbing. Ein Modell zur Integration der studentischen Jobkompetenzen in das ingenieurwissenschaftliche Studium. In: Berendt, Brigitte / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Raabe, Griffmarke G 5.8.
234. Szczyrba, Birgit / Wildt, Johannes (2008): Inszenierungsmuster in hochschuldidaktischen Beratungsverfahren – Das Beispiel Promotionscoaching. In: Wildt, Beatrix / Hentschel, I. / Wildt, J. (Hrsg.): Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge. Wien, Zürich, Berlin: Lit-Verlag, S. 167–178.
235. Berkemeyer, Nils / Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2007): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Relationierung von Wissenschaft und Praxis. In: Popp, U. / Tischler, K. (Hg): Fördern und Fordern an Schulen. Wien: Profil-Verlag, S. 298–317.
236. Dany, Sigrid (2007): Start in die Lehre. Qualifizierung von Lehrenden für den Hochschulalltag. Reihe: Bildung – Hochschule – Innovation, Bd. 4. Münster: Lit-Verlag.
237. Wildt, Johannes (2007): Anschlussfähigkeit und professionelle Identität der Hochschuldidaktik – ein Blick zurück nach vorn auf dem Weg vom Lehren zum Lernen in der Hochschulbildung (Thesen). In: Reiber, K. / Richter, R. (Hg.): Entwicklungslinien der Hochschuldidaktik – Ein Blick zurück nach vorn. Dokumentation der gleichnamigen Tagung vom 29.11. bis 01.12.2006 an der Universität Tübingen. Berlin: Logos, S. 187–201.
238. Wildt, Johannes (2007): Fachübergreifende und oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (K)eine Alternative. In: Pöppinghege, R. (Hg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 15–28.
239. Wildt, Johannes (2007): Fachübergreifende und oder fachbezogene Hochschuldidaktik – (K)eine Alternative. In: Rohbeck, J. (Hg.): Hochschuldidaktik Philosophie. Dresden: Thelem, S. 164-181 (Wiederabdruck des Artikels aus: Pöppinghege, R. (Hg.): Geschichte lehren an der Hochschule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag).
240. Wildt, Johannes (2007): Praxisbezug in Studium und Lehre. In: BdWi/fzs/GEW (Hg.): Bildung – Beruf – Praxis. Bildungsreform zwischen Elfenbeinturm und Veranstaltungslogik. BdWi-Studienheft 4. Marburg: BdWi-Verlag.
241. Wildt, Johannes (2007): Vom Lehren zum Lernen. In: Bretschneider, F. / Wildt, J. (Hg.): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Eine Einführung für Hochschule, Politik und Berufspraxis. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bielefeld, S. 44–54.
242. Auferkorte-Michaelis, Nicole / Dany, Sigrid (2006): "Nicht zwischen Tür und Angel" – Hochschuldidaktische Qualifizierung zur Studienfachberatung. In: Wildt, J.; Szczyrba, B.; Wildt, B.: Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 92–104.

243. Heiner, Matthias (2006): Wie Didaktik "laufen" lernt - Didaktische Metamodellierung des Lernens. In: Ott, B. (Hg.): Eigene Kompetenzen erkennen und fördern. Neue Wege und Methoden durch virtuelles Coaching. Erding: changeXedition, S. 213 ff.
244. Koch-Priewe, Barbara / Szczyrba, Birgit (2006): Qualität in großen Vorlesungen. Kompetenzorientierung durch veränderte Leistungsnachweistypen und tutorielle Lernbegleitung. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin Stuttgart: Raabe, Griffmarke E 2.4.
245. Long, Bettina / Selent, Petra (2006): Mentoring als mehrdimensionales Beratungsfeld. In: Wildt, J.; Szczyrba, B.; Wildt, B.: Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 215–225.
246. Szczyrba, Birgit (2006): Aus dem Stegreif. Verstehen und Handeln in hochschuldidaktischen Beratungsprozessen. In: Wildt, J.; Szczyrba, B.; Wildt, B.: Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv, S. 40–56.
247. Szczyrba, Birgit (2006): Instruieren, Arrangieren, Motivieren... Handlungsebenen professioneller Lehre. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin Stuttgart: Raabe, Griffmarke A 3.3.
248. Szczyrba, Birgit (2006): The Shift from Teaching to Learning. Psychodramatische Perspektiven auf die Hochschullehre. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, Heft 1/2006, S. 47–58.
249. Wildt, Johannes (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, Johannes / Szczyrba, Birgit / Wildt, Beatrix (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld: wbv., S. 12–39.
250. Wildt, Johannes (2006): Lehrkompetenz - blinder Fleck der Hochschulreform? Reflexion vor dem Hintergrund von Erfahrungen aus der hochschuldidaktischen Weiterbildung in der Theologie. In: Köhl, G. (Hg.): Seelsorge lernen in Studium und Beruf. Trier: Paulinus, S. 494–503.
251. Berkemeyer, Nils / Schneider, Ralf (2005): Begegnungen mit wildtem Denken oder die Suche nach didaktischer Vernunft. Lehrerbildung im Innovationsfeld hochschuldidaktischer Modellversuche. In: Welbers, U.; Gaus, O. (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Festschrift für Johannes Wildt. Bielefeld, wbv, S. 42–49.
252. Fisseler, Björn / Heiner, Matthias / Menge, Sebastian / Dissmann, S. (2005): Virtuelles Coaching – Elemente einer mediengestützten, persönlichen Kompetenzentwicklung. In: Neuendorff, H.; Ott, B. (Hg.): Unternehmensübergreifende Prozesse und ganzheitliche Kompetenzentwicklung. Frankfurt/M.: Peter Lang.
253. Fisseler, Björn / Kehl, Verena / Kunzendorf, Marina / Wolf, Mia (2005): VICO - der virtuelle Qualifizierungscoach als innovatives Instrument des eHuman Resources Management?!. In: Püschel, A.; Schmitz-Bühl, S. M. (Hg.): Impulse der Personalentwicklung: Den Wandel gestalten, 1. Auflage. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
254. Heiner, Matthias (2005): Lektion mediale Interaktion und persönliches Wissensmanagement im Rahmen des Lehrbriefs Kommunikation und Information der Technischen Universität München (TMU). München.
255. Kamphans, Marion / Auferkorte-Michaelis, Nicole (2005): Das "Dortmunder Modell" - Implementierung von Gender(Mainstreaming) in Studium und Lehre. In: Burkhardt, A.; König, K. (Hg.): Zweckbündnis statt Zwangsehe: Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Bonn: Lemmens-Verlag. Sammelband zur Fachtagung "Gender Mainstreaming - vom Verwaltungshandeln zum akademischen Selbstverständnis. Im Fokus: Studiengangsreform und Akkreditierung", Institut für Hochschulforschung e.V. Halle-Wittenberg, 01.07–02.07.2005, S. 98–110.

256. Szczyrba, Birgit (2005): Lehren und Lernen aufeinander beziehen - Eine beziehungsweise wissenschaftliche Sicht auf die Hochschullehre. In: Welbers, U.; Gaus, O. (Hg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld, S. 307–313.
257. Szczyrba, Birgit / Wildt, Johannes (2005): Vom akademischen Viertel zur methodisch regulierten Anwärmpphase - Anfangssituationen in Lehrveranstaltungen. In: Berendt, B.; Voss, H.-P.; Wildt, J. (Hg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, Stuttgart: Raabe, Griffmarke C 2.9.
258. Alber, Kerstin | Grundler, Elke (2008) *Eigenaktives Lernen durch eine Modulveranstaltung mit implementierten Tutorialeinheiten (MiT). Eine Antwort auf große Lehrveranstaltungen*
259. Bartscherer, Hans-Christoph | Lehrberger, Gerhard | Soós-Geyer, Claudia | Winteler, Adi (2008) *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*.
260. Weber, Agnes (2007) *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*
261. Vollmer, Helmut J. (2007) *Zur Situation der Fachdidaktiken an deutschen Hochschulen*.
262. Huber, Ludwig | Stückrath, Jörn (2006) *Eingangsd Diagnosen im Studium - vielfältiger Nutzen. Am Beispiel des Faches Deutsch im Lehramtsstudium*.
263. Zimmermann, Karin / Kamphans, Marion / Metz-Göckel, Sigrid (Hrsg.) (2008): *Perspektiven der Hochschulforschung*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
264. Oliver Reis. *Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule* In: *Wandel der Lehr- und Lernkulturen* Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009, S. 100–120.
265. Biggs John: *Teaching for Quality Learning at University*. 3. Aufl., Glasgow, 2007.
266. Brünken, Roland und Seufert, Tina: “Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien”. In: H. Mandl/H.F. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, 2006, S. 27–37.
267. Friedrich, Helmut Felix und Mandl, Heinz: “Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes”. In: Mandl/H.F. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, 2006, S. 1–26.
268. Kauffeld, Simone: *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*. Stuttgart, 2006.
269. Klieme, Eckhard u.a.: *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 2003.
270. Koch-Priewe, Barbara: “Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann”. In: S. Beets-Rahm u.a. (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Bd.3, Weinheim u. München, 2002. S. 311–324.
271. Kösel Edmund: *Die Modellierung von Lernwelten. Bd.1: Die Theorie der subjektiven Didaktik*. Bahlingen a.K., 2002.
272. Korthagen, Fred A.J. / Kessel, Jos P.A.M.: “Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education”. *Educational Researcher* 28 (4), 1999, S. 4–17.
273. Lissmann, Urban: “Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung”. In: M. Gläser-Zikuda / T. Hascher (Hg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn, 2007, S. 87–108.
274. Miellerbuchhof, Ralf: *Kompetenzmessen und Kompetenzentwicklung*. Frankfurt a. M., 2007.
275. Präffli, Brigitta: *Lernen an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern u.a., 2005.
276. Reis, Oliver und Ruschin Sylvia: “Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung”. In: P-OE 2/2008. S.17-21, S. 45–49.
277. Reis, Oliver: “Vom Reflex zur Reflexion – Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens”. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von B. Brendt, H.-P. Voss u. J. Wildt, Berlin, 2008.

278. Siebert, Horst: "Aspekte einer reflexiven Didaktik". In: W. Mader u.a.: *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 1991, S.19–32.
279. Szczyrba, Birgit und Wildt Johannes: "Lehren aus der Perspektive des Lernens – Anregungen zur Perspektivenübernahme durch Zielgruppenimagination". In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von B. Brendt, H.-P. Voss u. J. Wildt, Berlin, 2004. Griffmarke A3.2.
280. Weinert, F.E.: "Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit". In: ders. (Hg.) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, 2001, S. 17–31.
281. Wild, Elke und Wild, Klaus-Peter: "Jeder lernt auf seine Weise... Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre". In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von B. Brendt, H.-P. Voss u. J. Wildt, Berlin, 2002. Griffmarke A2.1.
282. Wildt, Johannes: "Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung". In: D. Hänsel u. L. Huber (Hg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim u/ Basel, 1996, S. 91–107.
283. Wildt, Johannes: "Kompetenzen als Learning Outcomes". In: *Journal Hochschuldidaktik*, 17. Jg., Nr.1 (2006), S. 6–9.
284. O. Reis, S. Ruschin. Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung. *Journal Hochschuldidaktik*, Universität Dortmund, HDZ, Nr.2, 2007, S. 6–9. www.hdz.uni-dortmund.de
285. Bloom, B. (1974): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim
286. Bülow-Schramm, M./Gipser, D. (1994): "Wer Lehre sagt, muss auch Prüfung sagen... Zur Funktion von Prüfungen an den Hochschulen. In: *Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart, Griffmarke F 1.1.
287. Dubs, R. (2002): Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart, Griffmarke H 5.1
288. Flechsig, K.-H. (1974): *Prüfung und Evaluation*.
289. Hamburg Hofmann, S. (2005): Modularisierung von Studienangeboten. Von der Planung über die Konzeptentwicklung zur Curriculargestaltung. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart, Griffmarke K 2.5.
290. Metzger, Chr./Nüesch, Ch. (2004): Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen. In: Euler, D.; Metzger, Chr. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Schriften Band 6*. St. Gallen.
291. Reis, O./Ruschin, S. (2007): Kompetenzorientiert Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels. (Erscheint voraussichtlich 2008)
292. Reis, O. (2007): Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie. In: Reis, O./Scheidler, M. (Hg.): *Perspektivwechsel in der Theologiedidaktik – Vom Lehren zum Lernen*. Freiburg i. Br.: Herder (Anfang 2008). Reihe "Quaestionesdisputatae"
293. Tremp, P./Eugster, B. (2006): Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen. In: *Das Hochschulwesen*, 5/2006, S. 163–165
294. Romeike Ralf Output statt Input – Zur Kompetenzformulierung in der Hochschullehre Informatik In: HDI2010 – Tagungsband der 4. Fachtagung zur "Hochschuldidaktik Informatik" (Engbring D., Keil R., Magenheim J., Selke H. – Hrsg.) 9./10, Dezember 2010 Paderborn <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4916/pdf/hdi2010.pdf>
295. Adelman, C.: *The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*. Institute for Higher Education Policy, Washington, DC, 2009.
296. ADQ, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen: *Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. 2009.
297. BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung: *Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen und Deskriptoren des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen*. 2006. <http://www.bibb.de/de/25717.htm>

298. Bieser, H.; Kortenkamp, U.; Morgen, M.; Müller, K.; Spannagel, C.; Zandler, A.: Kompetenzen für das Lehramt Informatik, unveröffentlichtes Dokument, 2009. 5. [Bi03] Biggs, J.: Teaching for quality learning at university Society for Research into Higher Education and Open University Press, Berkshire, UK, 2003.
299. Blum, W.: Die Bildungsstandards Mathematik – Einführung. In (Drüke-Noe, C.; Har-tung, R.; Köller, O., Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret, Berlin, Cornelsen-Scriptor-Verlag, 2006; 14–29.
300. Brabrand, C.: Constructive Alignment for Teaching Model-Based Design for Concurrency. In Transactions on Petri Nets and Other Models of Concurrency 5100/2008, 2008; S. 1–18.
301. Brabrand, C.; Andersen, J.: Teaching Teaching & Understanding Understanding. 2006.
302. www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/
303. Brabrand, C.; Dahl, B.: Constructive alignment and the SOLO taxonomy: a comparative study of university competences in computer science vs. mathematics. Proc., 2007.
304. Brabrand, C.; Dahl, B.: Using the SOLO-Taxonomy to Analyze Competence Progression of University Science Curricula. In Higher Education 58(4), 2009; S. 531–549.
305. Claus, V.: 2 b v - 2 b - Maßnahmen zur Förderung der Hochschuldidaktik Informatik. Proc. HDI 2006, 2006.
306. de Bruin, et al: Competences in Education and Cross-Border Recognition: Evaluation of the Usefulness of Learning Outcomes and Competences for International Recognition. NUFFIC, The Hague, NL, 2007.
307. EU-Kommission: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 2008. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf
308. Grün, G.; Tritscher-Archan, S.; Weiß, S.: Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebnissen. 2009. http://ibw4.m-services.at/zoom/pdf/wp2/Leitfaden_DE_final_2.pdf
309. Kahn, P.: Guidance on writing aims and intended learning outcomes. 2003.
310. <http://www.eps.manchester.ac.uk/.../guidance-on-aims-inteded-learning-outcomes.pdf>
311. Kohl, L.: Kompetenzorientierter Informatikunterricht in der Sekundarstufe I unter Verwendung der visuellen Programmiersprache Puck. Jena, 2009.
312. Kohl, L.; Fothe, M.: Algorithmen aus einer anderen Perspektive. In LOG IN 146/147, 2007; S. 20–22.
313. KS, Arbeitsgruppe Operatoren Königstein: Ergebnisse der Arbeitsgruppe “Operatoren des 16. Fachdidaktischen Gesprächs zur Informatik in Königstein. 2009. www.imoodle.de/wikis/operatoren/index.php
314. Nilson, L. B.: Teaching at its best: a research-based resource for college instructors Jossey-Bass, 2010.
315. Poloczek, J.: Kompetenzorientierter Informatikunterricht, Präsentation zur MNU-Tagung 2007. 2007. http://www.informatik.uni-frankfurt.de/~poloczek/MNU-Tagung-2007-09-27/kompetenzorientierter_Informatikunterricht.pdf
316. Romeike, R.; Schwill, A.: «Das Studium könnte zu schwierig für mich sein» - Zwischenergebnisse einer Langzeitbefragung zur Studienwahl Informatik. Proc. HDI 2006: Hochschuldidaktik der Informatik, München, Lecture Notes in Informatics, 2006.
317. Veiga, A.: Europeanization of Higher Education Area: Towards a Framework of Analysis. Centre for Research in Higher Education Policies, Porto, PT, 2005.
318. Weicker, N.; Draskoczy, B.; Weicker, K.: Fachintegrierte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen der Informatik. Proc. HDI 2006: Hochschuldidaktik der Informatik, München, LNI, 2006.
319. Weicker, N.; Weicker, K.: Analyse des Kompetenzerwerbs im Softwarepraktikum. Proc. HDI 2008, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2008.
320. Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In (Weinert, F. E., Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, 17–31, 2002.

Составитель: О.Л. Ворожейкина

**ГЛОССАРИЙ КАТЕГОРИЙ, ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ,
ОТНОсяЩИХСЯ К БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ И СВЯЗАННЫХ
С СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(Извлечение из книги: Болонский процесс: глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Авт.сост. В.И. Байденко, О.Л. Воржейкина, Е.Н. Карочарова, Н.А. Селезнева, Л.Н. Тарасюк / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко и д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.)

Предисловие

Данный глоссарий представляет собой терминологический словарь-справочник, раскрывающий содержание инновационных процессов в области высшего образования европейских стран, именуемых Болонским процессом. Актуальность глоссария обусловлена широкомасштабными процессами обновления российской высшей школы, формированием конкурентоспособного высшего образования на европейском пространстве. Глоссарий дает возможность понять суть и направление основных тенденций развития высшего образования в Европе и принципы создания Европейского пространства высшего образования.

Терминология отражает различные предметные области (организацию высшего образования, дидактику, международную политику, и др.). В связи с этим глоссарий носит полиаспектный комплексный характер. Являясь толковым терминологическим словарем, глоссарий отражает систему понятий, описывающих Болонский процесс, и содержит термины, необходимые для научной и практической работы специалистов в области высшего образования.

Авторы Trends V (Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт) подчеркивают, «...что упоминание большей части терминологии Болонского процесса – будь то структуры квалификаций или результаты обучения, или, в меньшей мере, приложение к диплому и ECTS – часто вызывало реакцию удивления. Во многих случаях дальнейший анализ показал, что содержательная часть реформы в значительной степени реализуется, но с использованием иной, местной терминологии. В то же время возможно и противоположное явление, когда применяемая на местном уровне «болонская» терминология оказывается не совсем понятной вне конкретной системы. Реализация того, что выглядит как единый европейский процесс, меняется в зависимости от национальных контекстов, в которых проходят реформы. Еще одной причиной проблем с терминологией, несомненно, является тот факт, что «болонский язык» разрабатывается слишком узким кругом «европейских специалистов», и при этом процессу распространения идей уделяется недостаточно внимания. Поскольку одно из назначений общей методологии – улучшать понимание и прозрачность, вопрос терминологии очень важен, учитывая то, как вузы и системы взаимодействуют друг с другом, но его актуальность, возможно, недооценивается» (см. п. 6 на с. 10).

На болонском семинаре (2007 г.) «Высшее образование на базе результатов обучения – шотландский опыт» в Итоговом документе отмечалось, что «...отсутствие ясности и единого понимания некоторых ключевых терминов, связанных с введением результатов обучения (например, «компетенции», «трудоемкость», «условная учебная нагрузка»), может препятствовать их эффективной реализации». В документе записано: «Рекомендуется уделить особое внимание разработке терминологии на основе общего для сотрудников, сту-

дентов и других заинтересованных сторон понимания того, что означают ключевые компетенции» (см. п. 7 на с. 11).

В документе Совета ЕС (Брюссель, 18 мая 2004 г.) в Приложении 1 «Понятийные основы» говорится: «Быстрое введение правовых рамок, а также технические и институциональные мероприятия – все это сделало намного более важным делом договоренность относительно совокупности базовых понятий и дефиниций. Потребность в прояснении вопроса о понятиях возросла в результате расширившейся международной кооперации в этой сфере, а роль международных организаций в этих условиях представляется весьма важной.» Далее в документе подчеркивается большое значение понятийной согласованности, если не с точки зрения получения окончательного или абсолютного ответа на остающиеся понятийные проблемы, то хотя бы в аспекте выработки *de facto* понятийного ориентира (*reference point*) для прагматической кооперации (см. п. 8 на с. 11).

В Руководстве пользователя ECTS (окончательный вариант 6 февраля 2009 г.) можно прочитать, что «в Европе многообразные термины, связанные с «результатами обучения» и «компетенциями», используются с различными оттенками значения и в несколько разных системах отсчета» (см. п. 7 на с. 11).

Д. Кеннеди, Э. Хайленд и Н. Райан высказывают мнение: поскольку единое понимание термина «компетенция» в литературе отсутствует, результаты обучения получили большее, чем компетенции, распространение как средство описания того, что должны знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать студенты в конце модуля или программы».

Отсутствие понятийного консенсуса различные авторы констатируют относительно таких терминов, как «трудоустраиваемость», «модуль», «цели и задачи обучения» и др.

В Европейском пространстве высшего образования налицо существование семантической полифонии, ситуация поиска понятийного консенсуса (как мы назвали это явление «плавающей семантикой») (см. п. 8, с. 11).

ГЛОСАРИЙ

АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ / ACADEMIC CAPITALISM

Академический капитализм (Академическое предпринимательство) – концепции университетского образования, основанная на абсолютизации предпринимательского характера научной и педагогической деятельности высшей школы

Термин «академический капитализм» Был впервые введен Эдвардом Хэкеттом (США) для обозначения важных структурных изменений в науке [1] и получил дальнейшее раскрытие в работе Ш. Слофтер и Л.Л. Лесли [2].

«Основными чертами «академического капитализма» в следующих областях являются

А) В сфере академического персонала и академической культуры:

- деформация моделей университетской профессиональной деятельности;
- подрыв гарантии права на труд профессорско-преподавательского состава;
- изменение схем оплаты отдельных аспектов академической карьеры;
- трансформация статуса профессора;
- профилирование студента как клиента;
- введение модели американской мотивации академического персонала и сокращение ставок профессорам;
- использование более дешевого и менее принципиального персонала;
- сокращение числа профессиональных работников;
- увеличение числа временных работников;
- внедрение схем временного найма;

- возрастание экономической и кадровой неоднородности университетских структур;
- повышение гибкости персонала;
- нарастание угроз функции критического мышления;
- появление феномена коммерческой тайны;
- снижение ответственности за научную достоверность результатов исследований прежде всего за счет обслуживания корпоративных интересов;
- усиление ориентации на ценности предпринимательства;

Б) В сфере организационных и управленческих структур:

- возникновение «университета-предприятия», модели супермаркета;
- нарастание приватизационных интересов;
- возникновение нового типа академического руководителя-предпринимателя;
- введение моделей менеджизма;
- освоение новых организационных схем, подрывающих автономию учебных заведений, факультетов и кафедр;
- применение принудительного контрактирования вузов;
- свертывание академических свобод;

В) В сфере исследовательской деятельности:

- перераспределение ресурсов в пользу прикладных и технических наук;
- ослабление внимания к фундаментальным исследованиям;

Г) В сфере культуры:

- угроза местным и национальным культурам и интенсивное распространение английского языка;

Д) В сфере взаимоотношений государства и высшего образования:

- возрастание роли частных и иных источников доходов университетов;
- усечение роли государства;
- снижение правительственных расходов на одного студента;
- усиление акцентов на эффективность, в том числе за счет сокращения сроков обучения и отсева студентов.

Очевидно, что «академический капитализм» – это феномен низвержения традиционного университетского идеала» [3].

Проблематика, связанная с коммерциализацией высшей школы, неоднократно обсуждалась на официальных болонских семинарах. На семинаре в Генте «Болонья 2020: Раскрывая потенциал Европы – вклад в улучшение мира» (май 2008 г.) обсуждалась позиция ЕС и ОЭСР – «На пороге: К устойчивому будущему для высшего образования»: «Университет больше не то тихое место, где можно неторопливо учить, заниматься ученой деятельностью и созерцать вселенную, как в прошлые века. Это большой, *сложный, ответственный, конкурентный бизнес, требующий постоянных масштабных инвестиций*». Рассматривался вопрос о том «как защитить европейские университеты – их ценности, богатое и разнообразное культурное наследие – в условиях растущей маркетизации систем высшего образования (маркетизация общества / экономики) и «академической гонки вооружений»?», «Как обеспечить баланс между *экономическими* функциями высшего образования и его широкими *социальными* функциями (вопросы равенства и доступности)?». Была признана необходимость проведение широких «дискуссий по проблемам оплаты обучения и соответствующим механизмам поддержки студентов (и по академическому предпринимательству)» Выступая в качестве основного докладчика профессор М. Квик, назвал академический капитализм и академическое предпринимательство среди важнейших вызовов для европейского высшего образования в ближайшее десятилетие: «Академический капитализм и академическое предпринимательство бросают вызов традиционным академическим ценностям (рост неравенства и конфликтов на фоне новых моделей управления)» [4].

Основная литература

1. *Hackett E.J.* Science as a vocation in 1990s: The changing organizational culture of academic science. / *Journal of Higher Education*. 1990. Vol. 61, P. 241–247.

2. *Slaughter S., Leslie L.L.* Academic capitalism, Politics, Policies and the Entrepreneurial University. The John Hopkins University Press, 1997.
3. *Байдено В.И.* Болонский процесс. Курс лекций. М., «Логос». 2004, С. 64–65.
4. «Bologna 2020: Unlocking Europe's potential – Contributing to a better world». Ghent Conference, 18–20 May, 2008. Professor Marek Kwiek «Towards Conclusions from a General Rapporteur» (Официальный болонский семинар «Болонья 2020: раскрывая потенциал Европы – вклад в улучшение мира», Гент, 18–20 мая 2008 г. *Квик М.* Выводы и рекомендации: предложения основного докладчика. *11, С. 61–66).

Дополнительная литература

1. *Груздинский А.О.* Концепция проектно-ориентированного университета // Журнал «Университетское управление: практика и анализ», 2003, № 3 www.umj.ru/index.php/pub/inside/355.
2. Академический капитализм. Экономика, социология, менеджмент. Федеральный образовательный портал. www.ecsocman.edu.ru/db/msg/78711.html
3. *Münch R.* Wissenschaft unter dem Regime des akademischen Kapitalismus. LIFIS ONLINE [17.07.09] www.leibniz-institut.de

АУДИТОРНЫЕ / АКАДЕМИЧЕСКИЕ, КОНТАКТНЫЕ ЧАСЫ / CLASS HOURS, CONTACT HOURS

Аудиторные / академические. контактные часы* – время, проводимое студентами в непосредственном контакте с преподавателями вуза на учебных занятиях

В свете Болонских реформ в вузах Российской Федерации осуществляется переход от расчета нагрузки студентов в академических (в т.ч. аудиторных) часах к системе ECTS. В системе ECTS не используются термины «академический час» и «астрономический час». Нагрузка в ECTS представляет собой *реальное время*, необходимое студентам для выполнения всех видов учебной деятельности. В ECTS говорится о «контактных часах». Диапазон контактного часа задается в широком промежутке значений от 45 до 60 минут*. При этом подчеркивается, что не существует прямой связи между кредитами и временем взаимодействия преподавателя и студента. В ECTS трудозатраты студентов за 1 академический год обучения по очной форме обучения составляют 60 зачетных единиц или 1500–1800 учебных часов (включая аудиторные занятия, самостоятельную работу студентов, разработку проектов, подготовку к экзаменам), 1 зачетная единица соответствует 25–30 *учебным часам* [1, 2].

Основная литература

1. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, Education and Culture DG of the European Commission, 2005 (Руководство пользователей ECTS, 2005. *5, С. 229–298).
2. ECTS Users' Guide (Final Version) 2009. (ECTS – Руководство пользователя (последняя версия), Брюссель, 6 февраля 2009 г. *11, С. 175–220).

Дополнительная литература

1. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03). www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html
2. BLK-Modellversuchsprogramm. «Modularisierung im Hochschulbereich». Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg & Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar. 2000. www.blk-bonn.de/modellversuche/modularisierung.htm
3. Introduction à Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe. Contribution des universités au Processus de Bologne. 2007. www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?...5...5
4. *Бадарч Д., Сазонов Б.А.* Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; TEUC, 2007. – 190 с.

* В вузах Российской Федерации длительность аудиторного (академического) часа варьируется от 40 до 50 мин.

БАКАЛАВР / BACHELOR

Бакалавр – первый уровень квалификации (степень) трехуровневой (трехцикловой) болонской системы высшего образования

Термин «бакалавр» – один из основных терминов Болонского процесса. Надо заметить, что термины «бакалавр» и «магистр» не употреблялись в Болонской декларации. В первоначальном варианте Дублинских дескрипторов (2002 г.) все три термина (бакалавр, магистр, доктор), широко распространенные в англосаксонской традиции высшего образования, были использованы. Однако, чтобы избежать упреков в американизации европейского высшего образования, в Дублине в 2004 г. было достигнуто соглашение относительно альтернативных названий («квалификации, означающие завершение первого, второго и третьего циклов»). Тем не менее термины «бакалавр», «магистр» и «доктор» применялись в докладах Trends, начиная с Trends I (1999 г.), равно как и входили в активную лексику в материалах болонских семинаров и в практику самих болонских реформ в вузах*.

На Болонском семинаре в Хельсинки (16–17 февраля 2001 г.) были сформулированы общие критерии уровня бакалавра. В 2004 г. в Санкт-Петербурге прошел Болонский семинар «Степень бакалавра: что это такое?», на котором было отмечено, что программы бакалавров должны обеспечивать широкие компетенции. «Базирующаяся на существующих дескрипторах структура компетенций должна быть следующей: универсальные компетенции, междисциплинарные компетенции, отражающие специфику области знаний и предметно-специализированные компетенции» [1, 2].

1. Степень бакалавра должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать национальное многообразие и отвечать требованиям прозрачности, сравнимости, сопоставимости и совместимости. Трудоемкость уровня бакалавра составляет от 180 до 240 кредитов ECTS (3–4 года с полным учебным днем). В соответствии с Всеобъемлющей структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования «выпускник первого цикла должен: продемонстрировать знания и понимание в своей области знаний...; может применять свои знания и понимание в будущей профессиональной деятельности, и благодаря сформированным компетенциям может решать проблемы в рамках профессиональной области; способен собирать информацию и интерпретировать ее с учетом соответствующих социальных, научных и этических аспектов; может обмениваться информацией, идеями и обсуждать проблемы и их решения как со специалистами, так и с непрофессионалами; может самостоятельно развивать сформированные умения/навыки для продолжения обучения». Неотъемлемой характеристикой этого уровня должна стать выработка умения учиться.

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

В тех случаях, когда бакалавр рассматривается как промежуточная программа (своего рода «платформа для ориентации»), она должна отличаться завершенностью, а степень бакалавра расцениваться как «правомерная степень в своем собственном праве» [3].

По профилям (направленности) отмечают: бакалавр-профессионал; бакалавр с общим базисом, фундаментом для широкого спектра профессиональных карьер; бакалавр в виде универсальной степени с выходом на рынок труда, но при необходимом и достаточ-

* В высшем образовании России многоуровневая система введена Постановлением Комитета по высшей школе Министерства науки и технической политики от 13 марта 1992 г. Степени бакалавра и магистра устанавливались Законом Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в 1996 г.

ном уровне подготовленности для дальнейшего образования; бакалавр промежуточного типа, т.е. ступень к освоению магистерских программ с солидной научной базой [5].

См. Трехцикловая/трехуровневая системы высшего образования

Основная литература

1. The Bologna Process. Seminar on Bachelor-Level Degrees. Helsinki, Finland. February, 16–17, 2001. (Семинар, посвященный степеням уровня бакалавра. Хельсинки, 16–17 февраля 2001 г. *1, С. 310–314).
2. The Official Bologna Seminar on “Bachelor’s Degree: What Is It?”. St. Petersburg, November 25–26, 2004. («Степень бакалавра: что это такое?» Международный семинар, Санкт-Петербург, 25–26 сентября 2004 г. *6, С. 23).
3. «From Bologna to Bergen: A Mid-Term Review from the Academics’ Point of View» ‘Bologna’ Conference Policy Statement on the Bologna Process in the ‘Bergen’ round (EI), Brussels, February 12, 2005. («От Болоньи к Бергену: промежуточная оценка академических кругов» Международная конференция. Меморандум о Болонском процессе в Бергенском цикле (EI), Брюссель, 12 февраля 2005 г. *6, С. 48–62).
4. The Bologna Process. Seminar «Towards shared descriptors for Bachelors and Masters» Amsterdam 12–13 March 2002. http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna+seminars/bachelors_and_masters.htm
5. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen, 2005. (Рекомендации Болонского семинара по структурам квалификаций. Копенгаген, 13–14 января 2005 г. *6, С. 27–29).
6. Official Bologna Seminar «Employability: the Employers’ Perspective and its Implications». Luxembourg, 6–7 November 2008. (Официальный Болонский семинар «Трудоустройство: взгляд работодателей и его значение», Люксембург, 6–7 ноября 2008 г. *11, С. 120–123).

Дополнительная литература

1. *Байдено В.И.* Болонский процесс. Курс лекций. М.: «Логос», 2004.
2. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe. 2003. (Глоссарий терминов, относящихся к инженерному образованию. *5, С. 298–320).
4. *Федоров И.Б., Коршунов С.В., Каравая-ва Е.В.* Структура подготовки в высшей школе: анализ изменений в законодательстве Российской Федерации // высшее образование в России, №9, 2009.

БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ / BOLOGNA DECLARATION

Болонская декларация – это подписанная министрами образования 29 европейских стран в 1999 году в Болонье Декларация о международном сотрудничестве в области высшего образования, положившая начало Болонскому процессу и провозгласившая на ближайшую перспективу следующие основные цели для Европейского пространства высшего образования: введение точно определенных и сопоставимых степеней, а также двухэтапной структуры; принятие системы кредитов, аналогичной системе ECTS; стимулирование мобильности; развитие европейского сотрудничества в области контроля качества и расширение европейских аспектов высшего образования

Болонской декларации предшествовали такие общеевропейские документы, как Хартия университетов (Magna Charta Universitatum), принятая в 1988 г. ректорами европейских университетов, и Сорбоннская декларация 1998 г., подписанная министрами образования Франции, Италии, Германии и Соединенного Королевства.

Болонская декларация стала дальнейшим важным шагом на пути к европейской интеграции в области высшего образования. Она инициировала широкомасштабные реформы в сфере высшего образования, направленные на: принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому; принятие системы, основанной на двух основных циклах; внедрение системы кредитов, совмести-

мых с ECTS; расширение мобильности студентов и преподавателей; содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества высшего образования.

В Болонской декларации была провозглашена цель – повышение международной конкурентоспособности и привлекательности европейского высшего образования.

За прошедшие десять лет число стран, присоединившихся к Болонской декларации, возросло с 29 до 46.

См. Болонский процесс

Основная литература

1. The European Higher Education Area Joint Declaration of European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999) (Совместная декларация министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. *1, С. 146–154).
2. *В.И. Байденко*. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2003.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС / БОЛОНСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ / РЕФОРМЫ / BOLOGNA PROCESS / TRANSFORMATIONS / REFORMS

Болонский процесс – самая глубокая и масштабная за всю историю структурная реформация высшего образования в Европе, начало которой было положено подписанием Болонской декларации (см. Болонская декларация) в 1999 году в Болонье, а реализация реформ осуществляется в соответствии с коммюнике конференций министров, ответственных за высшее образование, проводимых через каждые два года: 2001 г. (Прага), 2003 г. (Берлин), 2005 г. (Берген), 2007 г. (Лондон), 2009 г. (Левен/Лувен-ла-Нев)

На *Болонской конференции* (1999), положившей начало Болонскому процессу, были намечены шесть основных линий его развития, зафиксированные в Болонской декларации [1].

На *Пражской конференции* (2001) наряду с шестью основными линиями развития Болонского процесса, намеченными в Болонской декларации (сравнимые квалификации и их признание, переход на двухступенчатую систему, введение ECTS, мобильность, обеспечение качества, усиление европейского измерения в высшем образовании), были рассмотрены новые направления сотрудничества: образование в течение всей жизни, активизация роли студенчества в осуществлении болонских преобразований, повышение привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования [2].

Берлинская конференция (2003) приняла решение направить усилия на создание Европейского исследовательского пространства и его взаимодействие с Европейским пространством высшего образования (ЕВПО) как новой линии развития Болонского процесса. Было подчеркнуто, что степени первого и второго циклов должны иметь различную ориентацию и профили. С целью расширения мобильности и облегчения признания документов о высшем образовании была поставлена цель, начиная с 2005 г., выдавать выпускникам европейских вузов *Приложение к диплому* [3].

На *Бергенской конференции* (2005) была принята Всеобъемлющая структура квалификаций для ЕПВО, которая включала три цикла (в том числе в национальных контекстах допускались промежуточные квалификации), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон зачетных единиц для первого и второго циклов. Было принято обязательство создать к 2010 г. национальные структуры квалификаций, совместимые с Всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО. В Бергене одобрена идея Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы. Было обращено внимание на проблему социального измерения в системе высшего образования: расширение доступа к высшему образованию,

обеспечение социально-экономических условий для обучения студентов, содействие им со стороны правительств и вузов [4].

На *Лондонской конференции* (2007) отмечен прогресс на пути создания ЕПВО. Важным достижением является начавшийся переход от обучения, направляемого преподавателем, к студентоцентрированному высшему образованию. Подведены итоги по основным направлениям развития Болонского процесса и намечены приоритеты на 2009 год: мобильность, социальное измерение, трудоустраиваемость, реализация стратегии ЕПВО в глобальном контексте [5].

В преддверии совещания министров в Левене /Лувен-ла-Неве (2008) Европейская ассоциация университетов выразила свою политическую позицию в отношении развития Болонского процесса и наметили следующие основные цели на период после 2010 года: «1. Консолидация европейской широкой базы исследований, базирующихся на высшем образовании ... связь между высшим образованием и научными исследованиями как знак Европейского высшего образования; 2. Обеспечение большего образования большему количеству людей; 3. Новое понимание ответственности университетов перед обществом; 4. Готовность справляться с глобальными вызовами» [8].

Подводя тоги, министры, ответственные за высшее образование, заявили на *конференции в Левене / Лувен-ла-Неве* (2009 г.): «За последние десять лет мы сформировали Европейское пространство высшего образования, добиваясь того, чтобы оно прочно укоренилось в интеллектуальном, научном и культурном наследии и устремлениях Европы.». Приоритетными направлениями развития европейского высшего образования до 2020 г. были признаны: достижение равноправия в получении высшего образования; образование в течение всей жизни; трудоустраиваемость выпускников; студентоцентрированное обучение; связь высшего образования с научными исследованиями и инновациями; международная открытость европейского высшего образования; расширение мобильности студентов и ученых; сбор информации и обеспечение ее прозрачности, улучшение государственного финансирования и поиск новых источников; совершенствование организационной структуры управления Болонским процессом. На Конференции была признана отвечающей поставленным целям существующая организационная структура Болонского процесса, основывающаяся на сотрудничестве между правительствами и академическим сообществом. Было принято решение о том, что в будущем Болонский процесс будет совместно возглавляться страной, председательствующей в Евросоюзе, и страной, не входящей в ЕС [9].

Для Болонского процесса как такового характерными являются многообразие болонских реформ в национальных, культурных, образовательных контекстах, их нарастающая динамика, а также развитие его концептуально-методологического и нормативно-методического сопровождения.

Болонский процесс требует системного и целостного своего осуществления. Ему присущи противоречивость (например, повышение конкурентоспособности и усиление сотрудничества) и нелинейный характер реализации (движение в болонском направлении происходит в разных системах с различными глубиной, скоростью и охватом). Кроме того, Болонский процесс сам порождает вызовы, риски и угрозы и сталкивается с вызовами, в том числе коммерциализацией высшего образования, угрозой некачественного транснационального высшего образования и др. В Болонском процессе участвуют многие действующие субъекты, что, несомненно, усложняет проведение болонских преобразований.

См. Болонская декларация

Основная литература

1. The European Higher Education Area Joint Declaration of European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999). (Совместная декларация министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. *1, С. 146–154).
2. Towards European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education. Prague, 2001 (К Европейскому пространству высшего

- образования. Коммюнике встречи министров, ответственных за высшее образование, стран Европы. Прага, 19 мая, 2001 г. *1, С. 315–322).
3. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).
 4. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).
 5. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203).
 6. International Conference on “New Generations of Policy Documents and Laws for Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process”. Warsaw, 4–6 Nov. 2004 («Новое поколение стратегических документов и законов в сфере высшего образования» Международная конференция, Варшава, 4–6 ноября 2004 г. *6, С. 15–22).
 7. From Bologna to Bergen: A Mid-Term Review from the Academics’ Point of View» ‘Bologna’ Conference. Policy Statement on the Bologna Process in the ‘Bergen’ round (EI), Brussels, February 12, 2005 («От Болоньи к Бергену: промежуточная оценка академических кругов» Международная конференция. Меморандум о Болонском процессе в Бергенском цикле (EI), Брюссель, 12 февраля 2005 г. *6, С. 48–62).
 8. EUA policy position: The future of the Bologna Process post 2010 (Политическая позиция Европейской ассоциации университетов: Будущее Болонского процесса после 2010 г. *11, С. 290–294).
 9. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28-29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).
 10. 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.
 11. 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.
 12. 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.

Дополнительная литература

1. Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe. 2003 (Глоссарий терминов, относящихся к инженерному образованию. *5, С. 298–320).
2. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03 www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html)
3. The Bologna Process: Where Are We, Where Are We Going? Pan-European Structure Seminar, Brussels, February 11–12, 2005 («Болонский процесс: где мы находимся, куда мы идем?» Семинар Паневропейской структуры международного образования, Брюссель, 11–12 февраля 2005 г. *6, С. 38–47).

ВСЕОБЪЕМЛЮЩАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / OVERARCHING FRAMEWORK FOR QUALIFICATIONS OF THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

Всеобъемлющая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования – разработанная для высших учебных заведений Европы и приня-

тая на Бергенской конференции (2005 г.) структура квалификаций, охватывающая три последовательных цикла высшего образования: первый цикл – бакалавриат, второй цикл – магистратуру и третий цикл – докторантуру (в том числе в национальных контекстах, возможность промежуточных квалификаций), универсальные Дублинские дескрипторы для каждого цикла на базе результатов образования и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов

Впервые в рамках Болонского процесса задача разработки Всеобъемлющей структуры квалификаций для ЕПВО была поставлена в 2003 году в докладе Европейской ассоциации университетов – Trends III и в Берлинском коммюнике (2003 г.).

В Бергенском коммюнике, принятом европейскими министрами высшего образования (19–20 мая 2005 г.), говорится: «Мы принимаем Всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования, которая включает в себе три цикла (в том числе, в национальных контекстах, возможность промежуточных квалификаций), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов. Мы принимаем обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совместимые с Всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, приступив к этой работе в 2007 году» [2].

Одновременно подчеркивается важность взаимодополняемости между Всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО (QF EHEA) и разрабатываемой в Европейском Союзе и в странах-участницах расширенной **Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни (European Qualification Framework for Lifelong learning – EQF LLL)**. Процесс ее реализации начался в 2008 году после принятия Европарламентом и Евросоветом соответствующей рекомендации. Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни охватывает все квалификации образования и подготовки в Европе (8 уровней), в том числе и те, которые входят в структуру квалификаций для ЕПВО (6–8 уровни, соответствующие трем циклам структуры квалификаций для ЕПВО) [10]. Странам, решившим ввести (EQF LLL), рекомендовано делать это в два этапа. Первый этап – привязка национальных квалификационных уровней к EQF LLL – должен быть завершен к 2010 году. Второй этап – введение ссылки на EQF LLL во все новые свидетельства – к 2012 году. Таким образом, на уровне высшего образования ставилась задача привести в соответствие две европейские квалификационные структуры. Обе они имеют свои собственные дескрипторы, являются в значительной степени совместимыми, но не идентичными.

Структуры квалификаций являются важным инструментом, который обеспечивает сопоставимость и прозрачность в ЕПВО и облегчает мобильность студентов. Они помогают вузам разрабатывать модули и учебные программы на основе результатов обучения и кредитов, а также облегчают признание квалификаций и всех форм предшествующего обучения [2].

ХIII. Разрабатываемые на основе Всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования национальные структуры квалификаций должны быть совместимы с ней.

Национальная структура квалификаций – описание национальной системы образования, определяющее сущность и взаимосвязь всех уровней квалификации и иных возможных результатов обучения в единственной для данной страны схеме [7]. Национальные структуры квалификаций используют соответствующие инструменты прозрачности, такие как Приложение к диплому, ECTS и EUROPASS.

В 2007 г. был проведен Форум Совета Европы по структурам квалификаций, отметивший прогресс на пути реализации национальных квалификационных структур и поставивший цель до 2010 г. полностью завершить их разработку и сертификацию по отношению к всеобъемлющей структуре квалификаций для ЕПВО [4].

Вопрос квалификационных структур обсуждался на болонском семинаре «Согласование национальных структур квалификаций с общеевропейской структурой квалификаций: принципы самосертификации» в Тбилиси в 2008 г. [9]. Национальные структуры квалификаций должны отвечать ряду критериев, а каждой из стран-участниц необходимо добиваться проверки и подтверждения (верификации) совместимости своих национальных структур квалификаций с общей структурой квалификаций для ЕПВО. Среди основных преимуществ национальных структур участники болонского семинара в Тбилиси выделили следующие: облегчение признания, устранение препятствий к мобильности студентов, лучшая информированность о системах высшего образования и присуждаемых квалификациях в странах-партнерах. Была отмечена важная роль самосертификации национальных квалификационных структур, которая служит: проверке их совместимости со структурой квалификаций для ЕПВО, а следовательно и с другими национальными структурами; прозрачности, обеспечивающей общее понимание; надежному и доверительному международному сотрудничеству; повышению качества высшего образования; упрощению процедур признания и поддержке мобильности, улучшению европейской трудоустраиваемости. Участники семинара также признали, что надежность национальных структур только вырастет, если они будут связаны с национальной системой обеспечения качества.

См. Дескрипторы уровней образования/квалификаций

Образование в течение жизни

Результаты образования/обучения

Трехцикловая/трехуровневая система высшего образования

Основная литература

1. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen, 2005 (Рекомендации Болонского семинара по структурам квалификаций. Копенгаген, 13–14 января 2005 г. *6, С. 27–29).

2. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).

3. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).

4. Forum on Qualifications Frameworks. Council of Europe. Strasbourg, 11–12 October 2007 (Форум Совета Европы по структурам квалификаций. Страсбург, 11–12 октября 2007 г. *11, С. 40–43).

5. Recommendations from the Bologna Seminar on Qualifications Frameworks. Copenhagen, January 13–14, 2005 (Рекомендации Болонского семинара по структурам квалификаций. Копенгаген, 13–14 января 2005 г. *6, С. 27–29).

6. Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. – In Bologna Seminar “Working on the European Dimension of Quality”, Amsterdam, 12–13 March, 2002. www.jointquality.nl/content/.../WorkingEuropeanDimension.pdf

7. Trends IV: European Universities Implementing Bologna. S. Reichert, K. Tauch. 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» С. Райхерт, К. Таух. *6, С. 73–165).

8. Introduction à Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe. Contribution des universités au Processus de Bologne. 2007. www.tuning.unideusto.org/tuningen/index.php?...5...5

9. Bologna Seminar «Aligning National against European Qualification Frameworks: the principles of self certification». Tbilisi, 2008 (Болонский семинар «Согласование национальных структур квалификаций с общеевропейской структурой квалификаций: принципы самосертификации», Тбилиси, 27–28 ноября 2008 г. *11, С. 128–157).

10. Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF)/ Luxemburg. 2008 (Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни. Люксембург, 2008 *13, С. 94–106).

11. Европейские структуры квалификаций: высшее образование и образование в течение всей жизни. Их совместимость и различие (*8, С. 37–43).

12. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

ДЕСКРИПТОРЫ УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ / КВАЛИФИКАЦИЙ / DESCRIPTORS

Дескрипторы квалификаций – описание общих для определенного уровня образования ожидаемых результатов обучения, т.е. знаний и понимания, способностей применять их на практике, способность выносить суждения, коммуникативные навыки

После Пражской конференции министров высшего образования европейских стран (2001 г.) было решено дополнить структуру Болонских степеней дескрипторами квалификаций. В основу были положены *Дублинские дескрипторы*, представленные Совместной инициативы качества (JQI) в 2002 г для бакалавров и магистров. Вторая версия Дублинских дескрипторов (2004 г.) дает рамочные описания четырех квалификаций: сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла), первого, второго и третьего циклов. Они описывают суть и природу квалификации в целом, не носят узкопредметного характера и не ограничены академической или профессиональной сферой. Дублинские дескрипторы привязаны по родовому признаку к соответствующему уровню (циклу) высшего образования. Средние трудозатраты для достижения учебных результатов определенного уровня измеряются в зачетных единицах [1, 2].

Дескрипторы квалификаций были использованы при разработке Всеобъемлющей структуры квалификаций для ЕПВО и рекомендованы для национальных квалификационных структур, систем обеспечения качества высшего образования европейских стран и формирования образовательных стандартов/эталонов и программ.

Дескрипторы способствуют повышению прозрачности высшего образования на европейском пространстве, признанию полученных степеней и мобильности студентов.

Основная литература

1. Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A Report from Joint Quality Initiative informal Group. 2004 (Общие Дублинские дескрипторы для степеней и квалификаций сокращенного, первого, второго и третьего циклов. Доклад неформальной группы по Совместной инициативе качества. 18 октября 2004 г. *13, С. 39–45).

2. Dublin Descriptors. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks Report. 2005. www.bologna-bergen2005.no/Docs/00.../050218_QF_EHEA.pdf

3. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).

4. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203.).

5. Forum on Qualifications Frameworks. Council of Europe. 11–12 October 2007 (Форум Совета Европы по структурам квалификаций высшего образования. 11-12 октября 2007. *11, С.40–43).

6. Recommendations from the Bologna Seminar on Qualifications Frameworks. Copenhagen, January 13–14, 2005 (Рекомендации Болонского семинара по структурам квалификаций. Копенгаген, 13–14 января 2005 г. *6, С. 27–29).

7. Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. – In Bologna Seminar “Working on the European Dimension of Quality”, Amsterdam, 12–13 March, 2002. www.jointquality.nl/content/.../WorkingEuropeanDimension.pdf

8. Prchel M. Conservatoires and Descriptors. Network for Music Polifonia (Прчел М. Консерватории и дескрипторы. Тематическая сеть для музыки «Полифония» *12, С. 55–60).

9. 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.

10. 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.

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.

12. Tuning Educational Structures in Europe. Phase 4: Curricular Reform Taking Shape: Learning Outcomes and Competences in Higher Education. Brussels 16-17 June 2006 (Проект Tuning. Фаза 4: Реформа учебных программ обретает форму. Результаты обучения и компетенции в высшем образовании. *12, С. 204–212).

См. Всеобъемлющая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования

Классификация (таксономия) Б. Блума

ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION *ДО 2004 Г.*: ЕВРОПЕЙСКАЯ СЕТЬ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА - EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION – ENQA

Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования (ENQA) – общеевропейский орган, который распространяет информацию, способствует внедрению передовой практики и инновационных подходов в области обеспечения качества в высшем образовании среди европейских агентств обеспечения качества, общественных органов и вузов

Европейская сеть обеспечения качества высшего образования была сформирована в 2000 году в ответ на потребности развертывания Болонского процесса с целью содействия европейскому сотрудничеству в сфере гарантии качества. В ноябре 2004 г. Сеть была трансформирована в Европейскую ассоциацию обеспечения качества высшего образования (ENQA). Членство в Ассоциации открыто и свободно для агентств по обеспечению качества стран, подписавших Болонскую декларацию.

ENQA призвана:

- поддерживать национальные органы, отвечающие за оценку качества высшего образования;
- формировать и продвигать межнациональное (европейское) измерение качества;
- распространять образцы лучших практик;
- организовывать дискуссии по проблемам оценки качества;
- оказывать действенную помощь тем, кто намеревается создавать системы обеспечения качества;
- апробировать различные типы связи гарантии качества, аккредитации, академического и профессионального признания;
- развивать методологию и инструментарий гарантии качества для новых способов предоставления высшего образования (например, транснационального образования).

Как члену Ассоциации, агентству предоставляются следующие льготы и преимущества:

распространение информации о последних достижениях в области оценки высшего образования через веб-сайт ENQA и публикации;

- оказание консультативной помощи и доступ к «цеховой» подготовке;

- участие в разнообразной деятельности по данной проблеме, в семинарах и специальных проектах;
- контакты с европейскими экспертами по обеспечению качества;
- консультативная поддержка по обеспечению качества [1].

Важным документом, разработанным ENQA, являются Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, принятые на Бергенской конференции министров высшего образования в 2005 году (обновленная редакция была опубликована в 2009 г.). Данный документ является руководством к действию не только высших учебных заведений, но и агентств по обеспечению качества и внешних экспертов [3].

В настоящее время, наряду с Европейской ассоциацией университетов – EUA, Европейским союзом студентов – ESU и Европейской ассоциацией высших учебных заведений – EURASHE, ENQA является одной из четырех авторитетных общеевропейских структур – организаторов Болонского процесса (Группа E4).

См. Качество высшего образования

Основная литература

1. About European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). 2006. www.enqa.eu
2. ENQA Organisation 2005–2006. www.enqa.eu
3. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – 3rd edition (2009) (Стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования. 3-е изд. 2009 г. *11, С. 232–272).
4. 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.

Дополнительная литература

Байденко В.И. Болонский процесс. Курс лекций. М.: «Логос», 2004

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ПЕРЕНОСА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ / EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM (ECTS)

Европейская система переноса и накопления кредитов (зачетных единиц) – студентоцентрированная система, базирующаяся на учебной нагрузке по программам обучения, и систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов всем ее компонентам

Первоначально ECTS была учреждена в рамках программы ERASMUS (1989–1996 гг.) и апробировалась в течение 6 лет с участием 145 европейских вузов. Цель введения ECTS – улучшение прозрачности образовательных систем, облегчение признания полученного студентом образования, поддержка мобильности студентов в Европе посредством переноса кредитов. Используется как для взаимозачета, так и для накопления академических кредитов. В основе ECTS – кредиты или зачетные единицы, назначаемые за отдельные занятия или модули. При определении количества ориентируются на ожидаемые трудозатраты студентов, которые должны засчитываться за успешное участие. По системе ECTS учебный год при обучении по полному учебному дню соответствует 60 зачетным единицам. Принятый объем трудозатрат составляет 1500–1800 часов в год. При этом одной зачетной единице соответствует 25–30 рабочих часов.

Признание кредитов ECTS за периоды обучения за рубежом с самого начала предполагалось осуществлять на базе предварительного соглашения между академическими кругами относительно уровня, содержания и рабочей нагрузки для курсовых модулей. ECTS предусматривает определение не только рабочей нагрузки для каждого модуля и соответствующего числа кредитов, но и подробное описание курса, предлагаемого вузом: инфор-

мацию о содержании, методиках преподавания, методах оценки, а также сведения об услугах по поддержке иностранных студентов.

ECTS используется в квалификационных структурах для описания уровня, содержания, а также результатов обучения.

Как указывается в материалах болонского семинара в Порту (2008 г.), «важно акцентировать связь между ECTS / учебной нагрузкой / результатами обучения и другими составляющими болонской архитектуры, например, связь с Европейскими стандартами и принципами обеспечения качества, Европейским регистром качества, национальными структурами квалификаций, структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования и через нее - с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни».

Наряду с зачетными единицами применяются следующие инструменты: каталог курса (Course Catalogue), соглашение об обучении (Learning Agreement), академическая справка (Transcript of Records) и степени ECTS (ECTS-Grades) [1].

В ходе болонских реформ ECTS была дополнительно снабжена функцией аккумуляции (накопления). Несмотря на добавление к функции переноса функции накопления система сохранила краткую аббревиатуру – ECTS.

Использованию ECTS были посвящены болонские семинары в Праге (2003 г.), Риге (2004 г.), Москве (2008 г.), Порту (2008 г.), конференция в Цюрихе (2002 г.). Эта тема была предметом обсуждения и на других болонских семинарах [3–8].

Знак ECTS (ECTS-Label) подтверждает корректное использование ECTS вузом. Вузы, выполняющие все разработанные ЕС критерии, связанные с применением ECTS, могут (начиная с 1 ноября 2003 г.) ходатайствовать о печати качества – знаке ECTS.

Степень ECTS, оценочная шкала ECTS. Зачетные единицы являются количественными индикаторами трудозатрат, они не несут информации о качестве полученных результатов. Для введения этих качественных компонентов в систему переноса были разработаны степени ECTS (от А до Е), отлично (excellent) – лучшие 10%, очень хорошо (very good) – следующие 25%, хорошо (good) – следующие 30%, удовлетворительно (satisfactory) – следующие 25%, достаточно (sufficient), недостаточно (fail) – последние 10%. Эта система базируется на относительном выставлении оценок, на основе которых выдается степень ECTS. Это облегчает перенос оценок между вузами с различными системами оценок.

Для перевода оценок из одной системы или контекста в другую разработана **оценочная шкала ECTS**, которая обеспечивает простую, прозрачную интерпретацию отметок и позволяет оценить уровень успеваемости учащихся. Она «наводит мосты» между различными оценочными системами и между различными культурами в Европейском пространстве высшего образования и за его пределами. В таблице представлен пример перевода оценок.

Из этого примера видно, что отметка 30, выставленная по шкале системы А, должны быть преобразована в отметку 1 по шкале системы В. Отметка 2 системы В будет преобразована в 26–29 баллов (средний 27) страны или системы А [2].

См. Кредит/зачетная единица

Трудозатраты/нагрузка

Основная литература

1. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, Education and Culture DG of the European Commission, 2005 (Руководство пользователей ECTS, 2005. *5, С. 229–298).
2. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009. (Руководство пользователей ECTS, последняя версия, 2009. *11, С. 175–220).

<i>Национальная / вузовская отметка страны/системы А</i>	<i>Процент выставленных отметок*</i>	<i>Национальная / вузовская отметка страны/системы В</i>	<i>Процент выставленных отметок*</i>
--	--------------------------------------	--	--------------------------------------

30 lode	5.6%	1	20%
30	15.7%	2	35%
29	0.5%	3	25%
28	12.3%	4	20%
27	11.8%		
26	9.0%		
25	8.2%		
24	11.3%		
23	2.7%		
22	6.0%		
21	2.3%		
20	5.7%		
19	1.9%		
18	6.9%		
Всего	100%		100%

* На основе общего числа отметок, выставленных по данной программе в течение двух предыдущих лет.

3. Conference on ECTS – The Challenge for Institutions and Students. Zürich, 11–12 October 2002 (Конференция по ECTS – Вызов для высших учебных заведений и студентов. Цюрих, 11–12 октября 2002 г. *3, С. 356–360).
4. Seminar on Recognition and Credit Systems (ECTS and ECTS compatible for Higher Education in the Context of Lifelong Learning. Prague, 5–7 June 2003 (Болонский семинар по признанию и кредитным системам в контексте образования в течение всей жизни, Прага 5–7 июня 2003 г. *3, С. 383–397).
5. Seminar "Improving the Recognition System of Degrees and Periods of Studies", Riga, 3–4 December 2004 (Международный семинар «Совершенствование системы признания степеней и учебных кредитных единиц в Европейском пространстве высшего образования», Рига, 3–4 декабря 2004 г. *6, С. 24–26).
6. Семинар «ECTS на базе результатов обучения и учебной нагрузки студентов». Москва, 2008. В кн.: Болонский процесс: 2007-2009 годы (*11, С. 59–60).
7. Bologna Seminar on 'Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ECTS'. Final Report and Recommendations. Porto, Portugal, 19–20 June 2008 (Болонский семинар «Выработка общего понимания результатов обучения и ECTS», Порту, 19–20 июня 2008 г. *11, С. 93–101).
8. Bologna Seminar Council of Europe Higher Education Forum on Qualifications Frameworks. Strasbourg, 11–12 October 2007 (Болонский семинар. Форум Совета Европы по структурам квалификаций высшего образования. Страсбург, 11–12 октября 2007 г. *11, С. 40–43).

Дополнительная литература

1. Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe. 2003. (Глоссарий терминов, относящихся к инженерному образованию. *5, С. 298–320).
2. Trends IV: European Universities Implementing Bologna. 2005 Reichert S., Tauch K. April 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165).
3. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. 2003 www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html
4. Glossar zum Bologna-Prozess. 2000 www.fzs.de/.../glossar_bologna_prozess/176473.html.

ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ЕПВО) / EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA)

Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) – образовательное пространство стран-участниц Болонского процесса, проводящих согласованную и прозрачную политику в области высшего образования

Формирование ЕПВО, как это предусматривалось Болонской декларацией, должно быть завершено к 2010 году. Европейское пространство высшего образования структурируется вокруг трех уровней (бакалавр, магистр, доктор), каждый из которых имеет функ-

цию подготовки студента к вхождению на рынок труда. ЕПВО предполагает создание системы зачетных единиц, совместимой с ECTS, дальнейшее развитие компетенций, признание степеней и квалификаций. Построение Европейского пространства высшего образования ведет к расширению мобильности студентов и преподавателей, росту привлекательности европейского образования и научных исследований. Центральной задачей создания Европейского пространства высшего образования признается качество образования.

Основные характеристики ЕПВО отражены во Всеобъемлющей структуре квалификаций, Европейских стандартах и принципах обеспечения качества, в документах о признании степеней и периодов обучения.

Европейское образовательное пространство должно строиться на европейских традициях образования: общественной значимости образования; приоритете академических ценностей; широком и открытом доступе к высшему и последипломному образованию; развитию личности и гражданственности; обучении в течение всей жизни.

ЕПВО не рассматривается изолированно от остального мира. В Лондонском коммюнике министров (2007 г.) была принята стратегия «Европейское пространство высшего образования в глобальном окружении», предусматривающая улучшение информированности и популяризацию привлекательности и конкурентоспособности европейского высшего образования («бренд ЕПВО»), укрепление сотрудничества на основе партнерства, активизации политического диалога и улучшения признания [5]. Эта стратегия осуществляется в русле «Руководящих принципов обеспечения качества в трансграничном высшем образовании», разработанных ЮНЕСКО/ОЭСР в 2006 г. [10].

На болонском семинаре «Выводы конференции по обеспечению качества в высших учебных заведениях Европы» в Страсбурге (2008 г.) было подтверждено, что качество европейского высшего образования предопределяется уровнем взаимосвязи между высшим образованием и научными исследованиями. Указывалось на необходимость исследования типологии вузов и проведение различий между институтами, ориентированными на научные исследования, и институтами, ориентированными на высшее образование [8].

На конференции в Левене /Лувен-ла-Неве (2009 г.) «Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» прозвучал призыв к европейским высшим учебным заведениям о необходимости дальнейшей интернационализации своей деятельности и участия в глобальном сотрудничестве в целях устойчивого развития. Совместные европейские действия, по мнению участников конференции, будут способствовать росту привлекательности и открытости европейского высшего образования. Конкуренция в глобальных масштабах дополнится расширением политического диалога и сотрудничества на основе партнерства с другими регионами мира [9].

См. Болонская декларация

Болонский процесс

Основная литература

1. The European Higher Education Area Joint Declaration of European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999) (Совместная декларация министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. *1, С. 146–154).
2. Towards European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education. Prague, 2001 (К Европейскому пространству высшего образования. Коммюнике встречи министров, ответственных за высшее образование, стран Европы. Прага, 19 мая, 2001 г. *1, С. 315–322).
3. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).
4. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции евро-

пейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).

5. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203).
6. From Bologna to Bergen: A Mid- Term Review from the Academics' Point of View» 'Bologna' Conference. Policy Statement on the Bologna Process in the 'Bergen' round (EI), Brussels, February 12, 2005 («От Болоньи к Бергену: промежуточная оценка академических кругов» Международная конференция. Меморандум о Болонском процессе в Бергенском цикле (EI), Брюссель, 12 февраля 2005 г. *6, С. 48–62).
7. Trends IV: European Universities Implementing Bologna. 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165).
8. Conclusions of the conference on quality assurance in European higher education institutions. Strasbourg, 2008, 9–10 September (Выводы конференции по обеспечению качества в высших учебных заведениях Европы. Страсбург, 9–10 сентября 2008 г. *11, С. 102–105).
9. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).

Дополнительная литература

Glossar zum Bologna-Prozess. 2000. www.fzs.de/.../glossar_bologna_prozess/176473.html.

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Качество высшего образования – многомерная характеристика высшего образования, охватывающая соответствие результатов образования, процессов подготовки и институциональных систем актуальным целям и потребностям общества, государства и личности

Термин «качество высшего образования» широко используется во всех основных документах как предболонского периода, так и Болонского процесса.

Качество высшего образования признано краеугольным камнем Болонского процесса. Это понятие охватывает все элементы и виды деятельности вузов, национальных систем высшего образования в целом: образовательные программы и учебно-педагогический процесс; научные исследования и укомплектование персоналом; качество контингента обучающихся; состояние материально-технической базы и финансирования; работа на благо общества и академическая среда.

Система обеспечения качества предполагает наличие таких механизмов, как оценка (внутренняя и внешняя), аккредитация и управление качеством. Предпосылкой является разработка сопоставимых методов и критериев оценки качества в сферах обучения, преподавания и научных исследований.

Обеспечение качества ассоциируется с возрастающей автономией вузов, одновременно предусматривающей прозрачность и отчетность.

Европейский совет рекомендовал в 1998 г. осуществлять более тесное сотрудничество в этой области. Откликом на инициативу Европейского совета и цели Болонской декларации явилась Европейская сеть по вопросам обеспечения качества в высшем образовании (The European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), которая информировала о прогрессивном практическом опыте, о новых инициативах и дискуссиях в области оценки и обеспечения качества. На Болонском семинаре в Амстердаме («Европейское измерение гарантии качества» – 2002 г.) были представлены первые результаты дебатов о европейских стандартах квалификаций по курсам подготовки бакалавров и магистров [6].

На Бергенской конференции министров высшего образования европейских стран (2005 г.) были одобрены Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG): Европейские стандарты по внутривузовскому обеспечению качества, по внешнему обеспечению качества и для агентств по внешнему обеспечению качества [11].

На конференциях министров в Берлине (2003 г.) и Бергене (2005 г.) была поддержана инициатива ENQA по созданию Европейского регистра агентств по обеспечению качества (EQAR) [3, 4, 13].

Начиная с 2006 г., под эгидой программы Сократес и при координации ENQA, EUA, EURASHE и ESU (Группа E4) ежегодно проводятся Европейские форумы по обеспечению качества высшего образования, на которых вузы европейских стран обсуждают тенденции и актуальные проблемы повышения качества, а также вопросы создания национальных систем обеспечения качества. Уже на первом Форуме прозвучало предложение наряду с измерением и контролем качества университетским сообществом развивать и поддерживать культуру качества – ценности, обычаи, сложившиеся порядки (с учетом субкультур соответствующих академических подразделений) [11].

На семинаре в Страсбурге (2008 г.) были представлены рекомендации, касающиеся различных вопросов качества, в частности: прозрачности подходов, инструментов и индикаторов качества; разработки и реализации практических методов национального или транснационального оценивания; формирования внешней точки зрения на качество и на эффективность внутривузовской политики качества и механизмов оценивания; взаимосвязи высшего образования и научных исследований при оценке качества европейского университета [8].

На семинаре в Лондоне «Обеспечение качества в транснациональном высшем образовании: от слов к делу» (2008 г.) были рассмотрены различные аспекты обеспечения качества в применении к транснациональному высшему образованию (ТНО). Участники семинара пришли к выводу, что за обеспечение качества транснационального образования (ТНО) несут совместную ответственность органы в стране, где предлагается такое образование, и в стране, где базируется поставщик этого образования. Что касается образования, предоставляемого в ЕПВО, за механизмами обеспечения качества транснационального образования и эффективностью их реализации должны надзирать ENQA, EUA, EURASHE, ESU. Вузы обязаны с одинаковой строгостью подходить к механизмам обеспечения качества для всех программ, независимо от путей их предоставления (т.е. включая транснациональное образование). Как и во всем высшем образовании, ответственность за качество и стандарты транснационального образования лежит на вузах [9].

В Левенском коммюнике (п. 17) говорится: «Транснациональное образование должно регулироваться Европейскими стандартами и руководящими принципами обеспечения качества, применяемыми в Европейском пространстве высшего образования, и осуществляться в соответствии с принципами ЮНЕСКО/ОЭСР обеспечения качества в трансграничном высшем образовании» [10].

Проблеме качества высшего образования уделялось внимание на всех совещаниях министров высшего образования европейских стран, болонских конференциях и семинарах, а также в исследованиях Ассоциации европейских университетов «Тенденции».

См. Аккредитация

Европейская ассоциация обеспечения качества

Основная литература

1. The European Higher Education Area Joint Declaration of European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999) (Совместная декларация министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. *1, С. 146–154).
2. Towards European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education. Prague, 2001 (К Европейскому пространству высшего

- образования. Коммюнике встречи министров, ответственных за высшее образование, стран Европы. Прага, 19 мая, 2001 г. *1, С. 315–322).
3. Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).
 4. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).
 5. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203).
 6. Conference “Working on the European Dimension of Quality” Accreditation and QA, Amsterdam. March, 2002. www.bologna-berlin2003.de/.../conferences.htm
 7. About European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). 2006. www.enqa.eu/
 8. Conclusions of the conference on quality assurance in European higher education institutions. Strasbourg, 2008, 9–10 September (Выводы Конференции по обеспечению качества в высших учебных заведениях Европы. Страсбург, 9–10 сентября 2008 г. *11, С. 102–105).
 9. Bologna Seminars “Quality Assurance in Transnational Higher Education: From Words to Action”. London, 1–2 December 2008 (Болонский семинар «Обеспечение качества в транснациональном высшем образовании: от слов к делу». Лондон, 1–2 декабря 2008 г. *11, С. 158–162).
 10. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).
 11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – 3rd edition (2009). (Стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования. Изд. 3-е, 2009 г. *11, С. 232–272).
 12. European Forums for Quality Assurance I-III (2006–2008). (*14, С. 51–248).
 13. European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). (Европейский регистр по обеспечению качества. *11, С. 228–231).
 14. Руководящие принципы для обеспечения качества в транснациональном высшем образовании. Париж. 2006. <http://www.unesco.org/education/hed/guidelines>

Дополнительная литература

1. Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe, 2003 (Глоссарий терминов, относящихся к инженерному образованию. *5, С. 298–320).
2. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Уфа, 2008.

КЛАССИФИКАЦИЯ (ТАКСОНОМИЯ) Б. БЛУМА / BLOOM’S CLASSIFICATION / TAXONOMY

Классификация (таксономия) Б. Блума – разработанная известным американским ученым Б. Блумом (1913–1999 гг.) классификация результатов обучения, охватывающая три сферы: когнитивную (познавательную), эмоциональную и психомоторную, каждая из которых характеризуется восходящим порядком сложности

В ходе Болонских реформ и в свете студентоцентрированной парадигмы высшего образования классификация (таксономия) Б. Блума широко используется при проектировании компетентносто-ориентированных образовательных программ и описании дескрипторов, уровней образования/квалификаций. Во-первых, это результаты обучения в когнитивной сфере (организация различных мыслительных процессов как «иерархии», где каж-

дый уровень зависит от способности обучающегося «работать» на этом уровне или уровнях, расположенных ниже). Во-вторых, это результаты обучения в *аффективной, эмоциональной сфере* («отношения», «чувства», «ценности»). Эта сфера охватывает все, что относится к эмоциональному компоненту образовательного процесса: «от базисного желания, готовности получить информацию до интеграции верований, идей и взглядов» (включая ценностные ориентации в диапазоне от простого принятия до приверженности ценностям благополучия других, уважения к индивидуальным и культурным различиям, признания необходимости обеспечения баланса между свободой и ответственностью, следования стандартам профессиональной этики, проявления хорошей личной, социальной и психологической адаптируемости и т.д.). В-третьих, это результаты обучения в *психомоторной сфере*. В настоящее время признанными являются пятиуровневая иерархия Р.Х. Дейна и семиуровневая иерархия Э. Симпсона. К сожалению, в российской академической среде нередко таксономия Б.Блума трактуется в «урезанном», искаженном виде (ограничивается когнитивной сферой.)

Наибольших результатов Б. Блум достиг в разработке когнитивной (познавательной) области, в которой мыслительные поведения (состояния) он систематизировал от простого воспроизведения фактов до аналитического процесса и оценки. Им была предложена шестиуровневая иерархическая структура когнитивной (познавательной) сферы: «1. Знание. 2. Понимание. 3. Применение. 4. Анализ. 5. Синтез. 6. Оценка» [1].

См. *Результаты образования/обучения*

Литература

1. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. New York, 1956.
2. Bloom B.S., Masia B.B., Krathwohl D.R. (1964). Taxonomy of Educational Objectives. Volume II: The Affective Domain. N.Y.: McKay.
3. Bloom B.S. (ed) (1956) Taxonomy of Educational Objectives. Volume I: The Cognitive Domain. N.Y.: McKay.
4. Dave R.H. (1970) Developing and Writing Behavioural Objectives. Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
5. Simpson E. (1972) The classification of educational Objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain . Vol. 3. Washington DC: Gryphon House.
6. Declan Kennedy, Aine Hyland, Norma Ryan. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide (Кеннеди Д., Хайленд Э., Райан Н. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство. *12, С. 476–502).

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД / COMPETENCE-BASED APPROACH

Компетентностный подход – это подход к проектированию результатов образования, основанный на компетенциях

Подход, основанный на *компетенциях*, относится к ключевым методологическим инструментам реализации целей Болонского процесса. Формированию этого инструмента посвящен общеевропейский проект TUNING.

Проектирование образовательных программ с точки зрения компетентностного подхода означает:

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

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

Термин «компетентностный подход» базируется на термине «компетенция» и тесно связан с терминами «результаты образования», «студентоцентрированное образование», «ECTS», «модуляризация» и др.

См. Компетенция

Результаты образования/обучения

Студентоцентрированное обучение / образование

Основная литература

1. 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, Российский Новый Университет, 2009.
2. Семинар «ECTS на базе результатов обучения и учебной нагрузки студентов». Москва, 2008 (*11, С. 59–60).
3. Bologna Seminar on Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ECTS. Porto, 19–20 June 2008 (Болонский семинар «Выработка общего понимания результатов обучения и ECTS». Порту, 19–20 июня 2008 г. *11, С. 93–101).
4. Trend IV: European Universities Implementing Bologna. Reichert S., Tauch K., 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165).

Дополнительная литература

Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

КОМПЕТЕНЦИЯ / COMPETENCE / COMPETENCY

Компетенция – динамическая комбинация характеристик (относящихся к знанию и его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам), описывающая результаты обучения по образовательной программе, то есть то, что необходимо выпускнику вуза для эффективной профессиональной деятельности, социальной активности и личностного развития, которые он обязан освоить и продемонстрировать

В академическом европейском и мировом сообществах пока не достигнут консенсус относительно термина «компетенция» в образовании. В разных культурно-образовательных традициях существуют отличающиеся его интерпретации. Нет единодушия по поводу этого термина и в среде отечественных исследователей. Авторы глоссария придерживаются следующего мнения.

Компетенции (от лат. *competere* – встречать) в рамках Болонского процесса выступают как:

- характеристика способности личности реализовать свои познания и опыт в успешной деятельности с высокой степенью саморегулирования, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды;
- одна из отличительных особенностей квалификаций (степеней, ступеней, уровней);
- соответствие квалификационным требованиям с учетом региональных потребностей и запросов рынков труда;
- умение выполнять особые виды деятельности и работ в зависимости от поставленных задач, проблемных ситуаций и т.п.

Развитие компетенций является целью образовательных программ. Компетенции формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных этапах. Компетенции могут подразделяться на относящиеся к предметной области (отражающие специфику области обучения) и универсальные (общие для всех степеней).

Компетенции включают знание и понимание, знание как действовать, знание как быть. Компетенции в рамках Болонского процесса выступают как одна из главных опорных точек характеристики (описания) квалификаций (степеней, ступеней, уровней).

- а. Компетенции имеют позитивное значение для:
- б. обеспечения дальнейшей прозрачности академических и профессиональных профилей степеней (образовательных программ) и усиления акцента на результаты;
- в. развития новой парадигмы студентоцентрированного образования;
- г. повышения трудоустраиваемости выпускников и их гражданской культуры;
- е. формирования более адекватного языка для консультаций с заинтересованными кругами.

В проекте TUNING были сформулированы результаты обучения по предметным областям через компетенции, что обеспечивает прозрачность и эффективность при сравнении подготовки. В TUNING-проекте понятие компетенции включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [1, 3].

Исследованию ключевых компетенций в среднем образовании был посвящен международный проект ОЭСР «Определение ключевых компетенций и их отбор» (DeSeCo), в рамках которого детально исследовались компетенции, необходимые человеку для успешной жизни в современном обществе [5].

См. Компетентностный подход

Настройка образовательных структур в Европе

Основная литература

1. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I–V, 2003–2008. www.tuning.uni-deusto.org/tuningeu
2. Tuning Educational Structures in Europe. Phase 4: Curricular Reform Taking Shape: Learning Outcomes and Competences in Higher Education. Brussels 16–17 June 2006 (Проект Tuning. Фаза 4: Реформа учебных программ обретает форму. Результаты обучения и компетенции в высшем образовании. *12, С. 204–212).
3. Bologna Seminar: 3rd Cycle Degrees: Competences and Researcher Career. Helsinki, 30 September–1 October 2008 (Болонский семинар «Степени третьего цикла: компетенции и карьера исследователя». Хельсинки 30 сентября–1 октября 2008 г. *11, С. 106–108).
4. 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.
5. Definition and Selection of Competencies [DeSeCo], OECD Project, 2005 (Определение ключевых компетенций и их отбор. Проект ОЭСР, 2005. *12, С. 172–189).
6. 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.

Дополнительная литература

Байденко В.И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.

КРЕДИТ /ЗАЧЕТНАЯ ЕДИНИЦА/ CREDIT

Кредит / зачетная единица – это единица измерения трудозатрат студентов, выраженных в часах

Термин «кредит» является системообразующим инструментом сравнимости и сопоставимости результатов обучения в целях расширения мобильности студентов.

Кредиты / зачетные единицы по отдельным компонентам образовательной программы (курсам, модулям, производственной практике, курсовым и дипломным работам и т.д.) ориентируются на учебную нагрузку, необходимую для достижения целей обучения. Эти цели должны определяться в терминах результатов обучения и формируемых компетенциях.

В Руководстве пользователя ECTS для обеспечения надежности учета нагрузки студентов рекомендуется:

Введение модулей/курсовых единиц, поскольку в модуляризованной системе курсовые единицы/модули имеют фиксированную нагрузку.

Проведение оценки нагрузки студентов с учетом видов деятельности.

Осуществление проверки рассчитанной нагрузки с помощью даваемых студентами оценок (по результатам анкетирования).

Корректирование нагрузки и/или образовательной деятельности. В проекте Tuning предлагаются две формы корректирования нагрузки студентов. Первая форма предназначена преподавателям для планирования образовательного модуля и оценки необходимой нагрузки студентов. Вторая форма предполагает, что студенты должны указывать реальный объем времени, затраченного на данный модуль, что позволяет проверить, соответствует ли рассчитанная нагрузка реальной [1].

Новая редакция Руководства пользователя ECTS вышла в 2009 году [2].

*См. Европейская система переноса и накопления кредитов
Трудозатраты*

Литература

1. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, Education and Culture DG of the European Commission, 2005 (Руководство пользователя ECTS. 2005 г. *5, С. 229–297).
2. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009 (Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009г. *11, С. 175–220).
3. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I–V, 2003–2008. www.tuning.unideusto.org/tuningeu
4. 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.
5. Tuning Educational Structures in Europe. Phase 4: Curricular Reform Taking Shape: Learning Outcomes and Competences in Higher Education. Brussels 16–17 June 2006 (Проект Tuning. Фаза 4: Реформа учебных программ обретает форму. Результаты обучения и компетенции в высшем образовании. *12, С. 204–212).

МОДУЛЬ / MODULE

Модуль (от лат. *modulus* – мера) / курсовая единица (*course unit*) – логически выстроенная, содержательно и методически целостная часть образовательного процесса в рамках определенной совокупности ожидаемых результатов образования, выраженных в терминах компетенций, характеризующаяся трудностью освоения и в зачетных единицах (кредитах)

Термин «модуль» часто встречается в основных документах Болонского процесса. Он тесно связан с терминами «результаты обучения», «компетенции», «ECTS» и др.

Дефиниции модулей различаются в национальных образовательных системах. В рамках Болонского процесса общим является соотношение содержания модуля с компетенциями. Для каждого модуля формулируется четкая и измеряемая задача. Модуль формируется из занятий по одной или нескольким дисциплинам. Он должен иметь ясную и точную совокупность результатов образования, выраженных в терминах компетенций, и соответствующие критерии оценивания. Усвоение студентами содержания модуля можно проконтролировать и оценить в ходе текущего контроля. Один из подходов к разработке модулей

предполагает идентификацию целей квалификации, содержания компонентов, а также описания технологий преподавания и обучения, взаимодействия студентов и преподавателей, практической направленности, учебной нагрузки, экзаменационных процедур, продолжительности, числа обучающихся, библиографии и др.

В предметной области, связанной с бизнесом, эксперты Рабочей группы (TUNING) различают следующие типы модулей: *основные, поддерживающие, организационно-коммуникационные, специализированные и переносимые модули*, а также обязательные модули, модули по выбору, специфические для направления подготовки, альтернативно-обязательные модули, модули свободного выбора.

Основные и специализированные модули при этом рассматриваются как блоки, направленные на приобретение, расширение и углубление знания; *поддерживающие* – как развивающие методологические компетенции; *организационные и коммуникационные* – как направленные на самообучение и самоорганизацию; а *переносимые* – как обеспечивающие перенос знаний на практику.

Основные модули – это группы предметов, составляющие ядро соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента это – бизнес функции, среда бизнеса и др.); *поддерживающие* – это модули, скажем в бизнес-образовании – математика, статистика и информационные технологии); *организационные и коммуникационные* – например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки; *специализированные* – необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные; *переносимые* – выстраивающие мостик между теорией и практикой, например, проекты, диссертации, бизнес-игры, стажировки.

Распределение нагрузки по модулям в рамках образовательной программы выражается в зачетных единицах ECTS [1]. На практике один кредит предполагает примерно от 25 до 30 часов нагрузки студента, включая аудиторные занятия, самостоятельную работу и другие типы деятельности. Как правило, один модуль содержит 5 зачетных единиц или число, кратное пяти (например, 10 или 15).

См. Модуляризация в образовании

Основная литература

1. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009 (Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009г. *11, С. 175–220).
2. *Байденко В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
3. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase 2, University of Deusto, University of Groningen, 2005. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
4. Tuning Educational Structures in Europe. Phase 4: Curricular Reform Taking Shape: Learning Outcomes and Competences in Higher Education. Brussels 16–17 June 2006 (Проект Tuning. Фаза 4: Реформа учебных программ обретает форму. Результаты обучения и компетенции в высшем образовании. *12, С. 204–212).
5. Seminar on «Unintegrated curricula – Implications and Prospects» Mantova, April 2003. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Mantova_Results.pdf

Дополнительная литература

1. Менеджмент средней и высшей школы: 100 новых понятий / O.Graumann, R.W. Keck, M. Pewsner, A. Rakhkochkine, A. Schirin (Herausgeber). Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe». Hildesheim, 2004.
2. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03) www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html
4. Eberhard Karls (Universität Tübingen) Module/Modularisierung. 2005. www.uni-tuebingen.de/

МОДУЛЯРИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ / MODULARIZATION

Модуляризация в образовании – модульное построение образовательного процесса, предусматривающее структурирование ожидаемых результатов образования и содержания образовательной программы на отдельные модули, снабженные характеристиками трудоемкости их освоения в зачетных единицах (кредитах), а также технологиями обучения, преподавания, оценивания и др.

Модуляризация в высшем образовании развивается в европейских университетах и связана, главным образом, с переходом на трехуровневую (трехцикловую) систему высшего образования.

В докладе Trends IV (2005 г.), описывающем ход болонских преобразований в образовательных системах европейских стран, указывается, что для концепции модуляризации до сего времени еще не выработано согласованных документов (типа Приложения к диплому или Руководства пользователя ECTS) [4].

Существует множество различных интерпретаций концепции модуляризации: от определения каждой отдельной единицы (лекция, семинар, и т.д.) в качестве модуля до вполне развитых и очень сложных модульных систем с междисциплинарными элементами.

Цель модульного построения образования – открытость и большая индивидуализация образовательных траекторий. Преимущества состоят в большей гибкости образовательных программ для вузов и студентов, а также в большей прозрачности и эффективности организации образовательного процесса. Модульная структура образования позволяет быстро подстраивать образовательные и квалификационные цели под общественные изменения. Кроме того, могут быть созданы переходы между изолированными до сих пор образовательными траекториями, например, между различными курсами подготовки или типами вузов. Модульное построение облегчает интеграцию занятий, выходящих за рамки конкретной дисциплины, а также единичных занятий, проводимых приглашенными преподавателями из других, в том числе зарубежных, вузов в предлагаемый перечень учебных занятий по образовательной программе.

При модуляризации необходимо обращать особое внимание на обеспечение внутренней согласованности образовательных программ через группирование курсов, что позволяет предоставить студентам максимальный выбор.

Модульное построение образовательных программ имеет большое значение для реализации концепции образования в течение всей жизни.

См. Модуль

Основная литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения.– М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
2. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009 (Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009 г. *11, С. 175–220).
3. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, Phase 2, University of Deusto, University of Groningen, 2005. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>
4. Trend IV: European Universities Implementing Bologna. Reichert S., Tauch K., 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165).
5. 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.

Дополнительная литература

1. Eberhard Karls (Universität Tübingen) Module/Modularisierung. 2005. www.uni-tuebingen.de/

2. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03) www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html
3. Менеджмент средней и высшей школы: 100 новых понятий / О. Graumann, R. W. Keck, M. Pewsner, A. Rakhkochkine, A. Schirin (Herausgeber). Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe». Hildesheim, 2004.
4. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА / ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ / LEARNING (STUDY) PROGRAM / CURRICULUM

Образовательная программа / программа обучения – это организационно-методический документ, структурирующий содержание и объем знаний, формы организации учебного процесса, последовательность и сроки освоения курсов, модулей, средства диагностики успешности обучения, аттестации, ожидаемые результаты обучения, включая формирование компетенций, ведущих к получению академической степени

В рамках Болонского процесса осуществляется реформирование образовательных программ на основе компетентностного подхода, ориентации на результаты обучения и компетенции, студентоцентрированного образования с использованием модульного построения программ и измерения трудозатрат (объема учебного времени) в зачетных единицах. Программы обучения, таким образом, приобретают более гибкий характер, что позволяет своевременно корректировать их содержание в соответствии с изменяющимися потребностями экономики и общества. При этом сохраняется акцент на фундаментальность подготовки.

В целях дальнейшего развития важных европейских измерений высшего образования и улучшения трудоустройства выпускников министры высшего образования европейских стран в Праге (2001 г.) призвали при разработке образовательных программ отражать «европейское» содержание, усилить ориентацию на сотрудничество с вузами других стран и предусматривать присуждение признаваемой общей степени [1].

Западные специалисты придерживаются мнения, что в будущих образовательных программах следует отказаться от классического деления на различные дисциплины и от профессиональных границ, они должны быть основаны на следующих идеях:

- научные и профессиональные области не должны быть замкнутыми и стабильными;
- критическое мышление и понимание, творческая деятельность, гибкость и способность к коммуникации должны быть не менее важны, чем специальные знания;
- не следует требовать, чтобы программа полностью заканчивалась к моменту выхода на рынок труда;
- работники общества, базирующегося на знаниях, должны быть подготовлены к тому, чтобы актуализировать свои базовые знания и способности.

Все более широкое распространение в европейских вузах получают совместные программы, разрабатываемые на основе тесного международного сотрудничества.

См. Компетентностный подход

Основная литература

1. Towards European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education. Prague, 2001 (К Европейскому пространству высшего образования. Коммюнике встречи министров, ответственных за высшее образование, стран Европы. Прага, 19 мая, 2001 г. *1, С. 315–322).
2. *Байдено В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

3. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009 (Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009г. *11, С. 175–220).
4. Trend IV: European Universities Implementing Bologna. Reichert S., Tauch K., 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165).
5. Trends V Report: Universities Shaping the European Higher Education Area. D. Crosier, L. Purser, H. Schmidt. 2007 (Доклад «Тенденции V: Университеты формируют Европейское пространство высшего образования» Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт 2007 г. *10, С. 79–165).

Дополнительная литература

Glossar der Schlüsselbegriffe Cedefop. 2004. <http://cedefop.europa.eu/.../606-att1-1-efq-%20de-%20final%20version%20-pdf.pdf>

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ / DIPLOMA SUPPLEMENT

Приложение к диплому – это общеевропейское стандартизированное дополнение к официальному документу о высшем образовании, которое служит для описания характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершенного обладателем образовательной квалификации

«Приложение к диплому» относится к числу важнейших инструментов реализации Болонского процесса.

В основе определения термина «Приложение к диплому» положена модель, предложенная Европейской Комиссией, Советом Европы и UNESCO/CEPES.

На Берлинской конференции министров высшего образования европейских стран (2003 г.) была поставлена цель повсеместно ввести с 2005 года Приложение к диплому [4].

Приложение к диплому выдается вузом на национальном и английском языках. Цель Приложения к диплому – представить исчерпывающие независимые данные для обеспечения международной «прозрачности», объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.) и трудоустраиваемости выпускников.

Разработаны основные принципы и общие правила составления Приложения к диплому. Утверждена следующая его структура:

Сведения о личности обладателя диплома;

Сведения, идентифицирующие квалификацию;

Сведения об уровне квалификации;

Сведения о содержании образования и достигнутых результатах;

Сведения о функциях квалификации;

Дополнительные сведения;

Официальное утверждение Приложения (дата выдачи, подпись, занимаемая должность, официальная печать);

Сведения о национальной системе высшего образования [1].

Введение Приложения к диплому непосредственно связано с реализацией ECTS, модуляризацией образовательных программ и появлением структур квалификаций.

См. Европаспорт

Основная литература

1. Diploma Supplement. 2009 (Приложение к диплому. *11, С. 221–227).
2. ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement). 2005 (Руководство пользователей ECTS, 2005. *5, С. 229–298).
3. Trend IV: European Universities Implementing Bologna. Reichert S., Tauch K., 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165).
4. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства

высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).

Дополнительная литература

1. Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe. 2003 (Глоссарий терминов, относящихся к инженерному образованию. *5, С. 298–320).
2. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03) www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html
3. Introduction à Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe. Contribution des universités au Processus de Bologne. 2007. www.ciep.fr/bibliographie/ries49.pdf

ПРОФИЛЬ ПОДГОТОВКИ / PROFILE

Профиль подготовки – совокупность основных типичных черт, характеристик образовательной программы, отражающих специфику направления высшего образования

При многоуровневой болонской системе высшего образования важное значение приобретает профилирование подготовки на всех трех уровнях (бакалавр, магистр, доктор).

На международной конференции «От Болоньи к Бергену: промежуточная оценка академических кругов» (Брюссель 2005 г.) отмечалось: «Образовательные программы, ведущие к получению степени бакалавра, призваны иметь различную ориентацию и разные профили, отвечающие всему разнообразию индивидуальных и академических потребностей, а также запросам рынка труда. При этом установка на трудоустраиваемость не может сопровождаться снижением академической культуры. Все это предполагает большую автономию вузов в деле разработки образовательных программ. Сведения о стандартах, профилях, результатах обучения должны быть четкими и ясными и разъясняться соответствующим образом в Приложении к диплому (Diploma Supplement)» [1].

Выделяются следующие профили бакалавра: профессиональный бакалавр; бакалавр с широкой фундаментальной подготовкой; бакалавр с универсальной степенью с выходом на рынок труда и достаточным уровнем подготовленности для дальнейшего образования; бакалавр промежуточного типа, т.е. ступень к освоению магистерских программ с солидной научной базой.

Были введены также профили магистерских программ: профессиональные и исследовательские программы.

В ходе Болонского процесса наметилась тенденция к диверсификации степени доктора, появился новый тип – профессиональные докторские степени, присуждаемые по результатам освоения практико-ориентированных докторских программ. Они должны отвечать тем же основным стандартам, что и «традиционные» докторские степени с тем, чтобы обеспечить такой же высокий уровень качества.

См. Бакалавр

Магистр

Доктор

Основная литература

1. «From Bologna to Bergen: A Mid-Term Review from the Academics' Point of View» 'Bologna' Conference Policy Statement on the Bologna Process in the 'Bergen' round (EI), Brussels, February 12, 2005 («От Болоньи к Бергену: промежуточная оценка академических кругов» Международная конференция. Меморандум о Болонском процессе в Бергенском цикле. Брюссель, 12 февраля 2005 г. *6, С. 48–62).
2. The Bologna Process. Seminar «Towards shared descriptors for Bachelors and Masters» Amsterdam 12–13 March 2002. http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Old/020312-13Amsterdam/Amsterdam.HTM
3. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen, 2005 www.europeunit.ac.uk/.../europe.../Brf%20on%20BP%20QF,%20Copenhagen,%20Jan05%20.doc

Дополнительная литература

1. Грауманн О., Кек Р.В., Певзнер М., Рахкошкин А., Ширин А. [авторы-издатели]. Менеджмент средней и высшей школы: 100 новых понятий / O.Graumann, R.W.Keck, M.Pewnsner, A.Rakhkochkine, A.Schirin [Herausgeber]. Schul- und Hochschulmanagement: 100 aktuelle Begriffe». Hildesheim, 2004.
2. Байденко В.И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ/ОБУЧЕНИЯ / LEARNING OUTCOMES

Результаты образования / обучения – это совокупности компетенций, выражающих, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать по завершении процесса обучения

Термин «результаты образования/обучения» относится к числу основных терминов Болонского процесса.

Результаты обучения чрезвычайно важны для того, чтобы система легко понимаемых и сравнимых степеней в Европе могла базироваться на одной и той же номенклатуре степеней. Результаты обучения должны стать существенным элементом сдвигов в педагогике, намеченных Болонским процессом.

Результаты обучения могут относиться к периоду обучения, например, к программам первого или второго циклов, либо к отдельной курсовой единице или модулю. В процессе болонских реформ они используются как инструмент для разработки образовательных программ.

Как говорится в материалах Болонского семинара «Применение результатов обучения» (Эдинбург, 2004 г.), «Результаты обучения формируются на опыте и достижениях студентов и поэтому более точно отражают ценность квалификации для студентов, преподавателей и работодателей» [3]. При описании характеристик учебных предметов четко формулируются стандарты и определяется, каким ожиданиям должен удовлетворять выпускник с точки зрения применяемых методик, навыков, интеллектуальных возможностей и потребностей.

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

- непосредственно связать результаты обучения со стандартами, с национальными механизмами обеспечения качества и улучшения преподавания, обучения и оценивания;
- совершенствовать практику использования Diploma Supplement;
- усилить студентоцентрированную ориентацию образовательного процесса;
- развивать институциональную культуру качества;
- повысить гибкость образовательных программ;
- облегчить определение «точек» входа и «точек» выхода студента в его индивидуальной образовательной траектории;
- воздействовать на применение ECTS;
- обеспечить необходимую меру прозрачности для широкого диапазона квалификаций, существующих в Европе, улучшить практику международного признания и трудоустраиваемости, стимулировать мобильность.

Проектированием модулей с использованием результатов обучения – это движение в сторону более студентоцентрированного подхода в высшем образовании.

Ориентация на результаты обучения выдвигает на первый план отношения между преподаванием, обучением и оцениванием.

Как отмечает профессор Вестминстерского университета Стивен Адам, результаты обучения являются одним из важнейших структурных элементов прозрачных систем высшего образования и квалификацией. Результаты обучения – это письменная формулировка того, что успешный студент будет в состоянии делать по завершении модуля, учебного

предмета, цикла или при получении степени. Результаты обучения связаны с достижениями обучающихся, а не с намерениями преподавателей. «Создание результатов обучения не является точной наукой, – пишет Стивен Адам, – и их написание требует серьезных размышлений – очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку» [6].

Результаты обучения обычно выражаются в терминах компетенций. При употреблении терминов «компетенции» и «результаты обучения» часто наблюдается смешение этих понятий. В Руководстве пользователя ECTS по этому поводу говорится: «...Результаты обучения – это наборы компетенций, выражающих, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать после завершения процесса обучения... Результаты обучения могут относиться к периоду обучения, ... либо к отдельной курсовой единице или модулю. Результаты обучения определяют требования для присуждения кредитов и формируются профессорско-преподавательским составом. Реальные компетенции «могут, безусловно, выходить за рамки установленных результатов обучения...» [4].

Основная цель Болонского семинара в Порту (июнь 2008 год) – разработка рекомендаций, которые способствовали бы лучшему пониманию результатов обучения всеми заинтересованными сторонами, изучение возможностей использования результатов обучения и ECTS для внедрения новых методов преподавания и студентоцентрированного обучения, в том числе новых концепций оценивания студентов. Не менее значимым было прояснение важности роли результатов обучения в обеспечении качества, признании квалификаций, в разработке гибких путей обучения, в трудоустраиваемости и в содействии мобильности [1].

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

См. Компетенция

Основная литература

1. Bologna Seminar on 'Development of a Common Understanding of Learning Outcomes and ECTS'. Final Report and Recommendations. Porto, Portugal, 19–20 June 2008 (Болонский семинар «Выработка общего понимания результатов обучения и ECTS». Порту, 19–20 июня 2008 г. *11, С. 93–101).
2. Kennedy D., Hyland B., Ryan N. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. 2006 (Кеннеди Д., Хайленд Э., Райан Р. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство. *12, С. 476–502).
3. Using Learning Outcomes the Report for Bologna Follow-Up Group. Edinburgh, July 2004 (Международный семинар: применение результатов обучения. Доклад для Группы по контролю за ходом Болонского процесса. Эдинбург, 1-2 июля 2004 г. *5, С. 104–109).
4. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009 (Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009г. *11, С. 175–220).
5. Walsh A., Webb M. Guide to Writing Learning Outcomes. Kingston. 2002 (Уолш А., Вебб М. Пособие по написанию результатов обучения Кингстонского университета 2002 г. *12, С. 441–448).
6. Adam S. Learning Outcomes: current developments in Europe (Адам С. Результаты обучения: состояние дел в Европе. Новое в применении результатов обучения в контексте Болонского процесса. *12, С. 298–325).
7. Trend IV: European Universities Implementing Bologna. Reichert S., Tauch K., 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165).

8. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I – V. 2003 – 2008. www.tuning.unideusto.org/tuningeu
9. Tuning Educational Structures in Europe. Phase 4: Curricular Reform Taking Shape: Learning Outcomes and Competences in Higher Education. Brussels 16–17 June 2006 (Проект Tuning. Фаза 4: Реформа учебных программ обретает форму. Результаты обучения и компетенции в высшем образовании. *12, С. 204–212).
10. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project, Gonzáles J., Wagenaar R. eds., Phase 2, University of Deusto, University of Groningen, 2005. www.tuning.unideusto.org/tuningeu

Дополнительная литература

1. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
2. 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, Российский Новый Университет, 2009.

РЕЙТИНГ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ / RANKING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Рейтинг высших учебных заведений – количественный механизм сравнения качества вузов (и/или реализуемых ими образовательных программ), индикаторы которого отражают или измеряют качественные характеристики (академическое качество) учреждения высшего образования

Рейтинги вузов широко используются как механизм оценки качества и сопоставления деятельности высших учебных заведений как в отдельных странах, так и на европейском и мировом уровнях. Рейтинги служат многим целям: в ответ на запрос потребителей предоставляют им информацию о ранге вузов; стимулируют состязательность среди вузов; обеспечивают логическое обоснование для распределения финансовых ресурсов; помогают проводить различия между разными типами вузов, программ и дисциплин.

Рейтинг академического качества составляется на основе ряда показателей, отражающих качественный уровень. Рейтинг представляет собой ранжирование университетов и/или реализующими образовательных программ, при этом каждый вуз или образовательная программа имеет определенный рейтинговый балл. Составлению рейтинга предшествуют следующие этапы:

- на 1 этапе* проводится сбор данных,
- на 2 этапе* определяются параметры ранжирования и их весовые значения,
- на 3 этапе* осуществляется процесс составления рейтинга.

В 2004 г. Европейским центром по высшему образованию (ЮНЕСКО-СЕПЕС) и Институтом политики в области высшего образования в Вашингтоне была основана Международная экспертная группа по составлению рейтингов – IREG, преобразованная на Шанхайской конференции (2007 г.) в Международную обсерваторию по академическим рейтингам. На заседании этой экспертной группы были приняты принципы ранжирования вузов, так называемые *Берлинские принципы рейтинга высших учебных заведений* [2]. Всего их 16 и распределены они по четырем областям: 1) цели и задачи рейтинга; 2) разработка показателей и придание им значимости; 3) сбор и обработка данных; 4) презентация результатов рейтинга.

Среди наиболее известных мировых рейтингов следует отметить Times-QS* – ежегодно составляемый рейтинг 100 университетов мира и академический рейтинг университетов мира (ARWU) – рейтинг Шанхайского университета Цзяо Тун.

На Болонском семинаре в Генте (2008 г.) «Болонья: Раскрывая потенциал Европы – Вклад в улучшение мира» отмечалось значение рейтингов вузов для улучшения прозрач-

* QS – Quacquarelli Symonds Limiteds.

ности систем высшего образования европейских стран. Рейтинги «позволяют студентам сделать более обоснованный выбор» [1].

Как было отмечено в Итоговом документе III Европейского форума по обеспечению качества (Будапешт, ноябрь 2008 г.), «с научной точки зрения, ни один из инструментов ранжирования никогда не был универсальным и не был в состоянии охватить всю сложность образования и исследовательской деятельности», хотя их качество возрастает. Большинство участников форума не поддержали рейтинги, которые, по их мнению, «оказывают ошибочное воздействие на институциональное поведение» и «могут провоцировать вузы к замене своих стратегических целей или к манипулированию показателями своей эффективности». Форум отверг существующее мнение о том, что рейтинги являются формой обеспечения качества, и признал, что их существование является симптомом информационного провала, который должен быть скомпенсирован силами вузов и агентств обеспечения качества [3].

Основная литература

1. «Bologna 2020: Unlocking Europe's potential – Contributing to a better world» Ghent Conference, 2008 (Официальный Болонский семинар «Болонский процесс 2020: Раскрывая потенциал Европы – Вклад в улучшение мира». Гент, 18-20 мая 2008 г. *11, С. 61–66)
2. Berlin Principles on Ranking Higher Education Institutions. 2006 (Берлинские принципы составления рейтингов высших учебных заведений. Берлин, 20 мая 2006 г. *10, С. 220–223).
3. The 3-rd European Quality Assurance Forum. Summary and Conclusions. (Итоговый документ III Европейского форума по обеспечению качества высшего образования. *14, с.125-128)
4. Haselkorn E. The emperor has no clothes? Rankings and the shift from quality assurance to the world-class excellence. (Хазелькорн Э. Голый король? Рейтинги и переход от обеспечения качества к уровню мирового класса. *14, С. 129–145).
5. Dasbergs D., Borzovs J. Criteria identification for study programme quality assessment and ranking. (Досбергс Д., Борзовс Ю. Определение критериев для оценки качества учебных программ и составления рейтингов. *14, С. 178–189).
6. Yorke M. Conclusions. Two complex issues: rankings and learning outcomes. (Йорк М. Выводы. Два сложных вопроса: ранжирование и результаты обучения. *14, С. 200–208).

Дополнительная литература

1. Высшее образование в Европе. СЕПЕС. Том XXVIII, 2003, № 3.
2. Высшее образование в Европе. СЕПЕС. Том XXX, 2005, № 2. Системы и методы ранжирования в высшем образовании.
3. Высшее образование в Европе. СЕПЕС. Том XXXII 2007, № 1. Рейтинги и ранжирование как инструмент политики: политические аспекты экономической политики отчетности в высшем образовании.
4. Каланова Ш.М., Бишимбаев В.К. Тотальный менеджмент качества в высшем образовании. Астана: Изд-во «Фолиант», 2006.

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ/ОБРАЗОВАНИЕ / STUDENT-CENTERED LEARNING

Студентоцентрированное обучение/образование – основополагающий принцип болонских реформ в высшем образовании, предполагающий смещение акцентов в образовательном процессе с преподавания (как основной роли профессорско-преподавательского состава в «трансляции» знаний) на учение (как активную образовательную деятельность студента)

Термин «студентоцентрированное обучение/образование» появился в связи с болонскими преобразованиями и ориентацией на результаты обучения.

В новом подходе делается упор на результаты обучения, которые становятся главным итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства и методы обучения, которые используют преподаватели для достижения этих результатов.

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

Образовательный процесс, ориентированный на студента, все в большей степени определяется тем, чего хотят достичь обучающиеся при сохранении высокой академической культуры высшей школы.

Подобный сдвиг в массовом высшем образовании не снижает ответственности вузов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться общественными институтами, свободными от ценностей. Студентоцентрированная концепция образовательного процесса с ее акцентом на компетенции и результаты обучения не противоречит таким преимуществам высшего образования, как его фундаментальность и универсальность.

В Тенденциях V (2007 г.) подвергается критике недостаточное внимание к внедрению студентоцентрированного подхода в обучении [6].

В Коммюнике конференции в Левене /Лувен-ла-Неве (2009 г.) нашел подтверждение тезис о том, что студентоцентрированное обучение предопределяет расширение прав и возможностей обучаемых, разработку новых подходов к преподаванию и обучению, учебных программ, сфокусированных на учащихся всех трех циклов. Поэтому реформирование учебных программ должно обеспечить возможность высококачественных, гибких и индивидуализированных образовательных траекторий. Профессорско-преподавательский состав в тесном сотрудничестве со студентами и работодателями должен продолжать работу по определению результатов обучения и международных ориентиров для различных предметных областей, особо обращая внимание на повышение качества преподавания своих учебных программ на всех уровнях. Это станет приоритетом в дальнейшей реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества [12].

См. Компетентностный подход

Основная литература

1. Using Learning Outcomes. The Report for Bologna Follow-Up Group. Edinburgh, July 2004 (Международный семинар: применение результатов обучения. Доклад для группы по контролю за ходом Болонского процесса. Эдинбург, 1–2 июля 2004 г. *5, С. 104–109).
2. Walsh A., Webb M. Guide to Writing Learning Outcomes. Kingston. 2002 (Уолш А., Вебб М. Пособие по написанию результатов обучения Кингстонского университета 2002 г. *12, С. 441–448).
3. Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Reichert S., Tauch K. April 2005 («Тенденции IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ» Райхерт С., Таух К. 2005. *6, С. 73–165»).
4. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project, González J., Wagenaar R. eds. Phase 1, Groningen, Bilbao, 2003. www.tuning.unideusto.org/tuningeu
5. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project, González J., Wagenaar R. eds., Phase 2, University of Deusto, University of Groningen, 2005. www.tuning.unideusto.org/tuningeu

6. Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. May 2007 Crosier D., Purser L., Smidt H. («Тенденции V: Университеты формируют Европейское пространство высшего образования» Крозье Д., Персер Л., Шмидт Х., май 2007 г. *10, С. 79–165).
7. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203).
8. Learning Outcomes Based Higher Education: the Scottish Experience. Edinburgh, 21–22 February 2008 (Болонский семинар «Высшее образование на базе результатов обучения – Шотландский опыт» Эдинбург, 21–22 февраля 2008 г. *11, С. 44–46).
9. ECTS на базе результатов обучения и учебной нагрузки студентов. Москва, 17–18 апр. 2008 (*11, С. 59–60).
10. Seminar on Bologna Beyond 2010. Ghent, 19–20 May 2008 (Официальный Болонский семинар «Болонья 2020: Раскрывая потенциал Европы – Вклад в улучшение мира» Гент, 18–20 мая, 2008 г. *11, С. 61–66).
11. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).
12. 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, Российский Новый Университет, 2009. – 536 с.

Дополнительная литература

1. 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.
2. Грундер Г.-У. Болонский процесс в Швейцарии: «новые концепции» обучения – «новый тип» учения? // Высшее образование в России, 2009, № 7.
3. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ / TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION

Транснациональное высшее образование – высшее образование, предоставляемое гражданам какой-либо страны образовательными структурами зарубежного государства

Транснациональное высшее образование поставляется частными провайдерами через структуру кампусов (branch campus), франчайзинг (franchise), оффшорные институты, посредством Internet. Наблюдается его быстрое распространение в Европе. Возникает новый сектор высшего образования наряду с традиционными национальными системами, регулируемые государством. Важнейший принцип интернационализации высшего образования заключается в том, что она должна служить укреплению национальных, региональных и местных возможностей для развития людских ресурсов.

Признание транснационального образования основано на принципах Кодекса лучшей практики ЮНЕСКО и Совета Европы.

Вузы транснационального образования, функционирующие в стране, должны проходить национальную аккредитацию.

На Болонском семинаре в Риге «Новые проблемы признания» (январь 2007 г.) рассматривались условия для признания транснациональных квалификаций:

- присуждающий квалификацию и предоставляющий транснациональное образование вуз признан или аккредитован;
- признанный / аккредитованный вуз в экспортирующей стране – юридически признанный и подчиняющийся нормам и правилам принимающей страны;
- вуз – поставщик транснационального образования аккредитован отдельно от материнского вуза;
- международные вузы, если степень признана в стране, где предоставляется данная программа;
- степени, на основе системы франчайзинга, если соответствующая программа предоставляется также и в материнском вузе [1].

Отмечалось, что аккредитация и признание квалификаций все еще не приспособлены к потребностям международного предоставления образования; квалификации, присуждаемые в рамках транснационального / трансграничного образования, не признаются.

Участники болонского семинара в Лондоне «Обеспечение качества в транснациональном высшем образовании: от слов к делу» (2008 г.) выразили мнение, что транснациональное образование (ТНО) может либо принадлежать к национальной системе, функционируя в стране, отличной от той, которая его предлагает, либо существовать отдельно от национальной системы и не принадлежать к ней. В некоторых случаях трудно определить, принадлежит ли предлагаемое ТНО национальной системе высшего образования, и если принадлежит, то какой системе – системе страны-поставщика или системе страны-получателя. Как подчеркивалось на семинаре, масштабы транснационального образования в Европе (да и за ее пределами) остаются неясными - нет никакой информации о количестве европейских стран, участвующих в экспорте и импорте ТНО [5].

В Коммюнике конференции в Левене /Лувен-ла-Неве (2009 г.) была еще раз озвучена мысль о том, что «транснациональное образование должно регулироваться Европейскими стандартами и руководящими принципами обеспечения качества, разработанными Европейской сетью по обеспечению качества (ENQA), и реализовываться в соответствии с Принципами ЮНЕСКО / ОЭСР обеспечения качества в трансграничном высшем образовании» [6].

Основная литература

1. Bologna Process Follow-Up Seminar. New Challenges in Recognition: recognition of prior learning and recognition between Europe and other parts of the world. Riga, 25–26 Jan. 2007 (Болонский семинар «Новые проблемы признания: признание предыдущего обучения и признание между Европой и другими регионами мира». Рига, 25–26 января 2007 г. *10, С. 60–66).
2. "Looking out: Bologna in a global setting". Oslo, 28–29.09.2006 («Посмотрите вокруг! Болонский процесс в глобальном окружении». Осло, 28–29.09.2006. *10, С. 46–51).
3. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).
4. "Public Responsibility for Higher Education and Research", Strasbourg, 23–24 September 2004 (Международный семинар «Ответственность общества за высшее образование и научные исследования». Страсбург, 23–24 сентября 2004 г. *5, С. 190–193).
5. Bologna Seminars "Quality Assurance in Transnational Higher Education: From Words to Action". London, 1–2 December 2008 (Болонский семинар «Обеспечение качества в транснациональном высшем образовании: от слов к делу». Лондон, 1–2 декабря 2008 г. *11, С. 158–162).
6. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции евро-

пейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).

7. Руководящие принципы обеспечения качества в трансграничном высшем образовании. ЮНЕСКО, Париж, 2006. www.unesco.org/education/hed/guidelines

Дополнительная литература

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003.
2. *Байденко В.И.* Болонский процесс. Курс лекций. М.: «Логос», 2004.
3. 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.

ТРЕХЦИКЛОВАЯ /ТРЕХУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / THREE CYCLES' SYSTEM

Трехцикловая / трехуровневая система высшего образования – введенная в ходе болонских реформ система высшего образования по программам бакалавра, магистра и доктора

Ранее широкое распространение в континентальной Европе имела одноуровневая структура подготовки с одним интегрированным циклом высшего образования, по окончании которого присуждалась академическая степень, дающая право на поступление в докторантуру.

В ходе болонских преобразований сначала была введена двухуровневая структура степеней (бакалавр, магистр) – структура степеней, присуждаемых по окончании двух этапов (циклов) высшего образования. Каждая из этих степеней обеспечивает доступ к профессиональной карьере или к дальнейшему обучению. Степень, присваиваемая по окончании второго этапа, обеспечивает доступ к докторантуре.

Программы подготовки бакалавров являются базовыми, в течение регламентированного срока подготовки студенты получают первую квалификацию. После успешного окончания программы подготовки бакалавра выпускники могут продолжить обучение по программам магистра.

В Берлинском коммюнике (2003 г.) докторский цикл был включен в качестве третьего цикла в структуру степеней [3]. Переход к трехуровневой системе характеризуется серьезным культурным сдвигом, изменяющим устоявшиеся представления о высшем образовании.

Основная литература

1. The European Higher Education Area Joint Declaration of European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999) (Совместная декларация министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. *1, С. 146–154).
2. Towards European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education. Prague, 2001 (К Европейскому пространству высшего образования. Коммюнике встречи министров, ответственных за высшее образование, стран Европы. Прага, 19 мая, 2001 г. *1, С. 315–322).
3. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).
4. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).
5. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203).

6. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).

ТРУДОЗАТРАТЫ / НАГРУЗКА / WORKLOAD

Трудозатраты – количественное измерение учебной деятельности студентов в зачетных единицах (кредитах) ECTS, необходимых для успешного достижения ими ожидаемых результатов обучения

Переход к измерению трудозатрат в зачетных единицах (кредитах) ECTS был стимулирован Болонским процессом.

Принятый объем трудозатрат составляет 60 зачетных единиц ECTS в год при обучении по полному учебному дню, что соответствует 1500–1800 часов. При этом одна зачетная единица приравнивается к 25–30 часам работы [1, 2].

До оценки учебной нагрузки, связанной с программой или образовательным компонентом, устанавливаются результаты обучения, являющиеся основой для выбора соответствующих видов учебной деятельности и последующей оценки учебной нагрузки.

Трудозатраты включают следующие компоненты: объем аудиторных занятий в часах; время, затраченное на индивидуальную или групповую работу, необходимую для успешного завершения образовательного компонента; время, необходимое для подготовки к процедурам оценивания; время, необходимое для обязательной стажировки на рабочем месте [2].

При определении нагрузки студентов по различным видам учебной деятельности учитывается: начальный уровень студентов, методы обучения и преподавания, учебная среда, тип используемого оборудования.

На болонском семинаре в Эдинбурге (февраль 2008 г.) был поддержан тезис о том, что результаты обучения должны базироваться на трудоемкости учебной нагрузки [3]. Участники семинара «ECTS на основе результатов обучения и учебной нагрузки» (Москва 2008 г.) подчеркнули необходимость привлечения студентов к расчетам и проверке учебной нагрузки [4].

В проекте TUNING даны рекомендации по определению учебной нагрузки. При расчете объема самостоятельной работы необходимо учитывать: подбор и поиск соответствующего материала, его изучение и анализ; написание статей и докладов; самостоятельную работу в лабораториях вуза. Перевод учебной нагрузки в зачетные единицы не происходит автоматически. Преподаватель должен принять решение об уровне сложности материала для курсовой единицы, при этом следует обращать внимание на структуру учебного плана и методы преподавания [5].

Оценка учебной нагрузки должна постоянно уточняться посредством мониторинга и обратной связи от студентов. Важным инструментом проверки возможности выполнения студентами заданий в установленные преподавателем сроки является анкетирование студентов.

*См. Европейская система переноса и накопления кредитов
Кредит*

Основная литература

1. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, Education and Culture DG of the European Commission, 2005 (Руководство пользователя ECTS. 2005. *5, С. 229–297).
2. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009 (Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009г. *11, С. 175–220).
3. Bologna Seminar. Learning Outcomes Based Higher Education. The Scottish Experience / Edinburgh, 21–22 February 2008 (Болонский семинар «Высшее образование на базе результатов обучения – Шотландский опыт». Эдинбург, 21–22 февраля 2008 г. *11, С. 44–46).

4. Bologna Seminar. ECTS Based on Learning Outcomes and Student Workload. Moscow, 17–18 April 2008. (Болонский семинар «ECTS на основе результатов обучения и учебной нагрузки студентов». Москва, 17–18 апреля 2008 г. *11, С. 59–60).
5. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project, Gonzáles J., Wagenaar R. eds., Phase 2, University of Deusto, University of Groningen, 2005. www.tuning.unideusto.org/tuningeu

Дополнительная литература

1. Bologna Process. Glossary, 2005. www.fzs.de/.../glossar_bologna_prozess/176473.html
2. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03 www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html)
3. 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.

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ / EMPLOYABILITY

Трудоустраиваемость – это совокупность компетенций, знаний, умений / навыков, понимания и личностных характеристик, которая обеспечивает выпускникам вузов карьерные перспективы по избранной профессии, вносит вклад в развитие экономики и общества

Основой данного определения послужила дефиниция, принятая на международном Болонском семинаре по проблеме трудоустраиваемости в г. Бледе (21–23 октября 2004 г.), предложенная Координационной группой по обеспечению трудоустраиваемости студентов Англии (The Enhancing Student Employability Coordination Team – ESECT) [1].

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

На семинаре в Бледе подчеркивалось, что достижение трудоустраиваемости выпускников обязывает высшую школу:

- осуществить сближение академического обучения и профессиональной деятельности, создание условий для проведения практики (стажировок);
- расширить возможности и гибкость с точки зрения структуры, содержания, ориентации и профиля обучения с одновременным обеспечением многообразия образовательных траекторий студентов;
- гарантировать высокое качество подготовки как основное условие для успешного трудоустройства. Свой вклад в обеспечение трудоустраиваемости должны внести государственные и частные работодателями, профсоюзы, профессиональные ассоциации и объединения;
- предпринять необходимые усилия по актуализации востребованности бакалавров, популяризировать в обществе и сфере труда данный уровень высшего образования как весьма значимый, имеющий самостоятельное значение;
- оперативно разрабатывать с участием представителей сферы труда новые образовательные программы, в том числе в опережающем режиме.

На семинаре в Суонсе «Улучшение трудоустраиваемости выпускников высшей школы» (июль 2006 г.) были приняты предложения по вопросам:

- интернационализации образования и мобильности при трудоустройстве;
- связей вузов с производством (использование консультативных советов, обмен сотрудниками, определение на работу и стажировки, с тем чтобы студенты и сотрудники были лучше осведомлены о требованиях рынка и бизнеса);
- учета потребностей рынка при разработке образовательных программ (встраивание в программы подготовки мягких/отраслевых навыков);
- создания служб трудоустройства выпускников вузов и развития карьеры при поддержке академического и управленческого персонала [2].

Было указано, что для успешной трудоустраиваемости вузы должны помогать студентам идентифицировать и формировать умения в рамках программы обучения и других видов деятельности во всех трех циклах, которые должны быть привязаны к Дублинским дескрипторам / Национальным структурам квалификаций и к потребностям непрерывного профессионального развития в будущем.

Улучшению международной трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведений и расширению европейского рынка труда способствует введение совместных степеней.

В Лондонском коммюнике министров высшего образования европейских стран (2007 г.) трудоустраиваемость рассматривается в числе основных приоритетов болонских реформ в контексте внедрения трехуровневой системы степеней и образования в течение всей жизни [3].

На семинаре в Люксембурге (2008 г.) было подтверждено, что «концепция трудоустраиваемости связана не только с первым трудоустройством, то есть с получением работы. Она также имеет отношение к обучению в течение всей жизни», поскольку позволяет не только сохранить, но и совершенствовать способность и навыки к креативности, новаторству, принятию рисков до самого пожилого возраста. По мнению участников семинара, концепции трудоустраиваемости и образования в течение всей жизни должны быть полностью реализованы, так как определяют сохранение в Европе инновационного и творческого потенциала в обществе знаний [4].

Как отмечается в Коммюнике конференции в Левене /Лувен-ла-Неве (2009 г.), трудоустраиваемость позволяет человеку в полной мере использовать возможности меняющегося рынка труда. Необходимо стремиться к повышению уровня первоначальной квалификации, сохранению и обновлению квалифицированной рабочей силы. Совместно с правительствами, учреждениями и работодателями вузы должны улучшать доступность и качество услуг по развитию карьеры и трудоустройству студентов и выпускников, включать стажировки в учебные программы и обучение на рабочем месте [5].

Основная литература

1. Employability in the Context of the Bologna Process. General Conclusions and Recommendations. Bled, 21–23 Oct. 2004 (Международный семинар «Трудоустраиваемость в контексте Болонского процесса» Общие выводы и рекомендации. Блед, 21–23 октября 2004 г. *5, С. 196–198).
2. Enhancing Graduate Employability. Swansea 12–14 July 2006 («Улучшение трудоустраиваемости выпускников высшей школы». Суонси, 12–14 июля 2006 г. *10, С. 36–38).
3. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203).
4. Official Bologna Seminar. "Employability: the Employers' Perspective and its Implications". Luxembourg, 6–7 November 2008 (Официальный Болонский семинар «Трудоустраиваемость: взгляд работодателей и его значение». Люксембург, 6–7 ноября 2008 г. *11, С. 120–123).
5. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).

Дополнительная литература

Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

Ранее широкое распространение в континентальной Европе имела одноуровневая структура подготовки с одним интегрированным циклом высшего образования, по окончании которого присуждалась академическая степень, дающая право на поступление в докторантуру.

В ходе болонских преобразований сначала была введена двухуровневая структура степеней (бакалавр, магистр) – структура степеней, присуждаемых по окончании двух этапов (циклов) высшего образования. Каждая из этих степеней обеспечивает доступ к профессиональной карьере или к дальнейшему обучению. Степень, присваиваемая по окончании второго этапа, обеспечивает доступ к докторантуре.

Программы подготовки бакалавров являются базовыми, в течение регламентированного срока подготовки студенты получают первую квалификацию. После успешного окончания программы подготовки бакалавра выпускники могут продолжить обучение по программам магистра.

В Берлинском коммюнике (2003 г.) докторский цикл был включен в качестве третьего цикла в структуру степеней [3]. Переход к трехуровневой системе характеризуется серьезным культурным сдвигом, изменяющим устоявшиеся представления о высшем образовании.

Основная литература

1. The European Higher Education Area Joint Declaration of European Ministers of Education (The Bologna Declaration of 19 June 1999) (Совместная декларация министров образования стран Европы на встрече в Болонье 19 июня 1999 г. *1, С. 146–154).
2. Towards European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education. Prague, 2001 (К Европейскому пространству высшего образования. Коммюнике встречи министров, ответственных за высшее образование, стран Европы. Прага, 19 мая, 2001 г. *1, С. 315–322).
3. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education. Berlin, 2003 (Формирование Европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берлин 2003 г. *3, С. 398–409).
4. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 2005 (Европейское пространство высшего образования – достижение целей. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование, Берген, 19–20 мая 2005 г. *6, С. 166–173).
5. Towards European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World. London Communiqué, 2007 (Лондонское коммюнике «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобального мира», 18 мая 2007 г. *10, С. 194–203).
6. 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 (Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Левен/Лувен-ла-Нев, 28–29 апреля 2009 г. * 11, С. 167–174).

Переход к измерению трудозатрат в зачетных единицах (кредитах) ECTS был стимулирован Болонским процессом.

Принятый объем трудозатрат составляет 60 зачетных единиц ECTS в год при обучении по полному учебному дню, что соответствует 1500–1800 часов. При этом одна зачетная единица приравнивается к 25–30 часам работы [1, 2].

До оценки учебной нагрузки, связанной с программой или образовательным компонентом, устанавливаются результаты обучения, являющиеся основой для выбора соответствующих видов учебной деятельности и последующей оценки учебной нагрузки.

Трудозатраты включают следующие компоненты: объем аудиторных занятий в часах; время, затраченное на индивидуальную или групповую работу, необходимую для

успешного завершения образовательного компонента; время, необходимое для подготовки к процедурам оценивания; время, необходимое для обязательной стажировки на рабочем месте [2].

При определении нагрузки студентов по различным видам учебной деятельности учитывается: начальный уровень студентов, методы обучения и преподавания, учебная среда, тип используемого оборудования.

На болонском семинаре в Эдинбурге (февраль 2008 г.) был поддержан тезис о том, что результаты обучения должны базироваться на трудоемкости учебной нагрузки [3]. Участники семинара «ECTS на основе результатов обучения и учебной нагрузки» (Москва 2008 г.) подчеркнули необходимость привлечения студентов к расчетам и проверке учебной нагрузки [4].

В проекте TUNING даны рекомендации по определению учебной нагрузки. При расчете объема самостоятельной работы необходимо учитывать: подбор и поиск соответствующего материала, его изучение и анализ; написание статей и докладов; самостоятельную работу в лабораториях вуза. Перевод учебной нагрузки в зачетные единицы не происходит автоматически. Преподаватель должен принять решение об уровне сложности материала для курсовой единицы, при этом следует обращать внимание на структуру учебного плана и методы преподавания [5].

Оценка учебной нагрузки должна постоянно уточняться посредством мониторинга и обратной связи от студентов. Важным инструментом проверки возможности выполнения студентами заданий в установленные преподавателем сроки является анкетирование студентов.

См. Европейская система переноса и накопления кредитов

Кредит

Основная литература

1. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels, Education and Culture DG of the European Commission, 2005 (Руководство пользователя ECTS. 2005. *5, С. 229–297).
2. ECTS Users' Guide. Final Version. 2009 (Руководство пользователя ECTS. Последняя версия. 2009г. *11, С. 175–220).
3. Bologna Seminar. Learning Outcomes Based Higher Education. The Scottish Experience / Edinburgh, 21–22 February 2008 (Болонский семинар «Высшее образование на базе результатов обучения – Шотландский опыт». Эдинбург, 21–22 февраля 2008 г. *11, С. 44–46).
4. Bologna Seminar. ECTS Based on Learning Outcomes and Student Workload. Moscow, 17–18 April 2008. (Болонский семинар «ECTS на основе результатов обучения и учебной нагрузки студентов». Москва, 17–18 апреля 2008 г. *11, С. 59–60).
5. Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Pilot Project, Gonzáles J., Wagenaar R. eds., Phase 2, University of Deusto, University of Groningen, 2005. www.tuning.unideusto.org/tuningeu

Дополнительная литература

1. Bologna Process. Glossary, 2005. www.fzs.de/.../glossar_bologna_prozess/176473.html
2. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03 www.uni-greifswald.de/.../handbuch/glossar-a-e.html)
3. 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.

**ИЗДАНИЯ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ
МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА
(НА БАЗЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ – ИНСТИТУТА
КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НИТУ «МИСиС»)**

Научный руководитель исследования
ДОКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК, ПРОФЕССОР В.И. БАЙДЕНКО
(электронная библиотека основных изданий)

- I. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: НАРАСТАЮЩАЯ ДИНАМИКА И МНОГООБРАЗИЕ
(ДОКУМЕНТЫ МЕЖДУНАРОДНЫХ ФОРУМОВ И МНЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ЭКСПЕРТОВ)**
THE BOLOGNA PROCESS: GROWING DYNAMICS AND VARIETY
(Documents of International Fora and Opinions of European Experts)
Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие
(документы международных форумов и мнения европейских экспертов). Изд. 2-е,
стереотипное / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.:
Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002–2003. – 409 с.
- II. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: НА ПУТИ К БЕРЛИНСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
(ЕВРОПЕЙСКИЙ АНАЛИЗ)**
THE BOLOGNA PROCESS: TOWARDS THE BERLIN CONFERENCE
(European Analysis)
Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) /
Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр
проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.
- III. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СЕРЕДИНА ПУТИ**
THE BOLOGNA PROCESS: MIDWAY
Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора
В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,
Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
- IV. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: БЕРГЕНСКИЙ ЭТАП**
THE BOLOGNA PROCESS: BERGEN PHASE
Болонский процесс: бергенский этап. / Под науч. ред. д-ра пед. наук,
профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с.
- V. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: НА ПУТИ К ЛОНДОНУ**
THE BOLOGNA PROCESS: TOWARDS LONDON
Болонский процесс: на пути к Лондону. / Под науч. ред. д-ра пед. наук,
профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2007. – 264 с.
- VI. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: 2007–2009 ГОДЫ.
МЕЖДУ ЛОНДОНОМ И ЛЕВЕНОМ / ЛУВЕН-ЛА-НЕВОМ**
THE BOLOGNA PROCESS in 2007–2009. BETWEEN LONDON
AND LEUVEN / LOUVAIN-LA-NEUVE
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.
- VII. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ
И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД (КНИГА-ПРИЛОЖЕНИЕ 1)**
THE BOLOGNA PROCESS: Learning Results
and the Competency-Based Approach (Annex book 1)

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

VII. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЕВРОПЕЙСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ (книга-приложение 2)

THE BOLOGNA PROCESS: European and National Qualification Frameworks (Annex book 2)

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ЕВРОПЕЙСКИЕ И НАЦИОНАЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ (книга-приложение 2). / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 220 с.

IX. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (книга-приложение 3)

THE BOLOGNA PROCESS: CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION QUALITY (Annex book 3)

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (книга-приложение 3) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 304 с.

X. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ПОИСК ОБЩНОСТИ ЕВРОПЕЙСКИХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОЕКТ TUNING).

THE BOLOGNA PROCESS: FINDING COMMUNITY FOR EUROPEAN HIGHER EDUCATION SYSTEMS (TUNING Project)

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ПОИСК ОБЩНОСТИ ЕВРОПЕЙСКИХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРОЕКТ TUNING) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.

XI. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ГЛОССАРИЙ (НА ОСНОВЕ ОПЫТА МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

THE BOLOGNA PROCESS: Glossary (Based on the Monitoring Research)

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, профессора В.И. Байденко и д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 148 с.

XII. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ

MAJOR TENDENCIES IN HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT: GLOBAL AND BOLOGNA DIMENSIONS

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ГЛОБАЛЬНЫЕ И БОЛОНСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.

XIII. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: ИТОГИ ДЕСЯТИЛЕТИЯ

THE BOLOGNA PROCESS: RESUME OF THE DECADE

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

XIV. БАЙДЕНКО В.И., МАКСИМОВ Н.И., СЕЛЕЗНЁВА Н.А.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: *ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ*. – М.: ФГБОУ ВПО «МГТУ им. А.Н. Косыгина», 2012. – 153 с.

ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ»

1. БАЙДЕНКО В.И. МОНИТОРИНГОВОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ / Высшее образование в России. 2009.
2. БАЙДЕНКО В.И. МНОГОПЛАНОВЫЙ И СИСТЕМНЫЙ ХАРАКТЕР БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (статья вторая) / Высшее образование в России. 2009. № 9.
3. БАЙДЕНКО В.И. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОДЛИННЫХ БОЛОНСКИХ РЕФОРМ (статья третья) / Высшее образование в России. 2009. № 10.

4. **БАЙДЕНКО В.И. БОЛОНСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ** (статья четвертая) / Высшее образование в России. 2009. № 11.
5. **БАЙДЕНКО В.И., СЕЛЕЗНЕВА Н.А. КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: К ФОРМИРОВАНИЮ КОНЦЕПЦИИ** / Высшее образование в России. 2011. № 5
6. **БАЙДЕНКО В.И., СЕЛЕЗНЕВА Н.А. ИЗ ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ ДОКТОРСКОЙ СТЕПЕНИ** (статья первая) / Высшее образование в России. 2010. № 8/9.
7. **БАЙДЕНКО В.И. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЕВРОПЕЙСКОГО ДОКТОРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ** (статья вторая) / Высшее образование в России. 2010. № 10.
8. **БАЙДЕНКО В.И. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДОКТОРСКОЙ ПОДГОТОВКИ: ЕВРОПА И США** (статья третья) / Высшее образование в России. 2010. № 11.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БАЙДЕНКО

ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ

– доктор педагогических наук, профессор, Иностраный член Национальной академии наук Украины. Международный эксперт Университета Фонтис (Нидерланды) и Университета Бакони (Италия), научный руководитель научно-исследовательского проекта «Мониторинговое исследование основных тенденций развития Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» (2001–2011 гг.) в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов (с февраля 2011 г. – Институт качества высшего образования НИТУ «МИСиС»).

ГУЗАИРОВ

МУРАТ БАКЕЕВИЧ

– доктор технических наук, профессор, ректор Уфимского государственного авиационного технического университета.

СЕЛЕЗНЁВА

НАДЕЖДА АЛЕКСЕЕВНА

– доктор технических наук, профессор, до 31 декабря 2011 г. директор Института качества высшего образования НИТУ «МИСиС» (с сентября 1986 г. по февраль 2011 года Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.

- Научное издание -

БАЙДЕНКО ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ
ГУЗАИРОВ МУРАТ БАКЕЕВИЧ
СЕЛЕЗНЁВА НАДЕЖДА АЛЕКСЕЕВНА

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
*ЕВРОПЕЙСКИЙ РАКУРС***

= МОНОГРАФИЯ =

Компьютерная верстка	<i>М.В. Королевой</i> <i>(исходная версия)</i>
Ответственные за выпуск	<hr/> <i>(окончательная версия от УГАТУ)</i> <i>О.Л. Воржейкина</i> <i>Г.М. Дмитриенко</i>
Корректор	<hr/> <i>(от УГАТУ)</i>

ВЫХОДНЫЕ ДАННЫЕ ИЗДАТЕЛЬСТВА И ТИПОГРАФИИ УГАТУ