

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Московский государственный институт стали и сплавов
(технологический университет)
МИСиС

УДК 378.005
Код ГРНТИ

УТВЕРЖДАЮ
Ректор Московского государственного
института стали и сплавов
(технологического университета)
доктор технических наук, профессор
_____ Ю.С. Карабасов
« ____ » июня __ 2006 г.

ОТЧЕТ

по проекту № 061

«Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе»

аналитической
ведомственной
целевой программы

*«Развитие научного потенциала высшей школы
(2006–2008 годы)»*

вид отчета:

промежуточный

Часть 1

Научный руководитель проекта
д-р пед. наук, профессор

В.И. Байденко

г. Москва 2006

СПИСОК ОСНОВНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Руководитель проекта

зав. кафедрой ИЦ, док. пед. наук, профессор

В.И. Байденко
(введение, раздел I, заключение, общее руководство)

Соруководитель, координатор проекта

директор ИЦ, док. техн. наук, профессор

Н.А. Селезнева
(раздел II, общее руководство и координация)

Ответственные исполнители:

ст. научн. сотр.

О.Л. Ворожейкина
(раздел II, приложения А: 2,4; 2,7; 3,5; 3,6; 3,7; 5,2–5,4; 6,1–6,4; 7,1–7,3; 8,2)

вед.научн.сотр., канд. пед. наук., ст. научн. сотр.

Л.Н. Тарасюк
(раздел II)

Исполнители:

руководитель РИО

Н.М. Амбросимова
(приложения А: 1,1; 4,4; 4,5)

канд. филос. наук, доцент

Н.А. Гришанова
(приложение Б)

ст. преподаватель

Е.Н. Карачарова
(приложения 1,2; 1,3; 2,1–2,3; 2,2; 2,6; 3,1–3,4; 3,8; 3,9; 4,1; 4,2; 6,2)

канд. экон. наук, ст. научн. сотр.

Е.Б. Покладок
(приложения А: 4,3; 5)

канд. филол. наук, доцент

В.И. Прудковская
(приложения А: 5,1; 7,4–7,7; 8,3)

док. социол. наук, ст. науч. сотр.

В.Ф. Пугач
(приложение В)

экономист

Е.А. Савельева
(приложение В)

руководитель компьютерного отдела

М.В. Королева
(компьютерная верстка)

инженер компьютерного отдела

Е.С. Протопопова
(компьютерная графика)

Нормоконтролер

Т.С. Богатырева

РЕФЕРАТ

Отчет 478 с., 2 ч, 8 табл., 100 источников, прил. 10

БАКАЛАВР, БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС, ВСЕОБЪЕМЛЮЩАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ЗАЧЕТНАЯ ЕДИНИЦА/КРЕДИТ, КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД, БАКАЛАВР, МАГИСТР, МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ, РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ/ОБУЧЕНИЯ, СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Объектом исследования являются Болонские преобразования в сфере высшего образования, в которые включились страны Европы, в том числе и Россия.

Цель работы – исследовать основные тенденции развития Болонского процесса; проанализировать важнейшие документы, примеры передовой практики структурных изменений высшего образования в Европе и, в контексте актуальных проблем, увязать с происходящими реформами в отечественном высшем образовании; оформить в виде глоссария используемую терминологическую базу болонских реформ.

При проведении исследования использовались следующие методы: работа с зарубежной научной литературой, анализ и синтез переводной литературы по Болонскому процессу, учебных планов, модулей, консультации с зарубежными и отечественными экспертами, структурирование обширного лексического материала и разработка глоссария терминов и определений, используемых в документах по Болонскому процессу.

Результатами работы являются: аналитический доклад; глоссарий терминов Болонского процесса; переводы последних документов по Болонскому процессу и другой научной литературы (48 источников объемом более 600 стр.).

Степень внедрения. Содержащийся в отчете аналитический доклад был издан в виде книги «Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения», рекомендуемой преподавателям вузов, разработчикам ГОС, органам управления высшего образования. Участие во Всероссийском студенческих форуме (май 2006 г.) и Всероссийской телеконференции (22 июня 2006 г.).

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	
I. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ДОКУМЕНТОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА	
1. ОТ БЕРГЕНА И НА ПУТИ К ЛОНДОНУ	
2. МЕЖДУНАРОДНЫЕ СЕМИНАРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ	
3. ЕВРОПЕЙСКИЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ: ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ ИХ СОВМЕСТИМОСТЬ И РАЗЛИЧИЕ	
4. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧ К УСПЕХУ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	
5. БАКАЛАВР И МАГИСТР – НОВЫЕ ТИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К БОЛОНСКИМ РЕФОРМАМ	
6. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОРЫ КАЧЕСТВЕННЫХ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ.....	
7. НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДУЛЯРИЗАЦИИ	
8. РЫНОК ТРУДА И СПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ	
II. ГЛОССАРИЙ	
СЛОВНИК.....	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	
ПРИЛОЖЕНИЕ А. К анализу основных документов Болонского процесса	
Приложение А 1. (к разд. От Бергена и на пути к Лондону)	
Приложение А 2. (к разд. 2. Международные семинары и конференции).....	
Приложение А 3. (к разд. 3. Европейские структуры квалификаций: высшее образование и образование в течение всей жизни. Их различия и совместимость).....	
Приложение А. 4. (к разд. 4. Качество образования – ключ к успеху Болонского процесса).....	
Приложение 5. (к разд. 5. Бакалавр и магистр – новые типы образовательных программ. Системный подход к болонским реформам)	
Приложение А 6. (к разд. 6. Результаты обучения и компетенции как факторы качественных реформ образования).....	
Приложение А 7. (к разд. 7. Теоретические и методические вопросы модуляризации)	
Приложение А 8. (к разд. 8. Рынок труда).....	
ПРИЛОЖЕНИЕ Б. Анкета участника Всероссийского молодежного форума «Я участвую в реформе образования» (г. Москва, 31 марта 2006 г.)	
ПРИЛОЖЕНИЕ В. Анкета. "Трудоустройство выпускников вузов"	

ВВЕДЕНИЕ

Предлагаемый отчет о первой стадии проекта «Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» написан в контексте актуальных проблем, с которыми сегодня встретилась отечественная высшая школа на пути реализации болонских реформ.

В отчете можно выделить три тематических плана. Первый – это собственно болонская проблематика и мониторинг международных конференций и семинаров, с тех или иных сторон рассматривающих отдельные проблемы болонских преобразований. Как правило, эта линия анализа основывается на материалах, появившихся в период с весны 2005 г. по май 2006 г.

Второй план подчинен логике и злободневности проблем: качество высшего образования; введение двухступенчатой его структуры как принципиально новых типов образовательных программ; реализация системного подхода при проведении болонских реформ; результаты образования и компетенции как главные ориентиры компетентностного подхода; некоторые теоретические и методические вопросы освоения модульных технологий; вопросы взаимосвязи высшего образования с бизнесом. Отдельной, третьей линией исследования, явилась разработка первого варианта Глоссария Болонского процесса (51 термин). Для информационного обеспечения второго и третьего планов исследования отбирались: публикации международных экспертов; проблемно-теоретические статьи западноевропейских ученых; материалы, отражающие конкретные исследования и проекты, а также опыт, приобретаемый в страновых системах, в отдельных вузах и их сетях. Нередко эти материалы относятся к 2003–2004 годам. Но именно сегодня можно оценить их подлинную актуальность, глубину и прикладную ценность.

Для методологии проекта характерными являются:

- анализ отечественных официальных документов, относящихся к сфере высшего образования, и публикаций российских исследователей;
- налаживание систематического сбора информации, скачиваемой с веб-сайтов европейских вузов, ассоциаций и объединений, исследовательских организаций, Рабочей болонской группы;
- переводы соответствующих публикаций с английского, немецкого и французского языков (было переведено почти 50 иностранных источников общим объемом более 650 стр.);
- консультации с европейскими и отечественными экспертами и работниками высшей школы.

Неоценимую помощь в информационном обеспечении проекта оказал Вольфганг Ройтер. Переводы выполнены:

- | | |
|----------------------|---|
| с английского языка | – Н.М. Амбросимовой и Е.Н. Карачаровой; |
| с немецкого языка | – О.Л. Ворожейкиной и В.И. Прудковской; |
| с французского языка | – Е.Б. Покладок. |

Глоссарий составлен О.Л. Ворожейкиной и Л.Н. Тарасюк при консультационной помощи Н.А. Селезневой (размещен на веб-сайте www.rc.edu.ru).

Иностранные источники, их переводы на русский язык и текст настоящего промежуточного отчета на электронных носителях можно найти на веб-сайте www.rc.edu.ru.

І. АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ДОКУМЕНТОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

1. ОТ БЕРГЕНА И НА ПУТИ К ЛОНДОНУ

Журнал ЮНЕСКО-СЕПЕС «Высшее образование в Европе» (том XXX, № 1, 2005) в редакционной статье характеризует Болонский процесс с помощью двух образов. Во-первых, говорится о том, что «Болонский процесс может показаться «безразмерным» подходом к реформе высшего образования, однако его структура и практическое воплощение по своей природе открыты и гибки: этот «костюм» не только привлекателен, но и позволяет осуществлять многократную индивидуальную подгонку».

Во-вторых, редакторы замечают, что «Болонский процесс захватывает зрителей подобно великому драматическому произведению: мы выбираем героев и негодяев, разгадываем хитросплетения сюжета, слышим шиканье и аплодисменты. Драма, разыгрывающаяся в реальном времени, привлекательна, невзирая на свои противоречия и неувязки, а скорее именно благодаря им: в перспективе ее наиболее важный аспект – совместный, практически титанический прорыв».

Настоящий отчет посвящен отдельным характеристикам Болонского процесса, его концептуальной, методологической и инструментальной динамике в период с мая 2005 г. по май 2006 г. Этим обусловлена структура отчета. Он начинается разделом «От Бергена к Лондону» (известно, что очередная конференция министров, отвечающих за высшее образование, состоится в столице Великобритании).

Мы сочли необходимым поместить в начале тезисное изложение Trends IV – доклада Европейской ассоциации университетов (EUA), подготовленного к Бергенской встрече (май 2005 г.) известными экспертами Сибиллой Райхерт и Кристианом Таухом (Trends IV: Main findings and conclusions, Краков, 17 сентября 2005 г.).

Основные выводы, сделанные в Trends IV, сводятся к следующему:

- почти все страны на настоящий момент ввели двухцикловую (двухступенчатую) систему высшего образования (проблемы вызывает медицина, педагогика и несколько других направлений (специальностей) подготовки) (см. раздел 5: «Бакалавр и магистр – новые типы образовательных программ. Системный подход к болонским реформам»);
- большинство вузов обследуемых стран видят преимущества подобной структуры;
- преобладают высшие учебные заведения, в которых преподаватели поддерживают основные идеи проблемного обучения и студентоцентрированного подхода к образовательному процессу; многие вузы в той или иной мере знакомы с концепцией «результатов обучения» и «компетенций» (раздел 6: «Результаты обучения и компетенции как факторы качественных реформ образования»);
- серьезной проблемой остается переориентация традиционных учебных планов на «двухуровневый формат» и необходимая перефокусировка содержания образования;

– не устранены сомнения преподавателей в том, что касается сроков подготовки бакалавром (в аспекте сохранения высоких академических стандартов и обеспечения готовности выпускников к трудоустройству) (раздел 8: «Рынок труда»);

– признано оправданным предоставление большей автономии вузам в целях проектирования образовательных программ бакалавриата;

– во многих высших учебных заведениях студенты испытывают недостаточную информированность о ценности первой степени и планируют свой образовательный путь с ориентацией на магистратуру и другие моноуровневые программы;

– наблюдается огромное разнообразие магистерских программ, выявлена тенденция создавать слишком много магистерских моделей; отсутствует институциональная стратегия; нередко программы по подготовке магистров разрабатываются без должной опоры на бакалаврские программы);

– многие вузы склонны к проектированию междисциплинарных программ на магистерском уровне;

– улучшается правовая ситуация в том, что касается совместных степеней, но заявляет о себе, как говорят эксперты, «крупнейшая практическая проблема – обеспечение качества и аккредитация» (раздел 4: «Качество образования – ключ к успеху Болонского процесса»). В ходе Болонского процесса завоевывает признание формула «повышение качества > обеспечение качества» и тезис о том, что повышение качества представляет из себя результат взаимодействия большого числа методов институционального развития. Предстоит: а) пересмотреть учебные планы; б) реформировать образовательные технологии; в) усилить горизонтальные коммуникации и институциональную прозрачность. Заключение, сделанное экспертами, имеет особую актуальность для российской действительности: «наибольший сдерживающий фактор для повышения качества – это не природа внутреннего или внешнего обеспечения качества, а ограниченные ресурсы, когда возможности для улучшений уже регламентированы» (см., например, Федеральную целевую программу развития образования, утвержденную постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803);

– отсутствует европейский подход к модуляризации, налицо различные интерпретации модулей; нередко считается, что бакалаврские программы более жестко структурированы и в силу этого модульные технологии оказываются контрпродуктивными (в предлагаемом отчете раздел 7 посвящен некоторым теоретическим и методическим вопросам модульной организации образовательного процесса с довольно обширными иллюстрациями из практики немецкоговорящих систем высшего образования).

– слабо продвигается во многих странах разработка национальных структур квалификаций (раздел 3 посвящен европейским структурам квалификаций, относящихся к высшему образованию и образованию в течение всей жизни, к различиям и принципиальной совместимости обеих структур);

– большинство вузов реализовали ECTS и используют ее как для накопления, так и для переноса кредитов (см. раздел 6 предлагаемого отчета);

– основная сложность для многих европейских вузов связана с вопросом, каким образом включать результаты обучения в Diploma Supplement (часто встречающиеся трудности: система данных о студентах не содержит необходимой информации; национальное программное обеспечение относительно данных, касающихся студентов, пока еще не адаптировано к «Болонье»; приложение к диплому требует большой работы в области информационных технологий, чтобы справиться со всем многообразием индивидуальных траекторий обучения; требуются большие затраты на переводы);

– вызывают осложнения вопросы признания национальных и зарубежных степеней (документов об образовании, периодов обучения); в некоторых странах вузы имеют относительную или полную автономию в признании зарубежных степеней; в других государствах (в т. ч. и в Российской Федерации, – добавим от себя) эта процедура все еще осуществляется соответствующими официальными органами посредством довольно обременительных формальностей;

– слабо развивается мобильность студентов и преподавателей, особенно долговременная (проблемы: языковые барьеры; низкий уровень финансирования; различия в академических календарях вузов; отсутствие «мягких» и прозрачных процедур признания; невостребованность выпускников на рынках труда и т. д.)

– проявляется опасение, что бакалаврские программы, будучи ускоренными по срокам, не позволяют студентам овладеть необходимыми исследовательскими навыками, равно как и то обстоятельство, что подготовка магистров иногда предельно фокусируется на узкопрофессиональных компетенциях;

– не представляется возможным однозначно говорить о влиянии «Болоньи» на образовательные программы «докторской подготовки» (сказывается избытие форматов докторских степеней, их различия в части роли и параметров исследований, ослабленное внимание к карьерам исследователей-докторантов и т. д.).

Европейская ассоциация университетов приступила к подготовке доклада Trends V. Разработана анкета для руководителей высших учебных заведений. Цель анкетного опроса – собрать информацию о развитии Европейского пространства высшего образования, в том числе о ходе болонских преобразований в 45 странах, подписавших Болонскую декларацию. Анкета структурирована в соответствии с основными линиями болонских реформ, сформировавшимися в рамках Болонской декларации, Пражского и Берлинского коммюнике:

- принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней;
- введение двухциклового структуры высшего образования;
- применение кредитной системы ECTS;
- расширение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев;
- развитие сотрудничества в области качества образования;
- усиление европейского измерения в высшем образовании;
- образование в течение всей жизни как актуальная стратегия высших учебных заведений;
- роль студенчества как активного и равноправного партнера в ходе осуществления болонских преобразований;
- повышение привлекательности вузов Европы (борьба за «умы», престиж», «деньги»);
- синергия единых образовательного и исследовательского пространств.

Принята рабочая программа группы по контролю за ходом Болонского процесса (EFUG) на 2005–2007 гг. Программа предусматривает формирование пяти рабочих групп, организацию восьми международных семинаров, реализацию двух проектов, проведение дискуссий. Рабочие группы созданы по проблемно-тематическому признаку:

- анализ и оценка ситуации (выявление ключевых проблем и обоснование адекватных методологий; подготовка структуры национальных докладов и др.);
- выработка и согласование стратегии для внешнего измерения (привлекательность Европейского пространства высшего образования, базирующаяся на европейской культурной и исторической идентичности и академических ценностях; взаимодействие и связи с другими регионами мира; конкурентоспособность и т. п.);
- социальное измерение (данные о социально-экономическом положении студентов в странах-участницах; мобильность персонала и обучающихся и т. п.);
- подготовка Лондонского коммюнике;
- реализация и дальнейшее развитие всеобъемлющей структуры квалификаций (связь ее с национальными структурами квалификаций; внедрение последних; взаимосогласованность структуры квалификаций высшего образования и европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни и др.).

Среди семинаров можно назвать следующие:

- привлекательность Европейского пространства высшего образования: культурное наследие и академические ценности европейских университетов (весна 2006 г.);
- внешнее измерение: функционирование Болонского процесса, достижения в его реализации, связи и взаимодействие с другими регионами мира (июнь 2006 г.);
- подготовка студентов к рынку труда и образование в течение всей жизни: содействие трудоустройству выпускников с квалификацией бакалавра (лето 2006 г.);
- совместные степени – знак Европейского пространства высшего образования (сентябрь 2006 г.);
- докторские программы (декабрь 2006 г.);
- мобильность персонала (начало 2007 г.);
- признание предшествующего образования и европейских степеней за пределами Европы (начало 2007 г.);

В качестве дискуссионных тем обозначены следующие:

- обмен опытом по повышению образовательного уровня, квалификации и развитию способностей;
- помощь новым странам-участницам в достижении целей Болонского процесса;
- переносимость грантов и ссуд;
- присуждение профессиональных и академических званий (использование новой трехступенчатой структуры степеней: бакалавр-магистр-PhD);
- социальное и европейское измерение;
- мобильность;
- внедрение стандартов и принципов обеспечения качества.

Два намеченных проекта будут посвящены подготовке докладов: а) «О практических аспектах внедрения европейского реестра агентств обеспечения качества – ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE, ESIB»; б) «О дальнейшем развитии базовых принципов для докторских программ (EUA, ESIR, Euro-Doc)». Секретариат Болонского процесса определил в ноябре 2005 года так называемые национальные приоритеты и приоритеты для анализа и оценки ситуации:

- реализация системы степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения;
- внедрение стандартов и принципов ENQA в сферы обеспечения качества;
- введение экспертных оценок агентств обеспечения качества;
- расширение международного сотрудничества и участия студентов в обеспечения качества;
- формирование национальных структур квалификаций, совместимых со структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- присуждение и признание совместных степеней, в том числе на докторском уровне;
- реализация принципов Лиссабонской конвенции о признании, включение ее положений в национальное законодательство;
- разработка национального плана по совершенствованию признания зарубежных квалификаций;
- создание возможностей для гибких траекторий обучения, признания предшествующего обучения (неформального и информального);
- устранение любых препятствий для доступа к магистерскому циклу;
- обеспечение доступности высшего образования для всех;
- развитие институциональной автономии, необходимой для реализации болонских реформ;
- усиление синергии между высшей школой и другими исследовательскими секторами;
- увеличение количества соискателей докторской (PhD) степени, выбирающих научно-исследовательскую кафедру;
- укрепление сотрудничества с бизнесом и социальными партнерами;
- улучшение трудоустраиваемости выпускников;
- обеспечение переносимости грантов и займов;
- устранение препятствий к мобильности, широкое использование программ мобильности, обеспечение полного признания периодов обучения за рубежом в рамках подобных программ.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык:

1. Тенденции IV. Основные выводы и заключения. Кристиан Таух. Конференция Европейской ассоциации международного образования (EAIE). Краков, 17 сентября 2005 г. (перевод Н.М. Амбросимовой).

Trends IV. Main Findings and Conclusions Christian Tauch. EAIE Conference. Krakow, 17 September 2005.

2. Тенденции в европейском высшем образовании (V). Анкета для руководителей высших учебных заведений (перевод Е.Н. Карачаровой).

Trends in European Higher Education (V). Questionnaire for Heads of Higher Education Institutions.

3. Рабочая программа Группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) на 2005–2007 гг. (перевод Е.Н. Карачаровой)

BFUG WORK PROGRAMME 2005–2007.

<http://www.dfes.gou.uk/bologna/>

2. МЕЖДУНАРОДНЫЕ СЕМИНАРЫ И КОНФЕРЕНЦИИ

Конференция европейских министров образования (Вена, 16–17 марта 2006 г.) состоялось за рамками Болонского процесса. Однако по сути рассматриваемых проблем она, несомненно, отвечает его целям. Профессор Георг Винклер, президент Европейской ассоциации университетов, ректор Венского университета заметил, что, «поскольку Европа отстала от США технологически, то она могла рассчитывать на копирование как на главный источник экономического роста. В этих условиях, чтобы держаться на уровне достаточно было уделять серьезное внимание начальному/среднему образованию и практической профессиональной подготовке. Однако, когда в конце 1980-х годов потенциал роста, источником которого было копирование, исчерпался, Европа вынуждена была быстро принять лидерскую стратегию: инвестиции в исследования и высшее образование с целью создания новаторских решений в передовых областях». При этом было подчеркнуто, что «лидерская стратегия подразумевает, что общее высшее образование, формирующее универсальные методологические навыки имеет первостепенное значение для поиска улучшающих качество инноваций... Не удивительно, что сегодня университеты и другие высшие учебные заведения, окруженные научными парками, становятся двигателями регионального роста и развития рынка труда».

Еврокомиссия предлагает увеличить в 2010 году инвестиции ЕС в высшее образование с нынешних 1,28% ВВП как минимум до 2% ВВП.

Особое место в проблематике конференции европейских министров нашла тема модернизации европейских университетов. Многие университеты Европы – старейшие учебные заведения континента. По традиции университеты выражают этическую составляющую высшего образования и научных исследований, вносят вклад в укрепление социального фундамента экономики и действуют как культурные институты в широком смысле этого слова.

Формирование «Общества знания» подвергло университеты давлению рыночных сил, актуализирующих критерии и показатели конкурентоспособности. Появляются новые вузы, специализирующиеся исключительно на реализации сугубо образовательных программ, или научных исследований, либо в инновационной деятельности. Узкоспециализированные высшие учебные заведения бросают вызов традиционным классическим университетам. Нередко первые превосходят по показателям эффективности и действенности вторые. «Очевидно, – говорит Георг Винклер, – что европейская университетская система должна расширить доступ на более справедливой осно-

ве, что она должна стремиться к лучшему качеству и допускать внутри себя большее разнообразие». Следует усилить борьбу с отсевами (одна из целевых установок Болонского процесса) и дать значительному числу студентов реальную возможность успешно завершить образовательные программы. Как отметил президент Американского совета по образованию Дэвид Уорд, университетская система США является «элитарной наверху и демократичной в своей основе». О европейской высшей школе (и о российской, – заметим мы) этого сказать нельзя.

Форум европейских министров наметил движение по трем линиям:

Первая: университетам необходимо выйти из тени государственного бюрократизма, когда правительства регулируют все детали управления: «Университеты должны быть *автономными* – юридически и фактически – институтами, подотчетными только широкой общественности». «Университеты, – считает президент EUA, – должны стать сильными игроками в области высшего образования и исследований, обладать хорошо продуманной стратегией».

Вторая: необходимо приложить усилия, чтобы к 2010 году создать Европу Знаний, включающую в себя Европейское пространство высшего образования и Европейское исследовательское пространство. «Университеты, – говорит Георг Винклер, – безусловно знают, что Болонский процесс намного шире, чем просто введение общей архитектуры обучения в Европе (см. разд. V) Он требует фундаментального пересмотра педагогических методов и учебных планов для каждой дисциплины (направления, специальности подготовки) с тем, чтобы обеспечить студентоцентрированный подход и достижение соответствующих результатов обучения на каждом уровне и по каждому предмету».

Третья: для уменьшения отставания в финансировании от США Европа должна увеличить расходы на одного студента в год на 10 000 €. Это приведет к почти двукратному увеличению финансовых средств, получаемых европейскими университетами и доведет долю высшего образования в ВВП до 2%.

Основные направления модернизации университетской системы Европы вполне ясны. Университеты должны:

- приложить все усилия для достижения к 2010 году целей болонских реформ;
- обеспечить, чтобы треть выпускников магистерского уровня и 20% выпускников первого уровня (бакалавры) смогли обучаться за рубежом в течение хотя бы одного семестра/триместра;
- принимать решения о признании квалификаций в период от 2-х до 3-х месяцев;
- рассматривать подготовку выпускников к рынку труда (с точки зрения специальных и универсальных компетенций) как важный, но ни в коем случае не единственный показатель качества работы высших учебных заведений;
- добиваться, чтобы общее финансирование *модернизированного* сектора высшего образования составило не менее, чем 2% ВВП (при обязательстве стран – членов ЕС довести уровень инвестиций в научные исследования до 3% ВВП);
- критически оценить используемые ими модели финансирования, независимо от того, взимается плата за обучение или нет;
- самостоятельно определять свои миссии, приоритеты и образовательные программы;

- формировать привлекательный образ европейских университетов в мире;
- совершенствовать управление.

Накануне Бергенской конференции (апрель 2005 г.) в Глазго была принята декларация «Сильные университеты для сильной Европы», в которой определены основы непрерывного политического диалога между университетами и органами государственной власти. Университеты отнесены к одному из самых высоких приоритетов европейской политики. Данная программа действий является продолжением работы, начатой Европейской ассоциацией университетов в Саламанке (2001 г.) и в Граце (2003 г.). Университеты рассматриваются в качестве ведущих участников процесса строительства европейского общества, основывающегося на знаниях. В Глазговской декларации говорится о том, что «...Европе нужны сильные и создающие университеты, действующие исходя из их приверженности принципам широкого участия и «пожизненного образования», и способствующие поддержанию отличного качества преподавания, учебы, исследовательской и инновационной деятельности».

В декларации выдвинут ряд принципиальных тезисов:

- сильные университеты должны обладать мощными научными и социальными ресурсами;
- университеты разделяют приверженность делу обеспечения *социальной составляющей* экономического роста, а также *этическим нормам*, лежащим в основе высшего образования и исследовательской работы;
- диверсификация и нарастающая конкуренция уравниваются сотрудничеством между образовательными учреждениями на основе общей приверженности качеству;
- автономия университетов и разнообразие их задач являются необходимыми условиями для обеспечения эффективной деятельности;
- правительства должны подтвердить свое доверие к университетам, а также разработать стимулы для обеспечения поддержки и определения направлений развития сферы высшего образования и сосредоточиться скорее на своих надзорных, нежели чем на регулирующих началах.

Значительное место в Глазговской декларации уделено теме «перефокусирования болонских реформ» в середине процесса». В частности, в ней высказываются следующие соображения:

- болонские реформы перемещаются непосредственно в высшие учебные заведения;
- вузы с готовностью принимают на себя ответственность за продвижение реформ в ближайшие пять лет и настойчиво призывают правительства признать тот факт, что для реализации и обеспечения долгосрочной устойчивости данного процесса требуется время, а также финансовые и людские ресурсы;
- университеты выражают решимость удвоить свои усилия по разработке и введению инновационных методик преподавания, переориентации учебных планов по согласованию с работодателями, однако заявляют о предоставлении им необходимой степени свободы;
- в целях содействия признанию бакалаврского уровня правительствам следует взять на себя инициативу по соответствующему реформированию системы трудоустройства в государственных учреждениях;
- университеты будут наращивать свои усилия по поддержке и освоению методик обучения, фокусной точкой которых является студент, учитывать результаты образования (компетенции) при разработке учебных планов, внедрять ECTS, обеспечить плавный переход к модуляризации;

– правительствам следует подключить вузы к процессу разработки национальных и европейских квалификационных систем. «Эти системы, – сказано в декларации, – должны быть достаточно емкими и прозрачными, позволяющими образовательным учреждениям применять инновационные подходы, а на их разработку надлежащим образом и в согласовании с общепринятой терминологией должно быть отведено достаточно времени».

– «перенаправляя Болонский процесс, – отмечается в Глазговской декларации, – университеты в качестве одной из основных задач, принимают на себя обязательство *поднять приоритетность социальной составляющей*, разработать меры, направленные на расширение возможностей доступа к образованию и оказания поддержки недостаточно представленным группам, а также поощрять исследовательскую работу с целью сбора информации для политических и целевых программ по борьбе с неравенством в системе высшего образования».

– Европейская ассоциация университетов выступает в защиту схем финансирования, направленных прежде всего на наименее обеспеченных студентов;

– университеты призывают правительства к решению вопросов, связанных с ограничительными режимами в области виз, прохождения практики и получения разрешений на трудоустройство, препятствующих студенческим и преподавательским обменам, включая вопросы по социальному и, особенно, пенсионному обеспечению; кроме того, необходимо решить проблемы синхронизации учебного года;

– университеты должны углубить исследовательскую и инновационную деятельность;

– университеты признают, что существует некое противоречие, вызванное необходимостью укрепления исследовательских университетов и предоставлением ресурсов для поддержки качественного образования и проведения исследований во всех высших учебных заведениях; следует признать особую роль университетов как ключевых звеньев сетей, способствующих разработке и внедрению инноваций на региональном уровне, обеспечить их необходимой финансовой поддержкой;

– университеты приветствуют принятие Хартии исследователей и Кодекса приема при найме исследовательских работников (см. раздел 4).

Выделим еще три аспекта в этом программном документе, характеризующих сильные университеты.

Первый: развитие, внедрение и повсеместное применение внутренней культуры качества, соответствующей институциональным целям и задачам высших учебных заведений (см. разд. 4).

Второй: налаживание диалога и партнерских отношений на европейском уровне в так называемой «Е4» (ENQA, EUA, EURASHE, ESIB).

Третий: обеспечение устойчивого качества.

Глазговская декларация завершается обсуждением проблемы финансирования сильных университетов: «Европейские университеты не получают достаточного финансирования и поэтому от них нельзя ожидать конкурентоспособности с другими образовательными системами... В настоящее время страны ЕС направляют на финансирование университетов в процентах от ВВП лишь около половины средств, выделяемых США... Государственное финансирование исследовательской работы и сферы высшего образования в лучшем случае находится в состоянии стагнации. Университеты продолжают настаивать на том, что снизившаяся государственная поддержка

ослабляет их роль в деле защиты демократии, а также их способность поощрять культурологические, социальные и технологические инновации. Правительства должны выделять адекватные объемы финансирования для поддержания и дальнейшего повышения качества... Университеты работают над диверсификацией источников финансирования. Они будут продолжать изучение моделей комбинированного государственного / частного финансирования и вести структурированный и подкрепленный фактами диалог с Европейской ассоциацией университетов и всеми... странами. Они разработают комплексную модель экономических затрат и призовут правительства к предоставлению средств соответствующим образом... Университеты побуждают правительства рассматривать бюджеты, выделяемые на финансирование сферы высшего образования и исследовательской работы, как инвестиции в будущее... Университеты приветствуют начавшийся в Глазго диалог на самом высоком европейском уровне, и выступают с посланием о том, что сильной Европе нужны сильные университеты».

28–30 октября 2005 г. представители разных стран, вузов, сфер деятельности и ответственности провели Международный семинар «Университет 21 века – новая модель независимости», организованный Новисадским университетом, конференцией ректоров Германии, Европейской ассоциацией университетов, Советом Европы, UNESCO–CEPES, ESIB, Зальцбургским семинаром и Обсерваторией Хартии университетов (Magna Charta Observatory). Была принята так называемая *Новисадская инициатива*.

На настоящем этапе Болонского процесса обострилась необходимость дать ответы на вопросы:

- каким образом долгосрочные стратегические планы могут влиять на развитие европейского высшего образования в условиях, когда правительства и политические лидеры часто сосредоточены на реализации более краткосрочных планов на период между выборами?
- как можно убедить государственные органы управления в том, что затраты на студентов и высшее образование в целом – это инвестиции в наше будущее?
- какие механизмы финансирования и бюджетные процессы в состоянии обеспечить наилучшую поддержку систем высшего образования и самих вузов?
- каковы те правовые и регулирующие структуры, которые могут наилучшим образом гарантировать институциональную автономию, эффективное финансирование и подотчетность вузов?
- каким образом следует формировать эти правовые и регулирующие структуры, чтобы можно было достичь надлежащей объективности в условиях возможных препятствий и конфликта интересов?
- как можно обеспечить всестороннее совершенствование управления высшим образованием без обременительных бюрократических процедур?

На семинаре были одобрены общие принципы, которыми определяются решения, принимаемые в сфере высшего образования:

- предоставление вузам реально действующей автономии;
- гарантирование академической свободы;
- достижение надлежащей дистанции между вузами и министерствами посредством создания и функционирования нейтральных экспертных органов–посредников;

- выработка долгосрочной стратегической перспективы;
- культивирование тесного сотрудничества правительства, вузов, студентов и социальных партнеров, основанном на взаимном доверии и ответственности;
- введение правил отчетности вузов за государственные и частные средства, выделяемые для осуществления их функций;
- совершенствование качества, внешней оценки и аккредитации как объектов серьезнейшего внимания со стороны высших учебных заведений;
- внедрение такой культуры контроля, при которой вузы, находясь в центре общественного интереса, не ущемляются в своей автономии и не обременяются бюрократическими «бумажными» процедурами.

Новисадская инициатива в части новых целей эффективной институциональной автономии, касается таких вопросов, как:

- замена прямого государственного контроля и внешнего микроменеджмента другими инструментами управления (например, контроль поставленных целей и запланированных результатов образования) – переход от процедурного (процессуального) контроля к управлению по целям;
- предоставление вузам свободы, сопровождающееся разработкой и внедрением таких правил и процедур самоуправления, которые позволят обеспечивать надлежащее регулирование;
- диверсификация финансирования высших учебных заведений и, в частности, увеличение доли и роли частных инвестиций;
- формирование долгосрочной системы финансирования, распределенной по годам;
- бюджетная автономия высших учебных заведений;
- законодательное закрепление права университетов и других видов вузов аккумулировать доход от своих активов или от субсидий и организовывать холдинговые компании (самостоятельно или с внешними партнерами);
- предоставление вузам возможности нанимать сотрудников и самостоятельно регулировать шкалу окладов и вознаграждение за труд в соответствии с потребностями образовательного учреждения;
- гарантирование вузам свободы действий в том, что касается разработки совместных программ с вузами-партнерами на национальном и международном уровнях;

Новисадская инициатива имеет своей целью решить ряд проблем, являющихся ключевыми для создания Европейского пространства высшего образования и дать импульс более эффективному региональному сотрудничеству.

Вопросы управления системами высшего образования и вузами находятся в зоне возрастающего интереса. 98 представителей 48 стран – членов Совета Европы (от России участвовали Касевич В.Б., Розина Н.М. и Чистохвалов В.Н.) рассмотрели на конференции в Страсбурге (22–23.09.05) ряд проблем управления высшей школой. Были сформулированы принципы: прозрачность процедур и задач; эффективность механизмов, связанных с управлением, выполнимость решений. Подчеркнуто, что автономия вузов является основным элементом академических свобод и выступает *краеугольным камнем* в системах высшего образования.

Государственным органам следует установить и поддерживать правовые нормы, обеспечивающие вузовскую автономию, гибкость структур и методов. Законодательные рамки в равной степени относятся как к государственным, так и частным высшим учебным заведениям. Рекомендовано различать понятия «Governance» и «Management» вузов. Первое следует рассматривать как процесс постановки долгосрочных целей и разработки предварительных стратегий для их достижения. Второе относится к выполнению стратегий на основе сегодняшних проблем. При этом управление системами высшего образования и практика его реализации призваны соответствовать разнообразной вузовской политике. Необходимо определить на национальном (государственном) и вузовском уровнях те направления управления высшей школой, которые нуждаются в изменениях.

Уже не раз отмечалось, что темпы проведения болонских реформ различаются между странами и даже внутри страны – между вузами, направлениями (специальностями) подготовки, регионами. Лишний раз это подтвердила Немецко-российская конференция в Бонне (29.11.05), где была высказана весьма важная для российской высшей школы мысль о том, что «Болонский процесс – это процесс, и его нельзя подстегивать или формировать». Вузы Германии, например, разработали около 4000 образовательных программ подготовки бакалавров и магистров (1/3 всех программ). Но лишь небольшая часть из них прошла аккредитацию (8,5% от всего количества образовательных программ). В 2004/2005 учебном году по ним обучалось 7,9% студентов (за 5 лет рост доли студентов составил с 0,4% до 7,9%). По программам бакалавров обучается 6% студентов, по магистерским образовательным программам – около 2%.

На конференции высказывались мнения, что подготовка бакалавров по техническим направлениям приведет к снижению качества. Наблюдается четкая тенденция к продолжению образования после получения степени бакалавра. Можно сказать, что в массовом сознании бакалавр пока не рассматривается как самостоятельная степень и ассоциируется скорее как некая подготовительная ступень. Были выявлены проблемы, связанные с переходом на двухуровневую структуру высшего образования. Например, в педагогическом образовании на уровне бакалавриата, как правило, подготавливают воспитателей для работы во внешкольных учреждениях, а также в учреждениях дополнительного образования. Основная часть будущих учителей заканчивают магистратуру. Юридическое образование пока не перешло на двухуровневую подготовку (государственный экзамен по юридическим направлениям регламентируется на *федеральном* уровне). В высшем медицинском образовании еще и речи нет о переходе на «болонскую схему». Реформа медицинского образования, проводимая в ФРГ с 2003/2004 уч. года, не имеет никакого отношения к Болонскому процессу («слишком велика цена ошибки; вопрос о переходе требует доработки и финансовых затрат»).

Вскрылись проблемы, связанные с преодолением инертности профессорско-преподавательского состава. Преподаватели неохотно воспринимают изменения, связанные с реализацией Болонской декларации и последующих коммюнике министров образования. Переход на модульную организацию образовательного процесса требует больших затрат времени. Новым для вузов является и ориентация подготовки на результат – компетентностный подход, что делает весьма актуальным массовое повышение квалификации преподавателей. Вузы жалуются на быстрые темпы проведения реформ и недостаток средств.

Легко увидеть в российской ситуации аналогичные трудности и настроения. Вот почему «мягкий» путь вхождения российской высшей школы в Болонский процесс – единственно верный и возможный

23–24 марта в Брюсселе состоялся очередной Болонский семинар, на котором обсуждались вопросы, связанные с новой концепцией докторского образования в Европе. К числу важных итогов семинара можно отнести следующее.

Во-первых, отмечена необходимость выработки новой практики руководства при подготовке докторов.

Во-вторых, следует ввести подписание соглашений между руководителем, докторантом и вузом, четко определяющих план исследовательской работы соискателя, обязанности и права всех сторон.

В-третьих, целесообразно оформлять коллективное (командное) руководство докторантов. Сложились несколько моделей аналогичного руководства: два или три руководителя, один из которых является ведущим; один руководитель, отвечающий за административную и качественную составляющие докторской подготовки, другой – ответственный за выполнение исследовательской работы.

В-четвертых, сочли оправданным рассматривать руководство соискателями как одно из обязательных условий развития научной карьеры.

В-четвертых предполагается разработать новые модели педагогической нагрузки с тем, чтобы гарантировать, что руководитель будет уделять соискателю достаточно своего времени и подлинного внимания.

В-шестых, намечено осуществлять подготовку руководителей для того, чтобы они приняли новую концепцию докторского образования в Европе.

В-седьмых развивать у соискателей переносимые, трансверсальные, жизненные навыки как ответ на изменяющийся характер рынка труда и на необходимость лучшей трудоустроиваемости выпускников-докторантов во всех сферах общества. К таким универсальным компетенциям относятся: навыки проведения исследований (анализ и интерпретация данных); креативное мышление (выработка стратегий, использование и управление ресурсами, оценка); управление исследованиями; навыки коммуникации и межличностного общения (включая навыки презентации); установление деловых контактов и работа в команде; управление собственным ростом; письменная речь; навыки преподавания; скорочтение; выступление в средствах массовой информации и перед публикой.

В-восьмых, вводится Приложение к диплому для выпускников докторантуры с описанием приобретенных навыков (компетентностного профиля докторанта).

Для российской высшей школы уже на протяжении двух десятилетий одним из приоритетных направлений исследований по проблемам качества высшего образования, его оценки, обеспечения и улучшения является создание (в различных методологических версиях) многообразного оценочного инструментария. В течение нескольких последних лет формируются примерные фонды комплексных оценочных средств и технологий по направлениям и специ-

альностям подготовки для итоговой государственной аттестации выпускников вузов на соответствие требованиям образовательных стандартов и методического обеспечения по их разработке силами научно-педагогических работников.

Проблема измерения и оценивания результатов образования студентов и выпускников приобретает все более весомый характер для международных вузов, особенно в связи с ориентацией образовательных программ на освоение компетенций и результатов обучения. В этой связи представляет несомненный интерес семинар СНЕА (Американский Совет по аккредитации высшего образования) по аккредитации и результатам обучения студентов (24.03.06).

Что делает данную тему актуальной?

Во-первых, особое внимание органов управления.

Во-вторых, растущий интерес к проблемам со стороны основных действующих лиц – граждан, работодателей, студентов.

В-третьих, появление новых видов высших учебных заведений и образовательных программ.

Именно эти факторы требуют, чтобы был выработан «общий язык» для обсуждения данной проблемы внутри сообщества, ясное заявление позиции.

На семинаре были сформулированы некоторые подходы к типам оценивания, уточнены составы адекватных данных.

Источниками подтверждающих данных (относительно результатов обучения) для *прямого оценивания* могут выступать:

- успеваемость в процессе обучения;
- эффективность профессиональной деятельности;
- тестирование третьей стороной (например, лицензирование);
- предусмотренные факультетом экзамены.

Среди источников подтверждающих данных при проведении *косвенного оценивания* названы:

- портфолио и образцы работ;
- последующие наблюдения за выпускниками;
- мнения работодателей;
- собственные сообщения выпускников о своем карьерном росте.

Установлены четыре принципа анализа подтверждающих данных:

- *полнота*: представленные данные охватывают знания навыки, формируемые в процессе всего обучения;
- *множественность мнений*: данные исходят из более чем одного источника или включают различные мнения о деятельности студентов;
- *множественность измерений*: сведения относятся к различным сторонам работы студентов, т.е. должны давать больше, чем только суммарный бал;
- *непосредственные данные*: факты включают информацию, которая базируется на непосредственном наблюдении или демонстрации способностей студентов, т.е. данные должны содержать не только самоотчет.

К общим характеристикам адекватных подтверждающих данных можно причислить:

- относящиеся к делу;
- проверяемые;
- репрезентативные;
- суммарные;
- предусматривающие возможность оспаривания.

В заключении настоящего раздела хотелось бы обратить внимание российской академической общественности на Рекомендации комиссии Европейского сообщества от 11 марта 2005 года относительно Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения при приеме на работу исследователей. Документы касаются государств – членов, чтобы они:

- предприняли необходимые шаги для того, чтобы работодатели и спонсоры исследователей создавали и поддерживали благоприятную исследовательскую атмосферу и культуру труда, способствующую эффективным научным исследованиям;
- стремились к созданию прозрачной, открытой, равноправной и признаваемой в мире системы приема на работу и продвижения по карьерной лестнице как предпосылку для истинного рынка труда исследователей;
- обеспечили, чтобы исследователи пользовались защитой в сфере социального страхования.

В числе общих положений Европейской хартии исследователей можно найти такие, которые характеризуют свободу научных исследований, этические принципы, профессиональную ответственность. В частности, в них говорится: «Исследователи должны придерживаться признанного этического образа действия и основных этических принципов... этических норм... Исследователи должны гарантировать, что их исследования необходимы для общества и не дублируют уже проведенных где-либо исследований. Исследователи должны избегать любого плагиата и придерживаться принципа интеллектуальной собственности и совместной собственности...».

Исследователи обязаны:

- информировать заказчиков, если проект затягивается, преобразуется или дополняется;
- отчитываться перед обществом и работодателем за эффективное использование денег;
- применять надежные методы работы;
- следить за тем, чтобы результаты их исследований получали распространение и применение, использовались либо в коммерческих целях, либо были доступными общественности;
- заботиться о том, чтобы их исследования были представлены обществу понятным для неспециалистов образом;
- вести учет всех достижений, получать ответную реакцию посредством докладов и выступлений на семинарах;
- уделять особое внимание своей многогранной роли в качестве руководителей, наставников, консультантов по вопросам карьеры, координаторов проектов, менеджеров;
- выполнять эти задачи, отдавая должное самым высоким профессиональным стандартам;

– предпринимать на всех этапах своей карьеры усилия, направленные на самосовершенствование путем постоянной актуализации и расширения своих способностей и знания.

В Европейской хартии исследователей сформулированы общие положения и требования, действующие по отношению к работодателям и спонсорам: признание ученых степеней; недопустимость дискриминации; создание мотивирующей исследования атмосферы; формирование благоприятных условий работы (особое внимание среди прочего должно уделяться гибкому рабочему времени, регламентации работы по неполному рабочему дню, работе, осуществляемой с помощью средств коммуникации, отпуску для повышения квалификации); обеспечение стабильности и постоянства занятости; гарантий финансирования и заработной платы («работодатели и/или спонсоры должны заботиться о том, чтобы исследователи могли претендовать на порядочные и привлекательные условия финансирования и/или заработную плату с соответствующим социальным обеспечением...»).

Соответствующее внимание уделено системам оценки: «Работодатели и/или спонсоры исследователей должны ввести системы оценки для всех исследователей, включая опытных; с тем, чтобы регулярно и прозрачно проводить оценку с помощью независимой (а в случае с опытными исследователями, возможно, международной) комиссии. При использовании таких методов оценки должен учитываться общий творческий потенциал исследователей и результаты их исследований, например, публикации, патенты, менеджмент научных исследований, педагогическая деятельность/лекции, руководство, наставничество, национальное и международное сотрудничество, административные задачи, общественная работа и мобильность...».

Кодекс поведения при приеме на работу охватывает такие стороны, как прием на работу, отбор, прозрачность критериев, оценку заслуг, прием на работу и назначение на должность после защиты диссертации на степень доктора.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык

1. Конференция европейских министров образования. Вена, 16–17 марта 2006 г. Проф. Георг Винклер, Президент Европейской ассоциации университетов / ректор Венского университета. Вклад университетов в конкурентоспособность Европы. (перевод Е.Н. Карачаровой)

Conference of the European Ministers of Education. Vienna, 16–17 March 2006. Prof. Georg Winckler / President, European University Association / Rector, University of Vienna. The contribution of universities to Europe's competitiveness.

2. Декларация Глазго. Сильные университеты для сильной Европы.

<http://www.eua.be/eua/sp/en/upload/GLASGOWdeclarationFINALRU.1116942273164.pdf>

3. Международный семинар: Университет 21 века – новая модель независимости. 20–30 октября 2005 г. Новисадская инициатива: о руководстве в формирующемся европейском пространстве высшего образования (перевод Е.Н. Карачаровой).

The Novi Initiative: Addressing Question of Governance in Creating the European Higher Education Area.

4. Некоторые тезисы о высшем образовании и государстве: страны переходного и пост-переходного периода. Павел Згага, Университет Любляна.

Some Theses on Higher Education vs. State: Transition and Post-Transition Countries. Pavel Zgaga, University of Ljubjana

5. Автономия университетов и буферные организации. Д-р Андрис Барблан. Обсерватория Magna Charta по фундаментальным университетским ценностям и правам.

University Autonomy and Buffer Organisations. Dr. Andris Barblan. Magna Charta Observatory on Fundamental University Values and Rights, Bologna.

6. Конференция Совета Европы по управлению высшим образованием. 22–23.09.05. Страсбург, Франция.

Draft considerations and Recommendations. Higher Education Governance, between democratic culture, academie aspirations and market forces. Council of Europe Higher Education Forum, Strasbourg, 22–23 September 2005.

7. Немецко-российская конференция в Бонне. 27–29.11.05 (перевод О.Л. Ворожейкиной). Gemeinsame Deutsch-Russische Konferenz. Beispielhafte Bologna-Projekte in Deutschland und in der Russischen Föderation. Bonn, 27–29 November, 2005.

8. EUA-BFUG. Европейская ассоциация университетов – Группа по контролю за ходом Болонского процесса. Проект по докторским программам. Отчет о работе семинара, 23–24 марта 2006, Брюссель. (перевод Е.Н. Карачаровой).

EUA – BFUG Doctoral Programmes Follow-up Project Report From the workshop on 23–24 March 2006, Brussels

9. Семинар СНЕА по аккредитации и результатам обучения студентов. Питер Иуэлл. Национальный Центр систем управления высшим образованием (NCHEMS). (Перевод Е.Н. Карачаровой).

CHEA Workshop on Accreditation and Student Learning Outcomes Peter Ewell. National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS).

10. Рекомендации Комиссии от 11 марта 2005 г. относительно Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения при приеме на работу исследователей (текст важный для Европейского экономического пространства 2005/251/ЕС) (перевод О.Л. Ворожейкиной)

Empfehlungen der Kommission vom 11. März 2005 über die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern (Text von Bedeutsung für den EWR) (2005/251/EC).

3. ЕВРОПЕЙСКИЕ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ: ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ ИХ СОВМЕСТИМОСТЬ И РАЗЛИЧИЕ

В коммюнике конференции министров высшего образования (Берген, 2005 г.) говорится: «Мы принимаем всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования, которая включает в себя три цикла (в том числе в национальных контекстах возможны промежуточные квалификации), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов. Мы принимаем обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, сов-

местимые с всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, приступив к этой работе в 2007 году. Мы подчеркиваем важность взаимодополняемости между всеобъемлющей структурой для Европейского пространства высшего образования и разрабатываемой в Европейском Союзе и в странах-участницах расширенной структурой квалификаций для образования в течение всей жизни, которая охватывает общее образование, а также профессиональное образование и подготовку».

Таким образом очевидно, что речь идет о двух квалификационных структурах.

Рабочая группа по структурам квалификаций Группы по контролю за ходом Болонского процесса – BFUG (см. раздел I) приняла Комментарий по вопросу о взаимодополняемости обеих классификационных структур. Отмечено, что первая уже одобрена европейскими министрами (Берген, май 2005 г.). Вторая пока только предлагается для обсуждения с целью выработать рекомендации, которые могли бы быть приняты Европейским Парламентом и Советом Европы к 2007 г. Структура, относящаяся к высшему образованию, охватывает 45 государств, присоединившихся к Болонскому процессу. Европейская структура квалификаций (EQF) может относиться к 25-и странам Евросоюза и 7-и странам, участвующим в программе «Образование и подготовка 2010». Высказывается мнение, что структура для высшего образования и структура для «пожизненного образования» призваны стать *метаструктурами*, которые облегчат установление соотношения и связи между национальными (отраслевыми, секторальными) структурами. Как некие эталонные структуры, они не являются директивными. В Комментарий подчеркивается: «Непременным условием функционирования структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования и ее реализации как средства улучшения международной прозрачности, мобильности и признания является наличие работающих национальных структур квалификаций. Для EQF такое требование не является четко выраженным».

Между EQF и структурой квалификаций высшего образования имеется соответствие, поскольку три высших уровня EQF (уровни 6, 7 и 8) соответствуют 1, 2 и 3 циклам структуры Европейского пространства высшего образования.

Методологии дескрипторов, разработанные для обеих структур, различаются, но не являются несовместимыми. Возникающие различия требуют серьезного внимания. Дескрипторы для уровней 6, 7 и 8 отличаются от Дублинских дескрипторов.

В подобном духе заявила также и свою позицию Европейская ассоциация университетов (EUA), которая считает структуру квалификаций для высшего образования элементом его общественного «обустройства», поскольку она:

«– охватывает все многообразие ландшафтов высшего образования в Европе и может служить своеобразным «зонтиком» над ними;

– использует инструменты, введенные ранее для достижения названных целей (т.е. прозрачность, мобильность и гибкость), такие как ECTS и результаты обучения, как они зафиксированы в Дублинских дескрипторах;

– базируется на уже имеющихся инструментах и моделях и одновременно допускает дальнейшее развитие и совершенствование;

– обеспечивает вузам опорные точки для размещения их степеней и квалификаций».

EUA предостерегает о возможной путанице и считает необходимым основываться на том консенсусе, который достигнут 45 различными системами высшего образования. «Для обеспечения совместимости необходимо выполнение следующих условий, – считает EUA:

- четкое описание уровней и/или циклов, основанное на соответствующих описаниях в структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования;
- использование кредитной системы, которая способствует мобильности и, как минимум, совместима с ECTS;
- обращение к результатам обучения, которые имеют достаточно общий характер, чтобы охватить результаты учебных процессов в вузах на всем многообразии европейского ландшафта высшего образования;
- европейская структура квалификаций должна оставаться простой и всеобъемлющей и не носить излишне директивного характера, который ограничивал бы европейские страны в разработке собственных структур квалификаций».

Европейская ассоциация университетов довольно категорично заявляет, что «нет никакой необходимости в наличии двух по-разному составленных и способных вызвать путаницу европейских структур квалификаций для высших учебных заведений».

В документе для консультаций затрагиваются такие вопросы, как:

- каков будущий статус двух всеобъемлющих структур квалификаций в 25 странах Европейского союза?
- оправданно ли допустить потенциальное дублирование работы?
- применима ли EQF в 20 государствах – участниках Болонского процесса, не входящих в ЕС, и если да, то каким образом?
- допустима ли возможная неопределенность, связанная с наличием двух интерпретаций результатов обучения, в определенной мере сходных, но не идентичных, использование которых может вызвать проблемы на уровне вуза и нанести ущерб прозрачности, гибкости и мобильности?

В европейской научной печати активно обсуждается вопрос о соотношении метаевропейских с национальными квалификационными рамками. При этом отмечается, что первые нельзя понимать как предписание или регламентацию. Они представляют собой исходную точку (ориентир) для вторых. Поэтому европейские квалификационные рамки, – говорит профессор Юрген Колер, – «... не являются... обязательными в смысле правовых норм, как и при эманации в ходе Болонского процесса, который также не выступает в правовом отношении обязательным...». Это все же не означает, – продолжает он, – что европейские квалификационные рамки не порождают обязательность на других уровнях... По сути осуществляется давление, вынуждающее ориентироваться на европейские квалификационные рамки. Иначе возникает угроза осложнений при признании национальных документов об окончании. Становится невозможным признание полученных квалификаций из-за непрозрачности, вызванной отклонением от европейских квалификационных рамок, при принятии решений о признании на основе Лиссабонской конвенции или других правовых инструментов по поводу профессий, регулируемых государством, а также касающихся неформальных решений работодателей при приеме на работу и требующих дополнительного обоснования и проведения экзаменов». Наконец,

проблемы, возникающие у учащихся в связи с ограничением транснациональной мобильности и ущемленным положением на международном рынке труда...».

Разработка национальных или региональных квалификационных рамок (в случае федеральной структуры образования) должна находиться в компетенции соответствующих государств и регионов (кстати, можно вспомнить, что по инициативе бывшего Института развития профессионального образования в системе начального профессионального образования в экспериментальном порядке создавались *региональные* образовательные стандарты). Критерии, используемые в процессе разработки и самосертификации, должны ориентироваться на минимальные требования, необходимые для признания национальных или региональных квалификационных рамок партнерами по Болонскому процессу и другими партнерами по Европейскому пространству высшего образования. Это означает, что в основе квалификационных рамок призвана быть ориентация на результаты образования. Между национальными (региональными) квалификационными рамками и дескрипторами циклов (Дублинские дескрипторы) должна существовать явная и доказуемая связь. Юрген Колер считает, что «относительно реализации в конкретных программах обучения (в терминологии российской высшей школы – государственных образовательных стандартах и образовательных программах – В.Б.) должны привлекаться ... разработчики направлений подготовки и дисциплин, а также представители аккредитационных служб для согласования критериев и процедур, с помощью которых можно было бы определить, как соблюдаются национальные ... квалификационные рамки. Поскольку декларировано дистанцирование от критериев на «входе», то недостаточно анализа каталога учебного материала (содержания образования – В.Б.); большее значение придается сформированным компетенциям различного рода как результату учебного процесса и это представляет сложность с точки зрения их описания, образа действий и измеряемой оценки, а также разработки методического обеспечения».

Перечень международных источников, переведенных на русский язык

1. Комментарий по вопросу взаимодополняемости всеобъемлющей структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования и Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни (EQF), предложенной в документах комиссии Евросоюза (перевод Е.Н. Карачаровой).

Note on the complementarities between the overarching framework for qualifications of the ENEA and the proposal in EU-Commission staff working document on a European qualifications framework for lifelong learning (EQF)

2. Общие Дублинские дескрипторы для степеней квалификаций сокращенного, первого, второго и третьего циклов. Доклад неформальной группы по Совместной инициативе качества 18 октября 2004 г. (перевод Е.Н. Карачаровой).

Draft 1 working document on JQI meeting in Dublin on 18 October 2004.

3. Всеобъемлющая структура квалификаций. Письмо в адрес Европейской комиссии 21 декабря 2005 г. (перевод Е.Н. Карачаровой).

Overarching Frameworks for Qualifications – Letter from UK Presidency to European Commission 21 December 2005.

4. Позиция Европейской ассоциации университетов по созданию Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни. Брюссель, 16 декабря 2005 (перевод Е.Н. Карачаровой).

EUA's Position on the Development of a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Brussel, 16 December 2005.

5. Проф., д-р Юрген Колер. Европейская система квалификаций (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Prof. Dr. Jürgen Kohler. Europäischer Qualifikationenrahmen (European Qualifications Framework).

6. Обязательства и требования на национальном и секторальном уровне (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Verpflichtungen und Herausforderungen auf nationaler und sectoraler Ebene.

7. Ханфф/Хиппах – Шнайдер/Муке. Федеральный институт профессионального образования. Размышления о Европейской системе квалификации (ЕСК) (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Hanf/Hippach – Schneider/Mucke. BIBB Vorüberlegungen zu einem europäischen «Qualifikationsrahmen» (EQR).

8. Национальные союзы студентов Европы. Меморандум. Европейская структура квалификаций. Принят на 49 заседании комитета. Реймс, Франция, ноябрь 2005 г. (перевод Е.Н. Карачаровой).

The National Unions of Students in Europe. Policy Statement European Qualification Frameworks. Adopted at the 49th Board Meeting. Reims, France, November 2005.

9. Критерии учебных программ на степени бакалавра и магистра (перевод Е.Н. Карачаровой).
Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula.

4. КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ – КЛЮЧ К УСПЕХУ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

По мере расширения и углубления Болонского процесса возрастает внимание к качеству высшего образования. Начиная с пражской конференции министров, отвечающих за высшее образование (2001 г.), центральной в болонской тематике становится тема обеспечения качества.

В Бергенском коммюнике (2005 г.) содержится призыв к высшим учебным заведениям прилагать все усилия для улучшения качества своей деятельности через систематическое введение внутренних механизмов и их прямую связь с внешним обеспечением качества. Было также заявлено о принятии стандартов и принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенных ENQA. Одобрена идея Европейского регистра агентств обеспечения качества на базе национальной экспертизы.

В контексте возрастающей значимости вопросов качества образования представляют несомненный интерес некоторые результаты проекта «Культура качества», финансируемого программой SOCRATES (с 2003 года).

«...Совершенствования качества, – считает д-р А. Сюрсок, – невозможно добиться одними административными мерами – необходимо обеспечить заботу обо всех аспектах культуры качества как некой ценности, разделяемой всеми представителями академического сообщества». В своем докладе «Культура качества и управления качеством» А. Сюрсок отмечает, что «движение по обеспечению качества, возникшее в середине девяностых годов и вызвавшее к жизни создание национальных агентств по обеспечению качества по всей Европе, сегодня

набирает все бóльшую силу, поскольку, кроме всего прочего, считается одним из ключей к формированию Европейского пространства высшего образования, обеспечивающего свободное передвижение студентов и профессионалов по всему континенту».

На настоящем этапе Болонского процесса на вузы возлагается ответственность за развитие *внутренней культуры качества*. Это понятие подчеркивает необходимость достижения приверженности вузовских коллективов идее качества. «Именно для того, чтобы передать коннотацию качества как общей ценности и коллективной ответственности всех представителей вуза, включая студентов и административный персонал, и используется термин «культура». Культура качества касается ценностей, установок и действий академического сообщества, обладающего общим видением миссии вуза, единым пониманием его стандартов качества и путей достижения этих стандартов». Не случайно в проекте «культура качества» действительно употребляются выражения, типа «чувства приверженности», «ощущение принадлежности», «ощущение причастности».

Выращивая свою индивидуальную культуру качества, вузы должны принимать во внимание главные элементы контекстов:

- с точки зрения своей *внутренней среды*: конструктивные традиции высшего учебного заведения, его оптимальную организационную структуру, миссии и цели;

- с точки зрения *внешней среды*: национальные подходы к определению качества, сложившиеся политические, законодательные, организационные и методические требования, а также такие факторы, как формы официально установленной подотчетности, устоявшиеся связи высшей школы с федеральными и региональными органами власти, особенности национальной политической культуры и социального диалога и партнерства;

- с точки зрения *временного вектора*: развитость своей культуры качества («начало пути» или «равнение» на образцы лучшей практики с амбициями встать в уровень с ними или превзойти их).

Вузы, участвующие в проекте, подтвердили, что основой эффективной культуры качества является успешное формирование *приверженного* сообщества. Для этого необходимо:

- самоидентифицировать академический и административный персонал со своим высшим учебным заведением посредством эффективной коммуникации (нисходящей и восходящей, формальной и неформальной);

- добиться широкого участия студентов как активных членов академического сообщества;
- внедрить культуру качества за счет развитой внутренней коммуникации, дискуссий, делегирования полномочий, принимая во внимание потенциальную возможность неприятия перемен и целесообразность разработки стратегии его преодоления;

- вовлечь внутренние и внешние заинтересованные круги и лица;
- согласовать всеобъемлющую структуру стандартов и процессов анализа качества;
- выявить в вузе базовые точки ввода данных (исторических, сравнительных, национальных, международных), обеспечивая их систематический сбор и анализ;

- установить высокий статус стадии самооценивания, выполняемой коллективом, подлежащим контролю и оценке на предмет его готовности к соответствующим изменениям;

– реализовывать выработанные рекомендации и наладить обратную связь в стратегическом управлении.

Исходя, как замечает А. Сюрсок, из изречения Альберта Эйнштейна, что «не все, что считается, можно посчитать, и не все, что можно посчитать, считается», задача формирования культуры качества становится двойной. Во-первых, следует систематизировать стандарты и действия вуза, учитывая концентрацию профессионального опыта на нижних уровнях иерархии (учебные заведения относятся к так называемым «плоским структурам»: лауреат Нобелевской премии на той или иной кафедре может обладать бóльшим авторитетом, нежели его ректор). Во-вторых, надо разработать набор стандартов, согласующихся с миссией вуза. Эти стандарты предстоит преобразовать в критерии и измерительные процедуры, которые сделали бы возможным в конструктивной и прозрачной манере фиксировать успехи и провалы, оставляя пространство для индивидуальных инициатив и сохраняя присущие департаментам (факультетам) вуза многообразие.

Для решения названных двух проблем требуется:

- включить весь вузовский коллектив, в том числе студентов и административный персонал, в процесс анализа миссий и целей;
- разработать стратегию коммуникаций («сверху–вниз», «снизу–вверх», подготовку соответствующих документов, формальные и неформальные встречи);
- выявить и поддержать «мастеров культуры качества», что будет способствовать выработке и реализации стратегии культуры качества;
- создать внутри вуза команды с целью взаимного обогащения и обмена опытом;
- предусмотреть решение проблем возможного неприятия посредством различных схем и способов развития персонала;
- поддержать становление эффективной культуры качества адекватными кадровыми и финансовыми ресурсами.

Д-р А. Сюрсон подчеркивает первостепенную роль «команды ректора» и ее способность мотивировать и увлекать. Внедрение культуры качества невозможно без обстоятельного внимания, которым должны быть охвачены все действующие лица внутри и вне вуза, и тем специфическим ролям, которые они играют (например, «команда ректора», выделение уважаемых в академической среде «мастеров культуры качества»; финансовые работники; студенты; внешние заинтересованные круги и т.п.). Кроме того, в ходе проекта выявилась целесообразность формирования новых централизованных структур. Было предложено пять типов структур: *управление качества преподавания* (с соответствующей компетенцией, с методами работы, носящими рекомендательный, а не обязательный характер, и ориентацией сотрудников не на «контроль» и «соответствие», а на «совершенствование»); *управление исследований и информации* (помощь в вузовском планировании, сбор и анализ данных, контроль сильных и слабых сторон в деятельности вуза); *отдел управления исследованиями* (ответственность за выбор приоритетных направлений исследований, распределение ресурсов, развитие партнерских отношений и стратегических альянсов, обеспечение правовой поддержки, включая вопросы интеллектуальной собственности, управление развитием карьеры исследователей и мониторинг качества); *служба комплексной поддержки студентов* (удовлетворение академиче-

ских потребностей студентов, духовное и физическое благополучие обучающихся); *международное управление* (интеграция различных миссий вуза в части научных исследований, обучения и служения обществу).

В заключении своего анализа А. Сюрсок формулирует четыре условия успешного введения и развития культуры качества. К ним относятся:

- надлежащее руководство вузом и формирование сообщества (в противоположность административным мерам);
- развитость стратегического мышления, базирующегося на адекватном анализе деятельности вуза (SWOT или аналогичные аналитические инструменты);
- сильная вузовская автономия (замечено ее положительное влияние на эффективное развитие культуры качества;
- достаточные финансовые и людские ресурсы (включая схемы развития персонала).

«Выполнение этих условий, – пишет А. Сюрсок, – может быть обеспечено не удаленными центрами политической и административной власти, а автономными высшими учебными заведениями, нацеленными на построение сильных академических сообществ...»

В 2004 г. была основана Международная экспертная группа (IREG) по составлению рейтингов вузов мира. 18–20 мая 2006 г. проведено второе заседание IREG с целью рассмотреть ряд принципов качества и хорошей практики. Были выработаны Берлинские принципы рейтинга высших учебных заведений.

С точки зрения целей и задач рейтинги должны:

- быть одним из разнообразных подходов к оценке входных данных о высшем образовании, происходящих процессов и выходных данных;
- отвечать поставленным задачам и четко ориентироваться на целевые группы;
- учитывать разнообразие вузов и различия их миссий;
- обеспечивать прозрачность в отношении разнообразных информационных источников, используемых для составления рейтингов, и данных, которые каждый из источников представляет;
- точно соответствовать лингвистической, культурной, экономической и исторической среде вуза, который участвует в рейтинге.

В Берлинских принципах рейтинга вузов подчеркивается, что, во-первых, рейтинг не может быть основным методом оценивания, чем является и чем занимается высшее образование; во-вторых, различать типы и виды вузов так, что, например, «меры в отношении качества вузов, ориентированных на исследовательскую работу, полностью отличаются от тех, которые подходят для вузов, обеспечивающих широкий доступ к образованию в сообществах, испытывающих недостаток в подобного рода услугах»; в-третьих, при составлении международных рейтингов следует в особенности осознать опасность возможной необъективности и четко определять их задачу.

В части разработки показателей и придания им значимости утверждается:

- методология, используемая для создания рейтингов, призвана быть прозрачной;
- показатели должны отбираться согласно их значимости и надежности;

– данные нацеливаются на измерение преимущественно выходных, а не входных характеристик;

– изменения в значимости показателей затрудняют видеть динамику статуса вуза, его позитивных тенденций.

«Выбор данных должен быть обусловлен признанием того, насколько каждое измерение способно отражать качество обучения и сильные стороны вуза, а не доступностью данных», – говорится в Берлинских принципах.

Пять принципов сформулированы касательно сбора и обработки данных. А именно:

– уделять должное внимание этическим стандартам и рекомендациям по использованию хорошей практики;

– использовать проверенные и поддающиеся проверке данные, когда это возможно;

– включать данные, собранные с соблюдением адекватных процедур для сбора *научных* данных;

– применять меры по обеспечению качества самих процессов составления рейтингов;

– выбирать организационные средства, усиливающие надежность рейтингов.

Наконец, даны две рекомендации относительно презентации результатов рейтинга.

Первая: дать потребителям ясное понимание всех факторов, использованных для составления рейтинга (в этом случае пользователи рейтингов будут лучше понимать те показатели, которые использовались для ранжирования вузов или отдельных образовательных программ).

Вторая: рейтинг должен быть так составлен, чтобы устранить или снизить возможность ошибок в представлении данных, или быть подготовлен и издан таким образом, чтобы ошибки могли быть исправлены (вузы и общественность должны быть проинформированы о допущенных ошибках).

Перечень международных источников, переведенных на русский язык

1. Культура качества и управление качеством. Д-р А. Сюрсок, заместитель Генерального секретаря Европейской ассоциации университетов (EUA) (перевод Е.Н. Карачаровой).

Quality Culture and Quality Management Dr Andree Sursock. Deputy Secretary General European University Association (EUA).

2. Справочник по стандартам управления качеством в высших учебных заведениях Франции (перевод Е.Б. Покладок).

Handbook of Standards for Quality Management in French Higher Education Institutions.

3. Берлинские принципы составления рейтингов высших учебных заведений (перевод Н.М. Амбросимовой).

Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions.

5. БАКАЛАВР И МАГИСТР – НОВЫЕ ТИПЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ. СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К БОЛОНСКИМ РЕФОРМАМ

В одной из «задач на будущее» авторы Trends IV, отметили, что «... довольно часто требуется бороться с неправильными представлениями о том, будто в Болонском процессе речь идет об обучении тем же предметам в более короткие сроки». В другом месте они высказали важное суждение, согласно которому переход к новой структуре высшего образования представляет собой чрезвычайно сложную социально-культурную трансформацию, породившую цепь изменений, имеющих собственную динамику в различных контекстах.

На протяжении более 10-и лет российская высшая школа имеет многоуровневую структуру. Сформировались ее различные модели, разнообразные виды бакалавров и магистров. С момента вхождения России в Болонский процесс поставлена задача освоения *компетентностного подхода, переориентации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования на проектирование результатов образования и компетенций, применение модулей и ECTS, усиление студентоцентрированного характера образовательного процесса*. Мы согласились, что «мягкий» путь проведения болонских реформ является наиболее приемлемым (хотя, разумеется, над нами будут довлеть приоритеты и сроки, принимаемые официальными болонскими документами).

Хотелось бы подчеркнуть, что болонские преобразования носят *системный и комплексный характер*. В материалах Центра развития высшей школы (ФРГ) обращается внимание на области деятельности, которые будут вовлечены в болонские реформы, и на те задачи, которые нужно будет решить в ходе их осуществления (авторы Иоханна Витте, Ульрих Шрайтерер, Ларс Хюнинг, Эрик Отто, Детлеф Мюллер-Белинг).

Компетентностный подход, двухуровневая структура, введение в активную практику модульных технологий и системы зачетных единиц, совместимой с ECTS (см. разд. 6, 7, 8), *повлекут далеко идущие последствия не только для структуры вузов и процессов, происходящих в них, но и для взаимодействия вузов с внешним миром*. Да и сам Национальный проект, как отмечалось на заседании Государственного совета 24 марта 2006 года, придает мощный импульс необходимым *системным изменениям в высшей школе*. Особенно важны взаимоотношения между высшим образованием и профессиональными сообществами.

«Есть вопросы, – отмечал А.Н. Шохин, – где бизнес должен сыграть первую скрипку и его роль, безусловно, ведущая. Это прежде всего работа по формированию профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты – это своего рода портреты профессий, они нужны и нашим компаниям, они нужны и для прогнозных целей, и для самой образовательной системы, поскольку на базе профессиональных стандартов образовательная система должна вырабатывать и требования к образовательным стандартам в системе начального, среднего и высшего профессионального образования».

«Мы хотели бы помочь системе профессионального образования в большей степени ориентироваться на результат обучения» – заявил президент РСПП.

Представляется, что нужно усилить наше общее внимание к *структурным задачам*, которые послужат основой для разработки качественных нормативно-правовых и методологических документов *в процессе массового перехода к подготовке бакалавров и магистров*.

Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803) доля учебных заведений, реализующих программы двухуровневого образования, увеличится с 15% до 70%. Удельный вес вузов, реализующих программы бакалавриата и магистратуры, должен достигать к 2010 году 40%.

Надо подчеркнуть: если *всеобщий* переход к двухуровневой системе произойдет, то он включит в себя *глубокие изменения всей парадигмы отечественной высшей школы, которые далеко выходят за рамки сугубо технических, структурных и организационных преобразований*, процессов обучения и преподавания. Чтобы успешно решить эту проблему, необходимы не только усилия и *четкая позиция* в принятии решений, но и тесное взаимодействие вузов, государства, учреждений по трудоустройству.

Здесь речь идет, в том числе, о *новом подходе к разработке целей образования* на основе меняющихся требований профессионального мира и науки, и, следовательно, о новой концепции образовательных стандартов и образовательных программ.

Не в последнюю очередь это касается содержания образования и новой организации образовательного процесса. Как говорят наши немецкие коллеги, «бакалавр и магистр выступают в данном случае как инструменты или сосуды, которые нужно заполнить соответствующим образом».

Как сделать содержание новым, а оба уровня высшего образования привлекательными? Ответ на этот вопрос предполагает *основополагающий пересмотр стандартов и программ, форм учебных занятий, традиционных моделей обучения в российских вузах*.

Нельзя сбрасывать со счетов, что в отношении многих направлений (специальностей) подготовки в России (как, впрочем, и в Европе) существуют сомнения и предубеждения по поводу целесообразности их двухуровневой декомпозиции. Хотя мировой и европейский опыт свидетельствует, что только немногие специальности не подходят для структуры «бакалавр–магистр». Этот международный факт говорит о том, что на самом деле реальных причин для отказа от двухуровневой структуры не столь уж много.

Разумеется, успешно реализовать новую структуру можно только в том случае, если характер специальности, уровня образования и квалификации, а также стандарты и образовательные программы будут соответствовать друг другу. Нормы трудоемкости на изучение того или иного предмета будут научно обоснованы и не станут пересекаться по содержанию. Здесь, понятно, принципиальным выступает вопрос о логичности и соразмерности учебных курсов. Кроме того, надо ответить на вопрос о том, как наиболее оптимально реструктурировать традиционные программы подготовки специалистов?

Предстоит сформировать новое понимание бакалавра и магистра, возможности их трудоустройства. Ведь зачастую и в странах Евросоюза, и в Российской Федерации «де юре» бака-

лавр – человек с полноценной квалификацией, а «де-факто» сможет устроиться на работу только тогда, когда и в вузе, и в профессиональном мире появится *новое понимание профессиональной квалификации и профессиональных компетенций бакалавра*. Но точную градацию новых квалификаций не должен определять сиюминутный рынок. Она должна вырабатываться вузами и потенциальными потребителями рабочей силы в результате их взаимодействия при разработке образовательных стандартов и программ. Вузы не имеют право оставлять своих выпускников «плыть по течению», считая, что они «как-нибудь» устроятся на работу. *Все более важной для вузов становится задача рыночного подхода к новым квалификациям, т.е. их целенаправленное продвижение на рынок.*

В конце концов и само государство должно дать сигналы о том, как оно будет использовать и к каким классам профессиональных задач будет относить выпускников-бакалавров. Эта инициатива со стороны государства ожидается и в европейских странах, и в России. Не случайно на заседании Госсовета 24 марта 2006 г. отмечалось, что в бюджетном секторе работает порядка 27 млн человек и это намного больше, чем на предприятиях, которые входят в Российский союз промышленников и предпринимателей.

Конечно, сегодня крайне *актуализировалась необходимость более глубокого и гибкого взаимодействия между вузами и деловым миром* (см. разд. 7). Существенное структурное преимущество двухуровневых образовательных программ заключается в том, что они позволяют вузам более широко строить социальный диалог и партнерские связи с деловым миром, предоставляя студентам большую гибкость и больше индивидуальных возможностей развития в процессе учебы и в самой профессии.

Дискуссии о доступности обладателей диплома бакалавра к образовательным программам магистра не должны замыкаться на вопросе о том, какая часть из числа бакалавров может продолжить образование на следующем уровне. При таком узком подходе не учитываются широкие возможности двухуровневой системы для студентов.

Каждый вуз имеет право самостоятельно регулировать доступ к магистерским программам и сам отбирать студентов. *Устанавливать долю бакалавров, которые должны продолжать обучение на магистерском уровне, нереально*. Эта доля может отличаться в зависимости от направления подготовки и вуза (национальные университеты, системообразующие вузы, сеть инновационных вузов). Это – во-первых. Во-вторых, отбор и констатация «пригодности» будет производиться на «штучном» уровне. В-третьих, при определении так называемой «квоты» должны учитываться выпускники-бакалавры прежних лет.

Вообще говоря, «квоты» допуска могут истолковываться обществом как своего рода «образовательные барьеры» лишь в том случае, если ступень бакалавра рассматривается как нечто «прерванное», «полузаконченное».

К несомненному преимуществу двухуровневой структуры относятся большая открытость и гибкость отношений между различными образовательными программами и учебными дисциплинами. Естественно, что не любая комбинация учебных дисциплин становится возможной, но все же число подобных вариантов гораздо больше, чем в традиционной российской системе высшего образования.

Многие из магистерских программ будут отличаться значительным прикладным содержанием. Так как отношения между различными учебными дисциплинами становятся более глубокими и гибкими, то студенты получают возможность более широкого выбора специальностей в начале своего образовательного пути, поскольку их дальнейшее профессиональное и научное развитие не регулируется столь жестко, как это происходит сегодня при традиционной структуре.

Сроки и структура обучения определяются в соответствии со спецификой направлений (специальностей) подготовки, причем главным является учет количества времени, которое необходимо затратить для усвоения содержания и освоения соответствующих общих и профессиональных компетенций. Следует искать единомышленников в отраслевых и соответствующих профессиональных сообществах еще на стадии разработки образовательных стандартов, чтобы при решении проблемы оптимальных сроков подготовки можно было бы достичь единого мнения на федеральном уровне (роль Учебно-методических объединений (УМО) и научно-методических советов (НМС) высшей школы).

Привлекательность образовательных программ подготовки бакалавров заключается в том, что в них должны быть заложены основы как для последующего углубления научной составляющей, так и для профессиональной деятельности. Образовательные программы должны предусматривать по окончании бакалавриата не узко профессиональную «колею» с односторонним движением, а предоставлять широкие возможности дальнейшего развития и необходимой динамики в профессиональном плане. Образовательные программы не должны нацеливать только на конкретные профессионально-практические исполнительские навыки или специализацию.

Центральная функция образовательных программ бакалавриата, независимая от направления (специальности) подготовки, состоит в том, чтобы выработать у студентов способность к продолжению образования и заложить достаточную базу для обучения в течение всей жизни.

В новой модели структуры высшего образования вступительные этапы – введения в специальность – имеют особое значение и они должны быть хорошо структурированными и гибкими. Одни и те же рецепты и рекомендации для разных направлений (специальностей) подготовки не годятся. Например, для некоторых специальностей содержание на первых семестрах имеет смысл разработать более широко. Изучение отдельных учебных дисциплин в виде пирамиды целесообразно проводить на средних и старших курсах.

С другой стороны, имеют право на жизнь такие образовательные стандарты подготовки бакалавров, в которых в начале обучения в качестве профилирующего выделяется определенный предмет. Должно формироваться мнение, что в период диверсификации высшей школы, нового предстоящего ранжирования отечественных учебных заведений (общенациональные, системообразующие и сеть инновационных вузов) *естественным является многообразие моделей ГОС ВПО. Главное – это единство подходов и принципов, сохраняющих и наращивающих конкурентоспособность нашей высшей школы. Требуется, конечно, единство в понимании того, какие цели ставятся, что выступает профессиональным и надпрофессиональным ядром образовательных стандартов и программ, какие компетенции должны быть сформированы.* (Роль УМО-НМС, диалог Минобрнауки России и УМО-НМС.)

Последовательное применение двухуровневой структуры высшего образования повлечет за собой целостный реформаторский этап.

Речь идет о принципиальных изменениях в организации образовательного процесса и в обслуживании студентов. То есть ожидаются кардинальные преобразования в том, что называют «культурой преподавания» и «культурой учебы».

Внедрение системы зачетных единиц (системы кредитов) потребует отказа от практики планирования числа академических часов в неделю/семестр (см. разд. 6). Вместо этого, потребуется исчисление объемов примерных трудозатрат студентов. Для этого необходимо по-новому (и для каждой учебной дисциплины в отдельности) определить соотношение между временем занятий в вузе и временем для самостоятельных занятий. Это востребует особенно четкого разделения содержания преподавания и содержания обучения. Нельзя в принципе автоматически переносить 60 кредитов на уже проведенные занятия без учета фактической рабочей нагрузки студентов.

Наиболее вероятно, что в результате неосторожных методик образовательные стандарты и программы могут оказаться перегруженными и качественное усвоение материала станет нереальным. Нужна координация в масштабах УМО, вуза и совместная разработка образовательных программ по разным специальностям.

Сегодня в российских вузах сложились различные интерпретации ECTS в зависимости от специфики высшего учебного заведения и направления подготовки. Тут нельзя идти «не в ногу», так как это может повредить повышению международной прозрачности, гармонизации и мобильности.

Введение модулей (разд. 7) означает, что образовательные программы и отдельные дисциплины должны разрабатываться в зависимости от целей образования. Это необходимо учитывать и при планировании каждого отдельного учебного занятия. Большой вопрос – длительность изучения модуля. Использование модуляризации в большинстве вузов мира сформировало правило: для того, чтобы уравновесить соотношение между образовательными программами, гибкостью и мобильностью, модули, в основном, не должны изучаться в течение более чем одного семестра. Надо также принять во внимание, что существуют различные классификации модулей, а не только те, которые приняты по одной образовательной области «бизнес–образование» в рамках проекта TUNING (так называемые «основные», «поддерживающие», «модули организационно-коммуникационных навыков», «специализированные», «модули переносимых навыков»).

Новые явления потребуют:

во-первых, изменений в организации и управлении обучением (вряд ли можно реализовать введение системы кредитов, модулей без внедрения системы полностью автоматизированного управления обучением и различными видами контроля). В эту систему должны быть интегрированы аттестаты об окончании школы, заявки на посещение занятий (лекций), итоги отдельных экзаменов, средние баллы, «Diploma Supplement»;

во-вторых, улучшения кураторской работы и консультирования студентов (требуется интенсивная наставническая работа, небольшая численность учебных групп, новые модели про-

грамм преподавания конкретных дисциплин, увеличение числа консультаций для студентов и т. д.).

И еще одно обстоятельство. До настоящего времени измерение количества академических часов в неделю/семестр выполняет двоякую функцию: как единица измерения выполнения учебной нагрузки преподавателями и как единица планирования и составления образовательных программ. В модульной структуре величина часов заменяется кредитами (зачетными единицами). Они являются величиной измерения средней затраты труда студентами. Обе величины нельзя сопоставить как 1 : 1, так как академический час не отражает трудозатраты студентов в зависимости от типа занятий, содержания учебной дисциплины и метода преподавания. Сохранение на длительное время показателя академических часов как основной единицы государственного и внутривузовского планирования ресурсов и их финансирования было бы ошибочным, привело бы к увеличению количества занятий, к уменьшению разнообразия их типов и методов обучения. Более правильным был бы переход на систему кредитов как основной величины измерения при планировании финансирования в высшей школе.

В системе высшей школы, которая в том числе финансируется и государством, обеспечение качества имеет две стороны: с одной, – речь идет об ответственности вуза как учебного учреждения за качество образовательных программ, исследовательских проектов и бизнес-процессов; с другой, – об ответственности перед государством и необходимостью доказывать, что вуз выполнил необходимый объем работ и целевые установки законодателя и федеральных органов управления.

Методы аккредитации позволяют оценить рыночную способность той или иной специальности на основании минимальных требований и гарантировать рыночную прозрачность специальности. Аккредитация не является инструментом менеджмента качества и улучшения качества в вузе.

Оценку, как задачу вуза, и аккредитацию, как внешнюю регулирующую функцию, следует организационно и процедурно разделять. Необходимо поставить долгосрочную цель перед органами аккредитации, чтобы они могли ограничить свою работу организационной аккредитацией, в ходе которой проверяется способность вузов управлять качеством образования. Нужно также выработать значительно большую прозрачность вузовской системы для международной аккредитации. Согласно Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. удельный вес российских вузов, аккредитованных зарубежными аккредитационными агентствами, должен составлять 3%.

Сам по себе компетентностный подход не обладает чудодейственным свойством модернизировать систему высшего образования и чудесным образом повысить качество и конкурентоспособность отечественной высшей школы. Он порождает новые структурные процессы и сам является их логическим результатом. Об этом свидетельствует европейский опыт.

Немецкие коллеги Шварц-Хан Штефани и Ребург Мейке (университет Кассель) считают, что наибольшие изменения при введении программ подготовки бакалавров и магистров наблюдаются в объеме мероприятий, связанных с курированием студентов. Возросли усилия, направленные на обеспечение качества.

Обнаружилась тенденция увеличения диапазона используемых форм обучения, междисциплинарности образовательного процесса и доли иностранных языков в учебных планах. Тревогу вызывают в отдельных вузах уменьшение или даже существенное уменьшение практической составляющей.

Во многих странах разочаровывает следующий результат: именно по тем позициям, по которым уже давно ожидается улучшение – профессиональные шансы выпускников, связь с рынком труда (практическая составляющая обучения и контакты с работодателями), а также международный опыт, приобретенный в ходе пребывания в зарубежных вузах – отмечены *наименьшие* позитивные изменения. Европейские критики болонских реформ высказывают опасение: введение бакалавров и магистров приведет, среди прочего, к тому, что достижения целей бакалавриата будут принесены в жертву важнейшим характеристикам качества высшего образования, требующих достаточного времени. Новые структуры не порождают автоматически новое качество высшего образования, которое, по определению, должно быть более высоким, чем традиционные его интерпретации (стандарты).

Интересным представляются наблюдения, относящиеся к изменениям, связанным с введением программ бакалавр/магистр. Согласно исследованиям, приведенным Научным центром исследований профессий и высшего образования (университет Кассель), эти ожидаемые изменения можно представить в виде следующей таблицы:

Таблица 1 – *Изменения, связанные с введением программ бакалавров/магистров по типам образовательных программ (в %)*

Ожидаемые изменения	Образовательные программы			
	Бакалавр одноур.	Магистр одноур.	Бакалавр + магистр	В це- лом
1	2	3	4	5
Вуз станет более привлекательным для иностранных студентов	48	87	79	75
Выпускники востребованы на международном рынке труда	48	82	65	68
Вуз будет более привлекательным для отечественных студентов	63	70	69	68
Повысится значение принципа «непрерывного образования»	50	74	55	61
Выпускники востребованы на отечественном рынке труда	43	71	41	53
Структура обучения станет более прозрачной для студентов	47	54	55	53
Управление обучением станет более сложным	43	39	62	50
Новые профиограммы будут более открытыми	44	55	43	48
Обучение станет ближе к практике	50	61	36	48
Отсев студентов будет меньше	43	52	33	41
Студенты смогут лучше составить свою индивидуальную программу	25	38	48	40
Курс обучения будет более совместим с другими курсами обучения	34	37	41	38
Границы между традиционными дисциплинами исчезнут	30	53	28	38
Обучение будет в большей степени организована по дисциплинарному принципу	44	21	35	32

1	2	3	4	5
Студентам останется мало времени для самостоятельной учебной деятельности	36	33	27	31
Студентам останется мало времени для общего образования	25	17	17	19
Студентам останется мало времени для серьезных проектных работ	28	16	11	17

В анализируемом исследовании, проведенном в университете Касселя, выделены следующие группы изменений в связи с принятием болонской структуры (опыт подобного анализа мог бы быть использован вновь созданным Федеральным институтом развития образования России):

- по сравнению с традиционной одноуровневой моделью высшего образования;
- в связи с введением степеней бакалавр/магистр;
- по типам и видам высших учебных заведений;
- по направлениям (специальностям) подготовки: культура и социальные науки; юридические и экономические направления; инженерный профиль; естественнонаучные и междисциплинарные направления.

Совместное бюро Болонского процесса Конференции ректоров вузов (возможный пример для Российского Союза ректоров) 12 января 2006 г. подготовило обзор, охватывающий такие темы, как «причины и цели Болонского процесса», «выводы и вызовы по отношению к немецким вузам», «состояние и реализация в зимнем семестре 2005/2006 уч. года», «потребность в консультировании при переходе от школы к вузу» и др.

Введение двухуровневой структуры расширяет возможности выпускников со степенью бакалавров:

- продолжение образования (углубление или специализация в стране и за рубежом, в том же или в другом вузе, защита диссертации на степень доктора (Promotion));
- выход на рынок труда;
- отложенное во времени образование и получение степени магистра;
- получение принципиального права на реализацию магистерской образовательной программы;
- поступление на работу на должности повышенного уровня (на рынке труда диплом бакалавра приравнялся к диплому специализированного вуза).

Что касается магистерской степени, то достигнуто согласие относительно того, что она может иметь принципиальное различие между исследовательской и прикладной ориентацией и что поступление на магистерскую программу может в отдельных случаях иметь другие критерии допуска, определяемые вузом, нежели наличие степени бакалавра. Степень магистра:

- предоставляет возможности на рынке труда (научная деятельность; профессиональные области, требующие углубленной подготовки);
- дает принципиальное право на дальнейшую подготовку и защиту докторской диссертации;
- можно получить в классических университетах и специализированных вузах;
- обеспечивает гарантию поступления на должности высших уровней (также и в случае ее получения в специализированном вузе).

Для российской высшей школы необходимо найти ответы на следующие вопросы:

1. Кто обосновывает целесообразность моноуровневых образовательных программ и по каким критериям?
2. Каждый ли бакалавр будет иметь принципиальное право продолжить образование на степень магистра?
3. Всякое ли направление подготовки будет иметь двухуровневую структуру?
4. Каков статус государственного образовательного стандарта (его концептуальные основания) для подготовки магистра?
5. Целесообразно ли сохранить законодательную норму о двух типах реализации основных образовательных программ – непрерывно и по ступеням?

Можно только завидовать немецким потребителям высшего образования, к услугам которых предоставляются:

- путеводители по вузам;
- консультирование по вопросам выбора профессии и перспективам трудоустройства;
- информация в сетях «пути обучения»;
- «компас вузов» конференции ректоров вузов (аналог Российского Союза ректоров);
- консультации в вузах.

По существу речь идет о создании консультационных сетей, структур и реформ кооперации между школами, вузами и агентствами по труду.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык

1. Центр развития высшей школы. Переход к квалификационным ступеням «бакалавр» и «магистр» как вызов для немецких вузов. Область деятельности и задачи. Вестник Центра, вып. II «Образовательные программы бакалавра и магистра». (перевод В.И. Прудковской).

Centrum für Hochschulentwicklung. Die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als Herausforderung für die deutschen Hochschulen: Handlungsfelder und Aufgaben. Positionspapier II zu Bachelor- und Masterstudiengänge.

2. Бакалавры и магистры Германии. Эмпирические данные, касающиеся реформы структуры обучения. Научный центр исследования профессий и высшего образования. Университет Кассель (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Kassel.

3. Общие для федеральных земель структурные установки для аккредитации программ подготовки бакалавров и магистров согласно § 9 абз. 2 Федерального Рамочного закона о высшем образовании (Решение конференции министров образования земель от 10.10.03 в редакции от 21.04.05.) (перевод О.Л. Ворожейкиной).

4. Конференция ректоров вузов ФРГ. Болонский процесс: новые курсы обучения. Потребность в консультировании. Информационные возможности. Бригит Хеннеке / Штефан

Бинефельд. Сервисное бюро Болонского процесса конференция ректоров вузов (перевод О.Л. Ворожейкиной).

HRK Hochschulrektorenkonferenz. Bologna Prozess: Neue Studiengänge. Beratungsbedarf. Informationsmöglichkeiten. Brigit Hennecke / Stefan Bienefeld/ Service-Stelle Bologna der HRK. 12 Januar 2006.

6. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОРЫ КАЧЕСТВЕННЫХ РЕФОРМ ОБРАЗОВАНИЯ

В Проекте Tuning результаты обучения и компетенции названы идеальными инструментами Болонского процесса. Они позволяют обеспечивать сопоставимость и совместимость программ подготовки, поддерживать прозрачность, устанавливать общий язык (термин «компетенции»), переходить от ориентации на «входные» показатели к ориентации на результат, упрощать введение новых форм образования («пожизненное образование»), содействовать трудоустраиваемости.

Компетенции все чаще интерпретируются как динамичная комбинация качеств, способностей и взглядов и выступают целью образовательных программ. На совещании в специализированном вузе в Ахене (13–14 февраля 2006 г.) компетенции рассматривались в следующем понятийном формате:

- характеризуются утверждениями: «могу делать», которые отражают трудоустраиваемость выпускников, обучающихся по той или иной образовательной программе;
- отвечают на вопрос: что должен знать, понимать и мочь студент, чтобы быть востребованным;
- измеряются с помощью результатов обучения, которые составляют «рекомендательную рамку» или связующее звено для рынка труда, степени, получаемой по окончании образовательной программы, модуля, трудозатрат (ECTS), методов обучения и преподавания.

В системе европейского высшего образования результаты обучения понимаются как:

- обозначающие, что выпускник в соответствии с ожиданиями должен знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать;
- имеющие отношение к отдельному модулю или всей образовательной программе в целом;
- измеряющие в кредитах, отражающих в количественных показателях время, необходимое для их (результатов) достижения;
- находящиеся в органической связи с преподаванием, учением и аттестационными процедурами;
- выраженные в компетенциях;
- относящиеся к дескрипторам уровней и/или системам квалификаций.

На протяжении ряда лет идет дискуссия о взаимосвязи результатов обучения (в российском правовом поле и культурно-образовательной традиции оправданной употреблять термин «результаты образования») и компетенций.

Многие склоняются к такой интерпретации их взаимосвязи.

Во-первых, результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модуля (уровень модуля).

Во-вторых, компетенции являются комбинацией свойств, способностей и взглядов (уровень личности).

В-третьих, результаты обучения формируются преподавателем, а компетенции приобретаются студентами.

В-четвертых, сумма компетенций, приобретенных выпускником, больше суммы, вытекающей из результатов обучения.

Переход к образованию, ориентированному на результат, отнюдь не воспринимается в европейской высшей школе (тем более сплошь и рядом) как несомненное благо. Выделяют проблематичные и позитивные аспекты. Среди первых называют, например, их ограничивающее, минимизирующее влияние на образовательный процесс (фактор, сдерживающий достижение высоких академических стандартов), техническую затратность, дорогостоящую реализацию, зауженную рыночную направленность, подрывающую академические свободы преподавания. В числе вторых сторонники компетентностного подхода отмечают бóльшую прозрачность, облегчение признания, лучшую информированность студентов, ориентированность на обучающихся, прикладной характер учебных планов, более высокие характеристики в обеспечении качества. Для российских проектировщиков образовательных стандартов и программ небезынтересно ознакомиться с алгоритмом (этапами) формирования программ обучения (как предпочитают говорить наши западные коллеги):

- Шаг 1: Определение потребностей;
- Шаг 2: Описание академических и профессиональных профилей;
- Шаг 3: Идентификация результатов обучения;
- Шаг 4: Выявление общих и профессиональных компетенций;
- Шаг 5: Разработка модулей, организационных форм, оценочного инструментария;
- Шаг 6: Выработка процедур и способов обеспечения качества (непрерывное наблюдение, оценивание, корректировка);

Шаг 7: Составление целевых модулей (учет предварительных знаний и навыков, планирование компетенций, соотнесение с уровнем – дескрипторы, квалификационные рамки, формы контроля, методы преподавания и учения, образовательная среда, трудозатраты студентов).

При этом описание дескрипторов при помощи категории «компетенции» (в формате национальной системы квалификации) предполагает раскрытие (проектирование): знаний и понимания – расширение знаний (какое содержание обучения адекватно им?); знаний и понимания – углубление знаний (какое учебное содержание может быть привнесено с позиции вертикальной, горизонтальной или латеральной (находящейся в стороне, сопутствующей) связи?); раскрытие знаний/умений (компетенции).

Не меньшее внимание отечественных разработчиков образовательных стандартов и программ заслуживают образцы европейской практики формирования результатов обучения. Как правило, дескрипторы уровня соотносятся с методами оценки (совместно они должны позволить

проведение процедур оценивания). При этом и те и другие оказывают определяющее воздействие на планирование результата обучения (модуля, цикла, учебной дисциплины). Следует принять к сведению взаимовлияние методов оценки и результатов обучения (они находятся в теснейшей дидактико-диалектической связи). Дескрипторы уровня приводятся в соответствие с направлением (специальностью). Принято считать, что результаты не должны касаться содержания образования, но облегчают связь с профилем и профессией. При их формулировании (описании) рекомендуется употреблять формулу: глагол («быть в состоянии») + инфинитив + уровень (результат обучения рассматривается как минимальное требование). Описание шести уровней Блума (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка) можно производить при помощи глаголов:

<i>знание:</i>	распознавать, идентифицировать, воспроизводить, репродуцировать;
<i>понимание:</i>	интерпретировать, выяснять, представлять, переводить, разъяснять;
<i>применение:</i>	исполнять, использовать, внедрять, проводить, переносить;
<i>анализ:</i>	дифференцировать, характеризовать, структурировать;
<i>синтез:</i>	генерировать, создавать, составлять, конструировать;
<i>оценка:</i>	перепроверять, согласовывать, выяснить, контролировать, тестировать.

Целесообразно еще раз подчеркнуть требования, соблюдение которых считается необходимым в контексте компетентностного подхода:

- уже на стадии формулирования результатов следует запланировать адекватные методы контроля и оценивающий инструментарий;
- предполагается, что должно быть обеспечено четкое описание результатов обучения;
- ориентация на результаты влечет за собой освоение новых методов преподавания, обучения (учения) и оценивания;
- проверку уровня сформированности компетенций надо осуществлять с помощью моделирующих (симулирующих) упражнений, тестов на готовность и пригодность, анкетирования, интервьюирования, групповых дискуссий, презентаций;
- студенты позитивно воспринимают современные формы контроля и их мотивирующее воздействие;
- следует подготавливать преподавателей в области применения новых методов контроля и оценивания.

Западноевропейские эксперты настоятельно подчеркивают, что введение системы ECTS является *ядерным* элементом болонских реформ. ECTS должна помочь сделать результаты обучения более прозрачными и признаваемыми в национальных и международных образовательных системах, повышая тем самым мобильность студентов.

ECTS – это больше, чем инструмент для активизации мобильности. При изменении ориентаций от аудиторных часов к трудозатратам студентов, а также при проектировании результатов и компетенций с использованием модулей кредиты в возрастающей мере превращаются в инструмент целенаправленных болонских преобразований. Во многих высших учебных заведениях Европы встает вопрос о соотношении принятой в ECTS оценочной шкалы с национальными оценочными системами (об этом пока мало, к сожалению, говорят в российских вузах). Оценки, используемые в ECTS, поднимают вопросы об их операционализации, использо-

вании компьютеров в процессе модуляризации, организации экзаменов и обучения on-line, а также об определении учебных результатов и компетенций, реорганизации преподавания, регламентации признания и т.д.

Перечень международных источников, переведенных на русский язык

1. Магрет Шермутцки. Результаты обучения и компетенции – ECTS как мотор качественных реформ обучения (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Magret Schermutzki. Learning Outcomes und Kompetenzen – ECTS als Motor einer qualitativen Studienreform.

2. Конференция по проблеме ECTS в подготовке специалистов в области английской, немецкой, романской филологии, культуры и истории. Вюрцбург, 25–26.04.05 (перевод О.Л. Ворожейкиной и Е.Н. Карачаровой).

ECTS – Fachtagung Anglistik, Germanistik, Romanistik und Geschichte. Würzburg, 25–26.04.05.

3. Университет Майнц. Критерии качества и контроля ключевых компетенций. Д-р Уве Шмидт, Центр обеспечения и повышения качества (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Universität Mainz . Qualitäts- und Prüfungskriterien von Schlüsselkompetenzen. Dr. Uwe Schmidt. Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung.

4. Современные требования, касающиеся использования ECTS, оценок в ECTS, использовании компьютерной техники, результатов обучения (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Aktuelle Herausforderungen in der ECTS Umsetzung – ECTS – Noten, EDV – Umsetzung Learning Outcomes.

7. НЕКОТОРЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МОДУЛЯРИЗАЦИИ

Что дает использование модульных технологий? Анализ зарубежных источников, в которых в той или иной мере обсуждаются (затрагиваются) вопросы модуляризации в вузах, активно включившихся в болонские реформы, позволяет описать различные стороны (варианты) ответов на поставленный вопрос.

Применение модулей позволяет:

А. В области содержания образования:

– последовательно формировать содержание, исходя из квалификационных целей, оптимизировать его (ограничиться наиболее важным с точки зрения заявленных целей), переходить от учебной дисциплины к модулю, что приводит к основательному переструктурированию содержания;

– уточнить место и роль отдельных учебных занятий;

- обеспечить равновесие между желательными размерами (объемами) компонентов образовательной программы и мобильностью обучающихся;
- удовлетворять запросам междисциплинарности, укреплять междисциплинарность и/или трансдисциплинарность содержания образовательной программы;
- интегрировать занятия за рамками отдельной конкретной учебной дисциплины;
- применять модульные технологии при реализации концепции «образование в течение всей жизни» (LLL);
- развивать у обучающихся системное мышление (в отличие от его дисциплинарного построения);
- соединять компетенции, относящиеся к различным сферам.

Б. В области оценивания:

- осуществлять раннюю диагностику пробелов и непрерывное оценивание; это ведет к совершенствованию управления процессом освоения знаний и компетенций (помодульный контроль); это в свою очередь разгружает бремя заключительных экзаменов;
- ориентировать экзаменационные требования на модуль, а не конкретный учебный предмет;
- обеспечить оценку полученных (достигнутых) результатов обучения.

В. В области индивидуализации образовательных программ и образовательных маршрутов:

- обеспечить большую открытость и гибкость образовательных путей, вводить свободное посещение занятий;
- создать «переходы» между изолированными до сих пор образовательными маршрутами, между различными курсами подготовки и типами (видами) вузов; формировать новый образовательный ресурс в рамках индивидуализированной образовательной программы;
- заменить жесткие образовательные программы более динамичными учебными модулями;
- предоставить студентам возможность более быстрого завершения обучения;
- усилить мотивацию обучающихся выдерживать регламентированные сроки реализации образовательных программ;
- обеспечить прозрачность в организации индивидуального обучения;
- упростить и ускорить признание результатов учебного процесса другими вузами при смене места обучения или обучении за рубежом;
- поддержать национальную и международную мобильность;
- создать дополнительные возможности для индивидуального профилирования, когда модульная структура выступает в качестве «конструктора».

Г. В области социальной роли вуза:

- повысить возможность быстрой адаптации, быстрого взаимного подстраивания образовательных и квалификационных целей, что ведет к усилению социальной роли высшей школы;
- создать дополнительные условия для более точного представления об учебной карьере и будущей занятости в терминах модулей и периодов обучения, что прививает студентам столь востребованную в наше динамичное время культуру саморазвития.

Д. В области организации образовательного процесса и образовательных технологий:

- повысить компактность структуры обучения;
- более строго организовать образовательный процесс, практиковать простое и обозримое его структурирование;
- реализовать преимущества непрерывающейся фиксации на документальном уровне полученных результатов, которые планируются по модулям;
- достичь прозрачности приобретаемой квалификации в любое время;
- более целенаправленно реализовать студентоцентрированный характер обучения с соответствующими организационным, методическим и технологическим перенастраиванием учебного процесса.

Е. В области наращивания ресурсного потенциала вузов:

- усилить кооперацию высших учебных заведений, в том числе за счет фокусирования своих сильных сторон;
- более эффективно использовать средства и ресурсы;
- приглашать преподавателей из зарубежных университетов;

Что такое модуль? Не раз отмечалось, что общеевропейского понимания термина «модуль» не существует. Одни рассматривают его как «группу или объединение ограниченных по времени, замкнутых методически и/или по содержанию подлежащих изучению учебных блоков». Другие интерпретируют модуль как учебную единицу, которая целенаправленно формируется из занятий по одной или нескольким дисциплинам. Он может предлагаться в виде блока в течение семинара или как неблочная учебная единица, изучаемая на протяжении более одного семинара. Третьи видят в модуле соединение учебных блоков, согласованных друг с другом по содержанию. Допускается, что модули могут быть скомбинированы последовательно по содержанию как в рамках одной дисциплины, так и включать различные единицы. Модули объединяются в единицы, которые можно проконтролировать, и могут включать все виды занятий. Четвертые дают функциональное (развернутое) и структурно-организационное определение модулей. Во-первых, модули позволяют получить отдельные профессиональные навыки и приобрести соответствующие компетенции. Освоение модуля студентами не связано с местом и временем, а лишь с образовательной траекторией студента. Во-вторых, учебный процесс при модуляризации его делится в дидактическом плане на учебные предметы, виды занятий, учебные проекты. Они могут по отдельности оцениваться и не являются «строительным элементом» для получения квалификационных навыков. В-третьих, модули как дидактические единицы призваны связывать приобретенные компетенции с профессиональной деятельностью. Отдельные модули могут быть составной частью для нескольких профессий и в определенной степени гибко комбинироваться друг с другом. В-четвертых, с одной стороны, модули выступают обособленными учебными единицами сами по себе, с другой, – их логические связи создают основу для получения определенных квалификационных навыков (по возможности модули должны свободно комбинироваться, т.е. только в необходимых случаях последовательность изучения модулей должна предписываться выше).

Модули различают по их типам (видам, категориям) по разным основаниям. Так, выделяют *модули «входа»* (касаются содержания отдельных учебных предметов, определенных временных

рамок и т.п.) и *модули «выхода»* (позволяют приобрести отдельные квалификационные навыки, компетенции, которые экзаменуются по отдельности, ориентируются на сам образовательный процесс и его результаты). Модули также можно подразделить на *обязательные* (состоят из основных и вспомогательных модулей), *факультативные, базовые и дополнительные*. Роль вспомогательных модулей сводится к тому, чтобы способствовать усвоению содержания основных модулей. При этом возникает возможность освобождения обучающихся от изучения отдельных обязательных модулей, если в ходе предыдущей профессиональной подготовки эти тематические области уже были освоены. По объемам трудоемкости модули классифицируют на *большие* (8–12 кредитов), *средние* (4–8 кредитов) и *малые* (менее 4 кредитов).

В ряде университетов Европы с точки зрения требований к содержанию образования модули могут быть причислены к различным уровням: *базовые модули / «Lower division»* (служат для передачи базовых знаний на начальной фазе подготовки бакалавров); *углубленные модули / «upper division»* (изучаются во второй половине подготовки бакалавров, являются по содержанию более продвинутыми и обширными. В рамках всего периода подготовки модули относят к разным категориям: *общие обязательные модули* (формируют исходную основу обучения); *обязательные модули специализации* (заклучают в себе содержание, необходимое для определенной специализации); *модули по выбору для определенной специализации* (в них представлен спектр дополнительного содержания по специализации, с помощью которого формируется индивидуальный профиль в рамках специализации); *модули по выбору, выходящие за рамки специализации* (в университете Бохума к ним относятся, например, модули, по которым даются знания в области информационных технологий или иностранных языков).

Элементами описания модуля выступают:

- содержание и квалификационные цели (целевые группы и обоснованные цели);
- цели отдельных элементов (занятий);
- формы обучения;
- условия участия;
- условия получения кредитов (зачетных единиц);
- курсы обучения, когда используется модуль;
- трудозатраты студента;
- численность студентов;
- зачетные единицы и оценки, формы и объем экзаменов;
- частота предложения модуля (цикл предложения);
- продолжительность модуля.

(см. <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>)

Приведем в качестве иллюстрации нормативы по модульному построению и ступенчатой структуре обучения в университете им. Мартина Лютера в Галле-Виттенберге.

Таблица 2.

Определение модуля	Модули составляют элементы образовательной программы. С точки зрения содержания и времени – это замкнутые учебные единицы. Они состоят не только из занятий, которые необходимо посещать, но включают также учебные результаты, которые должны быть достигнуты и продемонстрированы студентами.
---------------------------	---

	<p>Модули могут состоять из разных форм занятий (лекции, семинары, просеминары, самостоятельное обучение, проекты и т.д.)</p> <p>Цель модульного построения образовательного процесса состоит прежде всего в том, чтобы четко обозначить цель учения (студент) и цели преподавания (преподаватель) по каждому отдельному модулю.</p> <p>Выпускная работа и практика представляют собой отдельные модули.</p>
Объем модуля	Объем модуля определяется затратами времени студентами.
Определение зачетных единиц (кредитов)	<p>Объем обучения в течение учебного года (два семинара) составляет максимум 1800 часов (40 часов в неделю в течение 45 недель), который выражается в зачетных единицах (ECTS). Одна зачетная единица соответствует трудовым затратам, равным 30 часам. Семестровая нагрузка в 900 часов соответствует 30 зачетным единицам (кредитам).</p> <p>Под трудовыми затратами студентов понимаются: посещение занятий (аудиторное обучение); время на подготовку к занятиям; время на закрепление учебного материала после занятий; практика; подготовка к экзаменам; написание рефератов; выполнение домашних и проектных работ, а также выпускной работы (рассматриваемых как самостоятельное обучение).</p>
Получение зачетных единиц (кредитов)	Зачетные единицы (кредиты) можно получить только при условии сдачи всех необходимых экзаменов.
Соотношение учебных результатов в часах в неделю в семестр и трудовых затрат в зачетных единицах (кредитах)	Нет точного «курса», по которому пересчитываются традиционные часы в неделю в семестр (ЧНС) в зачетные единицы (ЗЕ). Соотношение в большей мере зависит от формы занятий, от долей аудиторных и самостоятельных занятий по конкретному модулю. Посещение занятий объемом в 1 час в неделю в семестр (=45 минутам) соответствует полному часу трудовых затрат. Лекции (=2 ЧНС×15 недель), следовательно, соответствует примерно 30 часам аудиторных занятий.
Величины модулей	<p>Существует две стандартные величины модулей: 5 ЗЕ (это соответствует 150 часам, неполным четырем неделям) и 10 ЗЕ. В обоснованных исключительных случаях объем модуля может составлять промежуточные величины между 5 ЗЕ и 10 ЗЕ, чтобы таким образом удовлетворить различным требованиям к результатам.</p> <p>Более крупные модули всегда кратны 5. Они могут отражать нагрузку на практике, экскурсии, выпускную работу.</p> <p>Должны использоваться только целые величины зачетных единиц.</p>
Продолжительность модуля	Как правило, изучение модуля длится 1 семестр, максимум – 2 семестра.
Формы модуля	<p>Существуют три основные формы:</p> <ul style="list-style-type: none"> – обязательные модули: их должны изучать все студенты; – альтернативно-обязательные модули: студенты могут выбирать модули из тематически ограниченной области; – модули по выбору: студенты могут свободно выбирать модули из числа предлагаемых. <p>Количество и внутренняя структура различных модулей регламентируется соответствующими положениями, специфическими для конкретного направления подготовки. Предлагаемый модуль может представлять собой одну из трех форм.</p>

Разработка модулей	Содержание модулей разрабатывает преподаватель или группа преподавателей. В соответствующих положениях (в РФ – государственных образовательных стандартах – В.Б.), специфических для направления подготовки, приводятся общие рамки. Указывается, какие итоговые результаты потребуются от студентов, изучающих модуль. В такого рода положениях могут также устанавливаться формы обучения и соотношение аудиторных и самостоятельных занятий. Вопросы разработки модуля отражены в описании модуля (в Российской Федерации возможна разработка общефедеральной инструкции – В.Б.)
Свидетельство об изучении модуля	Регламентируется структурным подразделением университета.
Ответственность за модули	За <i>организацию</i> модуля несет ответственность один преподаватель. Вопрос о привлечении других преподавателей к проведению занятий по модулю (в случае, например, если модуль носит междисциплинарный характер) находится в компетенции лица, предлагающего данный модуль. За содержание учебных занятий отвечают соответствующие преподаватели.

Таблица 3 – Можно привести пример таблицы для разработки модулей.

Название модуля		Зачетные единицы (кредиты) в ECTS			
Ответственный(ая) за модуль		Учебная часть (секретарь)		E-mail	
Описание модуля					
1. Квалификационные требования					
На занятиях вырабатываются следующие компетенции (отметить соответствующие компетенции) Профессиональные компетенции (идет перечисление). Общие компетенции, в том числе (дается перечисление)					
2. Содержание (описывается содержание учебных занятий модуля)					
3. Составные части (компоненты модуля)					
Наименование учебного занятия	Вид учебного занятия	Число академических часов	Кредиты (согласно ECTS)	Учебные занятия: обязательные/по выбору; обязательные и по выбору	Семестр: зимний/ летний
4. Описание видов учебных занятий					
(рассматриваются виды учебных занятий, в результате которых осваиваются требуемые компетенции. Принципиальным является то, что разнообразные учебные занятия служат для достижения одной цели – выработке необходимых квалификаций)					
5. Готовность студентов к занятиям (условия допуска к изучению модуля)					
(указываются приобретенные студентами при изучении других модулей компетенции, которые могут стать основой для изучения следующего модуля. Таким основанием может служить наличие профессиональной практики или иных практических и теоретических знаний)					
6. Практическая полезность модуля					

7.	Трудозатраты и кредиты (согласно ECTS)
8.	Внутримодульный контроль и оценка модуля формы контроля: устный экзамен; письменный экзамен; работы, эквивалентные экзамену
9.	Продолжительность изучения модуля Модуль рассчитан на _____ семестр _____ (семестры)
10.	Число студентов, изучающих модуль (на определенных видах учебных занятий (семинары, практические или лабораторные работы) присутствует ограниченное число студентов
11.	Оформление заявок для участия в экзамене (зачете) по материалам модуля (внутри-модульный контроль) Следует указать, где можно получить информацию об экзамене/зачете по материалам модуля (на сайте в Интернете, в графике учебного процесса и т.д.)
12.	Литература по предметам, раздаточный материал Раздаточный материал в твердых копиях Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Если да, то где можно получить (приобрести) раздаточный материал? Раздаточный материал в электронной форме Да <input type="checkbox"/> Нет <input type="checkbox"/> Если да, указать адрес сайта в Интернете. Литература.
13.	Прочее

Конструктивную рекомендацию по разработке учебного плана модульной конструкции дает Эберхарт Карлс по специальности «Технология продуктов питания» (срок подготовки 5 лет, университет Тюбингена) и специальности «Защита окружающей среды (технические аспекты)» (срок подготовки 5 лет, университет Тюбингена).

Зач.ед/ сем	Базовый этап				Этап специализации									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
1	Модуль Анализ I 8 з.е.	Модуль Анализ II 6 з.е.	Модуль Транспор- тировка энергии, импульс. и матери- алов 11 з.е.	Модуль Сырье растительного и животного проис- хождения 6 з.е.	Модуль						Курсовая работа 15 з.е.	Модуль специа- лизации 18 з.е.	Дипломная работа 30 з.е.	
2					Механические методы и									технология под- готовки сырья 15 з.е.
3					Модуль Микробиология продук- тов питания и гигиена 8 з.е.									
4					Модуль Линейная алгебра 6 з.е.									Модуль Материало продуктов
5					Модуль Термодинамика Ia 7 з.е.									
6					Модуль Термодинамика II 7 з.е.									Модуль Термические методы обра- ботки 15 з.е.
7					Модуль Химия продуктов пи- тания 8 з.е.									
8					Модуль «Инженерные осно- вы технологич. про- цессов» 5 з.е.									Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.
9	Модуль Современная фи- зика 6 з.е.						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
10	Модуль Микро технология							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
11	биология/ продуктов питания 14 з.е.						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
12	Спец. базовый модуль <i>Конструкция и материалы</i> 8 з.е.							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
13	Свободный выбор 4 з.е.						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
14	Модуль Статистика для технологов 3 з.е.							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
15	Модуль Общая и неоргани- ческая химия 6 з.е.						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
16	Биохимия I /технология продук- тов питания 4 з.е.							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
17	Модуль Менеджмент качества продуктов пита- ния I 5 з.е.						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
18	Свободный выбор							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
19	Модуль Программа куратора						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
20	Модуль Программа куратора							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
21	Модуль Программа куратора						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
22	Модуль Программа куратора							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
23	Модуль Программа куратора						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
24	Модуль Программа куратора							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
25	Модуль Программа куратора						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
26	Модуль Программа куратора							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
27	Модуль Программа куратора						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
28	Модуль Программа куратора							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
29	Модуль Программа куратора						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
30	Модуль Программа куратора							Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.						
31	Модуль Программа куратора						Модуль Производ- ствен-ная техника пищевого произ- водства I 7 з.е.							
Всего	30	30	31	29	30	30		30	31	29	30			

Рис. 1. Учебный план: Технология продуктов питания

Зач./ед.	Базовый этап				Этап специальной подготовки						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Модуль Анализ I 8	Модуль Анализ II A 6 з.е.	Модуль Транспортировка энергии, импульсов и материалов B 11 з.е.		ОВзРС* Модуль Риск + оценка 6 з.е.	Право в области защиты окружающей среды 6 з.е.	Модули, выходящий за рамки специальности (ОВзРС)***/ Дополняющие модули (ДМ)**** 18 з.е.				Дипломная работа 30 з.е.
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9	Модуль Линейная алгебра 6 з.е.	Модуль Физическая химия 7 з.е.	Специфический обязательный модуль I 9 з.е.		Модуль Практикум по аналитике окружающей среды 9 з.е.	Ядерный модуль II** 6 з.е.	Свободный выбор 12 з.е.		I область специализации 12 з.е.		
10											
11											
12											
13	Модуль Общая и неорганическая химия 6 з.е.	Модуль Физика 6 з.е.	Модуль 16	UTIL з.е.	Модуль Технические средства защиты окружающей среды 6 з.е.	Ядерный модуль III** 6 з.е.	Свободный выбор 12 з.е.		II область специализации 12 з.е.		
14											
15											
16											
17	Модуль Основы экономики (ОВзРС)*	Специфический базовый модуль I 8 з.е.	Свободный выбор 3 з.е.	Специфический базовый модуль II Конструкция+ материалы 8 з.е.	Модуль Курсовая работа 15 з.е.	Ядерный модуль I** 8 з.е.	Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.		III область специализации 12 з.е.		
18											
19											
20											
21	Модуль: Проект «Инженерные основы технологических процессов» 5 з.е.	Модуль органическая химия 6 з.е.					Свободный выбор 6 з.е.		Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е. Альтернатива: по 6 з.е. ОВзРС/ДМ и свободный выбор		
22											
23											
24											
25	Программа куратора										
26											
27											
28											
29											
30											
31											

* ОВзРС – обучение, выходящее за рамки специальности

** Необходимо выбрать 3 ядерных модуля из списка обязательно-альтернативных дисциплин

*** Необходимо выбрать 0-3 модулей из списка: Обучение, выходящее за рамки специальности

**** Необходимо выбрать 0-3 модулей из списка: Дополняющие модули

Рис. 2. Учебный план: Защита окружающей среды (технические аспекты)

Перечень международных источников, переведенных на русский язык

1. Нормативы, касающиеся модульного построения обучения и ступенчатой структуры подготовки в университете им. Мартина Лютера в Галле-Виттенберге (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur an der Martin – Luther – Universität Halle – Wittenberg.
2. Федерально-земельная комиссия – модельная опытная программа «Модульное построение в сфере высшего образования» (перевод О.Л. Ворожейкиной).
BLK – Modelversuchsprogramm «Modularisierung im Hochschulbereich».
3. Модуль и деление учебного процесса на модули (перевод В.И. Прудковской).
«Modul und Modularisierung».
4. Образец для заполнения таблицы «Описание модуля». Комментарии по пунктам таблицы (перевод В.И. Прудковской).
Modulbeschreibung.
5. Эберхард Карлс (университет Тюбингена). Модули / модульное построение обучения (перевод О.Л. Ворожейкиной).
Eberhard Karls (Universität Tübingen). Modul / Modularisierung.

8. РЫНОК ТРУДА И СПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ

Болонский процесс побуждает пересмотреть отношения между высшей школой и бизнесом. Подготовка выпускников к успешной карьере – это социальная миссия вузов. В ходе болонских реформ все настойчивее звучат предостережения, чтобы усиление ориентации новых степеней (бакалавр/магистр) на трудоустраиваемость не привели к некритическому приспособлению к краткосрочным интересам рынка труда (позиция Education International).

Подчеркивается, что высшее образование – это важная сама по себе высокая ценность и одновременно путь на рынок труда.

Хотелось бы привести краткое изложение тезисов Юргена Колера, характеризующих противоречивое отношение к трудоустраиваемости, интерпретируемой иногда как центральное требование Болонского процесса (в России нередко в официальных кругах в трудоустройстве выпускников склонны видеть *главный критерий* деятельности высшего учебного заведения). Юрен Колер замечает, что подобная интерпретация целей болонских реформ является правильной лишь в определенной степени.

Несомненно, выработка способности к трудоустройству является частью фундаментального европейского представления о задачах высшего образования. В документах Совета Европы называются четыре функции высшей школы:

- всестороннее развитие личности (в России после 1991 года в либеральном «дурмане» правых поспешили отказаться от этой принципиальной установки образования вообще);
- умножение и сохранение фонда знаний;
- трансферт знаний и технологий;
- развитие способности граждан участвовать в формировании демократического общества.

Юрген Колер задается вопросом: является ли требование развития «способности к трудоустройству» проблемой для вузов и почему? Он объясняет причины опасений академических кругов.

Во-первых, в вузах не склонны воспринимать профессиональные навыки и компетенции как «продукт быстрого приготовления».

«...«Способность к трудоустройству» означает лишь выработку профессиональной пригодности и не исключает требование специфической фазы введения «стажировки по конкретной специальности» – замечает профессор.

Во-вторых, (и это весьма знаменательное суждение) «очень важно правильно понимать и принимать в дальнейшем термин «employability». Этот термин требует преодоления ориентации только на «core profession», т. е. на базовые области узкой профессии. Вместо этого следует в достаточной степени учитывать многообразие в реальной деятельности выпускников применения материала всех учебных дисциплин, тем более в перспективе их образования в течение всей жизни. Это означает, что следует перейти от «туннельного взгляда» на «системный взгляд», в результате которого могут реализовываться дифференцированность и вариабельность практических задач в деятельности выпускников высшей школы...».

В-третьих, нередко в вузах теория и практика понимаются как различные, а порой даже и несовместимые сущности. Ничто не является таким практичным, как хорошая теория. «Нельзя утверждать, – высказывает свое мнение Ю. Колер, – что теории может быть немного, если есть хорошая практика».

В-четвертых, иногда опасаются, что прикладная направленность образовательных программ подрывает принцип фундаментальности высшего образования.

В-пятых, некоторые академические деятели опасаются, что принятие в качестве цели высшего образования формирования у выпускников «способности к трудоустройству» угрожает стиранием грани между классическим университетом и профессионально ориентированным вузом. А это, в свою очередь, позволит рынку труда, работодателям и профессиональным ассоциациям некорректно вмешиваться в дела академических сообществ.

В-шестых, более всего опасаются представители гуманитарных наук. Но способность к инновациям, которая должна вырабатываться у каждого, кто выходит из стен вуза с дипломом о его окончании, вовсе не оставляет оснований для подобного рода тревог.

В-седьмых, проявляющаяся антипатия в отношении между вузом и бизнесом предопределяет направленность многочисленных дискуссий по этому поводу. «Если рассматривать точку зрения вузов, особенно университетов, – пишет Ю. Колер, – то эта точка зрения выражается в таких утверждениях, как, например, «вузы не служат экономическим интересам увеличения прибыли», и они не могут «продавать себя в условиях капитализма». Такую точку зрения следует серьезно воспринимать в социально-психологическом аспекте. Однако она не обоснована и опирается на ошибочное представление о том, что «способность к трудоустройству» является единственной целью образования в вузе».

Ю. Колер говорит об уравнивании стремления к академическому качеству и «способности к трудоустройству» посредством ключевых компетенций. Между академическим качеством

и «способностью к трудоустройству» существует частичная идентичность и корреляция (связь между профессиональным и надпрофессиональным образованием). «...Нужно твердо придерживаться того положения, что между развитием «способности к трудоустройству» и «ключевыми компетенциями» существует соотношение «цель–средства». Под профессиональным образованием (заметим это в связи с развернувшейся в академическом и управленческом бомонде в России дискуссией о реализации компетентностного подхода и результатах образования на языке компетенций – В.Б.) Ю. Колер предлагает понимать образовательные услуги и результаты обучения, которые соотносятся с преимущественно тематически-дисциплинарно описываемым учебным предметом, к которому можно присовокупить широкое поле профессиональной деятельности. «Надпрофессиональное образование, – говорит Ю. Колер, – это такие образовательные услуги и результаты обучения, которые в принципе независимы от конкретных учебных предметов. При этом приобретаются компетенции, которые касаются духовной организации человека, его способности целенаправленно организовать свою работу индивидуально или в команде, а также развивается способность переносить полученные знания в социальную и, особенно, в экономическую реальность. При надпрофессиональных компетенциях на задний план отходит предметный аспект, но подчеркиваются интеллектуальные, эмоциональные и социальные компоненты.

С точки зрения развития способности к трудоустройству оба типа образовательных результатов имеют практически разные, но взаимосвязанные значения.

Ю. Колер делает вывод о том, что базовые понятия «способности к трудоустройству» и «академическое качество» соотносятся, когда установлена связь с ключевыми компетенциями. Возвращаясь к разделу V, можно остановиться на предложениях по поводу того, какие элементы компетенции по отношению к «профессионализму» и «надпрофессионализму» целесообразно связывать с бакалаврскими и магистерскими программами.

В двухступенчатой болонской структуре на уровне подготовки бакалавров следует, по мнению Ю. Колера, – предпочесть общий подход. Этого требует сама суть их назначения – введение студентов за короткое время в определенное поле знания. Профессиональную специализацию на ранних этапах обучения осуществлять и нецелесообразно и невозможно как с точки зрения студентов, так и с точки зрения вуза. Сверх того, следует принять к сведению, что точный прогноз потребностей предприятия не может быть сделан вследствие довольно длительного периода разработки образовательных программ. «К тому же для этого, – как полагает Ю. Колер, – нет повода при условии, если продолжается вторая ступень обучения, особенно при наличии структурированных программ-тренингов...». Нельзя не видеть, что многие методические, системные, интерактивные и социальные компетенции формируются за пределами профессионального образования (= обучение предметам по специальности). Поэтому выработка ключевых компетенций целесообразна на ступени бакалавриата. При этом их формирование может происходить в рамках специально для этого разработанных модулей или интегрированно в профессионально-научных модулях (универсального ответа нет).

Не следует абсолютизировать рекомендацию подобного рода и пренебрегать при подготовке бакалавров предметно-дисциплинарными аспектами, включая аспекты профессиональных знаний. Основы их надо изучать и на уровне бакалавров. Можно предусматривать относи-

тельно небольшую специализацию. Это особенно верно для тех программ подготовки бакалавров, которые имеют явно выраженную профессиональную (прикладную) направленность. (Не забудем, что в немецкой системе высшей школы принята бинарная ее конструкция: университеты и профессиональные высшие учебные заведения. Согласимся, что эта бинарность фактически имеет место и в российском высшем образовании, хотя, согласно известному закону, вся система получила название «высшее профессиональное образование». Небезынтересно напомнить, что в статье 43 Конституции РФ речь идет именно о «высшем образовании». Сохранение термина «высшее профессиональное образование» будет играть деструктивную роль, особенно с точки зрения Diploma Supplement, признания квалификаций, усиления интеграции отечественной высшей школы в европейскую и общемировую). «Разделение на так называемое далекое от теории практическое образование, как основная черта программ подготовки бакалавра, и использование теории только для уровня магистров, является заблуждением в корне неправильным, хотя и частым», – полагает Ю. Колер.

И, наконец, заслуживает быть услышанной позиция Ю. Колера по поводу магистратуры: «Магистерские программы могут быть ориентированы в узком смысле слова как академические, т.е. для подготовки докторских диссертаций или для научной карьеры. Они могут рассматриваться как специфически ориентированные на профессиональную область образования, а также для переподготовки и получения второй степени магистра путем расширения имеющейся компетенции магистра. Признание прежнего, неформально приобретенного в профессиональной практике учебного опыта, может также реализовываться в магистерских программах... Представляется убедительным признать, что понятия «академического качества», «компетенции» и «способности к трудоустройству» не являются противоречащими друг другу, а дополняют друг друга как по существу, равноценные цели образования».

Перечень международных источников, переведенных на русский язык

1. Проф. д-р Фритц Бёле, университет Аугсбурга. Развитие компетенций – новый вызов на рынке труда (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Prof. Dr. Fritz Böhle, Universität Augsburg, ISE München.

2. Бридис Коля, Минкс Карл-Хайнц. Между вузом и рынком труда. Проект информационной системы высшего образования. Ганновер, 2004 (перевод О.Л. Ворожейкиной).

Briedis Kolja, Minks Karl-Heinz. Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. HIS Proektbericht Hannover 2004.

3. Проф. д-р Юрген Колер, университет Грейсвальд. Ключевые компетенции и «способность к трудоустройству» («трудоустраиваемость») в контексте Болонского процесса. Конференция «Ключевые компетенции: ключ к более высокому качеству (подготовки) образования и трудоустраиваемости?» Гейдельберг, 22 и 23 января 2004 г. (перевод В.И. Прудковской)

Kohler Jürgen. Schlüsselkompetenzen und “employability” in Bologna-Prozess. Konferenz “Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus-) Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit?” Heidelberg, 22. und 23. Januar 2004.

II. ГЛОССАРИЙ

АВТОНОМИЯ ВУЗА

Автономия вуза – самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом высшего учебного заведения, утвержденным в установленном законодательством порядке. Автономия вуза предполагает значительную степень независимости высших учебных заведений от государства, в академических и организационных вопросах, которая, однако, сопровождается государственными системами подотчетности, ужесточением механизмов контроля через мониторинг качества и финансирование, основанного на результатах. Автономия совместима с уважением академической свободы и прав человека. Отход от конкретного государственного вмешательства и регулирования часто сопровождается более широким вмешательством других заинтересованных кругов (в менее регулируемых формах). Сравнение последних национальных реформ высшего образования, краеугольным камнем которых является расширение институциональной автономии и совершенствование качества, показывает, что увеличение институциональной автономии по отношению к государству вовсе не равносильно свободе в форме абсолютного саморегулирования. Подотчетность высшего образования принимает новые формы. Это может проявляться в виде вмешательства различных заинтересованных кругов, таких, например, как внешние члены вновь создаваемых компетентных организаций с обширными полномочиями в области принятия решений, партнеры или спонсоры финансируемых частным образом научно-исследовательских проектов, подрядчики программ повышения квалификации, которые вузы разрабатывают по заказам, и т.д. Кроме того, ни одно государство в Европе, которое отказывается от участия в ключевых процессах высшего образования (например, в разработке и утверждении новой программы или в приеме новых преподавателей), не считает, что способность вузов к качественному саморегулированию достаточно развита, чтобы государство могло бы отказаться и от фактического контроля. Характер автономии...может различаться в зависимости от типа учебного заведения.

Автономия учреждений высшего образования – степень самоуправления, которая необходима...для эффективного принятия решений в отношении своей учебной работы, норм, управления и соответствующей деятельности и которая совместима с государственными системами подотчетности, особенно в том, что касается государственного финансирования, а также с уважением академической свободы и прав человека...Характер автономии...может различаться в зависимости от типа заведения. (Рекомендация МОТ/ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования. – В кн. «Документы международного права по вопросам образования» М., 2003, с. 477).

Предоставление вузу **автономии** будет сопровождаться системами подотчетности обществу. Этим объясняется, почему отход от конкретного и ожидаемого государственного вмешательства и регулирования часто сопровождается более широким вмешательством других заинтересованных кругов (в менее регулируемых формах), а также ужесточением механизмов контроля

через мониторинг качества и финансирование по результатам. Сравнение последних национальных реформ высшего образования, краеугольным камнем которых считается расширение институциональной автономии и совершенствование качества, показывает, что долгожданное расширение институциональной автономии по отношению к государству вовсе не равносильно свободе в форме абсолютного саморегулирования. Подотчетность высшего образования по поводу его общественной функции, принимает новые формы. Теперь это может проявляться в виде активного вмешательства большого числа различных заинтересованных кругов, таких, например, как внешние члены вновь создаваемых компетентных организаций с обширными полномочиями в области принятия решений, партнеры или спонсоры финансируемых частным образом научно-исследовательских проектов, подрядчики программ повышения квалификации, которые вузы разрабатывают по заказам, и т.д. Кроме того, ни одно государство в Европе, которое отказывается от участия в ключевых процессах высшего образования (например, в утверждении новой программы или в приеме новых преподавателей), не считает, что способность вузов к качественному саморегулированию достаточно развита, чтобы государство могло отказаться и от фактического контроля. Одной из основных причин подобного недоверия может быть высокий процент отсева в высшей школе. В среднем, 30 % студентов в странах Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) отсеивается еще до получения первой степени. В отдельных странах и по ряду направлений подготовки этот показатель значительно выше. Хотя отсев не обязательно означает несостоятельность со стороны самих студентов (и во многих случаях может быть вызван успехами таких студентов в других областях), он по-прежнему представляет серьезную проблему для вузов и организаций, их финансирующих.

Чтобы увеличить институциональную автономию при сохранении функции мониторинга, большинство государств решили перейти от контроля «входов» к мониторингу предварительно согласованных результатов (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, с.147–148)

Расширение **автономии** обычно означает большую степень независимости от государства, которая, однако, сопровождается ростом влияния других заинтересованных кругов общества, наряду с расширением внешних процедур обеспечения качества и усилением механизмов финансирования, основанного на результатах (менеджмент по результатам). (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, с. 176)

Чтобы добиться успеха, **университеты** должны обладать **автономией** в финансовых, академических и организационных вопросах. Безусловно, бóльшая автономия автоматически подразумевает бóльшую подотчетность (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 264)

АКАДЕМИЧЕСКАЯ СВОБОДА

Академическая свобода предполагает свободу обучения, преподавания и проведения научных исследований.

Свобода обучения – обозначает, не нарушая установленного порядка обучения и проведения экзаменов, прежде всего, свободный выбор занятий, право устанавливать в рамках курса обучения специализацию по своему выбору, а также свободу формировать и выражать мнения по вопросам науки и искусства. Решения компетентных органов вуза по вопросам обучения являются допустимыми постольку, поскольку они касаются организации и проведения, в соответствии с установленным порядком, обучения и обеспечения учебы.

Свобода преподавания обозначает, прежде всего, проведение учебных занятий и их содержательно и методическое оформление в рамках выполняемых учебных задач, а также право на выражение мнений, касающихся вопросов науки и искусства. Решения компетентных органов вуза по вопросам преподавания являются допустимыми постольку, поскольку они касаются организации учебного процесса и установления и соблюдения порядка обучения и проведения экзаменов.

Свобода исследований обозначает, прежде всего, постановку научной проблемы, основные положения методики, а также оценку результатов исследования и их распространения. Решения компетентных органов вуза по вопросам исследования являются допустимыми постольку, поскольку они касаются организации исследований, содействия исследовательским проектам и их согласования и постановки основных задач исследования.

(Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19/ Januar 1999, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002)

Институциональной формой академической свободы и необходимым ..условием для гарантирования...выполнения обязанностей, возлагаемых на преподавательские кадры и учреждения высшего образования является автономия. (Рекомендация МОТ/ ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования.- В кн. «Документы международного права по вопросам образования». М., 2003).

АКАДЕМИЧЕСКИЙ КАПИТАЛИЗМ

Академический капитализм. 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.

(В.И.Байденко. Болонский процесс. Курс лекций. М., «Логос». 2004, с.64-65)

АККРЕДИТАЦИЯ

Аккредитация – периодическая оценка учебных заведений и /или образовательных программ, признание (государством или общественной организацией) уровня деятельности учебного заведения, реализующего определенные образовательные программы, как отвечающего установленным критериям, требованиям, нормам, стандартам. Аккредитация проводится внешним органом, в состав которого входят независимые эксперты из

преподавателей вузов, общественных организаций, представителей производства. Государственная аккредитация дает учебному заведению право выдачи своим выпускникам документа государственного образца о соответствующем уровне и ступени образования. Основными принципами аккредитации являются ее государственный характер, добровольность и открытость

Аккредитация (Accreditation) – может относиться к образовательным программам и /или учебным заведениям.

Аккредитация программ (Accreditation of programmes) – Процесс, в ходе которого квалификация, курс или программа принимаются внешним органом как удовлетворяющие требуемому качеству и стандарту. Аккредитация предполагает систематическую проверку инженерного образования, предоставляемого некоторым курсом или программой, на соответствие установленным стандартам. Это, главным образом, «дружественная проверка» (проверка равными), которая проводится надлежащим образом подготовленными и независимыми экспертными группами, состоящими из преподавателей инженерных дисциплин и инженеров – представителей промышленности.

Аккредитация учебных заведений (Accreditation of institutions) – это официально обозначенная констатация качества образовательного учреждения, которое предоставляет некоторые аккредитованные (необязательно только аккредитованные) программы обучения.

(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. с. 300. (Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe).

Национальная система **аккредитации** должна применяться ко всем высшим учебным заведениям, учрежденным в стране. Преимуществом должны пользоваться аккредитационные комитеты или агентства, созданные или признанные в соответствии с законом данного государства. Высшее учебное заведение может обратиться за аккредитацией к аккредитующему органу за пределами страны. Внешнее обеспечение качества может быть принято и признано, если внешний орган аккредитации признается национальными органами власти. (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.63; Recommendations of Representatives of Accreditation Committees/Agencies from Countries Which Participated in Seminar on «Cooperation between Accreditation Committees/Agencies». Warsaw, Poland, February 14–16, 2005).

Вопросы **аккредитации предыдущего обучения** становятся более значимыми. Этому способствует ряд факторов: активизация дискуссий по структурам квалификаций, недавняя инициатива Комиссии ЕС по Европейской структуре квалификаций для высшего образования и профессионально-технической подготовки, дебаты по Лиссабонской повестке дня, а также демографические тенденции в Европе (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, с. 105; Trends IV: European Universities Implementing Bologna).

Аккредитация – еще один термин, который широко используется, но связан в разных странах с различными процедурами. Обычно она отличается от других процедур оценки в том смысле, что суждения выносятся на основании predetermined стандартов, которые действуют в роли определенного «порога» для принятия решения о том, отвечают ли данный предмет, программа, вуз, тема тому уровню, который определен как необходимый для получения аккредитационного знака. Если пороговая величина стандартов обеспечена, присуждается знак аккредитации. Часто эти стандарты устанавливаются в качестве минимальных, хотя сейчас все чаще рассматриваются стандарты, соответствующие уровню хорошей практики либо высшему уровню, как это уже делается на практике в индивидуальных частных схемах аккредитации, как, например, в схеме EQUIS для школ менеджмента и бизнеса. (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, с. 162).

Аккредитация – это выдача сертификата подтвержденного соответствия некоторым установленным стандартам качества. Аккредитация действительна ограниченный период времени, например, 5 лет, базируется на установленной процедуре оценивания и может применяться к учебным программам и степеням и/или к высшим учебным заведениям. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 264).

Европейская ассоциация университетов считает **аккредитацию** одним из возможных результатов контроля качества и определяет ее как формальное признание выполнения утвержденных государством минимальных стандартов, которые определяют качество программы или учебного заведения. **Аккредитация** – это адекватный механизм обеспечения минимальных стандартов образования и в некоторых случаях может считаться первым шагом к качеству. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 326).

Аккредитация (Akkreditierung)

Аккредитация является основным инструментом, предназначенным для поддержки необходимых изменений в европейских системах высшего образования. Она служит обеспечению качества при введении новых и перепроверке уже существующих курсов подготовки и одновременно позволяет отказаться от системы рамочных документов, регламентирующих порядок проведения экзаменов (Rahmenprüfungsordnungen). Аккредитация означает признание программы обучения в рамках регулируемого процесса. Целью аккредитации является обеспечение и подтверждение качества преподавания и обучения в национальных рамках и в соответствии с международными критериями. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03).

Аккредитация (Akkreditierung) Болонская декларация предусматривает, что структура образования европейского пространства высшего образования должна характеризоваться в ос-

новном двумя циклами подготовки – бакалавров (undergraduate) и магистров (graduate). Аккредитация является основным инструментом поддержки процессов реорганизации европейских систем высшего образования. Как и оценка, она служит обеспечению качества новых (предварительное регулирование – ex-ante-Steuerung) и перепроверке уже существующих (последующее регулирование – ex-post-Steuerung) курсов подготовки. Аккредитация, т.е. сертификация курса подготовки, происходит после проверки минимального стандарта содержания по направлению подготовки, актуальности для профессии уровня и направления подготовки и связи, а также состояния (Konsistenz) общей концепции курса подготовки. Она должна предоставляться на ограниченный срок в рамках прозрачной, формализованной процедуры внешней экспертизы (peer review), таким образом, после истечения срока курс подготовки должен вновь подвергнуться перепроверке. Проведением экспертизы управляют агентства, которые, в свою очередь, регулярно подвергаются внешней оценке. Аккредитация как инструмент, способствующий признанию курсов подготовки, является для Европы относительно новым, однако все больше входит в практику в странах, участвующих в Болонском процессе. (Glossar zum Bologna-Prozess)

Аккредитация (мероприятий или учреждений) (Akkreditierung (von Maßnahmen oder Einrichtungen)) Официальное признание и допуск соответствующими компетентными законодательными или профессиональными органами образовательного учреждения, организации, осуществляющей профессиональную подготовку, или мероприятия, которые выполняют определенные заранее заданные нормы и стандарты (Glossar der Schlüsselbegriffe Cedefop).

БОЛОНСКАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ

Болонская декларация – это декларация о международном сотрудничестве в области высшего образования, подписанная в Болоньи министрами образования европейских стран. Инициировала наиболее радикальные за последние десятилетия реформы европейского высшего образования: введение легко понимаемой системы степеней высшего образования: бакалавр или аналогичная степень – для первого уровня высшего образования; магистр или аналогичная степень – для второго уровня высшего образования; введение единой для стран-участников системы академических кредитов, основанной на системе ECTS; широкомасштабное осуществление академической мобильности студентов и преподавателей вузов; формирование вузовской и национальной систем обеспечения качества высшего образования и др. Целями Болонской декларации являются: создание в Европе пространства высшего образования, расширение мобильности граждан и возможностей их трудоустройства на европейском рынке труда, повышение международной конкурентоспособности и привлекательность европейского высшего образования.

Болонская декларация 1999 года инициировала наиболее радикальные за последние десятилетия реформы европейского высшего образования. Широкий размах процесса можно объяснить как масштабом самих реформ на европейском, национальном и институциональном уровнях, так и растущим числом стран, которые привержены идее создания Европейского пространства высшего образования (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, с.8, 77; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Болонская декларация – декларация, подписанная министрами 29 европейских стран 19 июня 1999 г. в Болонье. Предусматривает:

- введение легко понимаемой системы степеней высшего образования: бакалавр или аналогичная степень – для первого уровня высшего образования; магистр или аналогичная степень – для второго уровня высшего образования;
- введение единой для стран-участников системы академических кредитов, основанной на системе ECTS;
- широкомасштабное осуществление академической мобильности студентов и преподавателей вузов;
- формирование вузовской и национальной систем обеспечения качества высшего образования и др.

(«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005г.)

Цель Болонской декларации: создать в Европе пространство высшего образования с целью улучшения мобильности граждан, расширения возможностей их трудоустройства, а также повышения международной конкурентоспособности европейского высшего образования (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 151).

Тремя основными **целями Болонской декларации** для европейского пространства высшего образования являются мобильность, возможность трудоустройства на европейском рынке труда, международная конкурентоспособность и привлекательность европейского высшего образования. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 195).

БОЛОНСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ /РЕФОРМЫ / ПРОЦЕСС

Болонские преобразования – процесс формирования единой европейской системы высшего образования, основанной на общности принципов функционирования.. Ключевыми позициями в рамках Болонского процесса являются: – повышение конкурентоспособности и привлекательности европейского образования; сближение национальных образовательных систем; процесс структурной перестройки высшего образования, предусматривающей реформирование национальных систем высшего образования, введение многоуровневого высшего образования; принятие системы академических кредитов; контроль качества образования; расширение студенческой и преподавательской мобильности; ориентация на «результаты» и «студентоцентрированное обучение».

Болонские преобразования выявили, с одной стороны, растущее сближение национальных образовательных систем, с другой – их сохраняющееся своеобразие (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, с. 8).

Болонские реформы характеризуются терминами «ориентированность на результаты» и «студентоцентрированное обучение». При этом речь идет о понимании результатов обучения в широком смысле. Они призваны стать существенным элементом сдвигов в педагогической практике, предполагая связь с ECTS, модуляризацией и институциональной свободой (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, с. 9).

Многообразие всегда было ключевым компонентом **Болонского процесса**. Важно следить за тем, как реализуются болонские цели под давлением национальных ограничений и приоритетов, и избегать излишнего разнообразия путей. Речь идет не о централизованном контроле, а о том, как обеспечить сбалансированную реализацию болонских целей с помощью реформ законодательства. (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, с.18; International Conference on «New Generations of Policy Documents and Laws For Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process». Warsaw, Poland, November 4–6, 2004).

Необходим баланс между **тремя уровнями Болонского процесса**: установленные цели на европейском уровне, затрагивающие правительства, высшие учебные заведения и студентов; центральная роль вузов в реализации процесса; роль национальных стратегий и законодательства в соединении первых двух уровней и в содействии процессу в каждой стране (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, с.18-19; International Conference on «New Generations of Policy Documents and Laws For Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process». Warsaw, Poland, November 4-6, 2004).

Болонский процесс – средство защиты и улучшения высшего образования и научных исследований в европейском регионе, средство увеличения прозрачности и мобильности. Болонский процесс признает место высшего образования в общественном достоянии...уделяет особое внимание качеству, но утверждает, что поддержание качества и его повышение потребует увеличения государственных инвестиций в систему и в ее кадры. (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.62; «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).

Болонский процесс – термин, часто используемый для обозначения процесса сближения европейских систем высшего образования в соответствии с Декларациями министров высшего

образования (Париж, 1998; Болонья, 1999; Прага, 2001; Берлин 2003). (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. с. 301; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Болонский процесс – это процесс структурной перестройки, которая предусматривает реформирование национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и необходимые институциональные преобразования в высших учебных заведениях. (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с. 45).

Болонский процесс означает поиск гибких рамок: с одной стороны,

- национальные варианты образовательных систем, с другой,
- их достаточная «считываемость» и узнаваемость. Поставлен вопрос о формировании новой культуры беспристрастного отношения к национальным дипломам. (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с. 55–56).

Цель **Болонского процесса** – создание к 2010 году европейского образовательного пространства с тем, чтобы увеличить способность выпускников к трудоустройству, повысить мобильность граждан и нарастить конкурентоспособность европейской высшей школы. (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с. 112).

Болонский процесс – процесс формирования единой европейской системы высшего образования, основанной на общности принципов функционирования. Ключевыми позициями в рамках Болонского процесса являются:

- повышение привлекательности и конкурентоспособности европейского образования;
- введение многоуровневого высшего образования;
- введение системы академических кредитов;
- контроль качества образования;
- расширение студенческой и преподавательской мобильности.

(«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005.)

Болонский процесс – это межправительственная инициатива, которая своей первой целью ставит создание системы легко читаемых и сопоставимых степеней. (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, с. 128).

Болонский процесс – есть процесс общеевропейского управления качеством высшего образования. Качество – его высшая цель и основание для достижения сравнимости, прозрачности, сопоставимости степеней и квалификаций. Болонский процесс может быть идентифицирован как подготавливающий системы высшего образования европейских стран к гармонизированному взаимодействию между собой в сфере формирования общественной системы управления качеством высшего образования. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под

науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 387).

Болонский процесс/Болонская декларация (Bologna-Prozess/Bologna-Erklärung)

В Болонской декларации от 19 июня 1999 г. министры 29 европейских государств, в сферу компетенции которых входит высшее образование, приняли решение о создании к 2010 г. единого европейского пространства высшего образования и с этой целью проведении работы по конвергенции систем высшего образования в Европе. Эти инициативы, известные как Болонский процесс, преследуют следующие основные цели:

- Создание системы легко понимаемых и сопоставимых окончаний, также благодаря введению приложения к диплому
- Введение системы обучения, основанной главным образом на двух основных циклах
- Введение системы зачетных единиц и модульного построения программ
- Содействие мобильности за счет преодоления препятствий на пути свободного передвижения
- Содействие европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества
- Содействие европейскому измерению в сфере высшего образования как «товарному знаку» для мирового рынка образования
- Формирование системы повышения квалификации в течение всей жизни как составной части европейского пространства высшего образования
- Включение вузов и учащихся в процесс развития европейского пространства высшего образования.
- Повышение международной конкурентоспособности и привлекательности европейского пространства высшего образования. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03).

ВИРТУАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (VIRTUAL UNIVERSITY, VIRTUELLE UNIVERSITÄT)

Обозначает целенаправленное и методически организованное руководство учебно-познавательной деятельностью и развитием лиц, и потому не вступающих в постоянный контакт с его педагогическим персоналом.

Виртуальный университет – Изначально это понятие ассоциировалось с заочным высшим учебным заведением и образовательным учреждением, реализующим дистанционное обучение (в отдельных переводах – «образование на расстоянии»), находящихся в отдалении от образовательного учреждения лиц. С появлением Интернета произошло и переосмысление понятия «виртуального университета». Оно вообрало в себя широкий спектр различных моделей: от традиционных, базирующихся в кампусах, университетов, «on-line» компонентов, «on-line» курсов или целых программ подготовки, предлагаемых по Интернету, до университетов, значительно отличающихся от очных университетов, и предлагающих свои разнокомплектные программы «под виртуальной крышей».

Виртуальный университет – университет, осуществляющий дистанционное обучение и не имеющий физически аудиторных помещений.

(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. с. 312, 317.; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe; Guide to Learning Outcomes)

Понятие **виртуальный университет** многозначно. Изначально это понятие было тесно связано с заочным университетом или с английским аналогом «дистанционным и открытым университетом». Одним из старейших является Открытый университет Великобритании, который предлагает свои программы широкому контингенту студентов как в стране, так и за рубежом. С распространением интернета с понятием виртуальный университет стал ассоциироваться широкий спектр различных моделей: от традиционных, базирующихся в кампусах, университетов, on-line компонентов, on-line курсов или целых программ подготовки, предлагаемых по интернету, до университетов, существенно отличающихся от очных университетов, и предлагающих свои комплектные программы «под виртуальной крышей». Независимо от модели, во всех случаях с этим термином связано представление об изменении задач и сфер деятельности традиционного университета. Переход от традиционного к виртуальному университету в чистом виде (т.е. комплектное обучение передается в полном объеме в «виртуальном пространстве») может рассматриваться как современная тенденция. Отличительным признаком при этом является преобладающая степень виртуализации, характеризующаяся распространением on-line активности. (Seufert S., Mayr P., Fachkexikon e-le@rning/ In: eLearning Glossar. Zusammengestellt von A. Gussenstätter. BIBB)

ВСЕОБЪЕМЛЮЩАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

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

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

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005; 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, с. 9).

Всеохватывающая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования должна быть совместимой с национальной структурой квалификаций; а при разработке различных структур образовательной системы принимать её во внимание (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, с.9, 28; Recommendations from the Bologna Seminar on Qualifications Frameworks. Copenhagen, January 13–14, 2005)

Необходимо 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 (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, с.81; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Национальные структуры квалификаций используют соответствующие инструменты прозрачности, такие как Приложение к диплому, ECTS и EUROPASS (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, с. 9).

Структуры квалификаций на национальном и европейском уровнях должны быть отражены в законодательстве (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, с.18; International Conference on «New Generations of Policy Documents and Laws For Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process». Warsaw, Poland, November 4–6, 2004).

Структуры квалификаций на базе внешних точек отсчета – дескрипторов квалификаций, дескрипторов уровней, навыков и результатов обучения – уже имеются или находятся в процессе создания в Англии и Уэльсе, Шотландии, Ирландии и Дании. Они никоим образом не предписывают базовые учебные планы по конкретным дисциплинам, а содержат лишь общие дескрипторы, создавая условия для многообразия учебных программ. (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, с.112).

Рамочная структура квалификаций (Qualifikationsrahmen) (ФРГ)

Вертикально/горизонтально структурированная взаимосвязанная совокупность квалификаций (национальная, привязанная к отдельным сферам образования, отдельным секторам) (Hanf/Hippach-Schneider/Mucke. BIBB. Vorüberlegungen zu einem europäischen “Qualifikationsrahmen” (EQR)

ГАРМОНИЗАЦИЯ (HARMONISATION) (см. также *Сближение*)

Гармонизация пространства высшего образования – добровольное принятие европейскими университетами трехуровневой системы образовательных степеней, системы академических кредитов, совместимой с Европейская система взаимозачета кредитов, правил академической мобильности студентов и преподавателей вузов, единых приложений к дипломам, практик контроля качества высшего образования и т.п.

Гармонизация – процесс увеличения совместимости и сравнимости систем образования и/или результатов обучения по программам, имеющим одинаковую цель. (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. с. 302; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe).

Гармонизация пространства высшего образования – добровольное принятие европейскими университетами трехуровневой системы образовательных степеней, системы академических кредитов, совместимой с Европейская система взаимозачета кредитов, правил академической мобильности студентов и преподавателей вузов, единых приложений к дипломам, практик контроля качества высшего образования и т.п. («Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005).

(См. Болонская декларация, Болонский процесс, Европейская система взаимозачета кредитов.)

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ (GLOBALISIERUNG)

Понятие глобализации тесно связано с представлением об открытии национальных рынков образования и соответствующими правовыми регламентациями, которые в настоящее время составляют предмет переговоров в рамках Всеобщего соглашения о торговле услугами (GATS).

В основе понятия глобализации – возникновение международного образовательного рынка и экономизация отношений между вузами и системами высшего образования. Она характеризуется:

- усилением взаимной зависимости государств,
- эрозией национальных границ и
- нивелированием культурных различий.

В области высшего образования в связи с глобализацией можно отметить две тенденции:

– фактическое развитие глобального рынка высшего образования, для которого характерно быстро растущее присутствие программ подготовки и учебных заведений вне своих стран. Это объединяется понятием *транснациональное образование*;

– законодательное оформление этой тенденции посредством глобального дерегулирования. GATS затронуло и вузы и системы высшего образования, которые – таков замысел ВТО – должны как можно шире открыться иностранным образовательным учреждениям.

((Lanzendorf U./Teichler U. Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? / In : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 2/2003, S.219-238); Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005.)

ДОКТОРАНТУРА (DOCTORATE)

Докторантура – третья, в соответствии с Европейской системой высшего образования, ступень последиplomного обучения, ведущая к получению степени доктора, и форма подготовки научных кадров, предусматривающая большой объем оригинальной научной работы, которая должна быть представлена в диссертации. Конфедерация конференций ректоров ЕС предложила в 1991 г. ввести дополнительный сертификат «Европейского доктора» и при этом высказалась за необходимость большей прозрачности и сближения существующих систем подготовки докторов, за прохождение докторантом, как минимум, в течение года, стажировки за рубежом при подготовке диссертации. Тем самым не только улучшится подготовка научных кадров, но и будет гарантировано более полноценное использование университетов и исследовательских учреждений в Европе. Формы и качество подготовки докторов, вопросы постдокторальной подготовки в Европе были в центре внимания генеральных директоров по вопросам высшего образования государств-членов ЕС в Швеции (май 2001 г.) и в Испании (апрель 2002 г.). Комиссия ЕС представила доклад по вопросам мобильности докторантов в рамках программы Sokrates/Erasmus.

Следует признать **докторантуру** как первый этап академической/исследовательской карьеры и единственное формальное требование для продвижения на высшие ученые посты (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.11; «Education International»)

Особенности реформ **докторантуры** можно выразить следующим образом: больше ориентирования, больше руководства, больше интеграции, больше обучения профессионально востребованным навыкам, больше институциональных структур, обеспечивающих широкий междисциплинарный обмен, и достаточное предложение по обучению. Это отвечает духу болонских реформ и составляет неотъемлемую часть заботы о качестве обучения в вузах Европы (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, с. 128; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

На качество докторских занятий и исследований влияют два фактора – гибкость и внимание к интересам и потребностям кандидата. Одним из основных элементов реформы является развитие **аспирантур и докторских школ** для обеспечения лучших взаимосвязей и обменов между различными факультетами и исследовательскими группами (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, с. 126; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Докторантура – Учебная программа получения квалификации высшего уровня, признаваемая как готовящая индивида к исследовательской и/или академической деятельности. Программа предусматривает значительный объем оригинальной работы, которая должна быть представлена в диссертации. В Европейской системе высшего образования докторантура обычно отождествляется с образованием третьего цикла (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. с. 302; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe).

Студенты, осваивающие образовательные **программы докторантуры**, получают главным образом индивидуальное научное руководство и обучение. В ряде государств преподаваемые докторские курсы предлагаются в качестве дополнения к индивидуальной работе. (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, с. 33).

Докторантура (Promotionsstudium)

В то время, как в начале Болонского процесса была двухступенчатая система подготовки, в настоящее время при обсуждении структурной реформы в Европе необходимо большее внимание уделять фазам подготовки докторов и постдокторальной подготовке. Уже в 1992 г. министры образования стран-членов ЕС Бельгии, Дании, Германии, Франции и Нидерландов пришли к соглашению о необходимости большей прозрачности и сближения существующих систем подготовки докторов. С 1994 г. докторантам оказывалась целенаправленное содействие в рамках исследовательской программы ЕС Человеческий капитал и мобильность/подготовка и мобильность исследователей (Human Capital and Mobility/ Training and Mobility of Researchers – HCM/TMR). Конфедерация конференций ректоров ЕС предложила в 1991 г. ввести дополнительный сертификат «Европейского доктора» и при этом высказалась за то, чтобы докторант при подготовке диссертации минимум год проходил стажировку за рубежом. Тем самым не только улучшится подготовка научных кадров, но и будет гарантировано более полноценное использование университетов и исследовательских учреждений в Европе. Форма и качество подготовки докторов в Европе было также в центре обсуждения генеральных директоров по вопросам высшего образования государств-членов ЕС под председательством Швеции в Хальмштадте (май 2001 г.) и под председательством Испании в Кордобе (апрель 2002 г.). Комиссия ЕС представила доклад по вопросам мобильности докторантов в рамках

программы Sokrates/Erasmus (так называемый доклад Митчела – Mitchell-Report). (Glossar zum Bologna-Prozess).

ЕВРОПАСПОРТ (EUROPASS)

Европаспорт – единый общеевропейский документ, удостоверяющий на двух языках этап подготовки за рубежом и способствующий внутриевропейской академической мобильности в сфере образования. В Европаспорте документально подтверждается соответствующим образовательным учреждением или работодателем объем и качество приобретенной квалификации, содержание полученной подготовки, предоставляется доказательная информация о наличии международного опыта. При этом могут учитываться как профессиональная подготовка, так и практика, пройденная в рамках высшего образования. С осени 2005 г. вводится новый «Европаспорт – мобильность» (до 2004 г. аналогичный документ назывался «Европаспорт – профессиональное образование», в котором находили отражение периоды практической подготовки). Новый Европаспорт содержит следующие документы:

- 1. Европаспорт – биография (разработанный на европейском уровне образец составления биографии);**
- 2. Европаспорт – паспорт иностранных языков (отражение знания иностранных языков);**
- 3. Европаспорт – мобильность (стандартизированное свидетельство о периодах обучения в европейских зарубежных странах, включая стажировки);**
- 4. Европаспорт – приложение к диплому (единые данные, характеризующие завершённые программы подготовки в вузе (степени, сертификаты, экзамены) и связанные с ними квалификации);**
- 5. Европаспорт – комментарии к свидетельству (описание компетенций, отмеченных в рамках документа об окончании профессионального образования).**

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

Европаспорт (Europass)¹ рассматривается наряду с Приложением к диплому (Diploma Supplement) и ECTS как один из инструментов прозрачности. В Рекомендациях Болонского семинара по структурам квалификаций (Копенгаген, 13–14 января 2005 г.) высказано пожелание соответствующим международным организациям относительно пересмотра форматов всех названных документов в свете развития квалификаций. Начиная с 2000 г., периоды подготовки в европейских зарубежных странах могут быть зафиксированы по единой схеме. С осени 2005 г. вводится новый «Европаспорт – мобильность» (до 2004 г. аналогичный документ назывался «Европаспорт – профессиональное образование», в котором находили отражение периоды практической подготовки).

¹ Europass@daad.de

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

Новый Европаспорт содержит следующие документы:

1. Европаспорт – биография (разработанный на европейском уровне образец составления биографии);
2. Европаспорт – паспорт иностранных языков (отражение знания иностранных языков);
3. Европаспорт – мобильность (стандартизированное свидетельство о периодах обучения в европейских зарубежных странах, включая стажировки);
4. Европаспорт – приложение к диплому (единые данные, характеризующие завершённые программы подготовки в вузе (степени, сертификаты, экзамены) и связанные с ними квалификации);
5. Европаспорт – комментарии к свидетельству (описание компетенций, отмеченных в рамках документа об окончании профессионального образования).

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

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Европаспорт – единая европейская рамка квалификаций и компетенций. Она предназначена для отражения результатов обучения и получения квалификаций за рубежом и включает в себя дополнение к европейской форме резюме (презентация компетенций), приложения к свидетельствам и дипломам, единый европейский критерий владения иностранным языком (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, с.9; Олейникова О.Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения. Копенгагенский процесс. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2004)

Европаспорт (EUROPASS)

Европаспорт профессионального образования – введен по инициативе Европейского совета – единый общеевропейский документ, удостоверяющий на двух языках этап подготовки за рубежом и способствующий внутриевропейской мобильности в сфере образования. В Европаспорте профессионального образования документально подтверждается соответствующим работодателем или образовательным учреждением как содержание, так и качество полученной квалификации, таким образом, представлено доказательство наличия международного опыта, а также содержание полученной подготовки. При этом могут учитываться как профессиональная подготовка, так и практика, пройденная в рамках высшего образования. (Glossar zum Bologna-Prozess)

Европаспорт – унифицированный двуязычный документ, удостоверяющий периоды обучения вне страны, где расположен базовый вуз (вуз, в который первоначально поступал

абитуриент). Способствует академической мобильности, отражает содержание, объем и качество приобретенных квалификаций и содержит информацию о международном опыте обучающегося.

(«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005)

(См. *Болонская декларация, Болонский процесс, Мобильность, Признание*)

ЕВРОПЕИЗАЦИЯ (Europäisierung) (см. *Европейское измерение*)

Под европеизацией понимается, как правило, политически желательный процесс унификации. К нему относится унификация экономического пространства, включая введение единой валюты, а также унификация политического пространства, которое находит свое отражение в повышении значимости европейских политических институтов. Эти процессы поддерживаются усилиями по большей унификации в сфере высшего образования. Европейская интеграция ставит своей целью большую мобильность и способствует ей, выдвигает требования к национальным системам образования. Этот вызов был реализован в подписанной в 1999 г. Болонской декларации. С этого момента процесс европеизации в сфере высшего образования носит название *Болонского процесса*. При этом речь идет о создании *европейского пространства высшего образования к 2010 г.* (Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005, S.61)

«ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЛАТФОРМА» КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ

«Европейская платформа» контроля качества и аккредитации предусматривает следующие правила и критерии:

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

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

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

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ПЕРЕНОСА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ (THE EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION SYSTEM – ECTS)

(См. Болонская декларация, Болонский процесс, Европейская система взаимозачета кредитов, Мобильность)

Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS) – это система, улучшающая прозрачность образовательных систем. Является эффективным инструментом для упрощения признания полученного студентом образования, поддерживает мобильность студентов в Европе посредством переноса кредитов. Первоначально учреждена в рамках программы ERASMUS (1989–1996 гг.) и апробировалась в течение 6 лет с участием 145 вузов. 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. Наряду с зачетными единицами применяются следующие инструменты: каталог курсов (Course Catalogue), учебное соглашение (Learning Agreement), данные об обучении (Transcript of Records) и степени ECTS (ECTS-Grades).

ECTS – European Community Course Credit Transfer System – Европейская система взаимного признания зачетных единиц предполагает предоставление в распоряжение входящих в нее стран некоторых количественных соотношений, со шкалой которых следует соотносить и программы обучения по различным специальностям, с тем чтобы обучение студентов, желающих завершить свое образование в другой стране ЕС, осуществлялось на паритетных началах, с взаимным признанием зачетных единиц (Д.Штайнер. Высшее образование в Европе: традиции и система взаимного признания зачетных единиц. // «Высшее образование в Европе. Т. XXI, № 4, 1997)

Европейская система переноса и накопления кредитов представляет собой систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов всем

ее компонентам. Определение кредитов часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения. Все учебные курсы описываются с помощью кредитов. Основой для их назначения является официально установленные сроки обучения. Кредит – это мера учебной (рабочей) нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой учебной единицы. Кредиты измеряют среднее учебное время, которое требуется студенту для достижения результатов на определенном уровне.

ECTS основана на принципе, что 60 кредитов измеряет учебную (рабочую) нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Обычно в европейских вузах она составляет 1500–1800 часов в год. Следовательно, один кредит равен примерно от 25 до 30 учебных часов. (EUA/SWISS Confederation conference Credit Transfer and Accumulation: the Challenge for Institutions and Students (<http://www.bologna-bergen2005.no>; ECTS Users Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS) – это система, улучшающая прозрачность образовательных систем и облегчающая мобильность студентов в Европе посредством переноса кредитов. ECTS базируется на основном предположении, что общая нагрузка в течение одного учебного года составляет 60 кредитов. Эти 60 кредитов затем распределяются между курсовыми единицами или модулями, чтобы описать долю учебной нагрузки студентов, требуемую для достижения соответствующих результатов обучения. Перенос кредитов гарантируется соглашением, которое подписывается представителями «домашнего» и принимающего вузов и студентом. (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. с. 267; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Европейская система переноса и накопления кредитов – это студентоцентрированная система, базирующаяся на учебной нагрузке, необходимой для достижения целей программы обучения. Эти цели желательно определять в терминах результатов обучения и компетенций, которые должны быть получены (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. с. 230; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Европейской системы переноса и накопления кредитов создана Европейской Комиссией с целью увеличения прозрачности образовательных систем и облегчения мобильности студентов в Европе с помощью переноса кредитов. Система основана на предположении, что общая нагрузка за учебный год равна 60 кредитам. (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. с. 302; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Кредитная система ECTS становится общим базисом для национальных кредитных систем и приобретает функцию не только переноса кредитов, но и функцию их накопления (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, с.6)

Европейская система переноса кредитов играет важную роль для улучшения мобильности студентов и развития международных программ обучения. ECTS все в большей мере становится общим базисом для национальных кредитных систем... ECTS становится не только системой переноса кредитов, но и системой их накопления, которая по мере своего развития будет согласованно использоваться в возникающем Европейском пространстве высшего образования (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, с. 99; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

ECTS в рамках российского эксперимента – это децентрализованная система признания результатов обучения. Она основана на взаимном доверии университетов-участников. Принцип доверия реализуется с помощью согласованных правил: доступность информации об образовательных программах и учебных дисциплинах; достижение компромисса между направляющим и принимающим университетами; определение уровня сложности тех или иных курсов с помощью ECTS. При описании курсов следует указать результат его успешного освоения в кредитных единицах ECTS. При пользовании системой ECTS учитываются уровни сложности и трудоемкость учебных дисциплин или различных видов учебных работ. Трудозатраты студентов включают в себя лекции, самостоятельную работу, подготовку к экзаменам и т.п. Учебный год приравнивается к 60 кредитным единицам по всем учебным дисциплинам (30 кредитных единиц за семестр). В расчет принимаются только обязательные учебные дисциплины, установленные учебным планом. (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с. 69)

Европейская система переноса зачетных единиц (ECTS – European Credit Transfer System)

Эта разработанная в рамках пилотного проекта Erasmus система зачетных единиц позволяла изначально количественно оценить результаты обучения и сдачи экзаменов за рубежом и облегчала при этом их учет в соответствующем вузе в стране. 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. Наряду с зачетными единицами применяются следующие инструменты: каталог курсов (Course Catalogue), учебное соглашение (Learning Agreement), академическая справка (Transcript of Records) и степени ECTS (ECTS-Grades). В ходе реформы обучения ECTS была дополнительно

снабжена функцией аккумуляции. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Европейская система переноса зачетных единиц (ECTS)

ECTS (European Credit Transfer System) – это система зачетных единиц, служащая учету результатов обучения. Она была апробирована Комиссией ЕС в программе Erasmus в рамках пилотного проекта по оптимизации обучения за рубежом в 1989/90 – 1996/97 гг. Система предоставляет методы измерения и сравнения результатов обучения и позволяет таким образом переносить их от одного европейского вуза в другой. Прозрачность академической подготовки достигается благодаря детальной информации о курсе обучения и роли отдельных дисциплин. С введением договора вузов, участвующих в программе SOKRATES/Erasmus 1997/98 гг., все вузы Европы могут принимать участие в ECTS. Важнейшими элементами ECTS являются информационный пакет (information package), учебное соглашение (learning agreement) и данные об обучении или основной бланк (Stammblatt) (transcript of records). Недавно обсуждалась возможность использования ECTS и в сфере профессионального образования. (Glossar zum Bologna-Prozess)

Европейская система переноса зачетных единиц (European Credit Transfer System – ECTS)

Для обмена европейскими студентами в рамках программ Erasmus/Sokrates была разработана Европейская система зачета результатов обучения. Она должна позволить перезачет и перенос результатов обучения и экзаменов. Важной составной частью этой системы является назначение зачетных единиц, так называемых кредитов (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg & Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Принятие **системы кредитов** – такой, как **ECTS** – как средства, обеспечивающего широкую мобильность студентов. Кредиты могут действовать на любом уровне системы образования, включая образование через всю жизнь, при условии, что они признаются всеми принимающими учебными заведениями. (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, с. 134; Болонья, 1999 г.)

Основной принцип использования **ECTS** заключается в том, чтобы дополнить определение рабочей нагрузки подробным описанием уровня, содержания, а также результатов обучения для данного модуля программы на соискание степени... **Признание кредитов ECTS** за периоды обучения за рубежом с самого начала предполагалось на базе предварительного соглашения между академическими кругами относительно уровня, содержания и рабочей нагрузки для курсовых модулей. ECTS предусматривает не только вычисление рабочей нагрузки для каждого модуля и соответствующего числа кредитов, но и подробное описание курса, предлагаемого вузом: информацию о содержании, методиках преподавания, методах оценки, а также сведения о услугах поддержки для иностранных студентов (Болонский про-

цесс: 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, с. 137).

Европейская система взаимозачета кредитов – система академических кредитов, которая предусматривает измерение и сравнение учебных достижений в определенном роде единицах и их взаимозачет в различных учебных заведениях. Первоначально учреждена в рамках программы ERASMUS (1989-1996) и опробывалась в течение 6 лет с участием 145 вузов. Является эффективным инструментом для упрощения признания полученного студентом образования, поддерживает европейскую мобильность. Используется как для взаимозачета, так и для накопления академических кредитов. («Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005)

ECTS становится единственной европейской **кредитной системой**. (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, с. 144)

ECTS – как инструмент внутренней мобильности, т.е. мобильности между вузами и/или секторами высшего образования внутри одной страны. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 241)

Перенос (Transfer)

Изначальной функцией ECTS был перенос результатов обучения и экзаменов с тем, чтобы облегчить процесс признания и способствовать мобильности учащихся. Система зачетных единиц. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Знак ECTS (ECTS-Label)

Этой печатью качества может подтверждаться правильное использование ECTS вузом. Вузы, выполняющие все разработанные ЕС критерии, связанные с применением ECTS, могут с 1 ноября 2003 г. ходатайствовать о печати качества – знаке ECTS. К важнейшим критериям относятся каталог курсов, соглашение об обучении и академическая справка. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03.)

ЕВРОПЕЙСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (см. *Европеизация*)

Европейское измерение – своеобразная **европеизация содержания образования**, расширение его проблемно-тематического поля, приращение компетенций, необходимых выпускникам для академического и профессионального признания в европейских странах (в первую очередь в странах Евросоюза). Европейская комиссия выдвинула восемь компетенций (2005 г.), которыми должен обладать каждый европеец. К ним относятся: 1) компетенция в области родного языка; 2) иноязычная компетенция; 3) математическая компетенция и компетенция в области фундаментальных естествен-

нонаучных и технических наук; 4) компьютерная компетенция; 5) учебная компетенция (способность учиться); 6) межличностная, межкультурная компетенция и компетенция гражданственности; 7) компетенция предпринимательства; 8) культурная компетенция. Эти компетенции появляются во всех областях жизни как критическое мышление, креативность, европейское измерение и активная гражданская позиция. Все они служат развитию личности, активному взаимодействию и улучшению способности к трудоустройству. (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., с.207)

Европейское измерение в высшем образовании предполагает, в том числе, объединение академических ресурсов и культурно-образовательных традиций в целях разработки и реализации интегрированных образовательных программ и совместных степеней, а также создание дополнительных учебных модулей и курсов с европейским содержанием и ориентацией (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, с.7)

ЕВРОПЕЙСКОЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

Европейское исследовательское пространство (ЕИП) это пространство, предполагающее, на основе тесного сотрудничества исследователей стран-участниц Болонского процесса, создание возможностей для проведения единой и прозрачной политики в области научных исследований в Европе; улучшение условий для обучения исследовательским методам; содействие развитию конкурентоспособной, базирующейся на науке экономики. Согласованная исследовательская деятельность на уровне ЕС и на уровне государств-участников должна проводиться, как отмечается, Европейской комиссией по научным исследованиям, без дополнительной бюрократии и повышения затрат, должна содействовать совместному использованию научных ресурсов, созданию долгосрочных рабочих мест, укреплению конкурентоспособности Европы. В большинстве учебных заведений должно иметь место соединение обучения с научными исследованиями, что явится важнейшим фактором при разработке и внедрении новых учебных программ в двухцикловых структурах и предопределяет эффективное функционирование Европейского исследовательского пространства.

Европейское исследовательское пространство (ЕИП) предполагает проведение научных исследований, обучение исследовательским методам и поддержка междисциплинарности (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, с.7)

Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) и Европейское исследовательское пространство (ЕИП) – два краеугольных камня общества, основанного на знаниях ... Целесообразно включить в Болонский процесс докторский уровень подготовки в качестве тре-

тьего цикла. Необходимо подчеркнуть важность научных исследований, обучения исследовательским методам и поддержки междисциплинарности для повышения качества европейского высшего образования, а в более широком смысле – для улучшения его конкурентоспособности (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, с.34; Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society». Salzburg, February 3–5, 2005)

Следует признать необходимость **исследований** как неотъемлемой части высшего образования в Европе...важность научных исследований, обучения исследовательским методам и поддержки междисциплинарности для повышения качества европейского высшего образования, а в более широком смысле – для улучшения его конкурентоспособности. В связи с этим необходимо более близкое сотрудничество между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством, дальнейшее продвижение двух основных циклов высшего образования, включение в Болонский процесс докторского уровня подготовки в качестве третьего цикла (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.120; «Trends IV: European Universities Implementing Bologna»)

В большинстве учебных заведений соединение **исследовательской работы и обучения** является важнейшим при разработке и внедрении новых учебных программ в двухцикловых структурах. В новых программах вовлечение студентов в исследовательскую работу на бакалаврском уровне часто уменьшается. Напротив, новый магистерский уровень предлагает возможность более тесно связать образование с проводимыми в вузе исследованиями, что достигается благодаря особому значению научных исследований в магистерских программах (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.121; «Trends IV: European Universities Implementing Bologna»)

Европейское пространство научных исследований (Europäische Forschungsraum)

Европейская комиссия по инициативе комиссара по научным исследованиям Philippe Busquin опубликовала в январе 2000 г. сообщение «К европейскому пространству научных исследований» (“Hin zu einem europäischen Forschungsraum”). Основной задачей этого документа является улучшение общих условий проведения научных исследований в Европе с перспективой на развитие экономики, базирующейся на науке. Должна проводиться единая политика в области научных исследований в Европе на основе тесного сотрудничества исследователей отдельных государств-участников. При этом должна быть лучше согласована исследовательская деятельность на уровне ЕС и на уровне государств-участников, но без дополнительной бюрократии и повышения затрат. Концепция Европейского пространства научных исследований (European Research Area – ERA) должна содействовать совместному использованию научных ресурсов, созданию долгосрочных рабочих мест, а также укреплению конкурентоспособности Европы. (Glossar zum Bologna-Prozess)

ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) – образовательное пространство стран-участниц Болонского процесса, проводящих согласованную и прозрачную политику в области высшего образования. Его создание, в основном, должно быть завершено к 2010 году. Европейское пространство высшего образования структурируется вокруг трех циклов, где каждый уровень имеет функцию подготовки студента к вхождению на рынок труда, к дальнейшему развитию компетенций и активной гражданственности. Основными характеристиками структуры ЕПВО также являются всеобъемлющая структура квалификаций, установленная совокупность европейских стандартов и принципов обеспечения качества и признания степеней и периодов обучения

(См. Болонская декларация, Болонский процесс, Мобильность, Эрасмус)

Европейское пространство высшего образования структурируется вокруг трех циклов, где каждый уровень имеет функцию подготовки студента к вхождению на рынок труда, к дальнейшему развитию компетенций и активной гражданственности. Основными характеристиками структуры ЕПВО также являются всеобъемлющая структура квалификаций, установленная совокупность европейских стандартов и принципов обеспечения качества и признания степеней и периодов обучения (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с. 172; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Необходимо создать **Европейское пространство высшего образования** на принципах качества и прозрачности (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, с. 172; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Центральной задачей **создания Европейского пространства высшего образования** признается качество образования (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, с. 109; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Контуры возникающей структуры **Европейского пространства высшего образования:** в рамках всеобъемлющей структуры страны-участницы будут иметь национальную структуру квалификаций с трехцикловой системой степеней в высшем образовании. Каждый цикл будет обладать двойной функцией: готовить студентов к рынку труда и к дальнейшему формированию компетенций. Страны-участницы будут иметь национальную систему обеспечения качества, базирующуюся на установленной совокупности стандартов, процедур и руководящих принципов для ЕПВО и признающую решения других национальных систем обеспечения качества. Страны-участницы будут признавать полученные в других странах-участницах степени и периоды обучения в соответствии с Лиссабонской конвенции о признании. (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследо-

вательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.46; The Bologna Process: Where Are We, Where Are We Going? Pan-European Structure Seminar, Brussels, February 11-12, 2005)

Создание **Европейского пространства высшего образования**, основанного на качестве и поэтому привлекательного для его членов и для внешнего мира, может быть достигнуто лишь в том случае, если забота о качестве не будет сведена только к организации или оптимизации процессов внешнего обеспечения качества, но затронет все процессы институционального развития (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.113; «Trends IV: European Universities Implementing Bologna»)

Европейское пространство высшего образования – гармонизированное странами-участниками Болонского процесса образовательное пространство. Его создание, в основном, должно быть завершено к 2010 году. («Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005)

Европейское высшее образование функционирует в новых условиях, которые характеризуются глобализацией, новыми коммуникационными технологиями, английским языком в качестве языка международного общения (*lingua franca*), растущей конкуренцией и коммерциализацией. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 58)

Европейское пространство высшего образования потребует дополнительных усилий на европейском, государственном и институциональном уровне, направленных на то, чтобы повысить информированность студентов и обеспечить наиболее полное соответствие между ожиданиями вузов и студентов. То же самое верно и в отношении возможностей прохождения интернатуры и трудоустройства в других странах. Развитие этого важного аспекта **европейского пространства для высшего образования** – и трудоустройства – включает:

работу по сбору и распространению информации, представляющей непосредственный интерес для студентов и выпускников, которые желают знать, какие возможности обучения, интернатуры и трудоустройства по их конкретной специализации имеются в Европе; согласованный план подготовки и обеспечения консультантов и специалистов по профориентации, полно и активно владеющих новыми европейскими аспектами в обучении и трудоустройстве (помимо продвижения программ Евросоюза ERASMUS или LEONARDO). (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 74–75)

Процесс создания **общеввропейского пространства высшего образования** является процессом структурной перестройки, которая предусматривает реформу национальных систем высшего образования, а также изменение программ обучения и институциональные изменения в университетах и других высших учебных заведениях. (Болонский процесс: нарастающая ди-

намика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 179)

Создание **европейского пространства высшего образования** приведет к расширению мобильности, повышению качества и росту привлекательности европейского образования и научных исследований. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с.283)

Европейское пространство высшего образования (Europäische Hochschulraum)

Создание Европейского пространства высшего образования (European Higher Education Area – ЕНЕА) к 2010 г. – одна из важнейших целей сотрудничества в области высшего образования, поставленная европейскими министрами образования. Между тем 33 европейских страны стремятся в рамках так называемого Болонского процесса к большей совместимости и сопоставимости европейских систем высшего образования и достигли соглашения о ряде целей. К ним относятся наряду с содействием мобильности учащихся и преподавателей введение двухступенчатой сопоставимой системы подготовки, а также создание системы зачетных единиц, совместимой с ECTS. (Glossar zum Bologna-Prozess)

Европейское образовательное пространство должно строиться на европейских традициях образования как общественной обязанности, широкого и открытого доступа к высшему и последипломному образованию, на традициях образования для личного развития и непрерывности обучения, а также гражданственности и общественной значимости образования. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 292)

Образовательное пространство Европы должно строиться на основе базовых академических ценностей, отвечая ожиданиям заинтересованных сторон, т.е. демонстрируя качество. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 293)

ЗАЧЕТНАЯ ЕДИНИЦА/КРЕДИТ (LEISTUNGSPUNKT/CREDIT)

Зачетная единица/кредит – это единица измерения трудозатрат студентов, выраженных в часах. Назначение зачетных единиц компонентам образовательных программ ориентируется на ожидаемые трудозатраты, которые потребуются учащемуся для успешного окончания программы, курса или модуля. Определение зачетных единиц (кредитов), таким образом, в системах высшего образования базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения. По курсам подготовки, построенным по модульному принципу, учащиеся ведут счет зачетных единиц, в котором отмечаются полученные учебные и экзаменационные результаты. Включаются только результаты, по которым имеются свидетельства об успешном участии. Чтобы до-

стичь выбранного уровня подготовки, необходимо накопить на счете количество зачетных единиц, установленное в документе о порядке проведения экзаменов и подтвердить в выписке из счета или в академической справке. Зачетные единицы, таким образом, являются количественными, а не качественными индикаторами. Введение кредитов требует последовательного отказа от показателя часы в неделю, в семестр как основного, используемого при планировании. На его место приходит показатель средней нагрузки учащихся. Для этого следует по-новому оценить соотношение аудиторного времени и времени на самостоятельные занятия (по каждой дисциплине индивидуально), что во многих случаях должно осуществляться параллельно с четкой фокусировкой содержания обучения. Следовательно, недостаточно просто распределить 60 кредитов в учебном году – европейский стандарт – на предлагаемый учебный материал, не определив фактическую нагрузку учащихся.

Зачетная единица является единицей измерения трудозатрат студентов, выраженных в часах. Назначение зачетных единиц ориентируется на ожидаемые трудозатраты, которые потребуются учащемуся со средними способностями для успешного окончания определенного занятия или модуля. Она зависит от полученных свидетельств об успеваемости и исходит из принципа «все или ничего», т.е. она не зависит от оценок. Зачетные единицы, таким образом, являются количественными, а не качественными индикаторами. Согласно правилам ECTS зачетная единица соответствует 1/60 годовых трудозатрат и отражает трудозатраты в интервале между 25 и 30 часами. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Зачетная единица/кредит (Anrechnungspunkt/Credit) (ФРГ)

Кредит – это образовательная валюта. Он описывает объем учебных результатов и уровень обучения с определенной принятой нагрузкой. Кредиты назначаются за учебные занятия или учебные единицы (модули). Количество кредитов рассчитывается исходя из трудозатрат учащихся, необходимых при освоении учебного материала занятия или модуля. При обучении по полному учебному дню за все учебные результаты, которые должны быть получены за год, назначается 60 кредитов. Поскольку в немецких университетах при обучении по полному учебному дню годовой объем занятий составляет в среднем 40 часов в неделю в семестр, 1 час в неделю в семестр равен 1.5 кредитам (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Единица, отражающая учебные результаты / кредитная единица (Leistungspunkt/Creditpunkt – CP)

Единица, отражающая учебные результаты, или кредитная единица получается при умножении зачетных единиц на отметку, полученных за учебное занятие или модуль. Отметки по результатам экзамена описываются в европейской системе переноса зачетных единиц как степени (Grade) (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Введение **кредитов** требует последовательного отказа от показателя часы в неделю, в семестр (SWS) как основного, используемого при планировании. На его место приходит показатель средней нагрузки учащихся (workload). Для этого следует по-новому оценить соотношение аудиторного времени и времени на самостоятельные занятия (по каждой дисциплине индивидуально), что во многих случаях должно осуществляться параллельно с четкой фокусировкой содержания обучения. Следовательно, недостаточно просто распределить 60 кредитов в учебном году – европейский стандарт – на предлагаемый учебный материал, не определив фактическую нагрузку учащихся. Наиболее вероятными результатами этого непродуманного процесса, характерными для многих вузов, будут перегруженные программы подготовки, которые нельзя будет освоить в регламентированные сроки обучения. Кроме того, принимая во внимание возможность присоединения кредитов в рамках вуза и вне его, следует вводить кредиты ориентируясь на ECTS. Для этого необходима координация этой деятельности в вузе в целом и совместное планирование. В связи с разнообразием интерпретаций ECTS по различным направлениям подготовки возникает опасность, что основные цели кредитов, а именно, увеличение международной прозрачности, совместимости и мобильности, не будут достигнуты. (Centrum für Hochschulentwicklung der Berthelsmann-Stiftung).

Система зачетных единиц (Leistungspunktsystem)

Согласно определению представителей Объединения учредителей немецкой науки (2000 г.) система зачетных единиц – «формальный механизм для разделения, учета и подтверждения учебных трудозатрат». Система зачетных единиц может выполнять различные функции: функцию переноса и накопления. Изначально функцией системы зачетных единиц был перенос результатов обучения и экзаменов в значении ECTS, чтобы облегчить процесс аккредитации и способствовать мобильности учащихся. Накопление (зачет) результатов обучения и экзаменов по направлению подготовки требует их полного пересчета в зачетные единицы. Это влечет за собой неизбежную перепроверку возможности изучения (Studierbarkeit) и при необходимости (пере-)структурирования курса подготовки. Посредством накопления (зачета) текущих результатов в промежуточные или выпускные экзамены, последние могут быть в преобладающей части и полностью заменены. Согласно «Структурным установкам по введению программ подготовки бакалавров и магистров» (решение Конференции министров образования земель от 05.03.1999) для одобрения ступенчатых курсов подготовки необходимо подтвердить использование системы зачетных единиц. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Накопление кредитов (Credit Accumulation) В системе накопления кредитов для успешного завершения семестра, учебного года или полной программы обучения необходимо получить некоторое установленное число кредитов в соответствии с требованиями программы. Кредиты присуждаются и накапливаются только в том случае, если успешное достижение требуемых результатов обучения подтверждено оцениванием. (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. с. 266; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Использование **накопительной системы кредитов** в модульной структуре обучения позволяет присуждать заключительные степени на основе постоянных оценок и накопленных кредитов, а не по итогам традиционных выпускных экзаменов, которые могут быть чреватых риском неудачи для студентов. (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, с.138)

Накопление (Akkumulation)

Благодаря накоплению (зачету) текущих учебных результатов в промежуточных или выпускных экзаменах, последние могут быть заменены в преобладающей части или целиком. Система зачетных единиц. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Тип кредитов (Credit Type) – это показатель статуса курсовой единицы или модуля в программе обучения. Курсовая единица может описываться как Основная (базовая курсовая единица), Смежная (единица, обеспечивающая инструментальные средства или поддержку) или Непрофилирующая (факультативная курсовая единица). (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, с. 266; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Уровень кредитов (Credit Level) – это показатель относительных требований к обученности или показатель автономии обучающегося. Основой для уровня кредитов может служить год обучения и/или тип содержания курса (например, Базовый/Продвинутый/Специальный). (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. с. 266; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Кредитная система – это систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов их компонентам. Определение кредитов в системах высшего образования часто базируется на различных параметрах, включая контрактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения. (Болонский процесс: середина пути. Под науч. ред. В.И. Байденко, М., 2005)

В Европе наблюдается четкая тенденция назначать **180 кредитов ECTS** для первого цикла, однако встречаются объемы в 210 и 240 кредитов. По-видимому, не вызывают никаких проблем додипломные степени с очень небольшим сроком обучения – объемы, меньшие **180 кредитов**, везде признаются соответствующими уровню под-степени. (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, с. 97)

Наиболее распространенной становится модель: 180 **кредитная** степень бакалавра + 120 **кредитная** степень магистра. Степень магистра может иметь объем менее 120 кредитов, в зависимости от продолжительности и содержания бакалаврской программы, однако минимальный объем в 60 кредитов на последипломном уровне должен быть гарантирован. (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, с. 98)

Накопительный счет зачетных единиц (Punktekonto)

По курсам подготовки, построенным по модульному принципу, учащиеся ведет счет зачетных единиц, в котором отмечаются полученные учебные и экзаменационные результаты. Включаются только результаты, по которым имеются свидетельства об успешном участии. Чтобы достичь выбранного уровня подготовки, необходимо накопить на счете количество зачетных единиц, установленное в документе о порядке проведения экзаменов и подтвердить в выписке из счета или в академической справке. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

обходимом для завершения некоторой данной единицы преподавания/обучения. (Болонский процесс: середина пути. Под науч. ред. В.И. Байденко, М., 2005)

Кредит академический (Academic Credit) – единица измерения трудоемкости образовательного процесса, равен 1/30 общей учебной нагрузки студента в семестр, включая все виды учебной работы (аудиторная работа, самостоятельная работа, написание курсовых работ, лабораторные работы, практики, подготовка и сдача экзаменов и зачетов, написание диссертаций и т.п.) («Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005).

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интернационализация включает мобильность студентов и преподавателей, разнообразные формы обучения, международный компонент содержания программ подготовки, обширные междувузовские связи. Важнейший принцип интернационализации высшего образования заключается в том, что она должна служить укреплению национальных, региональных и местных возможностей для развития людских ресурсов. Связи между вузами и системами высшего образования характеризуются взаимным доверием, личными контактами и готовностью к совместным действиям. Кооперация существует как в области обмена учащимися, так и учеными, последняя – как в рамках кооперации по специальности, так и вузовской кооперации, затрагивающей вуз в целом.

Понятие **интернационализация высшего образования** охватывает: 1) обмен преподавателями и студентами; 2) международные академические связи; 3) особые учебные планы. Важнейший принцип интернационализации высшего образования заключается в том, что она должна служить укреплению национальных, региональных и местных возможностей для раз-

вития людских ресурсов. (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с.37)

Интернационализация включает взаимный обмен студентами, разнообразные формы обучения, обширные межуниверситетские связи (Дж. Ледгар. Обзор системы образования Австралии. // «Высшее образование в Европе. Т. XXI, № 4, 1997)

Тенденция к **интеграции** в сфере высшего образования включает формирование кооперативных связей между вузами и системами высшего образования. Эти связи характеризуются взаимным доверием, личными контактами и готовностью к совместной рефлексии (Lanzendorf U./Teichler U. Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? / In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 2/2003, S.219-238). Кооперация существует как в области обмена учащимися, так и учеными, последняя – как в рамках кооперации по специальности, так и вузовской кооперации, затрагивающей вуз в целом. При этом в основе – взаимопонимание и знакомство друг с другом (Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005, S.61-62)

КАМПУС ЗА РУБЕЖОМ

Кампусы как точки пересечения образовательной сети; они возникают как своеобразные международные университетские городки или как центры пожизненного образовательного сообщества всего региона (в межгосударственном смысле слова) при больших университетах; в последнее десятилетие интенсивно создаются виртуальные кампусы. Нередко в качестве привилегированных структур престижных университетов кампусы содействуют интеграции зарубежных вузов в национальные системы высшего образования. Наконец, встречаются филиалы-кампусы в отдельных странах для продвижения образовательных услуг других государств.

(В.И. Байденко. Болонский процесс. Курс лекций. М., «Логос». 2004, с.75)

Кампус за рубежом (Auslandscampus) – самостоятельное учебное заведение с точки зрения финансового обеспечения, поддерживающее связи с «материнским» вузом. В Германии примером такого вуза является GISMA, основанные в 1999 г. в Ганновере, который предлагает американские программы ABM и связан с Purdue University в США.

(Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005, S.62-63).

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (QUALITY IN HIGHER EDUCATION)

Качество высшего образования, один из краеугольных камней Болонского процесса, является многомерным понятием, которое включает все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, учащихся, здания, материально-техническую базу, оборудование, работу на благо общества и академическую среду. Установление и соблюдение действующих в Европе стандартов качества в высшем образовании является основной

целью Болонского процесса. Предпосылкой является разработка сопоставимых методов и критериев оценки качества в сферах обучения, преподавания и научных исследований. Инструментами по реализации и соблюдению стандартов качества являются аккредитация и оценка, которые проводят в отдельных странах агентства по оценке и/или аккредитации.

Качество высшего образования – один из краеугольных камней Болонского процесса. Ответственность за его обеспечение возлагается на высшие учебные заведения. (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, с. 11)

Качество – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 294)

Качество в сфере высшего образования является многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, учащихся, здания, материально-техническую базу, оборудование, работу на благо общества и академическую среду. (Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – В кн. «Документы международного права по вопросам образования». М., 2003)

Качество в высшем образовании, степень, в которой данный курс, преподавательская деятельность, а также средства и возможности поставщика, помогают студентам в достижении значимых целей обучения. (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. с. 303; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Качество и его обеспечение должны развиваться в направлении общеевропейского понимания (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, с. 7)

Обеспечение качества (Qualitätssicherung)

Центральной целью Болонского процесса является определение и соблюдение действующих в Европе стандартов качества в высшем образовании. Предпосылкой является разработка сопоставимых методов и критериев оценки качества в сферах научных исследований и преподавания. Европейский совет рекомендовал в 1998 г. осуществлять более тесное экономическое сотрудничество в этой области. В качестве ответа на эту инициативу Европейского совета и на цели Болонской декларации была создана европейская сеть по вопросам обеспечения качества в высшем образовании (The European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), в которой с 1999 г. предоставлялась информация о надежном практическом опыте, а также новых инициативах и дискуссиях в области оценки и обеспечения качества. На так

называемых Болонских семинарах в Амстердаме («Европейское измерение гарантии качества» – “The European Dimension of Quality Assurance”) были представлены первые результаты дебатов о европейских стандартах квалификаций для введения курсов подготовки бакалавров и магистров. Пилотный проект «Настройка: согласование образовательных структур в Европе» (“Tuning: Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa”), который восходит к инициативе университетов и в котором участвуют 70 европейских университетов, представляет по 7 направлениям подготовки (экономика предприятия, педагогика, геология, история, математика, химия и физика) критерии для проведения сравнения структур окончаний и преподавания. Инструментами по реализации и соблюдению стандартов качества являются аккредитация и оценка, которые проводят в отдельных странах агентства по оценке и/или аккредитации. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Национальные системы обеспечения качества включают в себя внутреннее оценивание, внешнее обследование, участие студентов и публикацию результатов. Национальные системы призваны соблюдать стандарты, процедуры и руководящие принципы обеспечения качества (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, с.11)

Можно отметить шаги в направлении **общеевропейского понимания качества и обеспечения качества**. Большинство стран считает обеспечение качества национальной ответственностью, которую не может взять на себя никакой наднациональный орган. Серьезное внимание следует уделять вопросу транснационального обеспечения качества. (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, с.18; International Conference on «New Generations of Policy Documents and Laws For Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process». Warsaw, Poland, November 4-6, 2004)

Вводится система экспертной оценки для **агентств обеспечения качества**, которая должна устанавливать, какие из этих агентств отвечают стандартам качества, а какие – нет. Экспертные оценки и внесение агентств в Европейский регистр могут считаться независимыми и заслуживающими доверия, если они осуществляются под контролем и при участии основных заинтересованных сторон высшего образования, а именно, представителей высших учебных заведений, агентств обеспечения качества, правительства и студентов (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с. 69; «ESIB – The National Unions of Students in Europe». Luxembourg Student Declaration, presented at the 9th European Student Convention, Luxembourg, March 2005)

Улучшение качества в вузе напрямую зависят от степени институциональной автономии. Больше всего внутренних процессов, связанных с качеством, наблюдается в вузах, обладающих максимальной функциональной автономией. (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, с.8, 75; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Основная ответственность за **обеспечение качества** в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении. Это условие создает основу для реальной подотчетности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества (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, с.109; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Обеспечение качества (Quality assurance) – Процесс поддержания учебным заведением качества обучения с помощью планомерных и регулярных действий. (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. с. 303; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Основной проблемой для **обеспечения качества** в Европе является прозрачность, обмен передовым опытом и выработка общих критериев, что обеспечивало бы возможность взаимного признания процедур контроля качества, сохраняя при этом их многообразие и конкуренцию. (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, с. 39)

КЛАССИФИКАЦИЯ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Классификация систем высшего образования включает унитарную и бинарную образовательные модели.

Унитарная система высшего образования: Система высшего образования с одним главным типом высших учебных заведений, охватывающим все типы учебных программ, которые дают право на получение ряда квалификаций разного уровня, например, дипломированные специалисты, додипломные и последипломные степени. Некоторые из этих квалификаций могут быть ориентированы на исследования, другие являются более профессионально ориентированными или имеют довольно общий академический характер

Бинарная или дуальная система состоит из двух различных типов высших учебных заведений. Тип А представляет собой классическое университетское образование, соединяющее в себе обучение и исследовательскую работу. Тип В – это более профессионально ориентированное высшее образование с прикладным исследовательским профилем (или без оно).

(Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 105)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Под компетентностным подходом к проектированию образовательных стандартов понимается метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества высшего образования. Проектирование образовательного стандарта с точки зрения компетентностного подхода означает следующее:

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

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

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

КОМПЕТЕНЦИИ (COMPETENCES) / КОМПЕТЕНТНОСТИ

Компетенции (Competences) / Компетентности 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;
- как одна из отличительных особенностей квалификаций (степеней, ступеней, уровней);
- как соответствие квалификационным требованиям с учетом региональных потребностей и запросов рынков труда;
- как умение выполнить 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 компетенции, 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).

Универсальные компетенции – такие характеристики (способности, навыки) образованности, которые пригодны для многих целей, с разнообразным назначением; носят надпро-

фессиональный характер (например, компетенции: «менеджмент проектов», приверженность этическим нормам: коммуникативная культура). Аналогом универсальных компетенций в российской высшей школе являются общие требования к образованности специалиста (государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ГОС ВПО) первого поколения).

Компетенции, связанные с предметом (предметно-специализированные), – профессиональные характеристики (способности, навыки) образованности, которые определяются именно данной профессией (направлением, специальностью). Например, способность инженера по мехатронике и робототехнике разрабатывать математические модели мехатронных устройств, модулей и агрегатов. Аналогом подобного рода компетенций в российской высшей школе являются требования к уровню подготовки выпускника (государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования второго поколения).

(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., с.203-204)

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

В Глоссарии терминов, относящихся к инженерному образованию, компетенция определяется как широкая концепция, которая воплощает способность индивида переносить навыки и знания².

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)³.

«Компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли»⁴.

Лайп М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер относят компетенцию к базовому качеству индивида, имеющему причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнения в работе или в других ситуациях⁵.

Отмечается, что компетенции имеют позитивное значение для:

- обеспечения дальнейшей прозрачности академических и профессиональных профилей степеней (учебных программ) и усиления акцента на результаты;
- развития новой парадигмы студентоцентрированного образования;
- повышения трудоустраиваемости выпускников и их гражданской культуры;

² Glossary of Terms relevant for engineering Education.

³ Цели и задачи: чем является и чем не является проект TUNING.

⁴ Erpenbeck, John. Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München; Berlin: Waxmann, 1999.

⁵ Лайп М. Спенсер – мл. и Сайн М. Спенсер Компетенции на работе/Пер. с англ. – М.: HIPPO, 2005. – 384 с.

– формирования более адекватного языка для консультаций с заинтересованными кругами⁶.

Все чаще говорят о том, что дебаты вокруг признаваемой обществом цели образования подошли к поворотному пункту: понятие «компетенция» утверждается как целевая категория в учебных планах и образовательных программах. «Привлекательность понятия “компетенция” вместо термина “квалификация” состоит в открытом и всеобъемлющем значении, – пишет немецкий исследователь Уте Клемент, – если “квалификация” описывает функциональное соответствие между требованиями рабочих мест и целью образования, то компетентность должна включать возможность действовать адекватно ситуации в широких областях»⁷.

В Руководстве пользователя ECTS компетенции определяются как динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ⁸.

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Компетенции представляют собой динамическую комбинацию характеристик, способностей и позиций. Развитие этих компетенций является целью образовательных программ. Компетенции формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных этапах. Компетенции могут подразделяться на компетенции, относящиеся к предметной области (отражающие специфику области обучения) и универсальные (общие для всех степеней). (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, с. 238, 265; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Компетенция – широкая концепция, которая воплощает способность индивида переносить навыки и знания в конкретные ситуации. Стержневые компетенции – базовые, фундаментальные компетенции индивида в отношении определенных требований. (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. с. 304; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Компетенции трудоустроиваемости обычно относятся к программам уровня бакалавра, а академические компетенции сосредотачиваются на магистерском уровне (если только магистерская программа не специально предназначена для конкретных профессиональных рынков). «Интегрированный» подход предполагает, что академическое качество и трудоустроиваемость – это характеристики одних и тех же компетенций, необходимых и для академического, и для других секторов рынков труда. Поэтому такие компетенции следует развивать на уровне и бакалавра, и магистра, но с разной степенью специализации (Болонский процесс: на пути к Бер-

⁶ Credit Accumulation, compences the Definition of Learning Outcomes: The Example of the University of Groningen.

⁷ Ute Clement, Rolf Arnold (Hrsg.) Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen, 2002.

⁸ ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement.

линской 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, с. 63; Проект EUA по культуре качества, Отчет тематической сети 4 «Реализация Болонских реформ», март 2003 года.)

Компетенции (Kompetenzen)

«Способности» (возможности – Vermögen), подразделяемые на знания (Kenntnisse/Wissen), умения (Fertigkeiten) (технично-инструментальные) и способности (Fähigkeiten) (методические, социальные). Внутри этих трех видов компетенций можно провести дальнейшее различие. (Hanf/Hippach-Schneider/Mucke. BIBB. Vorüberlegungen zu einem europäischen “Qualifikationsrahmen” (EQR)

Рамочная структура компетенций (Kompetenzrahmen) (ФРГ)

Вертикально/горизонтально структурированная взаимосвязанная совокупность компетенций. (Hanf/Hippach-Schneider/Mucke. BIBB. Vorüberlegungen zu einem europäischen “Qualifikationsrahmen” (EQR)

Базовые компетенции / базовые навыки / базовые, ядерные квалификации (Grundkompetenzen / Grundfertigkeiten / Basis-, Kernqualifikationen) (ФРГ)

Означает основные (основополагающие) навыки и способности или компетенции, которые являются обязательной предпосылкой для жизни в современном обществе, как, например, способность вести беседу (говорить, слушать), а также читать, писать и считать (Glossar der Schlüsselbegriffe Cedefop).

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЫНОК ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (см. *транснациональное образование*)

Международный рынок высшего образования – это сфера товарного обмена услугами высшего образования в мировом масштабе: спрос и предложение, экспорт и импорт.

Основные мотивы экспортеров образования: экономический, расширение сферы влияния, повышение международного реноме, создание условий для будущих рыночных преимуществ. Также можно говорить об эффекте синергии: престижные вузы, распространяя свои программы подготовки докторов философии (PhD), используют исследовательский потенциал зарубежных вузов, увеличивая собственные исследовательские мощности.

Иностранцы поставщики образовательных программ используют различные методы внедрения в сферу высшего образования зарубежных стран. Различают кооперацию с зарубежными вузами (collaborative arrangements) и создание собственных представительств в зарубежных государствах (non-collaborative arrangements). Существуют следующие виды кооперации (Lanzendorf U./Teichler U. Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? / In : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 2/2003, S.223):

– **валидация (Validierung)** – признание программы обучения или отдельного модуля вуза, с которым поддерживаются кооперативные связи, равноценным программе или модулю собственного вуза и определение соответствующей платы за обучение.

– **франчайзинг (Franchising)** – учреждение в стране, получившее полномочия предлагать программы зарубежного вуза за плату и выдавать свидетельства об окончании. В Германии уже существуют частные специализированные вузы, предлагающие зарубежные программы подготовки и выдающие соответствующие документы об окончании.

– **твиннинг (Twinning)** – в соответствии с этой моделью курс подготовки делится на две части, первая фаза обучения проходит в зарубежном вузе, вторая – в вузе страны.

Существуют различные модели филиалов вузов в зарубежных странах:

– **кампус за рубежом (Auslandscampus)** – самостоятельное учебное заведение с точки зрения финансового обеспечения, поддерживающее связи с «материнским» вузом. В Германии примером такого вуза является GISMA, основанные в 1999 г. в Ганновере, который предлагает американские программы ABM и связан с Purdue University в США.

– **офшорный институт (Off-shore Institution)** – созданные за рубежом высшие учебные заведения, необязательно поддерживающие связи с «материнскими» вузами. К этой категории относятся, например, австралийские вузы, обосновавшиеся в Южной Азии.

– **«летающие» факультаты (Fliegende Fakultäten)** – при такой модели преподавательский состав «материнского» вуза временно командирован за рубеж для проведения занятий в форме блоков, а также проведения экзаменов и др.

(Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005, S. 62–63).

МОБИЛЬНОСТЬ

Мобильность – свободное перемещение студентов, преподавателей и аспирантов, являющееся неотъемлемой чертой европейского пространства высшего образования. Различают мобильность *академическую* (между учебными заведениями одной и той же страны и или различных стран), *профессиональную* (трудоустройство на рынках труда как в пределах одной страны, так и в международных масштабах), *вертикальную* (доступ к более высоким уровням высшего образования), *горизонтальную* (переход с одной образовательной программы на другую в пределах одного и того же вуза или страны), *географическую* (возможность продолжения обучения в вузе, расположенном в другом регионе страны), *социальную* (функция высшего образования в качестве «социального лифта» – выравнивание возможностей представителей различных социальных групп). В Европейском пространстве высшего образования мобильность студентов должна стать правом, а не оставаться привилегией.

Различают **мобильность *академическую*** (между учебными заведениями одной и той же страны и или различных стран), ***профессиональную*** (трудоустройство на рынках труда как в пределах одной страны, так и в международных масштабах), ***вертикальную*** (доступ к более высоким уровням высшего образования), ***горизонтальную*** (переход с одной образовательной программы на другую в пределах одного и того же вуза или страны), ***географическую*** (возможность продолжения обучения в вузе, расположенном в другом регионе страны), ***социальную*** (функция высшего образования в качестве «социального лифта» – выравнивание возможностей представителей различных социальных групп). (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., с.206)

Мобильность включается в учебный путь каждого успешного студента. Обеспечивает качество мобильности: возможность соответствующей языковой подготовки, консультирование по поводу академических и социальных запросов студентов, финансовую поддержку, в том числе для проходящих последипломный курс. В отношении с третьими странами мобильность, как ключевой принцип ЕПВО, должна осуществляться на основе пропорциональных обменов, целью которых является укрепление высшего образования и экономическое развитие тех стран, откуда прибывают мобильные студенты и исследователи. (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.12, 32; «The Social Dimension of the European Higher Education Area and World-Wide Competition». Recommendations from the Bologna Seminar, Sorbonne, Paris, January 27–28, 2005)

Мобильность остается одним из важнейших факторов Болонского процесса.

(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, с.13)

Мобильность служит всеобъемлющей мерой обеспечения качества для новых и переобучаемых программ обучения (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, с.13)

Мобильность – важная часть доступа, возможная как для студентов, так и для сотрудников, однако она до сих пор связана с серьезными ограничениями, например, языковыми и социально-экономическими различиями. Необходимо направить все усилия на разрешение этой проблемы (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, с.51-52; «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)

Мобильность должна стать доступной всем студентам без какой-либо избирательности. В Европейском пространстве высшего образования мобильность студентов должна стать правом, а не оставаться привилегией (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с. 69; «ESIB – The National Unions of Students in Europe». Luxembourg Student Declaration, presented at the 9th European Student Convention, Luxembourg, March 2005)

Мобильность студентов, преподавателей и административного персонала является основой для создания Европейского пространства высшего образования (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, с. 99; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Вертикальная мобильность

Ряд вузов учитывают возможности, предоставляемые **вертикальной мобильностью**, т.е. мобильностью между первым и вторым циклами или между вторым и третьим циклами (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, с. 101; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Горизонтальная мобильность

К существенному уменьшению **горизонтальной мобильности**, то есть внутри данной программы, приведет введение сильно дифференцированных и относительно коротких программ (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, с. 101; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Мобильность вузовских преподавателей и исследователей

Одна из целей Болонского процесса – усиление европейского измерения в высшем образовании. Существенным элементом этого должно стать расширение **мобильности вузовских преподавателей и исследователей** в Европе (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, с. 101; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Мобильность академическая – обучение студентов в зарубежных вузах, а также работа преподавателей вузов в зарубежных структурах высшего образования («Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005)

Мобильность виртуальная – обучение студента в зарубежных вузах по программам дистантного образования. Не заменяет реальную мобильность, а только дополняет ее.

(«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005)

Должны быть увеличены количество и размер грантов, предоставляемых для **мобильности студентов**, особенно происходящих из менее обеспеченных слоев общества. Это необходимо, чтобы Европейское пространство высшего образования не стало территорией, отведенной только для привилегированных студентов (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, с. 74).

Мобильность Свободное перемещение студентов, преподавателей и аспирантов является неотъемлемой чертой европейского пространства высшего образования. Университеты Европы всячески стимулируют развитие мобильности – как “**вертикальной**”, так и “**горизонтальной**” – и не считают **виртуальную мобильность** заменой мобильности реальной. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с.294)

МОДУЛЬ (MODULE) / ВИДЫ МОДУЛЕЙ

Модуль означает группу или объединение ограниченных по времени замкнутых, методически и/или по содержанию проработанных учебных блоков. Модуль формируется из занятий по одной или нескольким дисциплинам. Он должен иметь ясную и точную совокупность результатов, выраженных в терминах компетенций, и соответствующие критерии оценивания. Усвоение студентами содержания модуля можно проконтролировать и оценить в ходе текущего контроля.

Различают: основные, поддерживающие, организационно-коммуникационные, специализированные и переносимые модули (по классификации TUNING); обязательные модули, модули по выбору, специфические для направления подготовки, альтернативно-обязательные модули, модули свободного выбора.

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

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

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

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

Проведенная должным образом **модуляризация** образовательных программ требует особого внимания к обеспечению внутренней согласованности учебных предметов с точки зрения предоставления студентам максимального выбора. **Модуляризация** призвана сделать образовательную программу более управляемой и гибкой. Но именно это обстоятельство акту-

ализирует такие функции преподавателя, как сопровождение, мотивирование и консультирование. Нередко **модуляризация** затрагивает только часть образовательной программы. Этот путь может привести к утрате необходимой гибкости, дифференцированности образовательных программ и динамичного подхода к профессиональным программам. (Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Модуль или Курсовая единица (Course unit or Module) – Независимый, формально структурированный опыт обучения. Курсовая единица или модуль должны иметь ясную и точную совокупность результатов, выраженных в терминах компетенций, и соответствующие критерии оценивания. (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. с. 265, 268; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Модуль (Modul) (ФРГ)

Модуль означает группу или объединение ограниченных по времени замкнутых, методически и/или по содержанию проработанных учебных блоков. Модули снабжены зачетными единицами и объединены в единицы, которые можно проконтролировать. При его успешном прохождении студент получает все зачетные единицы, которым соответствует модуль. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Учебная единица/модуль (Lehreinheit/ Modul) (ФРГ)

Модуль – это учебная единица, которая формируется осмысленно из занятий по одной или нескольким дисциплинам. Усвоение студентами содержания модуля можно проконтролировать в ходе текущего контроля и оценить. Каждый изученный модуль вносится в свидетельство (название, оценка, зачетные единицы). Модуль может предлагаться в виде блока в течение семестра или не как блок продолжительностью более семестра. Объем модуля должен равняться 4 часам в неделю в семестр (Рекомендация 48-го совещания сельскохозяйственных факультетов). Каждый модуль измеряется в зачетных единицах в соответствии с нагрузкой (участие в занятиях, подготовка к занятиям, закрепление материала после занятий, экзамен) (BLK-Modellversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg & Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar).

Цели и преимущества модульного построения обучения

По Hofmann (2000), цель модульного построения обучения – открытие и большая гибкость образовательных путей. Преимущества состоят в большей гибкости для вузов и учащихся, а также в большей прозрачности и эффективности организации обучения. (Eberhard Karls (Universität Tübingen) Module/Modularisierung)

Гибкая структура программ обучения

Модульная структура обучения позволяет быстро подстраивать образовательные и квалификационные цели под общественные изменения. Кроме того, могут быть созданы перехо-

ды между изолированными до сих пор образовательными путями, например, между различными курсами подготовки или типами вузов.

Для вуза может быть очень важным целенаправленное профилирование. Принимая во внимание возрастающую конкуренцию между вузами и одновременно дефицит ресурсов, некоторые вузы не могут или могут в ограниченном масштабе предлагать определенные специальности. Именно тогда считается целесообразным фокусировать деятельность на своих сильных сторонах и кооперации с вузами, имеющими дополнительный профиль. Вузы могут тогда выставить в выгодном свете свою специальную компетенцию в подготовке и, объединяя компетенции, более эффективно использовать средства на подготовку и повышение квалификации.

Преимущества дает и гибкость предлагаемого учебного материала также с точки зрения желательных для многих направлений подготовки междисциплинарности и интернационализации. Модульное построение облегчает интеграцию занятий, выходящих за рамки конкретной дисциплины (fachübergreifende), а также единичных занятий, проводимых приглашенными преподавателями из других, в том числе зарубежных, вузов в предлагаемый перечень учебных занятий (Eberhard Karls (Universität Tübingen) Module/Modularisierung).

Объем модуля

Должны учитываться следующие выводы, касающиеся слишком малого или слишком большого объема модуля:

Слишком малый объем модуля:

– Затруднено формирование способностей, предусматривающих широкие, выходящие за рамки темы, проблемные поля

– Необходимо большое количество отдельных экзаменов, что ведет к несоразмерному повышению затрат на персонал и управление.

Слишком большой объем модуля:

– Неизбежно меньшее многообразие предлагаемых модулей, вследствие чего сильно ограничена изначально предусматриваемая гибкость при разработке индивидуальных программ

– В курсе подготовки становится слишком мало промежутков, в которые можно «войти» или «выйти» из него, например, для обучения за рубежом, тем самым ограничивается мобильность; это особенно касается модулей, продолжающихся в течение нескольких семестров

– Затруднено согласование модулей по времени, что приводит к трудностям в организации обучения, а в худшем случае к удлинению продолжительности обучения.

В ходе апробации модельной программы Федерально-земельной комиссии наиболее приемлемым для большинства факультетов оказался объем модуля от 4 до максимально 8 часов в неделю в семестр. (Eberhard Karls (Universität Tübingen) Module/Modularisierung)

Обязательные модули (Pflichtmodule) (ФПГ)

Должны изучаться всеми студентами, обучающимися по определенному курсу подготовки. Они обеспечивают основные знания, необходимые для достижения цели обучения (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg & Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar).

Модули по выбору, специфические для направления подготовки / альтернативно-обязательные модули (Studienrichtungsspezifische Wahlmodule/ Wahlpflichtmodule) (ФРГ)

По курсу подготовки в рамках направления подготовки может существовать возможность выбора модулей. Модули избираются из обязательного каталога модулей по выбору, специфических для направления подготовки. По индивидуальной договоренности с консультационной службой по вопросам обучения этот каталог может быть расширен (BLK-Modelversuchsprogramm. "Modularisierung im Hochschulbereich". Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Модули свободного выбора (Freie Wahlmodule) (ФРГ)

Модули свободного выбора могут избираться учащимися из общего каталога модулей, возможно из каталога модулей по другим курсам подготовки (BLK-Modelversuchsprogramm. "Modularisierung im Hochschulbereich". Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Описание модуля (Modulbeschreibung)

В соответствии с «Рамочными установками по введению системы зачетных единиц и модульному построению курсов подготовки» Конференции министров образования (решение от 15.09.2000) описание модуля должно содержать как минимум следующую информацию: содержание и цели подготовки (результаты изучения) модуля, формы преподавания и обучения, условия участия, возможность применения модуля, предпосылки для получения зачетных единиц, частота преподавания модуля, трудозатраты и продолжительность модуля. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Свидетельство об изучении модуля (Modulzeugnis)

Согласно определению представителей Объединения учредителей немецкой науки (2000 г.) свидетельства об изучении модулей должны содержать следующие данные: информацию об учащемся (фамилия, номер студенческого билета), общую учебную информацию (вуз, учебная дисциплина, фамилия экзаменатора, дата и др.), название модуля и количество зачетных единиц, а также информацию, отражающую качественные характеристики учебных результатов (вид экзамена, оценка). (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

МОДУЛЯРИЗАЦИЯ /МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Под модуляризацией построением понимается объединение учебного материала в завершённые тематически и временные, снабжённые зачетными единицами и контролируемые учебные единицы или модули. Существует множество различных интерпретаций концепции модуляризации, от определения каждой отдельной единицы (лекция, се-

минар, и т.д.) в качестве модуля до вполне развитых и очень сложных модульных систем с междисциплинарными элементами.

При модуляризации необходимо обращать особое внимание на обеспечение внутренней согласованности программ через группирование курсов, что позволяет предоставить студентам максимальный выбор.

Модульное построение обучения означает, формирование содержания подготовки последовательно, исходя из квалификационных целей, и на этой основе определение места и роли отдельных учебных занятий. Распространенное в немецких вузах представление о том, что ядро модульного построения состоит в объединении учебных занятий в комплексные, рассчитанные на несколько семестров учебные единицы, не является убедительным и общепринятым в мире. Следует иметь в виду, что более крупные учебные единицы, а именно, компоненты программы, существенно ограничивают гибкость учащихся и программ и при этом могут противоречить основной идее модульного построения. Чтобы обеспечить равновесие между желательными размерами компонентов программы и гибкостью и мобильностью учащихся, как этого требует Болонская декларация, продолжительность модулей лишь в исключительных случаях должна превышать один семестр (Centrum für Hochschulentwicklung der Berthelsmann-Stiftung).

Модульное построение обучения (Modularisierung)

Под модульным построением понимается объединение учебного материала в завершенные тематически и по времени, снабженные зачетными единицами и контролируемые единицы или модули. Согласно «Структурным установкам по введению программ подготовки бакалавров и магистров» (решение Конференции министров образования земель от 05.03.1999) для одобрения ступенчатых курсов подготовки необходимо подтвердить, что они имеют модульную структуру. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Модульное построение обучения (Modularisierung)

В рамках курса подготовки различные, частично также обширные дисциплины предлагаются в форме более мелких учебных единиц, модулей (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg & Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Модуляризация, в отличие от ECTS или Приложения к диплому, является концепцией, по которой не подготовлено никаких справочных документов (стандартные формы, «основные характеристики», руководство пользователей и т.д.). Поэтому существует множество различных интерпретаций концепции, от определения каждой отдельной единицы (лекция, семинар, и т.д.) в качестве **модуля** до вполне развитых и очень сложных **модульных систем** с междисциплинарными элементами (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, с.92; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Модуляризация, особенно на бакалаврском уровне, может быть довольно сложным процессом, поскольку программы более жестко структурированы, чем в традиционной одноуровневой системе, и предусматривают большое количество обязательных предметов и контактных ча-

сов (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, с.93; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

При **модуляризации** необходимо обращать особое внимание на обеспечение внутренней согласованности программ через группирование курсов, что позволило бы предоставить студентам максимальный выбор (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, с.93; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Модуляризация делает программу более управляемой и гибкой (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, с.93; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР (TUNING)

Настройка образовательных структур (TUNING) – проект, реализуемый в европейской высшей школе. Проект исходит из посылки, что степени в международном плане могут быть сравнимы и совместимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней и если сравнимы соответствующие академические и профессиональные профили.

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

«**Настройка образовательных структур**» (TUNING) – проект, реализуемый в европейской высшей школе. Проект исходит из посылки, что степени в международном плане могут быть сравнимы и совместимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней и если сравнимы соответствующие академические и профессиональные профили. Проект прошел в своем развитии три фазы и охватил такие предметные области подготовки, как деловое администрирование, химия, педагогические науки, геология, история, математика, физика, сестринское дело и европейские исследования.

Проект TUNING не ставил своей целью разработку каких-либо унифицированных панъевропейских учебных планов со строгим перечнем изучаемых предметов с их заданным содержанием. Многообразие высшего образования Европы остается и в рамках Болонского процесса «исключительным достоянием, которое требует всемерного уважения»⁹.

При подготовке проекта были согласованы следующие его цели:

⁹ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.).

- обеспечение значительного сближения высшего образования в названных предметных областях посредством определения широко применяемых академическими кругами, работодателями и выпускниками результатов обучения и профессиональных профилей;
- разработка последних в терминах универсальных и предметно-специализированных компетенций, включая знания, содержание и навыки;
- усиление прозрачности в образовательных структурах, содействие инновации и выявлению примеров лучшей практики;
- обеспечение сбора и обмена информацией относительно учебных планов и разработка их примерной структуры, выраженной в так называемых терминах опорных точек (уровень, учебная нагрузка, профиль, результаты обучения и компетенции);
- создание европейских сетей вузов, которые могут представить образцы «передового опыта»;
- выработка методологии анализа общих элементов и областей, отличающихся спецификой и разнообразием.

К предварительным итогам проекта можно отнести:

- выявление состава универсальных компетенций (межличностных, инструментальных, системных);
- идентификацию предметно-специализированных компетенций в отобранных направлениях и специальностях подготовки (предметных областях);
- обоснование классификации учебных модулей, включающих в себя основные, поддерживающие, организационно-коммуникационные, специализированные и переносимые модули;
- разработку рекомендаций, относящихся к распределению кредитов по соответствующим модулям на обоих уровнях (бакалавр/магистр) высшего образования;
- введение уровней и типов учебных курсов; к первым отнесены курсы базового, промежуточного, повышенного и специального уровней; вторые включили в себя основной, смежный и непрофилирующий курсы;
- формирование новых подходов к преподаванию, обучению, оцениванию.

Участники проекта считают, что использование методик проекта TUNING может сыграть важную роль для создания Европейского пространства высшего образования, формирования общей терминологии, сближения позиций в понимании ECTS, обеспечения скорректированной среды для сотрудничества¹⁰.

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Проект Тьюнинг ('Настройка') означает создание базисных точек для организации структур высшего образования в Европе. При этом признается, что разнообразие традиций является положительным фактором при формировании динамичного общего пространства высшего образования. (Болонский процесс: середина пути/ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профес-

¹⁰ Подробности о проекте TUNING см. на веб-сайтах: <http://www.relint.deusto.ed/TuningProject/index.htm>
<http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>

сора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. с. 269; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Результаты «Тьюнинг проекта» («Tuning Project») – единственного европейского проекта, который реализуется академическими кругами для них же самих и направлен на придание конкретного наполнения Болонским реформам в различных дисциплинах – показывают, что деятельность этой группы может дать не только наиболее интересный, но и потенциально самый полезный вклад в реформирование (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, с. 45)

Настройка (Tuning) Достижение согласованности и гармонии путем соединения отдельных звуков в общий «строй» или мелодию. В случае проекта *Настройка образовательных структур в Европе* (проект TUNING) этот термин относится к структурам высшего образования в Европе и к признанию многообразия традиций как положительного фактора в создании динамичного общего пространства высшего образования.

(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., с.163)

НЕУНИВЕРСИТЕТСКИЙ СЕКТОР ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Неуниверситетский сектор – сектор высшего образования, включающий вузы, не имеющие статуса университета, предлагающие подготовку прикладного характера, ориентированную на профессиональную область. Как правило, они не предоставляют академических свобод, не обладают правом на присвоение академических степеней и проведение научных исследований. Вузы неуниверситетского сектора работают по программам подготовки продолжительностью 3-4 года, лучшие выпускники могут продолжить обучение в университетах. В последние годы вузы неуниверситетского сектора в некоторых странах стали готовить специалистов по бакалаврским и магистерским программам. Примером вузов неуниверситетского сектора являются: специализированные вузы (Fachhochschulen) – в Германии и Австрии, отдельные колледжи в Великобритании, Hautes Ecoles и Hogescholen – в Бельгии, Technologika Ekpaideftika Idrymata – в Греции и Sections de Techniciens Superieur – во Франции.

(Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 106–115)

ОФШОРНЫЕ ЦЕНТРЫ/СТРУКТУРЫ

Офшорные центры /структуры – это центры, в которых устанавливаются низкие подоходные налоги или налоги на имущество. Как правило, в транснациональном образовании офшорные компании учреждаются в целях комплексного продвижения своих образовательных услуг.

(В.И. Байденко. Болонский процесс. Курс лекций. М., «Логос». 2004, с.74)

Офшорный институт (Off-shore Institution) – созданные за рубежом высшие учебные заведения, необязательно поддерживающие связи с «материнскими» вузами. К этой категории относятся, например, австралийские вузы, обосновавшиеся в Южной Азии.

(Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005, S.62–63).

ОЦЕНИВАНИЕ (ASSESSMENT) / ОЦЕНКА (EVALUATION) / ОЦЕНКА КАЧЕСТВА

Оценивание – полный диапазон письменных, устных и практических текстов, а также проекты и портфолио, используемые для того, чтобы вынести суждение об успехах студента в курсовой единице или модуле. Эти измерения могут использоваться студентами для оценки собственных достижений (формирующее оценивание) или университетом для того, чтобы определить, был ли модуль или курсовая единица закончены удовлетворительно по сравнению с запланированными результатами обучения по этой единице или модулю.

Термин также относится к процессу установления качества деятельности вуза, факультета или программы высшего образования. Деятельность вуза или его подразделения оценивается с точки зрения соответствия запланированным целям, которые могут устанавливаться самим подразделением или соглашением между ним и оценивающим органом.

Оценивание, как и аккредитация, является методом обеспечения качества и характеризуется наличием трех этапов: внутренняя оценка (самооценка), внешняя оценка (экспертная оценка), принятие решения относительно повышения качества и его реализация. Процесс внутренней оценки предполагает систематический сбор данных административного характера, опрос учащихся и выпускников, а также групповые беседы с преподавателями и учащимися. В рамках внешней оценки отделения посещаются внешними экспертами с целью проверки качества обучения и преподавания. Внешними экспертами являются преподаватели или представители профессиональных сообществ, которые проводят собеседование с учащимися, молодыми научными сотрудниками, а также профессорами и по результатам представляют заключение. После проведения оценки обучения и преподавания составляется отчет, в котором приводятся данные об эффективности проведенных мероприятий по обеспечению качества.

Помимо обучения и преподавания оцениваются также результаты научных исследований. Оценка осуществляется на различных уровнях: в отношении национальных систем научных исследований, отдельных учреждений, исследовательских программ или исследовательских проектов. В сфере научных исследований также применяются методы внутренней и внешней оценки.

Оценивание – Assessment Оценивание состоит из всего диапазона письменных, устных и практических тестов/экзаменов, проектов и портфолио, используемых для оценки успехов студента в курсовой единице или модуле. Эти измерения могут использоваться студентами для оценки собственных успехов (формативное оценивание) или учебным заведением для вынесения суждения о достижении студентом результатов обучения для курсовой единицы или модуля (совокупное оценивание). (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. с. 264. (ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Контроль и оценка знаний

Оценка (Bewertung)

Общее понятие, распространяющееся на все методы и действия по оценке результатов (знаний, умений и компетенций) личности; обычно ведет к сертификации (Glossar der Schlüsselbegriffe Cedefop).

Критерии **оценивания (Assessment criteria)** – описание того, что, как предполагается, должен сделать учащийся, чтобы подтвердить достижение некоторого результата обучения.

Непрерывное **оценивание (Continuous Assessment)** – тесты, проводимые в обычный период обучения как часть ежегодного или завершающего оценивания.

Самооценивание (Self Assessment) – процесс оценки ваших собственных навыков, знаний, позиций и т.д. (например, ваш вклад в ежегодную оценку).

(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. с. 308. (Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Оценивание текущее (Continuous Assessment) – это ситуация, когда оценивание происходит в период обучения, и итоговые оценки выставляются на его основании. (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. с. 265.; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Текущий контроль (экзаменационные испытания в ходе учебного процесса) (Studienbegleitende Prüfungen).

Благодаря тому, что каждый модуль в соответствии с современными требованиями завершается экзаменами, содержание обучения и экзаменов могут стать конгруэнтными (deckungsgleich), и отпадает необходимость в продолжительном периоде подготовки студентов к экзаменам. Пригодность, результаты обучения и возможные пробелы в знаниях можно, таким образом, диагностировать на раннем этапе и непрерывно, лучше управлять процессом освоения знаний. Итоговая оценка рассчитывается как средне взвешенная величина результатов текущего контроля, причем взвешиваются кредиты, полученные за каждый модуль. В то время, как кредиты отражают исключительно величину нагрузки учащихся, оценка результатов осуществляется на основании текущего контроля. Каждый результат обучения оценивается как в кредитах,

так и в оценках; в эту систему могут быть интегрированы также результаты выпускной работы и прохождения практики. Текущий контроль может осуществляться в форме рефератов, домашних работ, оценивания участия в занятиях, устного и письменного завершающего экзамена или комбинации этих элементов. Поскольку этот принцип пока непривычен для многих вузов, возникают абсурдные комбинации старых и новых систем контроля и оценки знаний, так, например, совокупность сертификатов без указания оценки (unbenotete Scheine) как условие допуска к завершающему экзамену по модулю. Квалифицированное применение текущего контроля требует поэтому существенных изменений практики проведения экзаменов, их организационных и правовых аспектов. Так, существующий порядок, предусматривающий только одну или две пересдачи, практика проведения строгого контроля освоения отдельных разделов могла бы привести к тому, что многие учащиеся на длительное время лишатся своего права на обучение. Поэтому содержание обучения должно контролироваться с точки зрения возможности его донесения в ограниченный срок, по-новому должно быть регламентировано соотношение результатов текущего контроля (рефератов, домашних работ) и (устных и письменных) завершающих экзаменов, на которых проверяется приобретенные по модулю компетенции в целом. Отбор студентов должен иметь место до допуска к обучению, а не в процессе экзаменов (“Rausprüfung”) (Centrum für Hochschulentwicklung der Berthelsmann-Stiftung).

Оценка качества должна учитывать цели и предназначение высших учебных заведений и программ. Она требует баланса между новаторством и традицией, академической успеваемостью и социально-экономической релевантностью, гармоничностью учебных программ и свободой выбора для студентов. **Оценка качества** охватывает преподавание и исследовательскую работу, руководство и управление, способность удовлетворять потребности студентов и предоставление необразовательных услуг. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с.293)

Оценивание качества (Quality Assessment – QA) – процесс, обычно осуществляемый внешней организацией. В ходе этого процесса оценивается деятельность подразделения высшей школы с точки зрения соответствия запланированным целям, которые могут устанавливаться самим подразделением или соглашением между ним и оценивающим органом. (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. с. 303; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Оценка (Evaluation)

Оценка как и *аккредитация* является методом обеспечения качества и характеризуется наличием трех этапов: внутренняя оценка (самооценка), внешняя оценка (экспертная оценка) и принятие решения и его реализация (Follow up). Если при аккредитации проверяется соблюдение требуемого минимального стандарта, то в ходе оценки – согласно оценочной сети EvaNet – устанавливается существующее положение (Ist-Zustand) в области преподавания и обучения

и проектируемое положение (Soll-Zustand) в соответствии с целями развития направления подготовки и качественными перспективами научной подготовки. Благодаря оценке должны быть устранены выявленные недостатки, раскрыт имеющийся потенциал развития или обоснованно введены новые по содержанию специализации. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Оценка (Evaluation)

Наряду с *аккредитацией* оценка является важной мерой по обеспечению качества высшего образования. Оценивается преподавание и обучение по дисциплинам, а также курсам подготовки, по которым отделение осуществляет подготовку. На основе изучения и анализа ситуации выявляются слабые и сильные стороны подготовки и формулируются предложения по повышению качества. Проводится внутренняя или внешняя оценка. Процесс внутренней оценки предполагает систематический сбор данных административного характера, опрос учащихся и выпускников, а также групповые беседы с преподавателями и учащимися. В рамках внешней оценки отделения посещаются внешними экспертами с целью проверки качества обучения и преподавания. Внешними экспертами являются преподаватели или представители профессиональных сообществ, которые проводят собеседование с учащимися, молодыми научными сотрудниками, а также профессорами и по результатам представляют заключение. После проведения оценки обучения и преподавания составляется отчет, в котором приводятся данные об эффективности проведенных мероприятий по обеспечению качества.

Помимо обучения и преподавания оцениваются также результаты научных исследований. Оценка осуществляется на различных уровнях: в отношении национальных систем научных исследований, отдельных учреждений, исследовательских программ или исследовательских проектов. В сфере научных исследований также применяются методы внутренней и внешней оценки. (Glossar zum Bologna-Prozess)

ОЦЕНКА / ОТМЕТКА

Оценка – характеристика результатов учебной деятельности по критерию их соответствия установленным требованиям. В Европейской системе переноса зачетных единиц предусмотрены зачетные единицы, которые являются количественными индикаторами трудозатрат, но не несут информации о качестве полученных результатов. Для введения этих качественных компонентов в систему переноса были разработаны степени ECTS (от A до FX, отлично (excellent), очень хорошо (very good), хорошо (good), удовлетворительно (satisfactory), достаточно (sufficient), недостаточно (fail). Эта система базируется на относительном выставлении оценок, на основе которых выдается степень ECTS. Это облегчает перенос оценок между вузами с различными системами оценок.

Степень / Отметка/ Оценка – Grade / Note / Prädikat

Степень ECTS, оценочная шкала ECTS (ECTS-Grade, ECTS-Note)

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 A до FX, отлично (excellent), очень хорошо (very good), хорошо (good), удовлетворительно (satisfactory), достаточно (sufficient), недостаточно (fail). Эта система базируется на относительном выставлении оценок, на основе которых выдается степень ECTS. Это облегчает перенос оценок между вузами с различными системами оценок. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Количественная оценка/ единицы степени (Bewertungszahl / grade points)

В Европейской системе переноса зачетных единиц предусмотрены не отметки, а степени, в немецкой системе оценок это соответствует следующему:

Таблица 4.

	Европейская система переноса зачетных единиц		Немецкая система оценки		
	Степени	Единицы степени	Оценка		
Вдающиеся результаты	Очень хорошо	A	4.0	1.0	Очень хорошо
		A-	3.7	1.3	
Результат существенно выше средних требований	Хорошо	B+	3.3	1.7	Хорошо
		B	3.0	2.0	
		B-	2.7	2.3	
Результаты соответствуют средним требованиям	Средне	C+	2.3	2.7	Удовлетворительно
		C	2.0	3.0	
		C-	1.7	3.3	
Несмотря на то, что результаты недостаточны, они все же удовлетворяют требованиям	Удовлетворительно	D+	1.3	3.7	Достаточно
		D	1.0	4.0	
Знания недостаточны и не удовлетворяют требованиям	Неудовлетворительно	F	0	4.3-5.0	Неудовлетворительно

Как видно из приведенной таблицы, в Европейской системе выставляются буквы (*степени*) вместо обычных оценок, принятых в немецкой системе оценок. Каждой *степени* еще соответствуют количественные оценки – *единицы степени*. Эти количественные оценки имеют обратное значение по сравнению с немецкой системой оценок: например, немецкая оценка 1 в европейской системе означает от 3.7 до 4.0. Чем выше количественная оценка или *единицы степени*, тем лучше результаты экзамена (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Средняя оценка / Средняя единица степени (Durchschnittsnote/ grade point average)

Если за модуль получена положительная оценка, то полученные количественные оценки умножаются на количество кредитов за модули и делится на количество модулей. Результатом является выпускная оценка, выставляемая в свидетельстве, *средняя единица степени*.

$$\text{Средняя единица степени} = (\text{сумма единиц степени} \times \text{сумма кредитов}) / \text{количество модулей}.$$

Может выставляться текущая средняя оценка или, например, за каждый семестр.

Таблица 5.

Средняя единица степени	
Между 4.0 и 3.5	Очень хорошо

Между 3.4 и 2.5	Хорошо
Между 2.4 и 1.5	Средне
Между 1.4 и 1.0	Удовлетворительно

(BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Выпускная оценка/ совокупная средняя оценка (Abschlußnote / total average)

Полученная за весь период обучения средняя оценка обозначается в европейской системе как *совокупная средняя оценка* (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ

Парадигма в образовании – тип (модель) ориентации педагогической теории и практики, принятый в качестве господствующего в той или иной период времени.

Новые парадигмы образования (см. Студентоцентрированное образование)

В прежней парадигме основной акцент делался на приобретение и передачу знаний. Признаками перемены этой парадигмы являются*: образование, более центрированное на студенте, изменение роли преподавателя, дальнейшее уточнение целей, переход от входных ресурсов к результатам, изменение организации обучения.

Интерес к развитию компетенций в образовательных программах согласуется с таким подходом к образованию, который в первую очередь центрирован на студенте и его способности учиться и который требует большей степени его вовлечения, поскольку именно студент должен развивать способность работать с оригинальной информацией, пользоваться более разнообразными формами доступа к информации и ее оценки (библиотека, преподаватель, Интернет и др.).

Изменяется и роль преподавателя как систематизатора знаний, ключевой фигуры в преподавании и озвучивании основных понятий, как руководителя и куратора работы студента, чьи знания он оценивает. В студентоцентрированной концепции преподаватель получает сопровождающую роль для приобретения учащимся определенных компетенций. Роль преподавателя сохраняет свое значение, однако теперь она предусматривает более высокие уровни консультирования и мотивирования студентов в том, что касается места и значения областей знания, понимания и способности применять это знание, профиля, который должен быть достигнут, личных интересов, пробелов и достижений, критического отбора материалов и источников, организации учебных ситуаций и т.д.

* Villa Aurelio, 2001.

Особый акцент на приобретение студентами данной конкретной компетенции или набора компетенций может также улучшить прозрачность в определении целей, устанавливаемых для некоторой образовательной программы. Это достигается благодаря введению индикаторов, которые можно измерить. Одновременно цели образовательной программы становятся более динамичными и чуткими к потребностям общества и рынка труда.

И наконец, различные способы участия в образовании (в режиме полного дня, в режиме неполного дня и др.), изменяющиеся контексты и многообразие воздействуют на темп или ритм, в котором отдельные лица или группы лиц могут участвовать в образовательном процессе. Все это влияет не только на форму и структуру представления программы, но и на всю организацию обучения, включая лучше сфокусированные программы, более короткие курсы, более гибкие структуры курсов и более гибкое преподавание, обеспечивающее широкое руководство и поддержку*.

(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., с. 22-23)

ПОРТФОЛИО

Портфолио – относится к инновационным оценочным средствам. Существует типология портфолио. *Рабочее портфолио* – подборка работ студентов за определенный промежуток времени, иллюстрирующая динамику его знаний. *Протокольное портфолио* – оформление всех видов учебной деятельности: от «мозговой атаки» до черновики выполняемых заданий. *Процессное портфолио* – отражение достижений студентов. *Итоговое портфолио* – итоговая оценка учебных результатов (достижений).

(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., с. 22–23)

ПРИЗНАНИЕ (RECOGNITION)

Признание – это официальное подтверждение полномочным органом значимости иностранной образовательной квалификации в целях доступа ее обладателя к образовательной и/или профессиональной деятельности.

Существует два базовых типа признания: академическое признание, когда, например, студент хочет перейти в другое высшее учебное заведение, и признание для профессиональных целей, когда выпускник хочет использовать свою квалификацию на рынке труда. Часто термин «профессиональное признание» используется для обозначения профессионального признания де-юре, т.е. признания, подтверждающего право на регулируемую профессию, такую как юрист, врач или архитектор. Болонский процесс затрагивает оба типа признания.

* Thomas Edward, 2000.

Признание рассматривается как официальное подтверждение полномочным органом значимости образовательной квалификации в целях доступа ее обладателя к образовательной и/или профессиональной деятельности. (См. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе). (Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Признание как позиционирование обладателя иностранной квалификации в системе образования или трудоустройства принимающей страны, а не как формальный акт подтверждения этой квалификации (см. Bologna Seminar on Recognition (University of Latvia, Riga, Latvia 34-th December 2004) (Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Признание – это официальное подтверждение полномочным органом значимости иностранной образовательной квалификации в целях доступа ее обладателя к образовательной и/или профессиональной деятельности (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с.40; Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. Лиссабон, 1997)

Признание предыдущего обучения должно стать неотъемлемой частью деятельности высшей школы. Этот вопрос является частью темы образования в течение всей жизни (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, с. 104; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Под **признанием** подразумевается согласие соответствующих органов государственной власти на наличие законной силы иностранных документов об образовании на территории Российской Федерации. (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с.39; О высшем и послевузовском профессиональном образовании. Федеральный закон от 22. 08. 96. №125-ф 3, с.23)

Признание – в ECTS требует, чтобы кредиты, полученные студентом после успешного завершения курсовых единиц или модулей в принимающем университете, заменяли равноценное число кредитов в домашнем вузе этого студента. (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. с. 268; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Признание – положение, в соответствии с которым некоторый орган или институт (признающая сторона) полагает другой орган или институт (признаваемая сторона) подходящим или компетентным для некоторой конкретной цели.

(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. с. 309. (Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Существует два базовых типа **признания**: **академическое признание**, когда, например, студент хочет перейти в другое высшее учебное заведение, и признание для профессиональных целей, когда выпускник хочет использовать свою квалификацию на рынке труда. Часто термин «**профессиональное признание**» используется для обозначения профессионального признания де-юре, т.е. признания, подтверждающего право на регулируемую профессию, такую как юрист, врач или архитектор. Болонский процесс затрагивает **оба типа признания**. (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, с. 124)

ПРИЗНАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЕ (ACADEMIC RECOGNITION)

Признание академическое – официальное подтверждение надлежащим органом или учреждением высшего образования академических квалификаций как показателя возможностей, приобретенных в ходе программы обучения или ее части. Это подтверждение может относиться к отдельному лицу либо включаться в соглашение о признании между образовательными учреждениями или органами. Обычно оно требуется в качестве базы для доступа к дальнейшему обучению (кумулятивное признание) либо как признание, допускающее некоторые изъятия из программы, предлагаемой принимающим учебным заведением (признание заменой, такое как в ECTS).

Академическое признание (Academic Recognition)- Официальное подтверждение надлежащим органом или учреждением высшего образования академических квалификаций как показателя возможностей, приобретенных в ходе программы обучения или ее части. Это подтверждение может относиться к отдельному лицу либо включаться в соглашение о признании между образовательными учреждениями или органами. Обычно оно требуется в качестве базы для доступа к дальнейшему обучению (кумулятивное признание) либо как признание, допускающее некоторые изъятия из программы, предлагаемой принимающим учебным заведением (признание заменой, такое как в ECTS).

(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. с. 309. (Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Признание (компетенций) (Anerkennung (von Kompetenzen) (ФРГ)

а) *формальное признание*: процесс формального признания ценности компетенций либо – посредством выдачи удостоверений/свидетельств, – посредством выдачи документа о соответствии, о зачетных единицах или о признании имеющихся компетенций;

и/или

б) *общественное признание*: признание ценности компетенций действующими лицами, экономикой или обществом (Glossar der Schlüsselbegriffe Cedefop).

Подтверждение (признание действительным) (неформального и информального обучения) (Validierung (nicht formales und informellen Lernens) (ФРГ))

Процесс оценки и признания целого спектра знаний, умений, навыков и компетенций, которые лица приобрели в течение жизни в различной связи (например, посредством образования, в ходе работы и в свободное время) (Glossar der Schlüsselbegriffe Cedefop).

ПРИЗНАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ (PROFESSIONAL RECOGNITION)

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

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Профессиональное признание де-факто (De facto Professional Recognition) – относится к ситуации, когда профессия не является регламентированной. В этом случае после завершения программы обучения инженеры признаются на основании академической степени.

Профессиональное признание де-юре (De jure Professional Recognition) Официальное подтверждение надлежащим органом профессиональной квалификации и/или способности кандидата работать по своей профессии на определенном уровне ответственности. Это относится к праву практиковать и к профессиональному статусу, которые предоставляются обладателю квалификации.

(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. с. 309. (Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ (DIPLOMA SUPPLEMENT, DS)

Приложение к диплому – это дополнение к оригиналу квалификации, которое служит для описания характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершеного обладателем квалификации. В основе Приложения к диплому – модель, предложенная Европейской Комиссией, Советом Европы и UNESCO/CEPES. Приложение к диплому улучшает международную прозрачность и облегчает академическое/профессиональное признание квалификаций

Приложение к диплому – документ, являющийся одним из инструментов признания. В своем Берлинском коммюнике министры высшего образования обратились к вузам и работодателям с призывом шире использовать Приложение к диплому, которое обеспечивает лучшую прозрачность степеней высшего образования, содействует трудоустраиваемости выпускников и способствует академическому признанию. В Приложении к диплому не допускаются субъективные оценки, а также заявления об эквивалентности или предложения относительно признания.

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

Разработаны основные принципы и общие правила составления Приложения к диплому¹¹.

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

- личные дела студентов не содержат требуемой полноты информации;
- программные средства обработки данных о студентах пока не адаптированы к Болонскому процессу;
- Приложение к диплому требует большой работы в области информационных технологий, чтобы справиться со всем многообразием индивидуальных траекторий обучения;
- необходимы значительные затраты на переводы¹².

Планируется, что, начиная с 2005 г., каждый выпускник будет автоматически и бесплатно получать Приложение к диплому, заполненное на одном из распространенных европейских языков. (Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Приложение к диплому – это дополнение к оригиналу квалификации, которое служит для описания характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершенного обладателем квалификации. В основе Приложения к диплому – модель, предложенная Европейской Комиссией, Советом Европы и UNESCO/CEPES. Приложение к диплому улучшает международную прозрачность и облегчает академическое/профессиональное признание квалификаций

(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., с.163)

Приложение к диплому (Diploma Supplement) – это документ, который прилагается к официальной степени/квалификации и служит для того, чтобы дать описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, которое было пройдено и успешно завершено обладателем этой степени/квалификации. Приложение к диплому базируется на модели, разработанной Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/ CEPES. Оно улучшает международную прозрачность и облегчает академическое/профессиональное признание квалификаций. (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. с. 266; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

¹¹ Примеры хорошо составленных DS можно найти по адресу: <http://www.cepes.ro>, <http://www.europa.eu.int/en/comm/dg22>; <http://www.culture.coe.int>

¹² Trends IV: European Universities Implementing Bologna.

Приложение к диплому – это дополнение, пояснительная записка, прилагаемая к диплому, который выдается высшим учебным заведением. Приложение дает необходимые пояснения к диплому, который зачастую понятен только в той стране, где он был выдан. Заполненный надлежащим образом, этот документ предоставляет всю информацию, которая требуется для обоснованной оценки степени или квалификации. Приложение, оформленное на одном из распространенных европейских языков, должно выдаваться бесплатно вместе с дипломом каждому студенту по окончании им программы на соискание степени любого типа. 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. с. 255; ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Приложение к диплому – дополнение к оригиналу квалификации служит для описания характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, которое прошел и успешно завершил обладатель квалификации. Цель приложения к диплому – улучшить международную прозрачность и академическое/профессиональное признание квалификаций. 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. с. 301. (Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Введение **Приложения к диплому** в большинстве вузов проходит успешно, однако сохраняются две сложные проблемы: техническая реализация (программное обеспечение, поток данных между факультетами и центральной администрацией и т.д.) и представление входных данных (наименования программ и курсов, переводы и т.д.)... Большинство вузов, по-видимому, не осведомлены о том, что наибольшей проблемой в реализации **Приложения к диплому** может стать включение в него результатов обучения как важнейшего компонента, обеспечивающего информацию о знаниях, навыках и компетенциях обладателя этого документа (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, с. 108; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Не всегда и не везде понимается связь между **Приложением к диплому** и надлежащей реализацией ECTS, модуляризацией программ и появлением структур квалификаций (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, с. 109; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Цель **Приложения к диплому** – представить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной «прозрачности» и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Приложение содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса образования, полученного и успешно завершеного лицом. В Приложении не допускаются субъективные оценки, заявления об эквивалентности или предложения о признании (В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная

реформа высшего образования Европы. М., 2003, с.40; Diploma Supplement/ Universidad de Zoronda. Интернет: www.sogu.es.)

Приложение к диплому – документ, призванный повысить международную прозрачность и упростить процедуру академического и профессионального признания квалификаций (дипломы, уровни, сертификаты и т.д.), разработан Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО. Описывает на национальном языке (а также на одном из распространенных европейских языков) характер, уровень, объем и статус обучения, которое успешно завершено.

(«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005)

Первым шагом в исполнение Болонской декларации является требование ввести **Приложение к диплому (ПД)** в качестве основного инструмента создания системы легко читаемых и сопоставимых степеней. Назначение ПД – облегчить академическую мобильность между вузами и мобильность соискателей рабочих мест на Европейском рынке труда. В сегодняшних условиях, когда параллельно существуют старые и новые структуры степеней, значение ПД трудно переоценить. (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, с. 131)

Приложение к диплому (Diploma Supplement)

Приложение к диплому – это дополнение свидетельства, содержащее представленные по единой форме данные, описывающие окончание высшего образования на английском языке. Оно информирует о содержании подготовки, последовательности процесса обучения и полученных по окончании академических и профессиональных квалификациях. В так называемом национальном пояснении (National Statement) дается разъяснение немецкой системы образования и указывается место в ней данного свидетельства об окончании. Благодаря приложению к диплому должно быть облегчено выделение ступеней в международной классификации высшего образования и признание немецких документов об окончании академического образования. Тем самым создаются предпосылки большей прозрачности одновременно лучших шансов для немецких выпускников на международном уровне с целью обучения или профессиональной деятельности. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Приложение к диплому (Diploma Supplement)

Чтобы повысить прозрачность квалификаций в академических и профессиональных целях, Европейская комиссия, Евросовет и ЮНЕСКО совместно разработали приложение к диплому. В нем на языке страны и на английском языке описывается вид и содержание курса обучения, а также соответствующий уровень квалификации. Дополнительно в документе приводится информация о системе образования страны, выдавшей диплом, чтобы было понятно место квалификации в общем образовательном контексте. (Glossar zum Bologna-Prozess)

Дополнение к свидетельству или документу / Приложение к диплому (Zusatz zum Zeugnis oder zur Kunde/Diploma Supplement)

Приложение к диплому – это дополнение к свидетельству или документу об академическом окончании и степени, выполненное по стандартной форме на английском языке. Оно со-

держит дополнительную информацию о содержании обучения, последовательности обучения, полученных по окончании академических и профессиональных квалификациях, а также о вузе, присвоившем окончание или академическую степень.

Приложение к диплому должно способствовать признанию и соответствующей оценке за рубежом окончания и степени, полученной в Германии. В Германии оно должно также служить прозрачности содержания и квалификаций, особенно по вновь введенным программам ступенчатой подготовки (бакалавра и магистра).

Конференция ректоров вузов на 187 Пленарном заседании 22/23 февраля в Бонне высказалась за то, чтобы к свидетельству об окончании немецких вузов в будущем прилагался такой документ (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulfachbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg & Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

Цель приложения к диплому – предоставить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной ‘прозрачности’ и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.). Оно содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершенного лицом, поименованным в оригинале квалификации, к которому приложен документ (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байдено – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 156)

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ/ОБУЧЕНИЯ (LEARNING OUTCOMES)

Результаты обучения – это наборы компетенций, выражающих, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать после завершения процесса обучения, как продолжительного, так и короткого. Результаты обучения могут относиться к периоду обучения, например к программе первого или второго цикла, либо к отдельной курсовой единице или модулю. Результаты обучения определяют требования для присуждения кредитов и формулируются профессорско-преподавательским составом. Реальные компетенции, приобретенные конкретным обучающимся, могут, безусловно, выходить за рамки установленных результатов обучения.

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

- непосредственно связать результаты обучения со стандартами, с национальными механизмами обеспечения качества и улучшения преподавания, обучения и оценивания;
- совершенствовать практику использования *Diploma Supplement*;
- усилить студентоцентрированную ориентацию образовательного процесса;
- развивать институциональную культуру качества;
- повысить гибкость образовательных программ;

- облегчить определение «точек» входа и «точек» выхода студента в его индивидуальной образовательной траектории;
- воздействовать на применение ECTS;
- обеспечить необходимую меру прозрачности для широкого диапазона квалификаций, существующих в Европе, улучшить практику международного признания и трудоустраиваемости, стимулировать мобильность.

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

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

Результаты образования/обучения. Как говорится в материалах Международного семинара «Применение результатов обучения» (Эдинбург, 1–2 июля 2004 г.), «Результаты обучения формируются на опыте и достижениях студентов и поэтому более точно отражают ценность квалификации для студентов, предпринимателей и работодателей»¹³. 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.

¹³ Using Learning Outcomes the Report for Bologna Follow-Up Group.

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

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

Как отмечает Стивен Адам, проф. Вестминстерского университета, результаты обучения являются одним из важнейших структурных элементов прозрачных систем высшего образования и квалификацией. Результаты обучения – это письменная формулировка того, что успешный студент будет в состоянии делать по завершении модуля, учебного предмета, цикла или при получении степени. Результаты обучения связаны с достижениями обучающихся, а не с намерениями преподавателей. «Создание результатов обучения не является точной наукой, – пишет Стивен Адам, – и их написание требует серьезных размышлений – очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку»¹⁴.

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...»¹⁵.

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Результаты обучения – это формулировка того, что именно обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии делать по окончании процесса обучения. Результаты обучения должны дополняться соответствующими критериями оценивания, которые позволяли бы выносить суждения о том, что планируемые результаты обучения достигнуты. Результаты обучения вместе с критериями оценивания определяют требования для присуждения кредитов. При выставлении отметок определяется, достигнуты или превышены тре-

¹⁴ Using Learning Outcomes. UK Bologna seminar. (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

¹⁵ ECTS Users' Guide. European credit Transfer and Accumulation System and The Diploma Supplement.

бования для присуждения кредитов. Перенос и накопление кредитов значительно облегчается, если ясно сформулированные результаты обучения будут точно указывать, за какие достижения присуждаются кредиты. (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. с. 268. (ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Результаты обучения – это конкретные намерения программы или модуля, выраженные в специальных терминах. Они описывают, **что** должен знать, понимать и быть в состоянии делать студент по окончании этой программы или модуля. 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. с.321. (Guide to Learning Outcomes)

Результаты обучения – это наборы компетенций, выражающих, что именно студент будет знать, понимать или будет способен делать после завершения процесса обучения, как продолжительного, так и короткого. Результаты обучения могут относиться к периоду обучения, например к программе первого или второго цикла, либо к отдельной курсовой единице или модулю. Результаты обучения определяют требования для присуждения кредитов и формулируются профессорско-преподавательским составом. Реальные компетенции, приобретенные конкретным обучающимся, могут, безусловно, выходить за рамки установленных результатов обучения. (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. с. 237-238. (ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement)

Более широкий смысл **результатов обучения** (необходимость институционального подхода, связь с ECTS и студентоцентрированным обучением и т.д.) хорошо воспринимается (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, с.94; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Европейское измерение **концепции результатов обучения** воспринимается только теми представителями профессорско-преподавательского состава, которые знакомы с проектом Тьюнинг (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, с.95; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

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 (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подго-

товки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.97; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Результат обучения/цель обучения (Learning outcome/Lernergebnis/Lernziel)

Модули и учебные занятия определяются целью обучения. В ней описаны знания, компетенции, способности и навыки, которые должны быть сформированы. Описание модуля. (Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03)

Результаты обучения (Learning Outcomes/Lernergebnisse) **Компетенции, приобретенные в процессе формального или неформального обучения и подтвержденные и признанные при получении квалификации (Hanf/Hippach-Schneider/Mucke. BIBB. Vorüberlegungen zu einem europäischen “Qualifikationsrahmen” (EQR)**

Стандартные учебные результаты / учебные результаты (Standard-Lernergebnisse/Lernergebnisse) Описывают, какими минимальными знаниями должны обладать учащиеся для получения кредитов по модулю или что они должны понимать и/или какие действия и работу они должны выполнять после посещения занятия или модуля (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

(Результаты экзамена/оценка учебных результатов (Prüfungsleistung / Bewertung der Lernleistung)

С помощью экзамена выясняется, как правило, насколько учащийся усвоил содержание учебного материала занятия или модуля, в качестве доказательства могут служить также рефераты или практические работы.

Оценивание результата экзамена или работ на степень бакалавра или магистра осуществляется преподавателем модуля в форме отметки/оценки. Экзамен может также состоять из нескольких аттестационных результатов: например, из реферата (30% оценки) и устного экзамена (70%) (BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar)

СБЛИЖЕНИЕ (CONVERGENCE) (см. Гармонизация)

Сближение, конвергенция – добровольное принятие политики, направленной на достижение общей цели. Сближение архитектур национальных систем образования – одна из линий действия Болонского процесса.

Сближение – политика, направленная на то, чтобы постепенно сделать национальные системы более похожими друг на друга. (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. с. 302; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Сближение, конвергенция – добровольное принятие политики, направленной на достижение общей цели. Сближение архитектур национальных систем образования – одна из линий действия Болонского процесса. (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., с.164)

СОЦИАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социальное измерение Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) – это совокупность механизмов, обеспечивающих равенство возможностей и социальное единство, что позволяет большинству молодых людей достичь самого высокого уровня и обеспечивает максимальное раскрытие их потенциала. Социальное измерение ЕПВО включает в себя процессы доступа к высшему образованию, консультирование по вопросу успешности студентов, финансовую и материальную поддержку, а также политику информирования и руководства.

Социальное измерение высшего образования понимается как совокупность механизмов, гарантирующих равенство возможностей и социальное единство (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, с.12)

Социальное измерение – системная характеристика высшей школы, которая охватывает условия, позволяющие молодым людям достигать самых высоких уровней образования и обеспечивающие им максимальное раскрытие их потенциала (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, с.12)

Социальное измерение Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) – это совокупность механизмов, обеспечивающих равенство возможностей и социальное единство, что позволяет большинству молодых людей достичь самого высокого уровня и обеспечивает максимальное раскрытие их потенциала. Социальное измерение ЕПВО включает в себя процессы доступа к высшему образованию, консультирование по вопросу успешности студентов, финансовую и материальную поддержку, а также политику информирования и руководства. (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.12, 31; «The Social Dimension of the European Higher Education Area and World-Wide Competition». Recommendations from the Bologna Seminar, Sorbonne, Paris, January 27–28, 2005)

Социальное измерение, служащее увеличению конкурентоспособности Европы, является составляющим элементом Европейского пространства высшего образования и необходимым условием для его привлекательности в условиях международного соперничества. (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005, с.12, 31; «The Social Dimension of the European Higher Education Area and

World-Wide Competition». Recommendations from the Bologna Seminar, Sorbonne, Paris, January 27–28, 2005)

Социальное измерение в Болонском процессе составляет неотъемлемую часть Европейского пространства высшего образования и является необходимым условием привлекательности и конкурентоспособности этого пространства (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, с. 170; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Социальное измерение включает те меры, которые принимает правительство, чтобы обеспечить студентов, особенно из социально незащищенных групп, финансово-экономической поддержкой, руководством и услугами консультирования с целью расширения доступа к высшему образованию (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, с. 170; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

СТРУКТУРЫ СТЕПЕНЕЙ

Одноуровневая структура степеней

Одноуровневая структура степеней: Это система степеней, которые присуждаются по окончании только из одного интегрированного цикла высшего образования и дают право на поступление в докторантуру. Одноуровневые структуры степеней существуют как в унитарной, так и в бинарной системе высшего образования.

(Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 105)

Двухуровневая структура степеней

Двухуровневая структура степеней: Это структура степеней, которые присуждаются по окончании, как минимум, двух этапов высшего образования. Каждая из степеней обеспечивает доступ к профессиональной карьере или к дальнейшему обучению. Степень, присваиваемая по окончании второго этапа обеспечивает доступ к докторантуре. Такая структура существует и в унитарной, и в бинарной системе высшего образования.

(Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 106).

Одноуровневая докторская структура – структура с одним уровнем докторской степени (международный уровень степени Доктор философии – PhD).

(Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора

В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с.106)

Двухуровневая докторская структура – структура докторской степени с двумя разными уровнями докторских степеней (международный уровень степени PhD и высшая докторантура). Доступ ко второму уровню докторантуры не всегда обусловлен наличием первого.

(Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с. 106).

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Студентоцентрированное образование означает смещение акцентов с преподавания (преобладающая роль профессорско-преподавательского состава в «поставке» знаний) на обучение (активная образовательная деятельность студента). В связи с этим преподаватель призван обеспечить как сохранение своего ролевого статуса, так и более высокие уровни консультирования и мотивирования обучающихся в том, что относится к практическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации выявленных пробелов. Разумеется, это предполагает высокую мотивацию студентов на обучение, которая отнюдь не формируется только в академической среде.

Новый подход делает упор на результаты обучения, которые становятся главным итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства, которые используют преподаватели для достижения этих результатов.

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

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

Подобный сдвиг в массовом высшем образовании не снижают ответственности вузов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться общественными институтами, свободными от ценностей. Студентоцентрированная кон-

цепция образовательного процесса с ее подчеркиванием важности компетенций и результатов обучения никоим образом не противоречит таким преимуществам российского высшего образования, как его фундаментальность и универсальность. Напротив, именно эти его особенности в связке с прикладной направленностью делает отечественную высшую школу наиболее восприимчивой по отношению к новой концепции образовательного процесса.

Студентоцентрированное образование означает смещение акцентов с преподавания (преобладающая роль профессорско-преподавательского состава в «поставке» знаний) на обучение (активная образовательная деятельность студента). Речь идет не о традиционной для российской высшей школы практике самостоятельных работ студентов, а о принципиальной переориентации образовательного процесса и роли в нем студента. В связи с этим преподаватель призван обеспечить как сохранение своего ролевого статуса, так и более высокие уровни консультирования и мотивирования обучающихся в том, что относится к практическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации выявленных пробелов. Разумеется, это предполагает высокую мотивацию студентов на обучение, которая отнюдь не формируется только в академической среде.

(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., с.206)

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

В образовательном процессе наблюдается смещение акцентов с преподавания (активная академическая деятельность профессорско-преподавательского состава) на обучение (активная образовательная деятельность студента). Раньше знания рассматривались как доминирующая характеристика. Поэтому в традиционном образовательном процессе преобладали методики передачи знаний. Новый подход делает упор на **результаты обучения**, которые становятся главным итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средства, которые используют преподаватели для достижения этих результатов.

Это должно повлечь за собой развитие методического, организационного и технологического обеспечения, а также изменение роли преподавателя. Преподаватель в возрастающей мере становится систематизатором знаний, руководителем и куратором студентов. В студентоцентрированной концепции преподаватель реализует новую функцию сопроводителя студента в деле приобретения им тех или иных компетенций. Наряду с сохранением своего прежнего роле-

вого статуса преподаватель призван обеспечить более высокие уровни консультирования и мотивирования обучающихся в том, что относится к критическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации выявленных пробелов. В свою очередь образовательный процесс потребует от студентов большей степени вовлеченности, развития своих умений работать с оригинальной информацией, пользоваться разнообразными формами доступа к информации и ее оценки.

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

Подобный сдвиг в массовом высшем образовании не снижают ответственности вузов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться общественными институтами, свободными от ценностей. Студентоцентрированная концепция образовательного процесса с ее подчеркиванием важности компетенций и результатов обучения никоим образом не противоречит таким преимуществам российского высшего образования, как его фундаментальность и универсальность. Напротив, именно эти его особенности в связке с прикладной направленностью делает отечественную высшую школу наиболее восприимчивой по отношению к новой концепции образовательного процесса.

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Студентоцентрированное обучение

Изменяются подходы к преподаванию, когда во многих традиционно центрированных на преподавателе системах начинают размышлять над тем, как поместить в центр внимания потребности студентов. Такое изменение ощущается и во внутренней культуре качества преподавания, для которой характерно повышенное внимание к эффективности преподавания, к обратной связи от студентов к процессам преподавания и обучения, а также к службам поддержки студентов. Страны Европы существенно различаются по методам преподавания и по степени, в какой **студентоцентрированное обучение** может определять каждодневную жизнь университетов (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, с. 145; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

Страны Северной/Северо-Западной Европы явно доминируют в организации **студентоцентрированной среды обучения**..., что требует не только пересмотра учебных программ и повышения квалификации сотрудников, но и дополнительных услуг по руководству и консультированию, новых форм преподавания и оценивания (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, с. 146; Trends IV: European Universities Implementing Bologna)

ТВИННИНГ (TWINNING)

Твиннинги представляют собой попарные объединения провайдеров и являются одним из ведущих критериев при выборе университетов будущими студентами. Твиннинги позволяют на постоянной основе признать учебную разработку одного учебного заведения другим – иностранным – в качестве частичного зачета у себя.

(В.И.Байденко. Болонский процесс. Курс лекций. М., «Логос». 2004, с.74)

Твиннинг (Twinning) – модель, при которой курс подготовки делится на две части, первая фаза обучения проходит в зарубежном вузе, вторая – в вузе страны.

(Lanzendorf U./Teichler U. Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? / In : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 2/2003, S.223)

ТРАНСНАЦИОНАЛЬНОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (см. *Международный рынок высшего образования*)

Транснациональное высшее образование означает образование, получаемое в одной стране в рамках вуза (учебного заведения) другой страны. Транснациональное образование поставляется частными провайдерами через структуру кампусов (в branch campus), franchise (франчайзинг), оффшорные институты, посредством Internet. Наблюдается его быстрое распространение в Европе.. Возникает новый сектор высшего образования наряду с традиционными, национальными, регулируемыми государством, системами. Важнейший принцип интернационализации высшего образования заключается в том, что она должна служить укреплению национальных, региональных и местных возможностей для развития людских ресурсов.

(В.И.Байденко. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003, с.36)

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

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

Пока в Европе нет единого понимания этого термина. На международном Болонском семинаре, рассмотревшем проблему трудоустраиваемости в контексте Болонского процесса (г. Блед, 21–23 октября 2004 г.), принята дефиниция, предложенная Координационной группой по обеспечению трудоустраиваемости студентов Англии (ESECT): «Трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, понимания и личных характеристик, которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения их трудоустройства и успешности в выбранной профессии, и которая служит на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике»¹⁶.

¹⁶ Employability in the Context of the Bologna Process. General Conclusions and recommendations (<http://bologna-bergen2005.no>)

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

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

Во-вторых, расширить возможности и гибкость с позиций структуры, содержания, ориентации и профиля обучения с одновременным обеспечением многообразия образовательных траекторий студентов.

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

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

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

(Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005)

Трудоустраиваемость (как она определена в материалах Международного семинара в Блэде 21–23 октября 2004 г.) – это 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 (качеству и структуре – В.Б.), сообществу и экономике. (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., с.206)

Трудоустраиваемость

В связи с принятием двухуровневой системы и особенно с введением степени бакалавра после трех лет обучения возникает проблема с разными интерпретациями термина «**трудоустраиваемость**». В Болонской декларации подчеркивается, что наличие даже первой степени должно предполагать **трудоустраиваемость** выпускника. (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, с. 62)

Трудоустраиваемость выпускников понимается университетами как «приобретение компетенций новаторства и лидерства, необходимых как в академической сфере, так и в других сферах трудоустройства»¹⁷. (Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (ев-

¹⁷ Проект EUA по культуре качества, Отчет тематической сети 4 «Реализация Болонских реформ», март 2003 года.

ропейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2004, с. 63)

Поскольку **трудоустраиваемость** имеет значение для реформирования учебных программ, представляется вполне логичным вовлекать профессиональные ассоциации и работодателей в разработку и реструктуризацию учебных программ, однако обратная связь от вузов в отношении этой проблемы остается довольно медленной (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, с. 107)

Трудоустраиваемость: ряд стран констатируют, что введение совместных степеней расширит европейский рынок труда и увеличит международную трудоустраиваемость выпускников высших учебных заведений. (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, с. 324)

УНИВЕРСИТЕТ

Университет – вид высшего учебного заведения, которое

- **реализует образовательные программы высшего и послевузовского образования по широкому спектру направлений подготовки;**
- **осуществляет подготовку, переподготовку и/или повышение квалификации специалистов, научных и научно-педагогических работников;**
- **выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук;**
- **является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности;**
- **имеет развитую инфраструктуру учебных, научных и научно-производственных подразделений; высокий уровень кадрового и материального обеспечения.**

Университет, в соответствии с законами о высшем образовании, – специальный тип государственного института, обладающего правом на самоуправление; место, где уважается академическая свобода. Самоуправление означало, что руководство институтом осуществляют избранный ректор и академический сенат. Студенты и сотрудники участвуют в управлении через избранных представителей. Хотя автономия традиционно касалась академических вопросов, университеты сегодня могут обладать значительной административной и финансовой свободой; в некоторых странах они для большей гибкости организованы в виде публичных компаний или фондов. Такие высшие учебные заведения часто управляются исполнительным советом, который нанимает ректора, часто извне. Академическое сообщество больше не управляет вузом полностью самостоятельно. Институциональная автономия не обязательно является синонимом академической автономии. (Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый

Университет, 2005, с.41; The Bologna Process: Where Are We, Where Are We Going? Pan-European Structure Seminar, Brussels, February 11-12, 2005)

Университет (Германия) – Исследовательский университет с широким диапазоном образовательных программ, включающих искусство, гуманитарные науки, право, естественные науки и (необязательно) инженерные науки. (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. с.319; Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe)

Университет представляет собой автономный институт, который действует внутри обществ, организованных по-разному из-за различия географических и исторических условий, и создает, критически осмысливает и распространяет культуру путем исследования и преподавания. (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с.12)

Определение концепции **университета** как института с интенсивным взаимодействием и координацией между преподаванием и обучением, с полным прохождением программы обучения, предусматривающего значительную степень самостоятельной работы (Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с.87)

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ СЕКТОР ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Университетский сектор – сектор высшего образования, включающий университеты и высшие учебные заведения университетского уровня, обладающие академической свободой, правом на самоуправление и автономию в организационных и академических вопросах, в том числе правом на присуждение академических степеней. Учебные заведения, входящие в состав университетского сектора, предоставляют широкий спектр образовательных программ, включающих гуманитарные, социальные, естественные, технические, медицинские науки, искусство, право, освоение которых ведет к получению академических степеней и соответствующих квалификаций, в том числе и на последипломном уровне с целью подготовки научно-педагогических кадров. Обучение в университете тесно связано с научными исследованиями.

(Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002, с.106-115)

ФРАНЧАЙЗИНГ (FRANCHISING)

Франчайзинг означает привилегию дилеру, распространяющему товар производителя. При этом учебное заведение/дилер находится в независимой от производителя об-

разовательных услуг собственности (провайдера). Учебное заведение /дилер выплачивает определенный процент от продаж образовательных услуг за использование имени производителя (совместное пользование торговой маркой).

(В.И.Байденко. Болонский процесс. Курс лекций. М., «Логос». 2004, с.74)

Франчайзинг (Franchising) – учреждение в стране, получившее полномочия предлагать программы зарубежного вуза за плату и выдавать свидетельства об окончании. В Германии уже существуют частные специализированные вузы, предлагающие зарубежные программы подготовки и выдающие соответствующие документы об окончании.

(Lanzendorf U./Teichler U. Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? / In : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 2/2003, S.223)

СЛОВНИК

1. Автономия вуза
2. Академическая свобода
3. Академический капитализм
4. Аккредитация
5. Болонская декларация
6. Болонские преобразования /реформы / процесс
7. Виртуальный университет
8. Всеобъемлющая структура квалификаций европейского пространства высшего образования
9. Гармонизация
10. Глобализация
11. Докторантура
12. Европаспорт
13. Европеизация
14. «Европейская платформа» контроля качества и аккредитации
15. Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS)
16. Европейское измерение в высшем образовании
17. Европейское исследовательское пространство (ЕИП)
18. Европейское пространство высшего образования (ЕПВО)
19. Зачетная единица/кредит
20. Интернационализация высшего образования
21. Кампус за рубежом
22. Качество высшего образования
23. Классификация систем высшего образования
24. Компетентностный подход
25. Компетенции/компетентности
26. Международный рынок высшего образования
27. Мобильность
28. Модуль / Виды модулей
29. Модуляризация / Модульное построение обучения
30. «Настройка образовательных структур» (TUNING)
31. Неуниверситетский сектор высшего образования
32. Офшорные центры/Структуры
33. Оценивание/ Оценка качества
34. Оценка /Отметка
35. Парадигма в образовании
36. Портфолио
37. Признание
38. Признание академическое

39. Признание профессиональное
40. Приложение к диплому
41. Результаты образования/обучения
42. Сближение
43. Социальное измерение высшего образования
44. Структуры степеней
45. Студентоцентрированное образование
46. Твининги
47. Транснациональное высшее образование
48. Трудоустраиваемость
49. Университет
50. Университетский сектор высшего образования
51. Франчайзинг

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если судить о динамике Болонского процесса (хотя бы по тому, как структурирована анкета для руководителей высших учебных заведений для подготовки доклада Trends V – разд. 1), то очевидно, что сегодня центр Болонских реформ переместился именно в высшие учебные заведения Европы. Включенные в промежуточный отчет материалы подтверждают нарастающий интерес многих стран к Болонскому процессу как системному объекту. Исследования проводятся по различным аспектам воздействия болонских преобразований на модернизацию национальных систем высшего образования. Это полезный пример для российской высшей школы: надо расширить тематические линии и проблемные поля исследований конкретного воздействия Болонского процесса на трансформацию отечественного высшего образования, изучать все происходящие макро- и микропроцессы, используя разнообразные методологии. Подготовленный промежуточный доклад содержит многие свидетельства позитивного западноевропейского опыта, включает в себя образцы оригинальных методологических решений.

Участники российского проекта «Исследование основных тенденций развития и терминологической базы Болонского процесса как структурной реформы высшего образования в Европе» постоянно «вписывались» в российский контекст, всячески стремясь подчеркнуть системный, комплексный и противоречивый характер болонских преобразований (разд. V).

Чем больше появляется публикаций (журнал «Высшее образование в России» занимает здесь лидерские позиции), отражающих полемику в части позитивного/негативного потенциала болонских реформ для отечественной высшей школы, позволяющих сравнивать направленность наших дискуссий с европейскими, тем более убеждаешься, что оптимистические и пессимистические оценки весьма близки.

Можно сказать, что «проблемные карты» болонского движения весьма похожи во всех странах (не считая отдельные государства, как например, Великобритания, где интерес к Болонскому процессу едва ли не находится чуть выше нулевого градуса). В государствах, скажем, входящих в ЕС, все больше нарастает напряженность в части слабого финансирования собственно болонских реформ. Все чаще звучат призывы к правительствам не ускорять искусственно введение болонских структур, механизмов и инструментария. Все настойчивее выдвигаются требования к государственным структурам подать хороший пример активного найма бакалавров на государственную службу. Все это относится и к российским реалиям.

Участники проекта намерены оказывать содействие в том, чтобы результаты проекта (промежуточный отчет, доклад, иностранные источники и их переводы на русский язык) получили соответствующее распространение и применение.

В целях широкой доступности материалы исследования размещаются на веб-сайте: rc.edu.ru*.

* При необходимости члены исследовательского коллектива окажут консультационную помощь.
Контактный тел. 369-56-69 (Ворожейкина Ольга Леонидовна)
E-mail: rc@rc.edu.ru
Факс: 369-58-13

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. В.И.Байденко. Болонский процесс. Курс лекций. М., «Логос». 2004
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2003
3. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005
4. 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
5. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И.Байденко – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2002
6. 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
7. 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
8. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. - В кн. «Документы международного права по вопросам образования». М., 2003
9. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Под. Ред. Д.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004
10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. 2003, № 5.
11. Карран Терренс. Достижение болонского единства: насколько корректны оценки ECTS//Высшее образование в Европе. 2004. № 3
12. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.).
13. Конференция по степеням магистерского уровня. Хельсинки, 14-15 марта 2003
14. Ледгар Дж.. Обзор системы образования Австралии. // «Высшее образование в Европе. Т. XXI, № 4, 1997
15. Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., Олма-Пресс, 2005
16. О высшем и послевузовском профессиональном образовании. Федеральный закон от 22. 08. 96. №125-ф 3
17. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов. Изд. 8-е, стереотип. М., «Советская энциклопедия», 1970.
18. Пражское Коммюнике, 2001 г
19. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании. Материалы Всероссийского совещания 23 апреля 2003 г., г. Москва/Под ред. В.Н. Чистохвалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003
20. Проект EUA по культуре качества, Отчет тематической сети 4 «Реализация Болонских реформ», март 2003 г

21. Проектирование Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации. М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005
22. Рекомендация МОТ/ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров учреждений высшего образования.- В кн. «Документы международного права по вопросам образования» М., 2003 профессионального образования и обучения. Копенгагенский процесс. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2003
23. Современный словарь иностранных слов:– 2-е изд., стер. – М.: Русс. яз., 1999.
24. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста//Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
25. BLK-Modelversuchsprogramm. “Modularisierung im Hochschulbereich”. Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften der Fachhochschule Neubrandenburg&Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel. Glossar, 8.12.2000
26. Bologna Process Final Conference in Master-level Degrees. Helsinki, March 14–15, 2003
27. Bologna Process: Where Are We, Where Are We Going? Pan-European Structure Seminar, Brussels, February 11-12, 2005
28. Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society». Salzburg, February 3–5, 2005
29. Bologna Seminar on Recognition (University of Latvia, Riga, Latvia 34-th December 2004
30. Centrum für Hochschulentwicklung der Berthelsmann-Stiftung. 2005
31. Credit Accumulation, compences the Definition of Learning Outcomes: The Example of the University of Groningen. 2004
32. Diploma Supplement/ Unvesidad de Zoronda
33. Eberhard Karls (Universität Tübingen) Module/Modularisierung. 2003
34. ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement.20042003
35. Employability in the Context of the Bologna Process. General Conclusions and recommendations.2003
36. Erpenbeck, John. Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München; Berlin: Waxmann, 1999
37. ESIB – The National Unions of Students in Europe. Luxembourg Student Declaration, presented at the 9th European Student Convention, Luxembourg, March 2005
38. EUA/SWISS Confederation conference Credit Transfer and Accumulation: the Challenge for Institutions and Students, 2005
39. 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
40. Glossar – gestuftes Studiensystem. Leistungspunkte. Universität Greifswald. Glossar für gemeinsame Handbuch. Überarbeitung (gemäß Verbundtreffen vom 15.05.03
41. Glossar der Schlüsselbegriffe Cedefop. 2004
42. Glossar zum Bologna-Prozess. 2000
43. Glossary of Terms Relevant for Engineering Education E4 – Enhancing Engineering Education in Europe. 2004
44. Guide to Learning Outcomes. 2005
45. Hanf/Hippach-Schneider/Mucke. BIBB. Vorüberlegungen zu einem europäischen “Qualifikationsrahmen” (EQR).2005

46. Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19/ Januar 1999, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8. August 2002
47. International Conference on «New Generations of Policy Documents and Laws For Higher Education: Their Thrust in the Context of the Bologna Process». Warsaw, Poland, November 4-6, 2004
48. Joint Degrees-effective Mechanism of Meeting Bologna Objectives/ Bologna Follow Seminar «Joint Degrees-Further Development.2004
49. Jürgen Kohler. Europäischer Qualifikationrahmen (European Qualifications Framework. 2004
50. Lanzendorf U./Teichler U. Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? / In : Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrg., Heft 2/2003, S.219-238); Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005
51. Leszczensky M. Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich/ In: Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Forschung/ Leszczensky M., Wolter A. (Hrsg.) HIS, Hannover, A6/2005, S.61
52. Master Degrees in the European Higher Education Area 2005
53. Recommendations from the Bologna Seminar on Qualifications Frameworks.Copenhagen, January 13–14, 2005
54. Recommendations of Representatives of Accreditation Committees/Agencies from Countries Which Participated in Seminar on «Cooperation between Accreditation Committees/Agencies».Warsaw, Poland, February 14–16, 2005
55. Seufert S., Mayr P., Fachkexikon e-le@rning/ In: eLearning Glossar. Zusammengestellt von A. Gussenstätter. BIBB.2005
56. Social Dimension of the European Higher Education Area and World-Wide Competition». Recommendations from the Bologna Seminar,Sorbonne, Paris, January 27–28, 2005
57. Trends IV: European Universities Implementing Bologna.2005
58. Using Learning Outcomes. UK Bologna seminar. 2005
59. Ute Clement, Rolf Arnold (Hrsg.) Kompetenzentwicklungs in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen, 2002.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А К I АНАЛИЗУ ОСНОВНЫХ ДОКУМЕНТОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Приложение А 1
(к разд. От Бергена и на пути к Лондону)*

A1.1. ТЕНДЕНЦИИ IV. ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ

TRENDS IV. MAIN FINDINGS AND CONCLUSIONS

*Кристиан Таух
Конференция Европейской ассоциации
международного образования (EAIE) Краков, 17 сентября 2005*

*Christian tauch
Eaie Conference
Krakow, 17 september 2005*

Содержание

- Цели и методология Тенденций IV Система степеней
- Признание
- Обеспечение качества
- Исследования
- Заключение

Цели и методология Фокус на учебные заведения (продолжение Тенденций III).

- Фокус на реализацию (Тенденции III: позиции, выявленные проблемы, вызовы).
- Посещение 62 учебных заведений (48 – Тенденции IV, 14 – Коимбра), из которых – 55 университетов, 7 других вузов.
- Разнородный состав учебных заведений (размер, набор дисциплин), но только те, которые приступили к реализации (необъективность).
- Собеседование с различными группами в течение 1–1,5 дней с целью выявления различных перспектив, проблем на разных уровнях; международная и национальная экспертиза.
- Национальные исходные данные, полученные от Конференций ректоров.

Методология: сбор и анализ данных

- 62 вуза в 29 из 40 стран Болонской декларации
- собеседования с разными участниками учебного процесса
- командами из 2-х человек (1 международный представитель, 1 представитель национальной Конференции ректоров)
- Анализ откликов, достижений и приоритетов учебных заведений
- сосредоточение на 3-х промежуточных приоритетах Болонского процесса (структуры, признание, качество) и исследованиях
- Сбор информации о европейских и национальных условиях
 - посредством анкеты, посланной Конференциям ректоров
 - посредством повторного анализа данных Тенденций III Учебные заведения в центре осуществления программы 2004/2005
- 62 вуза в 29 из 40 стран Болонской декларации
- собеседования с разными участниками учебного процесса
- командами из 2-х человек (1 международный представитель, 1 представитель национальной Конференции ректоров)

- Анализ откликов, достижений и приоритетов учебных заведений*
- Сосредоточение на 3-х промежуточных приоритетах Болонского процесса (структуры, признание, качество) и исследованиях
 - Сбор информации о европейских и национальных условиях
 - посредством анкеты, посланной Конференциям ректоров
 - посредством повторного анализа данных Тенденций III
- Система степеней: осуществление «бакалавриата/магистратуры» на национальном уровне**
 - Почти все страны на настоящий момент ввели двухцикловую систему.
 - Несколько вузов все еще ждали более подробных правительственных распоряжений, некоторые правительства планируют поправки.
 - Только медицина обычно все еще исключается в большинстве стран, но также педагогические и другие дисциплины все еще вызывают проблемы ->.
 - Потребность в примерах положительного опыта особенно по «трудным» дисциплинам на национальном и европейском уровнях.
- Система степеней: позиция вузов в соотношении «бакалавриата/магистратуры»**
 - Большинство вузов сегодня видят преимущества двухциклового системы.
 - В большинстве вузов ППС поддержали основные идеи проблемно-базирующегося обучения, студентоцентрированного подхода и т.д., даже если они критически отнеслись к различным аспектам реализации.
 - Все еще является вызовом: переориентация учебных планов, фокусировка содержания.
 - Только в нескольких вузах ППС жаловались: Болонские преобразования были навязаны. Даже настроенные «за» Болонские преобразования члены ППС требуют стимулы, дополнительное финансирование.
- Система степеней: уровень Бакалавра 1**
 - Неправильное понимание того, что Болонские преобразования «предписывают» в любом случае схему «3+2».*
 - Многие преподаватели сомневаются, что степень, получаемая после 3-х лет обучения, будет действенной в академическом смысле и необходимой для рынка труда: снижение академических стандартов.
 - Однако модель «3 года» была принята и признана во многих странах и для многих дисциплин – примеры положительного опыта.
 - Оправданное беспокойство по поводу подхода «один размер подходит всем», принятого многими национальными законодательствами при введении 3-х летнего обучения на степень бакалавра: приводятся доводы, что для некоторых дисциплин 3 года – это слишком короткий срок для подготовки и получению полноценной первой степени, требуется большая автономия в проектировании программ на получение степени.
- Система степеней: уровень Бакалавра 2**
 - Выпускники со степенью бакалавра: рынок труда или обучение по магистерским программам? Огромные различия между странами.
 - Во многих вузах студенты испытывают недостаточную информированность о ценности степени бакалавра и планируют обучение на степень магистра, в этом их часто поддерживают преподаватели.
 - Университеты в некоторых бинарных системах опасаются конкуренции со стороны политехнических институтов и рассматривают степень бакалавра как формальность или, в лучшем случае, как платформу для переориентации на магистерскую программу.
 - Политехнические институты вполне уверены, что их выпускники – бакалавры будут более чем конкурентоспособны на рынке труда.
 - Вузам и правительствам следует более интенсивно вести диалог с работодателями, чтобы обеспечить большее доверие к степени бакалавра и, в частности:
 - Правительствам следует безотлагательно дать ясные примеры ценности степени бакалавра в отношении поступления на государственную службу (карьера, ступени, зарплата)
- Система степеней: уровень Магистра**
 - Несмотря на достигнутый консенсус среди стран-участниц Болонского процесса в отношении магистерских программ: огромное разнообразие.*
 - Программы 300+ ECTS продолжают существовать в некоторых странах (Польша, Венгрия) и использоваться для некоторых дисциплин (медицина, инженерное дело).
 - В Ирландии и Шотландии есть примеры обучения по новой интегрированной 5-летней магистерской программе.
 - Тенденция создавать слишком много магистерских программ: отсутствие институциональной стратегии.

□ Магистерские программы часто разрабатываются без должной опоры на предшествующие бакалаврские программы. Вертикальная мобильность рассматривается как угроза, а не как возможность.

□ «Автономные» (не входящие в систему) магистерские программы все еще являются исключением.

□ Многие вузы приветствуют междисциплинарные магистерские программы. **Система степеней: совместные степени** □ *Правовая ситуация в отношении совместных степеней медленно улучшается.* В большинстве стран совместные степени сейчас в правовом смысле возможны (по крайней мере, открыто не исключаются), другие страны будут вносить поправки в свои законодательства.

□ Тенденции III показали, что уровень интереса к совместным степеням был на отметке «от среднего к низкому». Эта ситуация изменилась к лучшему в большинстве стран, также благодаря программе *ERASMUS Mundus*.

□ Существующие программы: информация и точные цифры имеются только по некоторым странам.

□ Одна из *крупнейших практических проблем* в отношении совместных степеней – это *обеспечение качества / аккредитация* – надеемся, что европейский консенсус по стандартам и нормам в этом поможет. **Система степеней: модуляризация и результаты обучения** □ *Отсутствие европейского «шаблона» для модуляризации: различные интерпретации.*

□ Бакалаврские учебные планы: часто более жестко структурированы, чем традиционные.

□ Студенты приветствуют идею модуляризации, но жалуются, что часто она проводилась поверхностно, не вела к большей гибкости.

□ Многие вузы полностью или в большой степени знакомы с идеей «результаты обучения», реализовали ее и считают полезным инструментом.

□ Контекст «результатов обучения»: очень позитивные ссылки на **структуры квалификаций** в Дании и Великобритании (совершенствование учебных планов, признание).

□ В Берлинском Коммюнике предусмотрены национальные структуры квалификаций: сделано мало.

□ Бергенское Коммюнике: национальные структуры квалификаций должны быть запущены к 2007 г.

Признание: тенденции в мобильности □ *Начинающаяся европейская мобильность усилилась во многих странах с 1999 г.*

□ *Беспокойства по поводу ослабевающей исходящей мобильности.* Причины: язык, финансирование, работа, студенты лучше осознают риск, своевременное завершение.

□ Основное препятствие для мобильности: университетские ежегодники (с расписанием лекций и пр.) в странах Европы.

□ Консенсус: требуется лучшая подготовка, гарантированное признание.

□ Мало вузов используют вертикальную мобильность стратегически: особые программы магистратуры.

□ Долговременная мобильность преподавателей в Европе: важный элемент Европейского пространства высшего образования, но очень мало имеющихся данных.

Признание мобильности по обмену и Европейская система переноса кредитов (ECTS) □ *Большинство вузов реализовали ECTS и используют ее как для накопления, так и для переноса.*

□ Вузы, которые используют доклад Международного семинара по признанию (Латвия), имеют мало проблем с признанием мобильности по обмену или не имеют их вовсе.

□ Движение *от обучения с преподавателями к самостоятельной работе студентов* все еще является спорным вопросом в некоторых вузах.

□ Многие считают необходимым *более «европейскую» реализацию ECTS*, чтобы устранить противоречивость.

□ Обсуждение и достигаемый консенсус в отношении **структур квалификаций** могли бы помочь найти более логически последовательный подход к ECTS в странах Европы в смысле учебной нагрузки и уровней.

Признание: приложение к диплому *Большинство вузов смогут ввести приложение к диплому для каждого выпускника в течение 2005 г. Некоторые уже ввели это раньше.*

В относительно небольшом количестве вузов студенты/ преподаватели не имели представления о приложении к диплому.

Все вузы планируют выпускать приложение к диплому на английском, некоторые также на национальном языке.

Часто встречающиеся трудности: система данных о студентах не содержит необходимой информации; национальное программное обеспечение по данным о студентах пока еще не адаптировано к «Болонье»; приложение к диплому требует большой работы в области информационных технологий, чтобы справиться со всем многообразием индивидуальных траекторий обучения; требуются большие затраты, особенно на переводы.

Основная сложность для многих вузов: **как включить результаты обучения в приложение к диплому**, чтобы сделать его действительно информативным документом. В противном случае приложение к диплому может быть технически правильным, но потеряет в главном: обеспечить информацию о профиле выпускника.

Признание национальных и зарубежных степеней

В большинстве стран *признание национальных степеней регулируется законодательно / происходит автоматически.*

Неизвестные трудности могут возникнуть при признании степеней бакалавра / магистра: большее разнообразие учебных планов.

Ирландия и Шотландия: структура квалификаций – полезный инструмент для признания национальных степеней.

В некоторых странах вузы имеют *относительную / полную автономию в признании зарубежных степеней.*

В других странах эта процедура все еще проводится министерствами посредством довольно обременительных формальностей (*натурализация или подтверждение*). Министерством следует предоставлять своим вузам большую автономию в вопросах признания.

Повышение качества: вписать обеспечение качества в контекст *Повышение качества > Обеспечение качества*

Повышение качества = Сумма, состоящая из большого числа методов институционального развития.

Ех: Добавленная стоимость Болонских реформ.

Возможность обдумать и пересмотреть учебные планы.

Возможность реформировать методы обучения (студентоцентрированное обучение, непрерывное оценивание, подвижные траектории обучения).

Усиление горизонтальной коммуникации и институциональной прозрачности.

Наибольший сдерживающий фактор для повышения качества – это не природа внутреннего или внешнего обеспечения качества, а *ограниченные ресурсы*, когда возможности для улучшений уже определены.

Внутренний процесс обеспечения качества Уровень активности во внутренних процессах обеспечения качества возрос.

Фокус в значительной степени на *преподавание и обучение* (все вузы), некоторое внимание уделяется службам материально-технического обеспечения студентов.

Качество исследований: особое внимание уделяется внешней проверке, только треть вузов имеют внутренние процедуры.

Внутренний процесс обеспечения качества управления и служб материально-технического обеспечения менее развит (менее 1/6 вузов) и чаще носит временный характер.

Отсутствие последовательности в отношении процессов обеспечения качества – лишь несколько вузов следуют систематическому институционализированному подходу к процессу обеспечения качества.

Институциональная автономия систематичный подход к процессу обеспечения качества

Привлечение к исследованиям

Большинство вузов *привлекают к исследованиям студентов-бакалавров*, но часто в ограниченном масштабе, в зависимости от предметной области.

□ 3 года обучения по бакалаврским программам считаются слишком коротким сроком для получения надлежащего опыта в исследованиях – магистерский уровень: начальный уровень для исследований в действии (хотя некоторые магистерские программы более «профессиональны»).

□ Часто в новых программах выделяется меньше времени для ведения независимых исследований благодаря сжатости и непрерывному оцениванию.

Исследовательская подготовка на докторском уровне □ Слишком рано, чтобы судить о влиянии «Болоньи».

□ Много планов по реформированию докторской подготовки.

□ Качество руководства.

□ Включение докторских исследований в более широкие контексты, такие как докторантуры и аспирантуры.

□ Более широкие перспективы для исследовательских карьер.

□ В общем, мало внимания уделяется карьерам исследователей-докторантов, основной фокус на академическую карьеру (кандидаты на степень доктора философии / преподаватели), это также отражается в тренировке умений.

Исследовательская стратегия □ Заметное влияние Болонских реформ на институциональную коммуникацию в исследованиях, новые мосты между подразделениями.

□ Только меньшая часть университетов определили стратегические исследовательские приоритеты на институциональном уровне.

□ Управление исследованиями и образованием осуществляется отдельно в большинстве вузов, эти две области соединяются на уровне отдельных лиц / факультетов, но не на уровне вузов.

Ресурсное обеспечение образования против ресурсного обеспечения исследований? □ Болонские преобразования требуют огромных инвестиций, имея в виду время ППС и деньги, особенно если они используются как возможность более глубокого реформирования.

□ Огромное большинство вузов не могли позволить себе нанять новый персонал (отсутствие дополнительного ресурсного обеспечения от правительств).

□ Университеты: *Повышение качества преподавания* в Европе на должно происходить за счет снижения качества исследований. **Заключение**

□ Большинство вузов приняли Болонские реформы и право собственности. Реформы обнаружили, а в некоторых случаях и укрепили способность вузов к переменам.

□ По мнению вузов, Болонские реформы уже обеспечили высокую добавленную стоимость и множественные возможности для повышения качества высшего образования в Европе.

□ Многие вузы готовы двигаться вперед и уже определили приоритеты для изменений. Некоторые национальные контексты обеспечивают очень хорошие условия, чтобы помочь им в этом.

□ Но, вообще говоря, многими возможностями для улучшений нельзя воспользоваться из-за недостатка ресурсного обеспечения.

Перевод Н.М. Амбросимовой

А.1.2. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ГРУППЫ ПО КОНТРОЛЮ ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (BFUG) НА 2005–2007 гг.

BFUG WORK PROGRAMME – 2005–2007

Рабочая программа на 2005-2007 гг. была принята BFUG в октябре 2005 г. Эта программа предусматривает 5 рабочих групп; 8 семинаров; 2 проекта; дискуссии в BFUG и ряд приоритетных направлений, реализуемых на национальном уровне. Детали каждого из пунктов рабочей программы приводятся ниже.

Кроме того, будет предпринят ряд шагов, способных внести определенный вклад в развитие Европейского пространства высшего образования. Это подготовка доклада EUA Тенденции V и документов, запланированных ESIB, EURASHE EI Панъевропейской структурой. Информацию о проводимой работе и мероприятиях можно найти на Болонском вебсайте: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

Таблица 6.

Рабочая группа				
Тема	Ответ-	Другие	Примечания	Начало

1	2	3	4	5
Анализ и оценка ситуации (stocktaking)	Андрейс Раухваргерс (Andrejs Rauhvargers) Латвия	Бельгия (фламандская община) Эстония Германия Греция Норвегия Румыния Словения Турция Представители Болонского Секретариата	<p>Круг вопросов (BFUG7 9) Для реализации целей, поставленных министрами, рабочая группа должна:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выявить ключевые проблемы, подлежащие анализу и оценке, определить используемые для этой цели методологии; 2. Сотрудничать с партнерскими и другими организациями с целью максимального использования источников информации; 3. Определить, где необходимо, структуру опросника, используемого для целей анализа и оценки ситуации; 4. Подготовить структуру национальных материалов, предоставляемых государством участниками Болонского процесса для целей анализа и оценки ситуации; 5. Представить на одобрение BFUG доклад в преддверии Лондонской конференции 2007 года. <p>Рабочая группа будет получать поддержку со стороны Секретариата и в случае необходимости может привлекать экспертов. Рабочая группа представит свои доклады Группе по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG). Проект докладов и другие необходимые документы</p>	<p>Круг вопросов определен BFUG в октябре 2005 года.</p> <p>Первая встреча Рабочей группы состоится в Риге 9 декабря 2005 года.</p>

1	2	3	4	5
			будут доступны членам BFUG на веб-сайте. EUA будет участвовать в работе по оценке ситуации путем делегирования своего эксперта. Рабочая группа может дополнительно привлекать другие организации для участия в своих заседаниях в качестве экспертов.	
Выработка и согласование стратегии для внешнего измерения.	Торил Йоханссон (Toril Johansson), Норвегия	<p>Дания Франция Германия Греция Ватикан Мальта Португалия Президентство: Испания Швеция Представители Болонского Секретариата</p> <p>Консультирующие организации: EUA EU ESIB UNESCO Совет Европы EI – Панъевропейская Структура ACA</p>	<p>Круг вопросов (BFUG7 5d – скорректированный) Рабочая группа отвечает за разработку стратегического документа по внешнему измерению Болонского процесса. В течение 2006 года будет организовано три семинара по данной теме:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Семинар в апреле 2006 по проблемам привлекательности ЕПВО, базирующейся на европейской культурной и исторической идентичности и академических ценностях. Место проведения – Ватикан. 2. Семинар в июне 2006, посвященный функционированию Болонского процесса, достижениям в его реализации, а также связям и взаимодействию с другими регионами мира; место проведения – Греция 3. Семинар в сентябре 2006, посвященный обсуждению проекта доклада. Особый акцент будет сделан на области, не получившие должного внимания на предыдущих семинарах, такие, например, как конкурентоспособность, повышение образовательного уровня, квалификации и улучшение способностей. Место проведения – Скандинавские страны. <p>К сентябрьскому семинару эксперты в сотрудничестве с Рабочей группой подготовят доклад, который будет доступен для ознакомления участниками семинара и BFUG не позднее августа 2006 года. Результаты данных семинаров и материалы доклада станут основой для деятельности Рабочей группы, направленной на формирование стратегии. Рабочая группа будет регулярно отчитываться перед BFUG. Проект подготовленного рабочей группой документа по стратегии будет обсужден на общей заседании BFUG.</p>	Круг вопросов определен BFUG в ноябре 2005 года.
Социальное измерение и данные о мобильности студентов и персонала в странах-участницах; доклад, посвященный о сравнимым данным по мобильности студентов и персонала, социально-экономическому положению сту-	Анника Перссон (Annika Persson), Швеция	<p>Австрия Босния Герцеговина Франция Ирландия Люксембург Украина Великобритания Представители Болонского Секретариата</p> <p>Консультирующие организации EUA EI – Пан-Европейская структура ESIB Eurostudent OECD Eurostat</p>	<p>Круг вопросов Основные задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определить концепцию социального измерения, основываясь на материалах коммюнике Болонского процесса; 2. Представить сравнимые данные по социально-экономическому положению студентов в странах-участницах; 3. Представить сравнимые данные о мобильности персонала и студентов; 4. Представить предложения, которые станут основой для будущего анализа и оценки ситуации. <p>Рабочую группу возглавляет руководящий комитет. Работа организуется по трем основным проектам, при этом соответствующие подгруппы работают над а) и б), а с) является ответственностью руководящего комитета:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Определение социального измерения с использованием материалов принятых коммюнике в качестве отправной точки для дискуссии; b. Сбор и изучение данных по социальному и экономическому положению студентов, мобильности студентов и мобильности персонала c. Рекомендации, касающиеся сферы рассмотрения мероприятий по анализу и оценке ситуации с социальным измерением и мобильностью. 	Круг вопросов определен BFUG в ноябре 2005. Первая встреча рабочей группы состоится в декабре 2005

1	2	3	4	5
дентов, как основа для будущего анализа и оценки ситуации.			Рекомендации опираются на определения, полученные от подгруппы (а) и на сравнимые данные, полученные подгруппой (б).	
Группа по подготовке Лондонского Коммюнике	Председательство (tbc)	Участие основано на тех же принципах, что и участие в Рабочей группе по подготовке коммюнике		Осень 2006
Доклад о реализации и дальнейшем развитии всеобъемлющей структуры квалификаций	Могенс Берг (Mogens Berg), Дания	Венгрия Нидерланды Россия Испания “бывшая Югославская Республика Македонии” Председатель рабочей группы аро анализу и оценке Страны, представляющие в Болонском процессе (Великобритания-Австрия-Финляндия-Германия) Представители Болонского Секретариата.	Круг вопросов (BFUG7 5с – скорректированный) Для реализации целей, поставленных министрами, рабочая группа должна: 1. Рассмотреть необходимые доработки структуры квалификаций, в частности, связь между национальными структурами и структурой квалификаций ЕПВО; Рабочая группа может пригласить страны-члены к участию в пилотных проектах по самосертификации национальных структур, она может подготовить обзор по регулированию кредитных систем в национальном законодательстве; 2. Оказывать поддержку рабочей группе по анализу и оценке ситуации в проведении анализа ситуации с внедрением национальных структур; 3. Контролировать разработку Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни с целью обеспечения дополняемости между данной структурой и структурой квалификаций ЕПВО; консультировать BFUG по данной проблеме; 4. Предоставлять помощь странам-участницам в введении национальных структур. Группа представит отчет о ходе работы на рассмотрение BFUG. Итоговый доклад о результатах будет представлен на Лондонской конференции через посредство BFUG.	Круг вопросов определен BFUG в октябре 2005 Первая встреча Рабочей группы состоится в Копенгагене, Дания, 21 ноября 2005.

Таблица 7.

Семинары			
Тема	Ответственные	Примечания	Начало
1	2	3	4
Внешнее измерение: Привлекательность ЕПВО	Ватикан	Тема – культурное наследие и академические ценности европейских университетов, привлекательность Европейского пространства высшего образования. Культурная и историческая идентичность Европы, ее академические ценности.	Весна 2006
Внешнее измерение: информация регионов за пределами Европы	Греция	На семинаре будут представлены сведения о Болонском процессе для внешней аудитории. Основное внимание будет уделено таким вопросам, как функционирование Болонского процесса, достижения в его реализации, связи и взаимодействие с другими регионами мира.	Июнь 2006
Подготовка студентов к рынку труда и обучение в течение всей жизни – содействие трудоустройству выпускников с квалификацией бакалавра?	Великобритания	В семинаре примут участие ESIB, EURASHE и UNICE. EURASHE готовит обзор по трудоустраиваемости бакалавров.	Лето 2006
Совместные степени – знак ЕПВО	Германия		Сентябрь 2006

1	2	3	4
Внешнее измерение: выработка стратегии	Норвегия, Швеция, Дания	Семинар посвящен обсуждению доклада по внешнему измерению и тем вопросам, которые не получили должного внимания на предыдущих семинарах, например, конкурентоспособности, повышению образовательного уровня, квалификации и улучшению способностей.	Сентябрь 2006
Последующая работа по докторским программам	EUA Франция совместно с Австрией	Часть работы по третьему циклу	Декабрь 2006, Франция
Превращение Болонского процесса в реальность – мобильность персонала	EI Пан-Европейская Структура		Начало 2007
Признание предшествующего обучения и признание европейских степеней за пределами Европы	Латвия/Совет Европы с ESIB	Польша, ESIB и Бельгия (Фламандская община) предлагают помощь в организации. Связать с мероприятием, которое планируется Нидерландами.	Начало 2007

Таблица 8.

Дискуссия в VFUG		
Тема	Примечания	Комментарии
1	2	3
Обмен опытом по повышению образовательного уровня, квалификации и улучшению способностей на национальном и правительственном уровне.		Предварительное обсуждение в VFUG в октябре 2005; необходимая поддержка будет оказываться Советом Европы и другими организациями.
Помощь новым странам-участницам в реализации целей Болонского процесса		Предварительное обсуждение в VFUG в октябре 2005; Австрия выразила согласие организовать в январе 2006 года ознакомительную встречу для новых стран-участниц.
Переносимость грантов и ссуд	Предложено Нидерландами	Предварительное обсуждение в VFUG в октябре 2005; Нидерланды в сотрудничестве с другими странами подготовят подробный документ для обсуждения в Группе по контролю за ходом Болонского процесса (VFUG) в апреле 2006.
Присуждение профессиональных и академических званий – использование новой трехциклового системы степеней	Предложено Словенией	
Развитие ЕПВО после 2010 года – глобальная и европейская конкуренция/кооперация, академическая мобильность, др.?	Предложено UNESCO CEPES	
Социальное измерение	Предложено Францией & Германией	Связать с обсуждением предложений Рабочей группы по социальному измерению и с данными по мобильности студентов и персонала в странах-участницах.
Европейское измерение (в том числе, совместные степени)	Предложено Францией	Связать с обсуждением итогов семинара в Германии по совместным степеням (сентябрь 2006)
Мобильность персонала	Предложено EI – Pan European Structure	Связать с обсуждением предложений Рабочей группы по социальному измерению и с данными по мобильности студентов и персонала в странах-участницах.
Мобильность	Предложено ESIB и Германией	Связать с обсуждением предложений Рабочей группы по социальному измерению и с данными по мобильности студентов и персонала в странах-участницах.
Внедрения стандартов и принципов	Предложено Гер-	Связать с обновлениями от ENQA по поводу Ев-

обеспечения качества	манией	ропейского консультативного форума
----------------------	--------	------------------------------------

1	2	3
Внедрений национальных структур квалификаций	Предложено Германией	Связать с докладом по реализации о дальнейшему развитию всеобъемлющей структуры квалификаций.
Анализ мер по поддержке Болонского процесса после 2010 года.		Конец 2006

Таблица 9.

Проекты			
Тема	Ответственные	Примечания	Начало
Доклад о практических аспектах внедрения европейского реестра агентств обеспечения качества – ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB.	ENQA	Круг вопросов (BFUG7 5b) 1. Группе E4 – разработать Реестр в соответствии с предложениями, выдвинутыми в докладе ENQA, и рекомендациями Бергенского коммюнике, а также с учетом результатов проведенного E4 анализа целей и значения Реестра; 2. ENQA, по поручению Группы E4 – на встрече в апреле 2006 года проинформировать BFUG о полученных результатах и представить соответствующий календарный план.	Круг вопросов определен BFUG i в октябре 2005 года.
Подготовка доклада о дальнейшем развитии базовых принципов для докторских программ – EUA совместно с другими заинтересованными партнерами	EUA, Австрия, Франция ESIB EuroDoc	Круг вопросов (BFUG7 5a Приложение B) 1. Подготовить доклад о дальнейшем развитии (согласованных) базовых принципов докторских программ. Доклад будет представлен на встрече министров в 2007 году; 2. Для этого продолжить работу, опираясь на рекомендации 10 Зальцбургского семинара и обращая особое внимание на проблемы, сформулированные в соответствующих разделах Бергенского коммюнике; 3. В связи с этим принять во внимание достигнутые результаты и примеры лучшей практики, которые выявлены 49 университетами, участвующими в проекте EUA по докторским степеням, и являются исходными материалами для Зальцбургского семинара; и 4. В качестве составной части доклада подготовить рекомендации для Лондонского коммюнике.	Круг вопросов определен BFUG в октябре 2005.

Национальные приоритеты и приоритеты для анализа и оценки ситуации

- Реализация системы степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения (анализ и оценка ситуации)
- Внедрение стандартов и принципов ENQA в сфере обеспечения качества (анализ и оценка ситуации)
- Введение экспертных оценок агентств обеспечения качества
- Расширение международного сотрудничества и участия студентов в обеспечении качества
- Создание национальных структур квалификаций, совместимых с всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО (начало – 2007 год) (анализ и оценка ситуации)
- Присуждение и признание совместных степеней, в том числе на докторском уровне (анализ и оценка ситуации)
- Ратификация Лиссабонской Конвенции о признании, полная реализация ее принципов, включение в национальное законодательство
- Разработка национального плана по совершенствованию признания зарубежных квалификаций (анализ и оценка ситуации)

- Создание возможностей для гибких траекторий обучения, признание предшествующего обучения (неформального и информального) (анализ и оценка ситуации)
- Устранение любых препятствий для доступа к циклам
- Обеспечение доступности высшего образования для всех
- Обеспечение институциональной автономии, необходимой для реализации реформ
- Улучшение синергии между высшей школой и другими исследовательскими секторами
- Увеличение количества соискателей докторской степени, выбирающих научную карьеру
- Укрепление сотрудничества с бизнесом и социальными партнерами
- Улучшение трудоустраиваемости выпускников (анализ и оценка ситуации)
- Облегчение переносимости грантов и займов
- Устранение препятствий к мобильности, широкое использование программ мобильности, обеспечение полного признания периодов обучения за рубежом в рамках таких программ

Секретариат Болонского процесса
Ноябрь 2005 года

Перевод Е.Н. Карачаровой

ТЕНДЕНЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (V)

АНКЕТА

для руководителей высших учебных заведений

TRENDS IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION (V)

QUESTIONNAIRE

For Heads of Higher Education Institutions

Цель настоящего анкетного опроса - собрать информацию о развитии Европейского пространства высшего образования и, в частности, о процессе реализации Болонских и других реформ высшего образования в 45 странах, подписавших Болонскую Декларацию. Полученные сведения:

- займут важное место в докладе Тенденции V¹⁸ о текущем положении в сфере высшего образования;
- будут использованы для изучения реакции высших учебных заведений на создание Европейского пространства высшего образования и для анализа измерений, произошедших после 2002–2003 гг., когда было проведено аналогичное исследование;
- станут непосредственным источником для новой стадии Болонского процесса и будут использованы на Совещании высших учебных заведений (EUA) (март-апрель 2007 года) и Саммите министров образования в Лондоне (май 2007 г.)

Анкета структурирована в соответствии с основными линиям действия Болонской Декларации и приоритета, установленным в Пражском коммюнике, Берлинском коммюнике и Бергенском коммюнике. Основная задача состоит в том, чтобы проанализировать влияние Болонского процесса на повседневную реальность высших учебных заведений в Европе. **Именно поэтому очень важно, чтобы как можно больше вузов приняли участие в анкетном опросе.** Форма анкеты делает ее очень простой для заполнения.

Кроме анкетирования, проект Тенденции V предусматривает посещения высших учебных заведений для более детального изучения некоторых ключевых вопросов.

¹⁸ Доклад Тенденции V – пятый в серии аналогичных докладов, сопровождающих Болонский процесс. Доклад Тенденции I стал вводной информацией для Болонской Декларации 1999 года, Тенденции II были представлены на Совещании высших учебных заведений (EUA) в Саламанке и на Саммите министров высшего образования в Праге в 2001 году, Тенденции III – на совещании EUA в Граце и на Саммите министров в Берлине в 2003 году, Тенденции IV были подготовлены к совещанию в Глазго и встрече министров в Бергене в 2005 году. Все доклады можно найти на сайте EUA в разделе “Публикации”. См. www.eua.be/en/publications.jsp

ПРОСЬБА ПРИСЛАТЬ ЗАПОЛНЕННЫЕ АНКЕТЫ В ЕВРОПЕЙСКУЮ АССОЦИАЦИЮ УНИВЕРСИТЕТОВ ДО 17 ФЕВРАЛЯ 2006 ГОДА ПО АДРЕСУ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ

trend5@eua.be

О данной анкете

Европейская ассоциация университетов (EUA) адресует настоящую анкету:

- i) университетам-членам EUA;
- ii) членам EURASHE (Европейская ассоциация высших учебных заведений);
- iii) другим высшим учебным заведениям, участвующим в программе Сократес и в Болонском процессе.

Сведения из анкет преобразуются в агрегированные, анонимные статистические данные и будут использованы исключительно с заданной целью. EUA будет использовать только агрегированные данные. Подготовленный доклад будет размещен на сайте EUA www.eau.be. Печатные экземпляры его окончательной версии получат все вузы, участвующие в анкетировании.

Форма анкеты

Анкета содержит два типа вопросов. Для одних вопросов требуется выбрать один ответ из нескольких вариантов. (Ниже приводится пример ответа на такой вопрос). Для других предусмотрена возможность выбора более чем одного ответа.

Пожалуйста, высказывайте свое мнение как можно более открыто.

Пример вопросов с ответами

1. Каков наивысший уровень (или его эквивалент) подготовки ваших студентов?

1. Бакалавр (первый цикл)	
2. Магистр (второй цикл)	Ваш вариант:
3. Доктор (третий цикл)	3. Доктор

2. Предлагает ли ваш вуз совместные программы с вузами других стран?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Да, имеются совместные программы на всех циклах	
2. Да, имеются совместные программы на первом цикле (бакалавр)	»
3. Да, имеются совместные программы на втором цикле (магистр)	»

Укажите, пожалуйста, следующие данные:

Страна:.....

Город:.....

Вуз:.....

Заполнил:.....

Электронная почта:.....

Общие вопросы

- Q1. Какова численность профессорско-преподавательского состава в вашем вузе?

(Укажите примерное число) _____

- Q2. а) Какова численность студентов очной формы обучения в вашей вузе?

(Укажите примерное число) _____

б) Какова численность студентов других форм обучения в вашем вузе?

(Укажите примерное число) _____

Q3. Когда был создан ваш вуз? Укажите (примерно) год _____

Q4. Каков наивысший уровень (или его эквивалент), до которого осуществляется подготовка ваших студентов?

1. Бакалавр (первый цикл)	
2. Магистр (второй цикл)	Ваш вариант:
3. Доктор (третий цикл)	Выберите один ответ

Q5. На какое сообщество, по вашему мнению, в первую очередь ориентирован ваш вуз?

1. Региональное	
2. Национальное	
3. Европейское	Ваш вариант:
4. Мировое	Выберите один ответ

Q6. Как бы вы описали профиль вашего вуза?

1. В основном, исследовательский	
2. В основном, ориентированный на обучение	Ваш вариант:
3. Исследовательский и ориентированный на обучение	Выберите один ответ

Q7. Планирует ли ваш вуз в среднесрочной перспективе:

1. увеличить долю учебной деятельности	
2. увеличить долю исследовательской деятельности	Ваш вариант:
3. сохранить существующее положение	Выберите один ответ

Q8. Насколько важно для вашего вуза стремление в обществе расширить доступ к высшему образованию?

1. Очень важно	
2. Важно	Ваш вариант:
3. Не очень важно	Выберите один ответ

Q9. Имеется ли в вашем вузе координатор по Болонскому процессу?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Q10. Можете ли вы сказать, что ваш вуз обладает достаточной автономией, чтобы принимать решения и вести дела, в максимальной степени обеспечивая интересы студентов и общества?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Q11. Получает ли ваш вуз дополнительное финансирование для реализации Болонского процесса?

1. Да, мы получаем достаточное дополнительное финансирование	
2. Да, но дополнительное финансирование недостаточно	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q12. Какое утверждение более всего соответствует вашему мнению о создании Европейского пространства высшего образования?

1. Необходимо быстрое продвижение к ЕПВО	
2. Идея ЕПВО хороша, но ее время еще не пришло	

3. Я не верю в идею ЕПВО	Ваш вариант:
4. У меня нет определенного мнения о ЕПВО	Выберите один ответ

Структуры степеней и учебные планы

Q13. Имеет ли ваш вуз структуру степеней, базирующуюся на трех основных циклах (бакалавр, магистр, доктор), в большинстве академических областей?

1. Да, мы имели ее до Болонского процесса	
2. Да, мы ввели ее как результат Болонского процесса	
3. Нет, но введение планируется	Ваш вариант:
4. Нет, мы не планируем делать это	Выберите один ответ

Q14. Если да, то считаете ли вы, что двух/трехцикловая структура функционирует Европейского пространства высшего образования?

1. Очень хорошо	
2. Достаточно хорошо	
3. Не очень хорошо	Ваш вариант:
4. Совсем плохо	Выберите один ответ

Q15. Пересматривал ли ваш вуз учебные планы в связи с Болонским процессом, и особенно в плане адаптации программ к новой структуре степеней?

1. Да, для всех департаментов	
2. Да, для некоторых департаментов	
3. Нет, но сделаем это в ближайшем будущем	Ваш вариант:
4. Нет, не видим необходимости в этом	Выберите один ответ

Q16. Предлагает ли ваш вуз **совместные программы** с вузами других стран?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Да, имеются совместные программы на всех циклах	
2. Да, имеются совместные программы на первом цикле (бакалавр)	
3. Да, имеются совместные программы на втором цикле (магистр)	
4. Да, имеются совместные программы на третьем цикле (доктор)	
5. Нет, но некоторые департаменты планируют такие программы	
6. Нет, мы не видим необходимости в таких программах	

Q17. Насколько важна забота о трудоустройстве выпускников при разработке или реструктуризации учебных планов в вашем вузе?

1. Очень важна	
2. Важна	Ваш вариант:
3. Не очень важна	Выберите один ответ

Q18. Участвуют ли профессиональные ассоциации и работодатели в разработке и реструктуризации учебных планов вместе с соответствующими факультетами и департаментами?

1. Да, очень активно	
2. Да, время от времени	Ваш вариант:
3. Нет, практически не участвуют	Выберите один ответ

Q19. Что, по вашему мнению, предпримут ваши студенты после получения степени первого цикла (бакалавра)?

1. Большинство поступит на рынок труда, меньшая часть продолжит обучение на магистрском уровне	
2. Некоторые поступят на рынок труда, а некоторые продолжают обуче-	

3. Меньшинство поступит на рынок труда, большая часть продолжит обучение на магистрском уровне	Ваш вариант:
4. Трудно ответить на данном этапе	Выберите один ответ

Q20. Если ваш вуз присуждает докторские степени, какова структура докторского курса?

1. Только индивидуальное консультирование с руководителем	
2. Преподаваемые курсы плюс индивидуальное консультирование	Ваш вариант:
3. Докторская школа	Выберите один ответ

Q21. Проводит ли ваш вуз систематический мониторинг трудоустройства выпускников?

1. Да, мы отслеживаем трудоустройство недавних выпускников	
2. Да, мы отслеживаем трудоустройство некоторых выпускников	Ваш вариант:
3. Нет, такая система отсутствует	Выберите один ответ

Кредитная система и признание

Q22. Использует ли ваш вуз **накопительную** систему кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

1. Да, ECTS	
2. Да, но не ECTS	
3. Еще нет, но планируем сделать это в будущем	Ваш вариант:
4. Нет и внедрение такой системы не планируется	Выберите один ответ

Q23. Использует ли ваш вуз систему **переноса** кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

1. Да, ECTS	
2. Да, но не ECTS	
3. Еще нет, но планируем сделать это в будущем	Ваш вариант:
4. Нет и внедрение такой системы не планируется	Выберите один ответ

Q24. Если ваш вуз использует кредитную систему, применяется ли она для присуждения степеней или выдачи дипломов?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Да, по всем предметам и единственно на базе накопленных кредитов	
2. Да, по всем предметам на базе накопленных кредитов и по итогам традиционных экзаменов в конце года	
3. Да, по некоторым предметам и единственно на базе накопленных кредитов	
4. Да, по некоторым предметам на базе накопленных кредитов и по итогам традиционных экзаменов в конце года	
5. Нет	

Q25. Если ваш вуз имеет кредитную систему, применяется ли она на докторском уровне?

1. Да	
2. Да, только для преподаваемых курсов в докторской программе	Ваш вариант:
3. Нет, мы не планируем применять кредиты на докторском уровне	Выберите один ответ

Q26. Возникают ли у студентов, которые возвращающихся в ваш вуз после обучения за рубежом, проблемы с признанием кредитов?

1. Да, многие имеют проблемы	
2. Да, некоторые имеют проблемы	Ваш вариант:
3. Нет, проблем не возникает	Выберите один ответ

Q27. Выдает ли ваш вуз Приложение к диплому выпускникам?

1. Да, всем выпускникам	
2. Да, всем выпускникам, но по их запросу	
3. Еще нет, но планируем	Ваш вариант:
4. Нет и не планируется	Выберите один ответ

Q28. Имеет ли ваш вуз общеинститутскую процедуру (процедуры) признания?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q28 1. Да, для признания иностранных степеней	
Q28 2. Да, для признания периодов обучения за рубежом	
Q28 3. Да, для признания степеней других вузов нашей страны	
Q28 4. Да, для признания периодов обучения в других вузах нашей страны	
Q28 5. Нет	

Мобильность

Q29. Обеспечено ли в вашем вузе централизованное хранение личных дел студентов, прибывающих на обучение из-за рубежа, и студентов, отправляющихся на обучение за рубеж?

1. Да, сохраняются данные для всех этих студентов	
2. Да, но только для студентов, обучающихся по официальным программам обмена (Erasmus, Tempus, др.)	Ваш вариант:
3. Нет, данные сохраняются только факультетами, школами или департаментами	Выберите один ответ

Q30. Если в вашем вузе централизованно сохраняются личные дела студентов, увеличилась ли за последние три года въездная мобильность студентов?

1. Да, существенно	
2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	Ваш вариант:
5. Сведения отсутствуют	Выберите один ответ

Q31. Если в вашем вузе централизованно сохраняются личные дела студентов, увеличилась ли за последние три года выездная мобильность студентов?

1. Да, существенно	
2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	Ваш вариант:
5. Сведения отсутствуют	Выберите один ответ

Q32. Каково соотношение между въездной и выездной мобильностью студентов?

1. Существенно выше уровень въездной мобильности	
2. Одинаковый уровень въездной и выездной мобильности	Ваш вариант:
3. Существенно выше уровень выездной мобильности	Выберите один ответ

Q33. Обеспечивает ли ваш вуз поддержку с точки зрения языка и культуры для прибывающих из-за рубежа мобильных студентов?

1. Да, мы предлагаем поддержку для прибывающих зарубежных студентов	
2. Да, мы предлагаем такую поддержку для всех студентов	Ваш вариант:
3. Нет, мы не располагаем такой службой поддержки	Выберите один ответ

Q34. Увеличилась ли в вашем вузе за последние три года мобильность профессорско-преподавательского состава?

1. Да, существенно	
--------------------	--

2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	Ваш вариант:
5. Сведения отсутствуют	Выберите один ответ

Услуги и поддержка для студентов

Q35. Какие из перечисленных услуг предоставляются студентам в вашем вузе?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q35 1. Услуги академической ориентации	
Q35 2. Услуги по размещению	
Q35 3. Услуги по профессиональной ориентации	
Q35 4. Службы психологической поддержки	
Q35 5. Спортивные сооружения	
Q35 6. Информирование о возможностях обучения в других вузах	
Q35 7. Языковая подготовка	
Q35 8. Культурно-общественная деятельность (бары, киноклубы, театр, музыка и т.д.)	

Q36. Каким образом вы привлекаете своих студентов к реализации Болонского процесса в вашем вузе?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q36 1. Официально, через участие в ученых и студенческих советах	
Q36 2. Официально, через факультеты/департаменты	
Q36 3. Информирюя об относящихся к с Болонскому процессу вопросах	
Q36 4. Побуждая студентов к участию в национальных дискуссиях по Болонскому процессу	
Q36 5 Другое <i>(пожалуйста, укажите)</i>	
Q36 6 Не привлекаем	

Вопросы качества

Q37. Проводит ли ваш вуз внутренне оценивание своих программ?

1. Да, регулярно	
2. Да, иногда	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q38. Имеются ли в вашем вузе нормы и правила проведения экзаменов и оценивания студентов?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Q39. Имеются ли в вышем вузе процедуры оценивания преподавателей?

1. Да, они обязательны	
2. Да, они добровольны (каждый преподаватель решает сам, участвовать в оценивании или нет)	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q40. Имеются ли в вышем вузе процедуры оценивания услуг поддержки учебной деятельности студентов (например, библиотеки, профессиональная ориентация, консультирование и т.д.)?

1. Да, регулярные	
2. Да, периодические	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q41. Имеются ли в вышем вузе процедуры оценивания научно-исследовательских групп?

1. Да, регулярные	
-------------------	--

2. Да, периодические	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q42. Проводит ли ваш вуз систематический сбор количественных данных по научно-исследовательской работе?

1. Да, по всем видам деятельности	
2. Да, по некоторым видам деятельности	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q43. Включают ли применяемые в вашем вузе внешние процессы качества (Обеспечение качества/Аккредитационное агентство) оценку внутренних процессов качества в вашем вузе?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Обучение в течение всей жизни и структуры квалификаций

Q44. Какой приоритет в вашем вузе дается образованию в течение всей жизни (ОЧЖ)?

1. Оно имеет очень высокий приоритет	
2. Оно очень важно наряду с другими приоритетами	
3. Оно не имеет высокого приоритета, но может его получить	Ваш вариант:
4. Оно вряд ли получит высокий приоритет	Выберите один ответ

Q45. Если в вашей стране имеется национальная структура квалификаций, применима ли она для разработки программ обучения в течение всей жизни?

1. Да	
2. Иногда	
3. Нет	
4. Пока слишком рано судить	Ваш вариант:
5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	Выберите один ответ

Q46. Если в вашей стране имеется национальная структура квалификаций, применима ли она для разработки учебных планов в соответствии с (новой) болонской системой степеней?

1. Да	
2. Иногда	
3. Нет	
4. Пока слишком рано судить	Ваш вариант:
5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	Выберите один ответ

Q47. Насколько, по вашему мнению, полезной будет всеобъемлющая Европейская структура квалификаций при разработке программ и для понимания квалификаций других стран Европы?

1. Очень полезна	
2. Достаточно полезна	
3. Бесполезна	Ваш вариант:
4. Мы не знаем, что такое Европейская структура квалификаций	Выберите один ответ

Социальное измерение

Q48. Считаете ли вы, что в будущем потенциальные студенты, находящиеся в невыгодном социально-экономическом положении, будут иметь

1. Да	
2. Иногда	
3. Нет	
4. Пока слишком рано судить	Ваш вариант:

5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	Выберите один ответ
---	---------------------

Q49. Необходимы какие-либо действия в вашем вузе для расширения доступа студентов, находящихся в невыгодном социально-экономическом положении?

1. Да, в нашем вузе делается недостаточно	
2. Нет, в нашем вузе сделано достаточно	:
3. Нет, наш вуз не считает это частью своих обязанностей	

Привлекательность и внешнее измерение европейского высшего образования

Q50. Считаете ли вы, что возникающее европейское пространство высшего образования (ЕПВО) обеспечит лучшие возможности для:

Q50_1. Студентов: (допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Для всех студентов в вашем вузе	
2. В большей степени для студентов, выезжающих из вашего вуза	
3. В большей степени для студентов, прибывающих в ваш вуз	
4. В основном, для наиболее обеспеченных студентов вашего вуза	
5. Для неевропейских студентов, обдумывающих высшее образование в вашей стране	
6. Ни для кого	

Q50_2. Высших учебных заведений: (допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Для всех вузов в ЕПВО	
2. Для вузов, наиболее конкурентоспособных на европейском рынке высшего образования	
3. В основном, для наиболее престижных вузов	
4. В основном, для транснациональных провайдеров образования	
5. В основном, для учебных заведений последиplomного образования	
6. В основном, для вузов крупнейших стран в ЕПВО	
7. Ни для каких	

Q51. В каких географических областях вы хотели бы улучшить привлекательность своего вуза? (допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q51_1. Европейский Союз	
Q51_2. Восточная Европа	
Q51_3. США/Канада	
Q51_4. Австралия	
Q51_5. Арабский мир	
Q51_6. Азия	
Q51_7. Латинская Америка	
Q51_8. Африка	
Q51_9. Нигде	

ПРИМЕЧАНИЯ

Поделитесь, пожалуйста, своими надеждами и опасениями, касающимися Европейского пространства высшего образования. Мы также приветствуем любые комбинатории и отклики на данную анкету.

.....

КОНЕЦ АНКЕТЫ

ПРОСИМ ОТПРАВИТЬ ВАШИ ОТВЕТЫ ПО АДРЕСУ trends5@eua.be ДО 17 ФЕВРАЛЯ 2005 ГОДА

Перевои Е.Н. Карапчаровой

(к разд. 2. Менждународные семинары и конференции)

КОНФЕРЕНЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ МИНИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

CONFERENCE OF THE EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION

*Вена, 16–17 марта 2006 года
Профессор Георг Винклер (Prof. Georg Winckler)
Президент Европейской ассоциации университетов /
Ректор Венского университета*

*Vienna, 16 – 17 March 2006
Prof. Georg Winckler
President, European University Association / Rector, University of Vienna*

1. Современная теория роста, модернизированная Лиссабонская стратегия и Китай

Здесь в Вене будет вполне уместно начать с указания на тот факт, что современная теория роста вновь открыла главную идею Джозефа Шумпетера, участника австрийской Школы Экономики, а именно: рост вызывается улучшающими качество инновациями, которым дают начало вложения в человеческий капитал¹⁹.

Поскольку Европа отстала от США технологически, то она могла рассчитывать на копирование как на главный источник экономического роста. В этих условиях, чтобы держаться на уровне достаточно было уделять серьезно внимание начальному/среднему образованию и практической, профессиональной подготовке. Однако, когда в конце 1980-х годов потенциал роста, источником которого было копирование, исчерпался, Европа вынуждена была быстро принять лидерскую стратегию: инвестиции в исследования и в высшее образование с целью создания “новаторских решений в передовых областях” (Aghion-Howitt). Лидерская стратегия²⁰ подразумевает, что общее высшее образование, формирующее универсальные, методологические навыки, имеет первостепенное значение для поиска улучшающих качество инноваций, идет ли речь об их воплощении в жизнь или о простом обосновании. Не удивительно, что сегодня университеты и другие высшие учебные заведения, окруженные научными парками, становятся двигателями регионального роста и развития рынка труда.

Модернизированная Лиссабонская стратегия, рассматривающая реформы как поворотные моменты к экономическому росту и новым рабочим местам в Европе, многим обязана этим урокам современной теории роста. Европейская Комиссия в своем докладе Совету Европы “Европа в движении: совместные усилия по увеличению экономического роста и числа рабочих мест” (Ежегодный доклад о достигнутых результатах, февраль 2006) настоятельно рекомендует увеличить инвестиции в знание и инновации. Государства-члены ЕС должны были установить плановую цифру расходов на исследования и разработки на 2010 год с тем, чтобы Совет Европы мог достоверно определить аналогичную плановую цифру для Евросоюза в целом. В определении амбициозных целей нет ничего нового; можно только удивляться, почему с 2001 года реальные отношения НИОКР/ВВП остаются неизменными. В дополнение к плановой цифре по НИОКР Еврокомиссия предлагает еще одну цель: увеличить к 2010 году инвестиции ЕС в высшее образование с нынешних 1.28 % валового внутреннего продукта как минимум до 2 % ВВП!

Анализируя глобальные тенденции с 2000 года, сторонний наблюдатель может удивиться. Несмотря на серьезное эконометрическое подтверждение обоснованности современных теорий экономического роста, несмотря на приверженность стран-членов Евросоюза (модернизированной) Лиссабонской стратегии, валовая сумма расходов на исследования и разработки и на высшее образование не растет практически во всей Европе. Китай же, с другой стороны, полностью принял цели Лиссабонской стратегии. Хотя в Китае уже с начала 1990 годов отмечается реально высокий ежегодный темп роста на

¹⁹ См. Philippe AGHION и Peter HOWITT’s Joseph Schumpeter Выступление на Ежегодном конгрессе Европейской экономической ассоциации, Амстердам, 25 августа 2005 года.

²⁰ См. Dirk KRUEGER, Krishna V. KUMAR, США-Европа – различия в экономическом росте: Роль образования. Национальный банк Австрии, 32-е Экономическое совещание 2004 года, Вена 2004 г., стр. 37. Те же авторы США-Европа – различия в технологическом развитии: Роль образования. Журнал монетарной экономики Том.51 (2004), 161–190.

уровне почти 10%, этому государству удалось увеличить соотношение НИОКР/ВВП с 0.7% в 1998 году до более чем 1.4 % в 2004. С показателем расходов на НИОКР в 1.4% Китай уже занимает место в первой половине списка 25 государств-членов ЕС (после Словении, идущей под номером 12). Увеличение инвестиций Китая в НИОКР сопровождается массовым возвращением китайских ученых из-за рубежа. Политика китайского руководства на различных уровнях эффективно способствует этому возвращению. “В результате 81% членов Китайской Академии Наук и 54 % членов Китайской Академии инженерных наук – возвратившиеся из-за рубежа ученые”²¹. Рост инвестиций в НИОКР, массовое возвращение эмигрантов – все это привело к впечатляющему росту количества китайских научных публикаций, которое опережает рост числа публикаций ученых из Южной Кореи. Тревожным сигналом для Европы должно быть не только то, что в области научных исследований и высшего образования Китай считает потенциальными соперниками США и Японию, а не Европу, но также и то, что в недавно появившихся научных областях, таких, например, как нанотехнологии, Китай и Гонконг смогли удвоить долю своих публикаций в трех основных журналах мира: с 5 до 10 процентов в течение двух лет (2002-2004 гг.)²². Официально заявлено, что Китай ставит перед собой цель к 2020 году сравняться с США и Японией в области инноваций²³.

Учитывая стагнацию Европы и динамику Восточной Азии, легко предвидеть тот день, когда именно Восточная Азия — а не Европа — будет обладать “лидирующей в мире экономикой, основанной на знании” (Лиссабон, 2000 год).

2. Модернизация европейских университетов

Многие университеты Европы могут заявить, что являются старейшими учебными заведениями на континенте: дата основания самого старого из них – Университета Болоньи – 1088 год. По традиции университеты отражают этическую составляющую образования и исследований, вносят вклад в укрепление социального фундамента экономики и действуют как культурные институты (в широком смысле этого слова), особенно в областях, связанных с гуманитарными науками. Эта этическая, социальная и культурная миссии, безусловно, составляют единое целое с основной задачей университетов – готовить их выпускников к деятельности на рынке труда высококвалифицированных специалистов.

Становление обществ, основанных на знании, поставило университеты в условия растущего конкурентного давления. В современном обществе знание слишком важно, чтобы можно было оставить его производство и передачу только университетам. Разумеется, университеты также выигрывают от растущего спроса на знание в треугольнике “исследования, инновации и образование”. Большой спрос обусловил увеличение числа ориентированных на рынок поставщиков. Появились новые высшие учебные заведения, специализирующиеся исключительно в обучении, в научных исследованиях или в инновационной деятельности. Своей узкоспециализированной направленностью новые вузы бросают вызов традиционным университетам, превосходя последние по эффективности и действенности. Сначала европейские университеты отвечали на конкуренцию политехнических и других вузов со снисходительным пренебрежением, поскольку эффективность и действенность казались противоречащими традиционным академическим целям и ценностям. Однако сегодня университеты понимают, насколько важно сохранить интерес общества (и в том числе налогоплательщиков), и начинают предлагать профессиональные решения, отвечающие потребностям современных обществ, основанных на знаниях.

Термин “массовый университет” отражает двойственность существующего положения вещей: университеты испытывают огромный рост своих подразделений, особенно с точки зрения количества студентов, однако из-за бюрократической окостенелости, вузовской инерции и недостатка финансирования университеты не в состоянии надлежащим образом справиться с этим ростом.

Очевидно, что европейская университетская система должна расширить доступ на более справедливой основе, что она должна стремиться к лучшему качеству и допускать внутри себя большее многообразие. В США с их трехсотмиллионным населением, сегодня 16 миллионов студентов, из которых 14 миллионов завершают обучение со степенью бакалавра, а 2 миллиона получают магистерскую или докторскую степень. В Евросоюзе с населением в 450 миллионов студентов только 12 миллионов, причем многие из них – часто из-за недостатка финансовых средств – отсеиваются (в некоторых странах, например, показатель отсева достигает 50% от всего количества студентов). Поэтому необходимо

²¹ Ping ZHOU, Loet LEYDESDORFF, The emergence of China as a leading nation in science. Research Policy Vol. 35 (Feb. 2006), p. 83. ZHOU-LEYDESDORFF cite a work published by L. XING.

²² См. ZHOU, LEYDESDORFF (2006), Figure 12.

²³ Urs SCHOETTLI, Chinas Führung setzt auf Innovation, Neue Zürcher Zeitung 24.2.2006, p. 13.

расширить доступ к высшему образованию и дать большему числу студентов реальную возможность успешно завершить обучение. Что касается качества исследований, то 80% из первых двадцати и более 50% из ста лучших университетов мира находятся в США²⁴. В Европе только два университета входят в двадцатку лучших и лишь тридцать находятся в первой сотне. Американские университеты проводят исследования и предлагают подготовку исследователей высшей квалификации только в том случае, если для этого созданы условия: лишь 260 университетов в США предлагают программы на степень доктора, в то время как в 25 странах Евросоюза таких высших учебных заведений 1000! Как отметил Президент Американского совета по образованию Дэвид Уорд (David Ward), университетская система США является “элитарной наверху и демократичной в своей основе”. О европейской университетской системе этого сказать нельзя.

Университеты Европы должны действовать более энергично! Чтобы иметь возможность ответить на вызовы будущей Европы Знаний, необходимо двигаться по трем линиям действия:

(1) Университетам необходимо выйти из тени государственного бюрократизма, когда правительства регулируют все детали управления факультетом. Университеты должны быть *автономными* – юридически и фактически – *институтами*, подотчетными только широкой общественности. Университеты должны стать сильными игроками в области высшего образования и исследований, обладать хорошо продуманной стратегией. Университеты не должны быть простой конгломерацией департаментов или программ обучения – им следует преодолеть свою раздробленность.

Очевидно, что мир знаний должен быть организован аналогично развитым экономикам: право принимать решения о поставке товаров и услуг отдается агентам (фирмам), которые конкурируют или сотрудничают и которые единственно должны подчиняться требованиям, установленным законом и правительствами. Подотчетность обществу и системы оценивания качества гарантируют, что осуществляемая для общества деятельность является прозрачной и может быть оценена. Для университетов конкуренция – это состязание репутацией, проявляющееся в привлечении внимания, интеллекта и денег общества.

Следует отметить, что в США, без всякого национального планирования и с минимальным количеством норм и правил, автономные университеты создали систему, которая открывает широкий доступ студентам и силами университетов осуществляют исследования мирового уровня в широчайшем диапазоне научных областей.

(2) Европейские университеты по-прежнему функционируют в рамках небольших национальных систем или подсистем, что создает сложности с признанием зарубежных степеней и затрудняет международную или межотраслевую мобильность студентов и сотрудников вузов. Вот почему необходимо приложить все усилия, чтобы к 2010 году создать *Европу Знаний*, включающую в себя *Европейское пространство высшего образования* (Болонский процесс) и *Европейское исследовательское пространство*.

В 2005 году в Бергене европейские университеты подтвердили свою приверженность Болонскому процессу. Университеты, безусловно, знают, что Болонский процесс намного шире, чем просто введение общей архитектуры обучения в Европе. Он требует “фундаментального пересмотра педагогических методов и учебных планов для каждой дисциплины с тем, чтобы обеспечить студентоцентрический подход и достижение соответствующих результатов обучения на каждом уровне и по каждому предмету”.²⁵

Европейское исследовательское пространство (ERA) еще не стало реальностью. Серьезная европейская составляющая в высококачественных научных исследованиях может быть обеспечена после 1 января 2007 года, когда к Седьмой рамочной программе, поддержанной многими университетами, присоединится Европейский Совет по исследованиям. Европейское исследовательское пространство, однако, должно включать и международный рынок труда для исследователей в Европе. Первым шагом в этом направлении может стать реализация Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения по набору исследователей – документов, принятых Еврокомиссией в марте 2005 года и получивших поддержку многих университетов. И что еще более важно, должны быть гарнирована полная переносимость по всей Европе пенсионного обеспечения для академического персонала.

(3) Европейская университетская система страдает от серьезного *недостатка средств*. Рост числа студентов не сопровождается адекватным ростом государственного финансирования. Университетам не удается компенсировать недостаток государственных средств доходами из

²⁴ См. Приложение «Высшее образование» к газете “The Times” или Шанхайскому списку

²⁵ EUA (Документ о целях, пункт 16)

частных источников. Подсчеты Еврокомиссии показывают, что для уменьшения отставания в финансировании от США Европа должна на 10 000 € увеличить расходы на одного студента в год. Это приведет к почти двукратному увеличению финансовых средств, получаемых европейскими университетами, и доведет долю высшего образования в ВВП до 2%, как предлагается Европейской Комиссией.²⁶

3. Дальнейшая работа после встречи в Хэмптон-Корт

Как показали многие исследования, основные направления модернизации университетской системы Европы вполне ясны. Эти направления были приняты Еврокомиссией в ответ на дискуссии, прошедшие в рамках неофициальной встречи Совета Европы в Хэмптон-Корт («Хэмптон-Кортская Рабочая группа»). По мнению экспертов²⁷, чтобы внести свой вклад в Лиссабонскую стратегию, университеты должны²⁸:

- a) Устранить имеющиеся барьеры вокруг европейских университетов.
 - Необходимо приложить все усилия для реализации — к 2010 году — основных Болонских реформ во странах Евросоюза
 - К 2010 году треть выпускников магистерского уровня и 20 процентов выпускников уровня первой степени должны проходить обучение за рубежом в течение хотя бы одного семестра/триместра
 - Решение о признании квалификации должно приниматься в течение не более чем 2 или 3 месяцев
- b) Обеспечивать формирование необходимых для рынка труда навыков и компетенций
 - Страны-члены Евросоюза должны рассматривать подготовку к рынку труда (с точки зрения специальных навыков и переносимых компетенций) как важный — но ни в коем случае не единственный — показатель качества работы университетов.
- c) Увеличить финансирование образования и научных исследований, сделать его более эффективным
 - Страны-члены Евросоюза должны поставить своей целью к 2010 году довести общее финансирование модернизированного сектора высшего образования не менее чем до 2% от ВВП. Они должны взять на себя обязательство к 2010 году повысить уровень инвестиций в научные исследования до 3% от ВВП.
 - Страны-члены Евросоюза должны критически оценить используемые ими модели финансирования, независимо от того, взимается плата за обучение или нет
- d) Обеспечить подлинную автономию и подотчетность университетов
 - Государства-члены ЕС должны выработать систему правил и политических целей для университетского сектора в целом
 - В этих условиях университеты должны иметь свободу и обязанность самостоятельно определять свои миссии, приоритеты и программы.
 - Государства-члены ЕС должны совершенствовать и поощрять управление и руководство и управление в университетах
- e) Признавать и вознаграждать отличное качество на самом высоком уровне
 - Все государства-члены ЕС должны критически оценить предлагаемое ими обучение на последипломном (магистерском и докторском) уровне и соответствующие дисциплины
 - Необходимо обеспечить финансовую поддержку отличного качества в аспирантурах/докторских школах и сетях, отвечающих основным критериям
 - Стимулировать соперничество за отличное качество через Европейский Совет по исследованиям
- f) Формировать привлекательный образ европейских университетов в мире

Автор убежден, что реализация этих шести пунктов придаст новый импульс европейской университетской системе и существенно увеличит вклад университетов в повышение конкурентоспособности Европы.

НОВИСАДСКАЯ ИНИЦИАТИВА: О РУКОВОДСТВЕ В ФОРМИРУЮЩЕМСЯ ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

²⁶ Еврокомиссия: Обращение по вопросу модернизации университетов: образование, исследования инновации. Проект документа на базе обсуждений дискуссии с экспертной группой в рамках последующей деятельности работы Draft based on discussions with an expert group as a Hampton Court Follow Up activity (January 2006), p. 4

²⁷ Хэмптон-Кортская Рабочая группа: внешние эксперты – Университеты (Olivier Blanchard, Ivor Crewe, Frederico Mayor, Mario Monti, Linda Nielsen, Jan Sokol, Georg Winckler)

²⁸ См. сноску 8

THE NOVI SAD INITIATIVE:
ADDRESSING QUESTIONS OF GOVERNANCE IN CREATING THE EUROPEAN
HIGHER EDUCATION AREA

28–30 октября 2005 представители разных стран, учебных заведений, сфер деятельности и ответственности собрались в городе Нови Сад на *Международный семинар: Университет 21 века – Новая модель независимости, организованный* Новисадским университетом, Исполнительным Советом автономного края Воеводина и Конференцией ректоров Германии (HRK) *при поддержке* Европейской ассоциации университетов, Совета Европы, UNESCO-CEPES, ESIB, Зальцбургского семинара и Обсерватории Хартии университетов (Magna Charta Observatory) и *под патронатом* Фонда Открытое общество, Фонда Конрада Аденауэра. Участники семинара едины в своем стремлении направить европейскую, региональную, национальную и местную политику, а также все свои усилия на то, чтобы Европейское пространство высшего образования стало реальностью. По итогам семинара были сделаны нижеследующие выводы и принята Новисадская Инициатива:

Преамбула

Учитывая:

- чрезвычайную важность высшего образования для личного, социального, культурного и экономического развития;
- приверженность правительств, высших учебных заведения и студентов идее создания Европейского пространства высшего образования к 2010 году;
- тот факт, что создание в Европе обществ и экономик, основанных на знании, возможно только благодаря сильным и социально ответственным высшим учебным заведениям;
- ответственность общества за систему высшего образования, отвечающую потребностям общества и способную дать образование более широкому и многообразному контингенту студентов;
- растущие ожидания, возлагаемые на высшие учебные заведения правительствами и обществом, и расширение функций, выполняемых вузами;
- усиление конкуренции в отечественной и международной сфере высшего образования;
- необходимость гарантировать, что высшие учебные заведения отвечают европейским, национальным и местным потребностям,
- необходимо дать ответы на следующие вопросы, чтобы сделать реальностью пространство высшего образования, отвечающее потребностям европейского сообщества.

Вопросы

1. Каким образом долгосрочные стратегические планы могут влиять на развитие европейского высшего образования в условиях, когда правительства и политические лидеры часто сосредоточены на реализации более краткосрочных планов – на период между выборами?
2. Как должно развиваться региональное сотрудничество, чтобы в полной мере способствовать созданию Европейского пространства высшего образования?
3. Каким образом можно убедить европейские государственные органы и общества в том, что затраты на высшее образование и студентов – это инвестиции в наше общее будущее, в осуществление целей и амбиций Европы?
4. Какие механизмы финансирования и бюджетные процессы могут обеспечить наилучшую поддержку европейских систем и учреждений высшего образования?
5. Какие правовые и регулирующие структуры могут наилучшим образом обеспечить институциональную автономию, надежное и эффективное финансирование и подотчетность вузов, что в конечном итоге будет способствовать укреплению системы высшего образования?
6. Каким образом следует формировать эти правовые и регулирующие структуры, чтобы можно было обеспечить надлежащую объективность в условиях возможных препятствий и конфликта интересов?
7. Какие процессы могут помочь правительствам и высшим учебным заведениям в совместном создании такой структуры?
8. Как улучшить информированность об успешных моделях и опыте вузовского самоуправления, доказавших свою эффективность при выполнении вузами их общественного предназначения?

9. Каким образом можно обеспечить всестороннее улучшение качества управления высшим образованием без обременительных бюрократических процедур?

10. Каким образом можно обеспечить решение этих стратегических для Европейского пространства высшего образования вопросов в активном диалоге с государственными органами, высшими учебными заведениями студентами и другими заинтересованными сторонами?

Принципы

Признавая влияние исторических, политических, правовых и финансовых условий в каждой стране а взаимоотношения между вузами и органами власти, можно, тем не менее, выделить ряд общих принципов, которыми определяются решения, принимаемые в сфере высшего образования:

- *Высшим учебным заведениям должна быть предоставлена реально действующая автономия*, не только как нечто желательное само по себе, но и как эффективный механизм достижения целей социального развития;
- *Академическая свобода должна быть гарантирована*;
- *Надлежащая дистанция между высшими учебными заведениями и министерствами* может быть обеспечена посредством нейтральных экспертных органов-посредников.
- Развитие высшего образования должно определяться *долгосрочной стратегической перспективой*;
- Правительства, высшие учебные заведения, студенты и другие заинтересованные стороны должны находиться в *тесном сотрудничестве, основанном на взаимном доверии и ответственности*;
- *Высшие учебные заведения должны отчитываться* за все значительные государственные и частные средства, выделяемые для осуществления их функций;
- *Чтобы эффективно отвечать вызовам растущей национальной и международной конкуренции*, высшие учебные заведения должны обладать *свободой действий*.
- *Обеспечение и совершенствование качества, внешняя оценка и аккредитация* должны быть сферами серьезнейшего внимания со стороны высших учебных заведений;
- Задача внешних полномочных органов состоит в том, чтобы контролировать, что высшие учебные заведения хорошо управляемы и *вызывают общественный интерес*. Эти органы ни в коем случае не должны *ущемлять право автономии вуза и обременять его бюрократическими бумажными процедурами*.

Предложения

Проблемы финансирования и руководства высшим образованием в формирующемся Европейском пространстве высшего образования требуют особого внимания и *дальнейшего диалога между государственными властями, высшими учебными заведениями, студентами и другими заинтересованными сторонами как на общеевропейском уровне, так и на уровне отдельных регионов Европы*. Новисадская инициатива создает основу для такого диалога и выдвигает для рассмотрения следующие идеи:

А. Эффективная институциональная автономия: новая цель

Принципы институциональной автономии во многих странах одинаковы, и на международном уровне отмечается сближение систем высшего образования, несмотря на различие национальных моделей и способов организации.

Международный опыт показывает, что высокий уровень институциональной автономии высших учебных заведений помогает вузам в достижении как собственных целей, так и целей, поставленных правительством. Вот почему правительства должны существенно больше доверять вузам в том, что касается их способности определять свое развитие и проявлять новаторство и творческий подход.

В частности, эффективная автономия касается таких вопросов, как:

- Замена прямого государственного контроля и внешнего микро-менеджмента другими инструментами управления (например, контроль поставленных целей и результатов) – переход от процедурного управления к управлению по целям;
- Надежда, что предоставленная высшим учебным заведениям свобода заставит их установить такие правила и процедуры самоуправления, которые позволят обеспечить надлежащее управление;
- Диверсификация финансирования высших учебных заведений и в частности, увеличение роли частного капитала;

- Предсказуемая долгосрочная система финансирования, распланированная по годам;
- Бюджетная автономия;
- Право университетов аккумулировать доход от своих активов или от субсидий и организовывать холдинговые компании (самостоятельно или с внешними партнерами);
- Право университетов нанимать сотрудников и самостоятельно регулировать шкалу окладов и вознаграждение за труд в соответствии с потребностями учебного заведения;
- Право университетов перестраивать работу по своему усмотрению, вырабатывать общую позицию и вести совместные программы и проекты с вузами-партнерами на национальном и международном уровне.

В. Буферные органы в Европейском пространстве высшего образования: идея для рассмотрения

Буферные учреждения высшего образования созданы в ряде систем как посредники между университетами и правительством и занимаются такими вопросами как финансирование обучения и научных исследований, обеспечение качества, формирование стратегического курса и т.д.

Обычно буферные органы получают денежные средства от правительства и распределяют их между вузами на некоторой объективной основе (например, по формуле), а также обеспечивают специальное финансирование проектов. Иногда буферные органы не выполняют функцию распределения выделяемых правительством средств, а занимаются такими вопросами как обеспечение качества, формирование стратегии и т.д.

Опыт стран, имеющих буферные органы, позволяет предположить, что такие структуры могут сыграть важную роль в Европейском пространстве высшего образования, обеспечивая реальное воплощение на практике сформулированных выше принципов..

В частности, обладающие значительной автономией буферные органы могут:

- Способствовать тщательному руководству в системе высшего образования в рамках проводимой правительствами политики;
- Использовать специальный опыт и качество управления, которые могут способствовать стратегическому развитию сектора высшего образования;
- Стимулировать долгосрочное стратегическое планирование в системе высшего образования;
- Облегчить принятие решений на местах и обеспечить взвешенность этих решений;
- Защищать и поддерживать автономию университетов;
- Обеспечить разделение функций, гарантирующее, что правительства будут сосредоточены на формировании национальной политики, а высшие учебные заведения – на ее проведении в жизнь;
- Поддерживать верность академическим стандартам, защищать и совершенствовать их;
- Ограничить излишний бюрократический контроль, вмешательство и управление на микроуровне;
- Ограничить политическое вмешательство в высшую школу и использование властных полномочий для ограничения академической свободы.

С. Региональное сотрудничество: Движущая сила создания Европейского пространства высшего образования

Учитывая культурное многообразие европейских регионов, что можно использовать как преимущество, необходимо интенсифицировать обмен опытом между развивающимися системами высшего образования в регионах.

Региональное сотрудничество понимается здесь в широком смысле и подразумевает широкие возможности для инициатив, обеспечивающих решение проблем на европейской арене.

Так, Новисадская Инициатива предлагает обратить особое внимание на следующие вопросы:

- Необходимость интенсифицировать обмен опытом в развивающихся системах высшего образования на европейском уровне с опорой на достижения Болонского процесса;
- Создание условий для региональных инициатив и встреч, направленных на обсуждение общих вопросов и выработку единых позиций;
- Стратегическое использование европейских исследовательских программ и программ мобильности, совместных проектов и т.д., что может стать вкладом в создание Европейского исследовательского пространства (ЕИП) и Европейского пространства высшего образования (ЕПВО);
- Использование многообразия культур в регионе для сближения стран / университетов в Европе;

- Поддержка мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов внутри регионов и между регионами ЕПВО;
- Развитие коллективистской составляющей университетской автономии для лоббирования интересов высшей школы и побуждения правительств к исполнению обязательств, взятых ими при подписании Болонской Декларации.

Новосадская инициатива и дальнейшие шаги

Цель Новосадской инициативы – решить ряд проблем, являющихся ключевыми для создания Европейского пространства высшего образования, и дать импульс более эффективному региональному сотрудничеству. Эта инициатива может считаться репетицией последующих шагов представителей правительств и заслуживает серьезного внимания со стороны политических и академических лидеров Европы.

Мы призываем всех присоединиться к данной инициативе и направить свои усилия на решение общих проблем, которые существуют в местных, национальных и региональных контекстах, образующих разнообразный ландшафт Европейского пространства высшего образования.

Перевод Е.Н. Карачаровой

A.2.4. НЕКОТОРЫЕ ТЕЗИСЫ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ГОСУДАРСТВЕ: СТРАНЫ ПЕРЕХОДНОГО И ПОСТПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА

SOME THESES ON HIGHER EDUCATION VS. STATE:
TRANSITION AND POST-TRANSITION COUNTRIES

Павел Згага, Университет Любляны

http://www.nsinitiative.ns.ac.yu/docs/P3_Pavel_Zgaga.pdf

Pavel Zgaga, University of Ljubljana

1. То, что проблема университетской автономии относится к разряду *вечных* вопросов, – не простые слова. Сама история дискуссий по этому вопросу – еще ожидающая своего исчерпывающего описания – способна стать вкладом в дискуссии сегодняшние и дает возможность лучше и глубже понять сложные проблемы высшего образования. Это понимание, однако, не позволяет поддержать идею о последовательной, линейной логике истории. Логика проблемы автономии является довольно спорной, переменчивой, диалектической.

1.1 В данной статье можно дать лишь краткий обзор самых последних дискуссий об *университетской автономии*, особенно в контексте стран, находящихся в так называемом *переходном или постпереходном периоде*. Этот контекст, однако, не может ограничиваться географией и событиями в узком круге европейских стран. Несмотря на все границы и стены, разделявшие Европу в 20 веке (и ранее), европейское высшее образование всегда обладало неким 'общим измерением', и дискуссии о вузовской автономии, безусловно, относятся к нему. События в странах, находящихся в переходном периоде, должны рассматриваться в тесной связи с событиями в других странах – и наоборот.

1.2 Даже если бы политический поворот в Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европе в конце 1980-х годов не случился, университетам и другим высшим учебным заведениям этого региона все равно пришлось бы пройти через сложный период 'перехода'. Это не был только *политический 'переход'*; термин может иметь более широкое значение: *культурный, даже цивилизационный 'переход'* в европейском и глобальном контексте. Сегодня университеты не только в странах, находящихся в переходном и постпереходном периоде, но и во всех европейских – и не европейских – странах очень отличаются от тех высших учебных заведений, в которые участники данной встречи поступили несколько десятилетий назад. Глубоко изменились и политическая среда, и 'общее измерение'. Начиная с 1980-х годов, понятие *знания* как традиционной центральной категории в академических высших

учебных заведениях учреждений было поставлено под вопрос: концепции (академического) знания 'ради самого знания' противопоставлялась многообещающая потребность в 'обществе знания'.

1.3 Две основные движущие силы современной политики в области высшего образования – это *массовое высшее образование* и *интернационализация высшего образования*. Начиная с 1960-х годов системы высшего образования непрерывно расширялись и приобретали международный характер. Эти тенденции – в сочетании с тогдашней экономической и политической повесткой дня – поставили вопрос об *эффективности систем высшего образования* с точки зрения количества (ресурсы, финансирование и т.д.) и качества (квалификации, академические результаты и т.д.). В то же самое время данные тенденции создали тот контекст, в котором пересматривалась концепция взаимоотношений государства и университета – особенно в отношении *вопросов качества*. Необходимые преобразования в разных странах были осуществлены только в 1990-е годы, что привело к появлению некоей общей европейской 'черты'. Поскольку мы сосредоточили свое внимание на взаимоотношениях между государством и университетом, то основной особенностью этих преобразований является *концептуальный – и реальный – переход ответственности от государства к высшим учебным заведениям*.

2. В некоторых странах Западной Европы *идея обеспечения качества* пришла в высшее образование из экономики еще в 1970-е годы, и к «1997 году все страны, участвовавшие в исследовании Eurydice, за исключением французской общины Бельгии, ввели у себя ту или иную форму национальной (в Германии это сделано на уровне земель) системы оценки качества» (Eurydice, 2000, 177). Исследование Eurydice свидетельствует о существенном росте политической и законодательной активности в обследуемых странах в конце 1980-х – начале 90-х годов. При этом «основным фокусом законодательной и политической деятельности были руководство и управление высшими учебными заведениями и в особенности финансирование таких заведений».

2.1 Экономическая и политическая ситуация 1970-1980-годов, характеризующаяся необходимостью снизить государственные расходы и одновременно ростом сектора третичного образования, поставила *вопросы эффективности образования*. Методы контроля, оценки, обеспечения качества заимствовались из экономики; однако при их воплощении в жизнь необходимо было принимать во внимание некоторые специфические особенности академической среды. Одна из важнейших таких особенностей связана с принципом *академической автономии*. Другая, не менее важная, – это принцип *ответственности правительства* за национальную систему (высшего) образования.

2.2 Европейские системы высшего образования (за небольшим исключением) традиционно испытывали серьезное воздействие государства. Начиная с 1980 годов ситуация в Западной Европе стала меняться: государство постепенно отказывается от прямого руководства высшими учебными заведениями. Его роль теперь ограничивается определением общих целей высшего образования – структурой степеней, квалификациями, общей стратегией и т.д. – т.е. *итогом* высшего образования (выпускники, их трудоустройство), а не *процессом*. Это изменение концепции – а именно переход от традиционного «*интервенционистского*» государства к новому государству-«*помощнику*» (Neave и Van Vught, 1991) – является главной особенностью изменений в политике и законодательной деятельности в 1980-1990-х, сохраняя некоторую актуальность и сегодня.

Вузы получили *более широкую автономию*, но одновременно стали в *большей степени подотчетны*: они побуждаются к более эффективному использованию государственных средств, к поиску альтернативных источников финансирования, к большей открытости экономике и обществу²⁹. Первым результатом деятельности стран в этой сфере стало *исключительное многообразие способов обеспечения качества* в начале 1990-х годов (многообразие было даже большим, чем в случае структур степеней), позднее это многообразие серьезно способствовало появлению идеи 'гармонизации' европейского высшего образования³⁰.

²⁹ «Предоставление более широкой автономии вузам особенно в вопросах руководства, использования бюджета и планирования курсов должно стимулировать дух предпринимательства и таким образом обеспечивать эффективность, гибкость и качество в предоставлении образования. В то же время вузы побуждаются к поиску дополнительных источников финансирования путем участия в правительственных контрактах и продажи исследовательских и образовательных услуг» (Eurydice, 2000, 177)

³⁰ Интересно отметить, что проблема обеспечения качества не была включена в повестку дня важного документа Евросоюза *Меморандум о высшем образовании в Европейском Сообществе* (Комиссия, 1991). Первый документ Евросоюза, касающийся *обеспечения качества в высшем образовании*, был принят в конце 1991 года: «Совершенствование качества обучения в высшей школе – предмет заботы всех стран и всех высших учебных заведений в Европейском Сообществе. Возрастающая роль европейской составляющей и особенно создание единого рынка расширяет круг заинтересованных участников, занимающихся проблемами качества высшего образования в странах-членах ЕС».

3. Европейские университеты особым образом откликнулись на вызовы конца 1980-х годов: в 1988 году они встретились в Болонье и подписали *Всеобщую хартию университетов (Magna Charta Universitatum)*. Отвечая *духу времени*, это мероприятие вышло за традиционные рамки международного собрания академического сообщества. Встреча в Болонье состоялась «за четыре года до полной отмены границ между странами Европейского Сообщества» и, как мы теперь уже знаем, за два года до падения Берлинской стены. В принятом документе подчеркивается важность осознания «роли, которую призваны сыграть университеты в меняющемся и интернационализирующемся обществе». Один из основных принципов состоит в том, что «университет представляет собой автономный институт, который действует внутри обществ [...]. Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей обучающей и исследовательской деятельности университет должен быть морально и интеллектуально независим от политической и экономической власти» (*Magna Charta*, 1991, 59).

Мы не должны забывать: представители университетов, находящихся по обе стороны “железного занавеса” (правда, в то время уже разрушающегося), встретились в 1988 году в Болонье и символически объявили *новую эру сотрудничества между вузами* во всей Европе. Было ли это также и первым заявлением об изменении взаимоотношений государства и университета?

4. Политический поворот в странах Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы конца 1980-х и начала 1990-х годов означал коренные перемены в университетах и национальных системах высшего образования этих стран. Практически всех странах студенты и преподаватели стали широко участвовать в политических событиях, что создавало серьезную базу для самых *амбициозных ожиданий* в области высшего образования. Это особенно относится к принципам университетской автономии и академической свободы, которые в прежние годы так или иначе игнорировались. Как можно было ожидать, в период политического поворота специфический опыт предшествующих лет вызывал серьезные колебания: университетская *автономия* предоставлялась на самом высоком политическом уровне (Конституция, законодательство), в то время как *ответственность* университетов (перед обществом) не упоминалась вообще.

4.1 Как естественно праздновать важные вехи в личной жизни и в истории страны, точно так же естественно сталкиваться с 'жесточкой реальностью' состояния 'на следующий день'. Этот постулат вполне применим к проблеме автономии и к отношениям между государством и университетом. С точки зрения стран, находящихся в переходном периоде, идея автономии имеет двойкий характер: негативный и позитивный. *Негативная идея автономии* относится к опыту государства как основной, высшей и даже тоталитарной силы. Однако, если государство демократизируется и вновь принятое законодательство гарантирует относительную независимость различных социальных подсистем, то должна быть реализована *позитивная идея автономии*, означающая *ответственность* государства за надлежащую структуру управления высшим образованием и *ответственность* высшего учебного заведения по отношению к своему социальному окружению и к себе³¹.

4.2 Воспринимая *процесс демократизации* всерьез, *академическое сообщество* должно изменить свой подход к государству – а также к себе. Этот вывод может быть истолкован как преклонение перед политической силой или как ее апология³². При таком толковании, однако, не учитываются серьезные изменения окружающей обстановки и делаются неправильные выводы на основании неверных предположений. Например, устраняя несправедливость, нужно отказаться от реванша – реванш восстановил бы несправедливость. Воспоминания о 'прежней власти' может вызывать отрицательные чувства, однако демократические альтернативы не могут основываться на этих чувствах. Этот урок был получен в период, последовавший за поворотом в политике. В демократическом обществе от университетов требуется *активная и независимая позиция*. Пассивная реакция на 'требования сверху' стала бы возвратом в прошлое, поскольку 'изоляциялизм' академического сообщества означает ослабление контактов с его материальной основой и ущерб для его основной миссии: не только сохранять и развивать передовое знание, но и переносить его в локальную и глобальную социальную, культурную и экономическую среду. С другой стороны, данный урок касался и внутренней демократии, а именно *демократического управления* высшими учебными заведениями.

³¹ Эти проблемы стали предметом серьезного пересмотра; см., например, Weber and Bergan, 2005.

³² Безусловно, если процесс демократизации воспринимается всерьез, то и государство должно изменить свой подход к академическому сообществу.

И этот урок был не единственным: 'переходный' период³³ позволил извлечь целый ряд уроков – и теперь, пятнадцать лет спустя ситуация в корне отличается от той, что была в начале 1990-х годов.

4.3 За последние одно-два десятилетия во всех европейских странах были введены новые законы о высшем образовании, которые уже подверглись неоднократному изменению.

Начиная с 1999 года все важнейшие изменения инициировались через согласование действий в области высшего образования, и сегодня национальные правовые системы близки как никогда прежде. Тем не менее, аналитики должны знать о национальных и региональных различиях – как старых, так и новых.

С этой точки зрения страны 'переходного' и 'постпереходного' периода имеют некоторые специфические особенности³⁴. Отношения между государством и университетах в рамках Болонского процесса регулируются законом, который также гарантирует автономию. Тем не менее, некоторые проблемы остаются нерешенными, а ряд вопросов вызывает споры (см. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII, No. 3/2003), например:

– Имеется ли концептуальное различие между '*государственными*' университетами и '*общественными*' университетами?

– Как следует рассматривать *государственные гранты*: как 'добрую волю' государства или как его ответственность за национальное высшее образование и подотчетность национальных высших учебных заведений?

– Принцип автономии – применим ли он к университету как единому целому или к подразделениям университета ('независимым факультетам') по отдельности?³⁵ Каким образом различия в интерпретациях принципа автономии могут повлиять на финансирование в вузах? Каким образом разные дисциплины и области обучения – например, гуманитарные науки и менеджмент – отвечают на новые вызовы?

– Какова роль *частных высших учебных заведений*: заменяют ли они вузы государственного сектора (обычно испытывающего серьезное недофинансирование)? Конкурируют ли они с вузами государственного сектора? За какие фонды (государственные гранты, плата студентов, денежные средства на исследования, др.)? Являются они 'предпринимательской частью' государственных высших учебных заведений? Дополняют ли они государственный сектор?

– Какие '*буферные институты*' созданы к настоящему времени? Кто входит в их состав? На каких экспертных знаниях они базируются? В отношении *Агентств качества*: существуют ли они и какова их связь с государством и с высшими учебными заведениями? Каковы их возможности в 'узких' системах высшего образования (где «все друг друга знают»)?

– И последнее по порядку, но не по важности. Каким образом в условиях интернационализации и растущего спроса на качество можно сохранять, поддерживать и развивать *вузовскую автономию*? Как сохранять и поддерживать '*суверенитет*' национальных систем высшего образования в новых условиях?

4.4 Эти вопросы могут породить как сомнения, так и полное доверие. Основная проблема, по видимому, состоит в том, могут ли (готовы ли) университеты играть *проактивную роль в этих новых условиях*. В любом случае, жалобы на то, что они «не воспринимаются всерьез 'во внешнем мере'» не обоснованны. Университеты сами должны обеспечивать различные альтернативы – это часть их исторической миссии.

Два десятилетия назад на Западе обсуждался вопрос: уменьшение государственной поддержки толкает высшие учебные заведения на рынок или, наоборот, рыночные успехи вузов вызывают сокращение государственного финансирования? Эта дискуссия содержит долю цинизма, которая многократно возрастает, когда речь идет о странах переходного и постпереходного периода. Иногда серьезные обстоятельства толкают социальные подсистемы, такие как культура, (высшее) образование, (фундаментальная) наука и др., к принятию экстремальных нелиберальных концепций. Каково будущее университета с этой точки зрения? Роль университетов в обществе очевидна и заслуживает должного внимания, однако было бы серьезной ошибкой

³³ В качестве одного из них следует отметить colloquium, проходивший в марте 1996 года в Эрфурте, «*Между автономией и внешним контролем – университет в поисках золотой середины*». Представители восьми стран Центральной и Восточной Европы а также бывшей ГДР встретились со своими коллегами из западноевропейских стран и обсудили проблемы университетской автономии и отношений с государством в условиях переходного периода. Участники приняли декларацию об университетской автономии *К надежному университету двадцать первого века* (Эрфуртская Декларация), которая заслуживает еще одного прочтения сегодня – в 21-ом веке (см. Wolf, 1997).

³⁴ Эти страны не могут рассматриваться как некий монолит в силу существования очевидных различий между странами, которые принадлежали 'общему пространству высшего образования' уже два десятилетия назад. Этот вопрос пока не получил должного внимания в рамках Болонского процесса или в других многосторонних контекстах.

³⁵ См. Примечание 3, последнее предложение.

игнорировать идею *высшего образования как общественного блага*. Университет – не просто предприятие, и его продукция – не просто товар. Точно так же качество в высшем образовании – это не только категория потребления, связанная со стандартами ISO. Здесь речь идет о многообразии культур, научных парадигмах, об исторической миссии университета³⁶.

5. Проблема качества в высшем образовании является решающей в нынешних дебатах. Был пройден длинный путь сначала до *Берлина*, где министры подтвердили, что «основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении, и это условие обеспечивает базу для реальной ответственности и отчетности данной системы образования в рамках национальной структуры обеспечения качества» (*Берлинское Коммюнике*, 2003), и затем до *Бергена*, где министры приняли «стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенные ENQA» и взяли на себя обязательство «ввести предложенную модель для экспертной оценки агентств обеспечения качества на национальной основе, в то же время обеспечивая соблюдение общепринятых правил и критериев» (*Бергенское Коммюнике*, 2005). Принятые в Бергене решения могут существенно повлиять на дальнейший ход развития – не только в области обеспечения качества, но и с точки зрения взаимоотношений между государством и высшими учебными заведениями.

6. Переход от интервенционистского государства к государству-помощнику характеризуется *усилением роли высших учебных заведений*: в это время часто используется определение 'автономия для подотчетности'. Необходимо, однако, помнить и о цене автономии: автономные высшие учебные заведения начинают конкурировать на рынке за дополнительные источники финансирования. Сегодня высшие учебные заведения снова вышли на передний план в связи с дискуссиями о совершенствовании качества в высшей школе: стало очевидным, что *ответственность за качество, в первую очередь, лежит на высших учебных заведениях*.³⁷ Так, в *Тенденциях IV*, последнем докладе о состоянии дел в высшем образовании акцент перенесен с «существенных различий между отдельными европейскими странами» на «очевидную тенденцию к использованию синергии и эффекта масштаба, а также к распространению передового опыта тех учебных заведений, которые обладают всей полнотой автономии» (Reichert, Tauch, 2005, 32).³⁸

6.1 Последние тенденции к 'европеизации' высшего образования показывают, что в будущем *высшие учебные заведения могут играть новую активную роль* – более или менее 'освободившись' от своей роли 'национальных университетов', которую они играли последнее столетие и даже дольше. Может ли общеевропейское *сотрудничество вузов* помочь там, где на национальное государство накладываются ограничения? Порождает ли оно новые проблемы для вузовской автономии? Открывает ли оно новые перспективы университетам стран, находящихся в 'переходном' и 'постпереходном' периодах?

Литература

Bok, Derek (2005), *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.

³⁶ В этом смысле предупреждение Дерека Бока (Derek Bok), бывшего Президента Гарвардского университета, может быть очень ценным для сегодняшней Европы: «Если у академических кругов, поддерживающих коммерциализацию, имеется определенное интеллектуальное смятение, то оно касается средств, а не целей. Чтобы обуздать погоню за прибылью, университет должен следовать тем принципам, которые позволяли бы ему достигать своих целей честно и с высокой степенью качества. Когда эти принципы размываются и начинают терять свою ценность, желание делать деньги быстро завладевает всем высшим учебным заведением» (Bok, 2005, 6).

³⁷ «[...] не являясь противоречием принципу институциональной автономии, основная ответственность за качество в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении, это условие обеспечивает базу для реальной ответственности и отчетности данной системы образования внутри национальной системы по обеспечению качества». (*Берлинское Коммюнике*, 2003). Встречи EUA в Граце (2003) и в Глазго внесли важный вклад в развитие этой темы: «Университеты подчеркивают связь между системной культурой качества, объемом автономии и уровнями финансирования и призывают правительства признать тот факт, что для повышения качества европейских университетов необходимы более широкая автономия и надлежащие уровни финансирования» (*Декларация Глазго*, 2005, пункт 27).

³⁸ «Важная цель Болонских реформ - а именно создание Европейского пространства высшего образования, основанного на качестве и поэтому привлекательного для его членов и для внешнего мира - может быть достигнута только в том случае, если забота о качестве не будет сведена только к организации или оптимизации процессов внешнего обеспечения качества, но также затронет все процессы институционального развития». (Reichert, Tauch, 2005, 33).

- Commission of the European Communities (2005b), Communication from the Commission. *Mobilizing the brain-power of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. SEC(2005)518. Brussels: Commission of the European Communities, 20 April 2005.
- Conclusions of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council of 25 November 1991 on quality assessment in higher education. *Official Journal C 321*, 12/12/199, p. 2.
- ENQA (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- EUA (2003), *Graz Declaration*. EUA: Brussels.
- EUA (2005), *Glasgow Declaration*. EUA: Brussels.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. [Bologna Declaration.] Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. [Bergen Communiqué]. Bergen, 19-20 May 2005. Eurydice (2000), *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Brussels: Eurydice.
- Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII, No. 3/2003. The External Dimension of the Bologna Process: Higher Education in South East Europe and the European Higher Education Area in a Global World. *Magna Charta Universitatum*. Bologna, 18 settembre 1988. Roma: [Universita di Bologna], 1991. Neave, Guy and Frans van Vught (eds.), *Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- Realizing the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education [Berlin Communiqué]. Berlin, September 19 2003.
- Reichert, Sybille and Christian Tauch (2005), *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. [Brussels: EUA].
- Weber, Luc and Bergan, Sjur (eds.) (2005). *The public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Wolff, Klaus Dieter (ed.). *Autonomy and external control: the university in search of the golden mean*. (Erfurter Beiträge zur Hochschulforschung und Wissenschaftspolitik, vol. 2). München: Iudicium, cop. 1997.

Перевод Е.Н. Карачаровой

СОВМЕСТНАЯ НЕМЕЦКО-РОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПРИМЕРЫ БОЛОНСКИХ ПРОЕКТОВ В ГЕРМАНИИ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Бонн, 27–28 ноября 2005 г.

GEMEINSAME DEUTSCH-RUSSISCHE KONFERENZ BEISPIELHAFTE BOLOGNA-PROJEKTE IN DEUTSCHLAND UND IN DER RUSSISCHEN FÖDERATION

Bonn, 27–29. November 2005

Составлено по докладу проф. док. Финке (Fincke), кафедра уголовного, уголовно-процессуального права, а также восточного права, университет Пассау 29.11.2005 в рамках Немецко-русской конференции в Бонне.

Отчет рабочей группы 1 29 ноября 2005 г.

Рабочая группа по гуманитарным наукам представила 6 проектов, из которых лишь немногие относились к гуманитарным наукам. Я бы отнес два из этих проектов к гуманитарным, некоторые – к социальным и междисциплинарным и один к информационно-техническим.

К сожалению, не всегда придерживались заданной принимающей стороной структуры доклада, поэтому трудно сделать сводный обзор представленных проектов.

Шесть представленных проектов разделены по территориальному принципу:

1. Берлин, Москва;
2. Анхальт, Санкт-Петербург, Москва, Пермь;
3. Хильдесхайм, Новгород;
4. Потсдам, Москва;
5. Бохум, Москва, Симферополь, Вологда, Инсбрук, Милан – крупный европейский проект;

6. Эссен, Бохум, Нижний Новгород, Владимир, Калининград.

Берлин, Москва

Это название не совсем точное, поскольку в городе могут участвовать несколько вузов. Это касается, например, первого проекта, который произвел на меня наиболее сильное впечатление. Речь идет о проекте Свободного университета Берлина – находящихся в нем Института Восточной Европы и Института Отто Сура (Otto-Suhr-Institut) и МГИМО в Москве. Университет им. Гумбольдта, кажется, тоже участвует. В сущности, речь идет о двух проектах. Один – это курс подготовки магистров в области международных отношений, другой – курс на немецком языке (программа DAAD). Содержание курса «Международные отношения» привязано к существующей специальности, что нельзя сказать о других проектах. Бакалавр в области международных отношений уже введен и давно утвержден Министерством образования. Представленный здесь проект магистра может быть над ним надстроен.

Курс входит в направление подготовки «Политология». Программа ограничивается двумя годами, при этом на 3-ем семестре обучение осуществляется за рубежом³⁹. Лично для меня всегда очень важным моментом является продолжительность запланированного пребывания за рубежом. В случае с модулями, сформированными таким образом, как по политологии и особенно по международным отношениям, по-видимому, разумно ограничить пребывание одним семестром. Я должен добавить, что что-либо подобное было бы нецелесообразно для нас, по юридическим направлениям, поскольку занятия в соответствующей зарубежной стране, на которых изучаются интересные ядерные области, всегда продолжаются год.

Во время конференции я обратил внимание на то, что и по другим курсам подготовки продолжительность пребывания за рубежом могла бы быть увеличена до года, это всегда опирается в финансирование. Вопрос финансирования не рассматривался систематически во всех докладах. Очевидно, часто полагаются на самих плательщиков (Selbstzahler) или на временное финансирование (например, первые три года – после этого должны оплачивать сами) со всеми недостатками, которые, разумеется, с этим связаны.

Далее о первом проекте: он – как и почти все другие – назван также двойное окончание или совместная степень, хотя об этом можно говорить, пожалуй, в очень широком смысле. Вчера не была представлена ни одна программа, которая была бы нацелена на один сертификат, здесь, например, русский магистр и немецкий диплом. По окончании каждый русский студент получает степень магистра с дополнительным сертификатом, а каждый немецкий студент – диплом с дополнительным сертификатом. Как уже было упомянуто выше, одобрение Министерства образования в Москве было, что называется, без проблем получено. Поскольку МГИМО близок к правительству, то возникает подозрение, что оно имеет двух шефов: МИД и Министерство образования. Представительница МГИМО, разумеется, уверяла, что МИД вообще не имел к этому отношения. Правда, другие представители сталкивались с иным отношением при попытке получить одобрение.

Анхальт, Санкт-Петербург, Москва, Пермь

Второй проект – это «Международный бизнес», проект специализированного вуза в Анхальте и его российских партнеров в Перми, Москве и Санкт-Петербурге. В рамках этого проекта существует по 15 учебных мест в обеих странах, таким образом, всего 30. Русские студенты должны сначала 3 года обучаться до получения возможности продолжать обучение в Германии. Немецкие студенты, напротив, при наличии немецкого аттестата зрелости уже после двух лет могут поехать в Россию. За рубежом они проводят 1 год. В основе этого проекта – как и почти всех других представленных здесь проектов – лежит общий договор о кооперации между участвующими вузами. Кроме того, как предписано немецким законом, с немецкой стороны существуют документы о порядке обучения и проведения экзаменов в то время, как с российской стороны действует ГОС, который строго соблюдался без особых одобрений экспериментального или исключительного характера программы.

По этому курсу «Международный бизнес» особо горячо обсуждалась мотивация немецких участников. Например, было указано, что студент, который в дальнейшем хотел бы работать в коммерческой сфере в России, должен изучать маркетинг лучше на русском языке и в России. Имеются также

³⁹ Введена в 2005 г., обучаются 3 русских и 3 немецких студента. Программа не суммарная, а интегральная: совместная разработка программы, совместные семинары, совместные руководители магистерской работы. Обучение в Германии – 1 семестр. Но в Свободном университете эта программа рассматривается как программа дополнительного образования, по окончании выдается сертификат об успешном завершении дополнительного образования.

русско-немецкие участники⁴⁰, предполагающие в дальнейшем связать свою профессию с Россией и поэтому участвующие в программе.

При представлении этого проекта были высказаны некоторые общие соображения: просьба к российской стороне не ставить немецким студентам только оценку «отлично». Я лично могу добавить, что университет Пассау предлагает вместе с Красноярском интегрированную подготовку по юридическим направлениям, при проведении которой университет-партнер несет полную ответственность за оценку, входящую в немецкий государственный экзамен. Конечно, мы немного подсмеиваемся, если всегда ставят оценку «отлично». Это опасение я могу также разделить.

Хильдесхайм, Новгород

Третий представленный курс обучения связан с педагогикой в Хильдесхайме и Новгороде. Речь идет о программе бакалавра, что для меня очень удивительно, так как, по меньшей мере, для юристов намного сложнее ввести программу бакалавра, чем программу магистра. Здесь речь идет о подготовке воспитателей для международной работы с молодежью в широком смысле. Пытаются также надстроить над этой программой программу магистра в области менеджмента в сфере образования.

И эта так называемая программа двойного бакалавра состоит из двух национальных окончаний. Это оправдывается, в том числе тем, что студент в противном случае бесполезно провел бы свое обучение, если бы он провалил экзамены, обучаясь в одном из вузов-партнеров, например, в Германии. А так, он, по крайней мере, окончит обучение в родном вузе. Более очевидна мотивировка – двойной диплом в прямом смысле очень сложно осуществить.

Потсдам, Москва

Цель четвертого представленного проекта – Online-университет Потсдам – Москва. В настоящий момент, однако, речь идет не об Online-университете, а о магистерской программе, названной «Сетевая экономика» (Net-Economy). Речь идет о дополнительной подготовке 1800 студентов. Содержание трудно определить: оно было определено в ходе дискуссии как плавающее, например, электронная коммерция (E-commerce), электронное управление (E-government), электронное обучение (E-Learning), где один из акцентов был сделан на праве. Разумеется, следует прояснить, какое право должно иметься в виду – немецкое, российское или американское.

Бохум, Москва, Симферополь, Вологда, Инсбрук, Милан

Пятый курс подготовки – чисто гуманитарный – магистр в области европейской культуры с большим количеством вузов-партнеров: кроме немецких и российских австрийский и итальянский. Курс обучения называется «Русская и европейская культура», выпускают культурологов. При этом в течение соответственно 1-2 лет обучения в целом предусмотрены два семестра обучения за рубежом. В этом курсе семь модулей представляют особый интерес. В этих модулях одинаковые учебные планы (Curricula) всех участвующих стран, что требует удивительно согласованной работы. Вопрос об аккредитации очень проблематичен; здесь оказывается, что этот комплексный курс аккредитован в Германии, а в России нет.

Эссен, Бохум, Нижний Новгород, Владимир, Калининград

Последний представленный проект университетов Нижнего Новгорода, Бохума и других участников касается аспирантов. Здесь также трудно понять содержание. Из сотен аспирантов участвующих вузов-партнеров по согласованной здесь схеме защитились до сих пор 3-4. Немец проявил интерес, поскольку он занимался подготовкой докторской работы о Путине. Для этого естественной представлялась защита в России. Правда, самым излюбленным у студентов направлением была германистика, и немцам трудно было мотивировать изучение немецкого языка в России. Но этот проект не зависит от содержания, здесь речь идет о методике и главным образом о дву- или трехязычной диссертации в совершенно различных областях таких, как экономика, право и филология.

Тем самым, кратко представлены все шесть проектов. Я хотел бы в заключение выразить определенное разочарование тем, что по структуре проекты невозможно сопоставить, это не позволяет нам сказать, чего мы до сих пор достигли в немецко-русском сотрудничестве по таким вопросам, как аккредитация, продолжительность, финансирование и Болонский процесс с системой зачетных единиц, модульным построением. Но у нас сложилось впечатление, что благодаря масштабному участию кол-

⁴⁰ Иммигранты из России и стран СНГ.

лег в соответствии с их интересами уже сформировалось большое разнообразие процессов кооперации. Это в любом случае шаг в правильном направлении.

Отчет рабочей группы 2:

Естественные науки

Это самая маленькая рабочая группа, включающая 14 участников.

Председатели рабочей группы проф. док-р Теренс Мичелл (Terence Mitchell), уполномоченный по Болонскому процессу в Германии, проф. отделения химии университета Дортмунда и проф. док-р Роман Стронгин, ректор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

Докладчик: г-н Рудольф Смолярчик (Rudolf Smolarczyk), руководитель отдела С4: Европа и Центральная Азия, Конференция ректоров вузов.

В рамках группы прошло пять презентаций, которые можно охарактеризовать следующим образом:

Три презентации совместных немецко-российских проектов.

Одна презентация стратегии Нижегородского университета при формировании программы магистра в области информационных технологий в тесной кооперации с поставщиками программного обеспечения и аппаратных средств и фирмами, принимающими на работу выпускников.

Последняя презентация совместного европейского проекта в области химии. В этом проекте, выросшем из TUNING-проекта ЕС, речь идет о совместном макете (Rahmen) курса подготовки бакалавра, связанном с моделью обеспечения качества посредством сети.

О четырех проектах немецко-российского сотрудничества.

Одна презентация посвящена трехстороннему немецко-российско-французскому проекту, проходящему в 2000-2004 гг., который должен был разработать предпосылки введения двойного диплома по физике и химии. Курс подготовки задумывался не в рамках Болонского процесса и в этом смысле является «традиционным». Но до сих пор осуществляется сотрудничество по согласованию и результатам.

Однако сотрудничество не может осуществляться с прежней интенсивностью, поскольку поддержка окончилась. Университет Санкт-Петербурга хочет преобразовать курс подготовки в соответствии с болонской структурой – бакалавр/магистр. Для совместной работы требовалось бы дополнительное финансирование.

Два других проекта посвящены введению двухгодичного курса магистра.

Курс магистра с сокращенным названием ПОМОР был разработан в сети партнерами – университетом Бремена, университетом Санкт-Петербурга и Институтом полярных и морских исследований им. Альфреда Вегенера в Бремерхафене. Это однократный специальный курс по полярным и морским исследованиям, ориентированный на требования. Курс подготовки продолжается 2 года и предлагается только в течение этих двух лет. Первые 20 выпускников были в 2004 г. В настоящее время еще продолжается подготовка второго набора учащихся.

Второй проект разработанный также с университетом Санкт-Петербурга и сетью немецких вузов (университет Лейпцига) касается трех магистерских программ различного профиля в области физики, в этот зимний семестр он проходит апробацию. Официальное начало подготовки запланировано на зимний семестр 2006/2007 учебного года. В центре этого проекта специфическая область «плазмафизика».

Оба курса подготовки построены в соответствии с требованиями Болонского процесса: с модулями и использованием зачетных единиц. В обоих проектах предусмотрены двойные дипломы. В центре концепции обоих проектов находится ядерная компетенция выпускников. Изначально идея исходила из научных интересов представителей вузов.

Доклады:

Доклад о подготовке немецко-русского факультета по прикладной и «computational» физике в Государственном университете Санкт-Петербурга

Проф. док-р Дитер Михель (Dieter Michel) факультет физики и географии, отделение экспериментальной физики II, университета Лейпцига.

Опыт и замечания по трехстороннему проекту «Физика и химия неравновесных плазм» в университетах Санкт-Петербурга и Грайфсвальда

Док. Юрген Бенке II (Jürgen Behnke), координатор проектов, факультет физики Эрнст-Мориц-Ардт университет Грайфсвальда.

Проф. Юрий Голубовский, физический факультет Петербургского государственного университета

Магистерская программа ПОМОР по прикладной полярной и морской науке

Док. Николь Биебо (Nicole Biebow), Институт морских и полярных исследований им. Альфреда Вегенера Бремерхафена.

Стратегия формирования магистерского курса подготовки по информационной технологии в нижегородском университете представляет собой классический пример введения новых курсов. Он был разработан в соответствии с требованиями экономики и осуществлен совместно с поставщиками программного обеспечения и фирмами, использующими специалистов. Одновременно была создана соответствующая программа бакалавра, обеспечивающая подготовку к обучению по программе магистров. Это «традиционное» русское окончание магистра, никак не связанное с Болонским процессом. По ней, правда, присуждается двойной диплом с университетом Калабрии, если учащийся проводит год в Италии. Формально речь идет о двух разных дипломах. Ректор о Болонском процессе: Он не предназначен для выполнения положений Болонского процесса. Успех курса обучения на «национальном» рынке труда подкрепляет эту позицию.

В дискуссии важную роль играли вопросы признания документов об окончании и стратегии при присуждении двойных дипломов и сертификатов. В этой связи была подчеркнута основная цель Болонской декларации – создать систему сопоставимых на международном уровне окончаний, которая бы, в конечном счете, решила вопрос двойных дипломов и признания документов об окончании.

В качестве важного момента в этой связи указывалось на значение прозрачных структур обеспечения качества и аккредитации, которые необходимы для создания атмосферы доверия по отношению к качеству подготовки в зарубежных вузах. Наилучшим образом реализует трудоустраиваемость и учебные результаты.

Подготовка магистров в области информационных технологий.

Проф. Роман Стронгин, ректор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

В последнем докладе рассматривались вопросы структуры курса обучения и обеспечения качества на европейском уровне с помощью тематической сети в области химии. Европейские структуры TUNING как ответ институтов на болонские инициативы. Европейская тематическая сеть в области химии (ECTN) с 120 участниками из 33 стран.

Европейский бакалавр по химии – документ об окончании для всего региона Болонского процесса

Проф. док-р Теренс Мичелл (Terence Mitchell), уполномоченный по Болонскому процессу, университет Дортмунд.

Итог:

1. Кооперативное создание совместимых в рамках Болонского процесса курсов обучения в целом возможно.
2. Положения Болонского процесса настолько гибки, что удовлетворяют требованиям отдельных направлений подготовки.
3. В структуру курсов обучения можно в целом успешно интегрировать национальные инициативы, касающиеся содержания обучения (общие дисциплины), и с точки зрения результатов обучения.
4. Система зачетных единиц предоставляет широкие возможности для практической фазы подготовки и экзаменационных результатов.
5. Двойные и совместные дипломы, которыми завершаются эти курсы обучения, не могут присваиваться в условиях негармонизированных национальных действий по обеспечению качества.

Рабочая группа 3:

Технические науки

Председатели: проф., д-р Василий Петров, ректор Государственного технического университета, Пермь

Проф., д-р Георг Обиегло (Georg Obieglo), ректор специализированного вуза в Ройтлингене

Докладчик: д-р Хольгер Финкен (Holger Finken), Немецкая служба академических обменов (DAAD), руководитель отдела 325 «Россия, Белоруссия»

Основу рабочей группы составили 4 доклада. В первом докладе проф. док-р Владимир Соловьев, первый заместитель директора Института управления и информационных технологий Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ) осветил вопрос реализации Болонских реформ в национальных и двусторонних программах обучения МИИТ в области компьютерных наук. МИИТ активно участвует в международном обмене, в настоящее время в нем обучаются около 360 иностранных студентов (не считая государств СНГ), из них около 180 и 70 соответственно по программам бакалавров и магистров, и поддерживает партнерские отношения с 11 немецкими вузами. Особенно интересно сотрудниче-

ство со специализированным вузом в Кельне, оно предусматривает обмен студентами, обучающимися в вузах-партнерах в течение года. МИИТ принимает также значительное количество немецких студентов, на 2006/2007 учебный год планируется по 25 студентов из Бохума, Аугсбурга, Билефельда и Дрездена.

В специальной части своего доклада профессор Соловьев представил курс подготовки магистров «Защита информации и информационная безопасность», разработанный в рамках проекта Tempus с Техническим университетом Дрездена и другими вузами ЕС, который предусматривает все элементы Болонского процесса – модульное построение, ECTS, приложение к диплому. Он специально остановился на вопросе согласования с российским Министерством образования и науки и проблеме зачета зачетных единиц при различной продолжительности семестра (Германия: 15 недель, Россия: 18 недель).

В дискуссии особо остановились на зачете кредитов ECTS, ориентированном на обучение (lernorientierte). Особое внимание было уделено вопросам признания. Так, например, только в последний год проводился годичный обмен между МИИТ и специализированным вузом в Кельне, т.е. на этапе подготовки дипломной работы, когда все основные экзамены в своем вузе уже сданы. Это позволило сократить до минимума возможные проблемы, связанные с признанием. С русской стороны было указано, что иностранные вузы в России не аккредитованы, поэтому все учебные результаты, полученные русскими студентами за рубежом, в России (по меньшей мере, pro forma) должны быть еще раз проэкзаменованы.

Во втором докладе проф. Игорь Желбаков, проректор Московского энергетического института (МЭИ) представил совместный курс подготовки дипломированных специалистов на немецком языке – информатика в МЭИ. Речь идет о программе с двойным дипломом, разрабатываемой с 1998 г., участники которого при окончании получают два диплома – МЭИ и Технического университета в Ильменау. Программа включает в узком смысле 4 семестра, из них 1-2 в Ильменау. Семестры в Ильменау могут быть пройдены как учебные с комплексным экзаменом, так и промышленный + семестр на подготовку дипломной работы с защитой. Для студентов МЭИ здесь речь идет о дополнительном образовании, которое проходит параллельно с обучением как таковым, например, как вечернее обучение. Российские студенты поэтому изучают немецкоязычный курс, начиная со 2-го года обучения. Участие в программе с двойным дипломом продлевает обучение в МЭИ в среднем на год.

Условиями получения диплома в ТУ Ильменау является подтверждение всех учебных результатов, необходимых для получения диплома МЭИ, минимум 20 недель практики в Германии или России, а также обучение на немецком языке в течение одного семестра в ТУ Ильменау, комплексный экзамен в ТУ Ильменау и защита дипломной работы в ТУ Ильменау. До сих пор курс полностью или частично прошли около 300 студентов МЭИ, было выдано 15 дипломов ТУ Ильменау.

Немецкоязычный курс подготовки дипломированных специалистов в области информатики ТУ Ильменау и МЭИ включает дополнительно к уже сказанному многочисленные элементы заочного обучения такие, как видеоконференции или лекции, консультации, контрольные работы и защиты, которые проводятся с использованием видеотехники.

Доктор Х-Дитрих Вуттке (H-Dietrich Wuttke), ТУ Ильменау в заключение прояснил детали учебной программы и этапы реализации программы по схеме бакалавр-магистр.

В дискуссии были подняты такие вопросы, как стоимость и привлекательность для российских участников. Программа для российских участников в основном бесплатная, необходимо оплатить только курс немецкого языка. Значительные затраты, связанные с пребыванием в Германии – ТУ Ильменау и промышленность – покрываются из средств немецких фирм (например, Сименс), средств DAAD и внебюджетных средств ТУ Ильменау.

Из приведенных выше данных ясно, что далеко не все участники программы получают также диплом ТУ Ильменау. Немецкоязычный курс обучения «Информатика» интересен для студентов МЭИ в связи с установлением контактов с ТУ Ильменау и немецкой промышленностью, а также в тех случаях, когда они изучают только часть модулей. Это объясняет тот факт, что 50% студентов курса не обучаются по специальности информатика и изучают курс частично и с самого начала не предполагают получить диплом ТУ Ильменау.

Третий доклад проф. докт-р Светлана Таутенберг, вице-президент и проректор Московского государственного университета пищевых производств посвятила структуре и содержанию образовательной программы по реализации двухступенчатой академической подготовки инженеров (бакалавр/магистр) в области пищевых производств. Она детально остановилась на слабых сторонах существовавших до сих пор российских ГОС бакалавров. Так, современные стандарты 4-летней подготовки бакалавров в области пищевых технологий предусматривают по сравнению с 5-летней традиционной подготовкой дипломированных специалистов меньше времени на: специальные дисциплины (75%), на дипломную

работу (65%) и практику (40%). В результате степень бакалавра не воспринимается в сфере экономики и самими студентами: все студенты без исключения продолжают обучаться, чтобы получить диплом; а также все большее число – степень магистра.

В качестве выхода проф. Таутенберг указывает на возможность использования региональных компонентов, т.е. той части ГОС, которой свободно распоряжаются регионы и вузы. Тем самым распределение дисциплин в программе бакалавров приблизится к существующей в программе дипломированных специалистов. Однако и в этом случае сохранится недостаточная гибкость так, как учащиеся по программе бакалавров технологических специальностей обязательно должны изучать также базовые дисциплины такие, как теоретическая механика. При дальнейшем уточнении ГОС такие дисциплины для технологов должны быть перенесены на этап магистерской подготовки, чтобы сформировать программу бакалавров действительно профессионально ориентированной, включив важные компоненты содержания.

Доктор Владимир Гольденберг (Vladimir Goldenberg), координатор проекта в отделении машиностроения специализированного вуза в Аугсбурге представил в четвертом докладе программу магистра отделения на примере магистра в области инженерии – техника защиты окружающей среды (Master of Engineering – Environmental Engineering). Этот новый курс обучения задуман как совместный курс с МИИТ. Ожидается хорошая комбинация высокого уровня теоретической подготовки МИИТа и прикладной подготовки специализированного вуза в Аугсбурге. В качестве основы совместного курса должен служить курс специализированного вуза в Аугсбурге – техника защиты окружающей среды. В результате совместного курса выпускники должны получать две степени магистра – МИИТа и специализированного вуза в Аугсбурге. Детали должны быть прояснены в следующие месяцы.

В целом в ходе дискуссии было подчеркнuto большое значение российских ГОС для сохранения единого образовательного пространства в самой России. С вступлением России в Болонский процесс должно, однако, появиться новое поколение стандартов, обладающих большей гибкостью. Участники рабочей группы согласились с предложением пригласить на следующую российско-немецкую конференцию по Болонскому процессу в Санкт-Петербург в 2006 г. компетентных представителей российского Министерства образования и науки.

В заключение обсуждался вопрос финансирования мобильности студентов и преподавателей в едином европейском пространстве высшего образования. Особенно было отмечено обоюдное исключение взносов за обучение, программы совместных фондов, проходящие с 2004 г. согласование между DAAD и российским министерством, а также возможность выделения стипендий предприятиями обеих стран.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

A.2.5. ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ – ГРУППА ПО КОНТРОЛЮ ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Проект по докторским программам
Отчет о работе семинара, 23–24 марта 2006 года, Брюссель*

EUA-BFUG
DOCTORAL PROGRAMMES FOLLOW-UP PROJECT

Report from the workshop on 23–24 March 2006, Brussels

Семинар 23–24 марта 2006 года – это одно из мероприятий, проводимых BFUG в развитие проекта по докторским программам. Работа семинара была посвящена двум темам:

1. Руководство, оценивание и мониторинг;
2. Развитие универсальных навыков.

В работе семинара приняли участие 58 представителей 19 стран. Примерно 25% участников составили профессора и преподаватели, которые были партнерами или координаторами Проекта EUA по докторским программам (2003–2005). Большинство примеров были представлены партнерами по проекту. Кроме того, состоялась презентация EURODOC по каждой теме.

Вообще, модель небольшого семинара с ясно определенным фокусом, презентациями примеров и всесторонними обсуждениями в рабочих группах оказалась чрезвычайно успешной. В ходе оживлен-

ных дискуссий состоялся обмен передовым опытом. Участники семинара подчеркнули важность работы EUA в этой области. Именно EUA открыла дискуссии о новой концепции докторского образования в Европе, а также инициировала обсуждение этой концепции и путей ее реализации в вузах.

Деятельность EUA (особенно проект EUA по докторским программам) способствует укреплению сотрудничества между университетами разных стран. Партнеры по проекту продолжают работать вместе и разрабатывают новые совместные проекты (такие, например, как Летняя школа в Гранаде по развитию универсальных навыков для семи университетов разных стран, участвующих в проекте, или новый проект Tempus Университета "Киево-Могилянская академия" на Украине, организованный несколькими партнерами). Участники проекта приглашают коллег по проекту в свои университеты для обмена опытом по реформированию докторантуры.

Семинар стал ареной для обмена информацией о национальных докладах по докторским программам и о предстоящих мероприятиях.

Основные итоги семинара:

1. Руководство, оценивание и мониторинг

1. Результаты последних исследований и аналитические отчеты (таких стран, например, как Финляндия и Дания) свидетельствуют о **необходимости выработки новой практики руководства** при подготовке докторов.

2. **Подписанное соглашение между руководителем, докторантом и высшим учебным заведением**, четко определяющее план исследовательской работы соискателя, обязанности и права всех сторон, является тем инструментом, который может помочь в случае возникновения каких-либо проблем.

3. **Коллективное (командное) руководство** получает все большее распространение. Существует несколько моделей такого руководства:

- два или три руководителя, один из которых является основным (пример – Финляндия);
- один руководитель, отвечающий за административную и качественную составляющую докторской подготовки, и другой, отвечающий за выполнение исследовательской работы. Например, в Politecnico di Milano докторанты имеют тьютора, который отвечает за административную часть и качество (работник факультета), и руководителя (может быть приглашенным со стороны), отвечающего за исследовательскую работу.
- три руководителя, как, например, в Университете Брэдфорда (основной руководитель отвечает за исследование; второй руководитель занимается дополнительными навыками, а третий следит за профессиональным развитием соискателя после получения им степени).
- один руководитель и Ученый совет факультета (оценивающий достижения и успехи) – P.J. Safarik Kosice, Словакия.

Преимущества коллективного руководства: возможность замены на время научного отпуска или длительного отсутствия руководителя, а также в случае возникновения проблем.

4. Кто может быть руководителем:

В большинстве стран это профессор, доцент или как минимум лицо со степенью доктора. Что особенно важно, этот человек должен быть хорошим, профессионально признанным ученым (хотя и не всегда хороший ученый является хорошим руководителем) – необходимо некоторая совокупность навыков и умений.

5. Признание руководителя / руководства и мотивация к работе руководителя:

- Руководство должно быть надлежащим образом признано. В некоторых университетах преподавательская нагрузка выводится в зависимости от числа соискателей.
- В некоторых странах руководители получают дополнительное денежное вознаграждение (премии) за свою работу с соискателями.
- Руководство соискателями является одним из условий развития научной карьеры.
- Руководство соискателями докторской степени означает снижение нагрузки по преподаванию на додипломном уровне.
- Работа с соискателями докторской степени стимулирует (новые идеи, энтузиазм, креативность, любознательность).

6. Нагрузка руководителя:

- Руководство является частью исследовательской и преподавательской работы.
- Необходимо (хотя это и очень сложно) разработать модели нагрузки с тем, чтобы гарантировать, что руководитель будет уделять соискателю достаточно своего времени и подлинного внимания.

– В некоторых странах законом установлено максимальное число соискателей для одного руководителя. Например, в Словакии и Чешской республике это количество составляет 5 человек на одного руководителя.

– Тем не менее, нет никаких данных о том, что число соискателей, успешно завершивших обучение в докторантуре, как-то зависит от количества соискателей на одного руководителя.

– Следует оберегать докторантов от чрезмерно загруженных руководителей.

7. Подготовка руководителей:

– Подготовка руководителей очень важна как для них самих, так и для соискателей. Тем не менее, в большинстве стран Европы концепция такой подготовки пока надлежащим образом не проработана и не принята. В Великобритании подготовка руководителей была введена вслед за принятием соответствующих норм и правил. Подготовка обычно организуется в виде однодневных неформальных встреч, в программу которых входит изучение примеров, дискуссии, обмен примерами лучшей практики и презентация своего опыта. Например, программа однодневного курса в Брэдфордском университете включает:

1) Понимание сути руководства: обсуждение проблемы в группах.

2) Ключевые элементы: дискуссия в группах.

3) Административные правила в университете (как работает университет)

4) Обсуждение примеров: что делать и чего не делать, как действовать в сложных ситуациях.

5) Нормы и правила обеспечения качества.

– Участники семинара признают необходимость организации курсов и дискуссий для руководителей с тем, чтобы они приняли новую концепцию докторского образования в Европе, которое обеспечивало бы каждому выпускнику-доктору возможность работы в любой сфере общества.

– Предложение: организовать европейскую конференцию, посвященную подготовке руководителей.

8. Премии для лучших руководителей

Некоторые университеты Великобритании ввели ежегодную Премию для лучшего руководителя. Студенты-докторанты могут выдвигать своих руководителей на эту премию.

II. Совершенствование универсальных навыков

Дальнейшее развитие универсальных (переносимых, трансверсальных, жизненных) навыков в докторантуре является ответом на изменяющийся характер рынка труда и на необходимость лучшей трудоустроиваемости выпускников-докторантов во всех сферах общества. Совершенствование универсальных навыков часто рассматривается как инструмент расширения возможностей докторантов. Цель этого совершенствования – лучше подготовить докторанта к его профессиональной карьере.

Совершенствование универсальных навыков может осуществляться различными путями. Участники, особенно молодые исследователи, подчеркнули, что традиционные курсы с лекциями не всегда популярны на докторском уровне и студенты-докторанты предпочитают другие, более центрированные на студенте, методы подготовки (в частности, обучение на собственном опыте). В целом, у студентов-докторантов имеется серьезная потребность в совершенствовании универсальных навыков, поэтому предлагаемые курсы и семинары обычно пользуются большим спросом.

1. Примеры лучшей практики в развитии универсальных навыков

– Летние школы (например, Международная школа в Гранаде – Совершенствование универсальных и профессиональных навыков коммуникации у студентов в Европе – Семинары по навыкам ведения бизнеса и навыкам исследования; подготовка резюме);

– Специализированные центры (например, Центр подготовки и повышения квалификации выпускников вузов в Лидсе, предлагающий программы подготовки исследователей и персональные программы повышения квалификации) и/или на факультетах (семинары, конференции, развитие исследовательских и языковых навыков – Лидс);

– Великобритания – программы UKGrad – через региональные центры (Местные аспирантуры; www.grad.ac.uk);

– Организация на уровне университета (Католический университет Левена – академический английский; электронные базы данных; реализация проектов; инструктивное обучение)

– Очень важно сводить вместе докторантов, обучающихся по разным дисциплинам и на разных уровнях (1-3 год). Это будет способствовать междисциплинарному диалогу и развитию креативного мышления.

– Великобритания – общественные науки – каждый студент, специализирующийся в области общественных наук, должен пройти обязательный курс совершенствования универсальных навыков,

чтобы квалифицироваться как ученый в области общественных наук с соответствующей специализацией (это расширяет возможности трудоустройства).

2. Какие универсальные навыки совершенствуются?

- навыки проведения исследований (анализ и интерпретация данных)
- креативное мышление (выработка стратегий, использование и управление ресурсами, оценка)
- логистика и стратегическое планирование
- управление исследованиями
- навыки коммуникации и межличностного общения (включая навыки презентации)
- установление деловых контактов и работа в команде
- управление карьерным ростом
- письменная речь
- навыки преподавания
- скорочтение
- выступление в средствах массовой информации и перед публикой
- другое

3. Преподаватели, обеспечивающие совершенствование универсальных навыков

– Участники семинара признали, что среди преподавателей, занимающихся совершенствованием навыков, должны быть представители академического сообщества, которые активно ведут исследования и понимают необходимость передачи навыков другим, а также консультанты, приглашаемые со стороны (промышленность, компании). Добиться этого, однако, сложно из-за ограниченности финансовых ресурсов. Ю However, this is limited by financial resources. Университеты должны взять на себя совершенствование универсальных навыков студентов-докторантов.

– DAAD (Германия) выделяет средства для организации школ повышения квалификации, которые будут обеспечивать совершенствование универсальных навыков.

4. Развитие карьеры

- Привлечение индустрии к совершенствованию универсальных навыков;
- Написание резюме для различных мест работы – резюме для научной работы и/ или для работы в промышленности;
 - Работа с рекрутерами (Paris 6) – университеты сотрудничают с рекрутерами из компаний и различных отраслей промышленности, которые следят за успехами докторантов и предлагают им рабочие места. Рекрутеры информируют университеты о своем опыте общения с докторантами-выпускниками;
 - Компетентностный профиль доктора (Католический университет Левена). Назначение этого профиль – определить навыки и компетенции, которые обладатель степени PhD должен приобрести в докторантуре, и обозначить дополнительную ценность докторской степени, что очень важно как для докторанта, так и для окружающего мира (докторская степень = знак качества); www.kuleuven.be/phd
 - Предложение: Ввести Приложение к диплому для выпускников докторантуры (с описанием приобретенных навыков). Шведская школа экономики в Хельсинки выдает Приложение к диплому всем докторам.

Перевод Е.Н. Карачаровой

A.2.6. СЕМИНАР СНЕА ПО АККРЕДИТАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Питер Иуэлл (Peter Ewell)

Национальный Центр систем управления высшим образованием (NCHEMS)

CHEA WORKSHOP ON ACCREDITATION AND
STUDENT LEARNING OUTCOMES

Peter Ewell

National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)

Предпосылка проблемы: Что делает данную проблему особенно актуальной?

- Особое внимание органов образования
- Растущий интерес со стороны основных действующих лиц (граждан, работодателей, студентов)

- Новые виды высших учебных заведений и программ

Вызов аккредитующим органам: Что требуется?

- Ясный и понятный способ разъяснения нашей позиции
- Язык для обсуждения данной проблемы внутри сообщества
- Общие ресурсы для агентств и высших учебных заведений

Таблица 10 – Классификация терминов, обычно используемых при “оценивании” результатов обучения студентов

Единица оценивания	Способы рассмотрения работы	Способы рассмотрения результатов	Способы анализа работы
Высшее учебное заведение	Результативность Продуктивность Эффективность	Действия <ul style="list-style-type: none"> ▪ Трудоустройство ▪ Дальнейшее образование ▪ Мобильность карьеры ▪ Доход 	Оценка
Программа	Итог Продуктивность	Удовлетворенность	Измерение Указатель
Студент	Результат	Обученность <ul style="list-style-type: none"> ▪ Знание ▪ Навык ▪ Способность ▪ Позиция/Склонность Приобретение Развитие	Оценивание Подтверждение приобретения <ul style="list-style-type: none"> ▪ Экзамены ▪ Успеваемость ▪ Студенческая работа

Упражнение 1: Типы подтверждающих данных

- Оцените каждый пример данных с точки зрения его пригодности для подтверждения качества результатов обучения студентов
- Кратко поясните выставленные вами рейтинги
- Обсудите ваши рейтинги /пояснения с членами вашей группы

Источники подтверждающих данных: Прямое оценивание

- Успеваемость в процессе обучения
- Эффективность профессиональной деятельности
- Тестирование третьей стороной (например, лицензирование)
- Предусмотренные факультетом экзамены

Источники подтверждающих данных: косвенное оценивание

- Портфолио и образцы работ
- Последующее наблюдение за выпускниками
- Мнения работодателей
- Собственные сообщения выпускников о карьерном росте

Четыре принципа анализа подтверждающих данных

- *Полнота:* Представленные данные должны охватывать знания и навыки, формируемые в процессе всего обучения по курсу или программе
- *Множественность мнений:* Представленные данные должны исходить из более чем одного источника или включать различные мнения о работе студентов
- *Множественность измерений:* Представленные данные должны охватывать разные составляющие работы студентов, т.е. они должны давать больше, чем только суммарный балл
- *Непосредственные данные:* Представленные данные должны включать информацию, которая базируется на непосредственном наблюдении или демонстрации способностей студентов — т.е. данные должны содержать не только самоотчет.

Общая характеристика адекватных подтверждающих данных

- Относящиеся к делу
- Проверяемые

- Репрезентативные
 - Суммарные
 - Предусматривающие возможность оспаривания
- Составляющие выбора политики*
- *Предписание результатов:* Степень, в которой аккредитующие органы определяют конкретные результаты обучения
 - *Единица анализа:* Степень, в которой аккредитующий орган рассматривает достижения отдельного студента или эффективность программы в целом
 - *Фокус анализа:* Степень, в которой аккредитующий орган рассматривает прямые данные, подтверждающие достижения студента, или адекватность процессов, обеспечивающих конкретный уровень этих достижений

Три составляющих изменения политики

Полная свобода действий вуза	_____	Предписание результатов	_____	Результаты, диктуемые аккредитующим органом
Приобретение компетенции для индивидуальных студентов	_____	Единица анализа	_____	Эффективность программы/вуза
Процессы обеспечения качества	_____	Фокус анализа	_____	Прямое подтверждение достижений студента

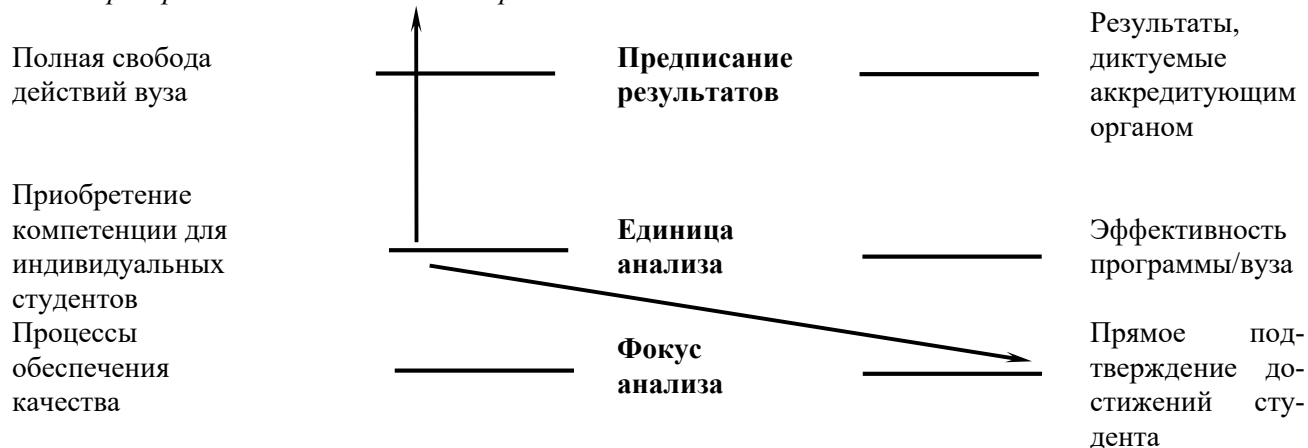
Оценивание программ

Полная свобода действий вуза	_____	Предписание результатов	_____	Результаты, диктуемые аккредитующим органом
Приобретение компетенции для индивидуальных студентов	_____	Единица анализа	_____	Эффективность программы/вуза
Процессы обеспечения качества	_____	Фокус анализа	_____	Прямое подтверждение достижений студента

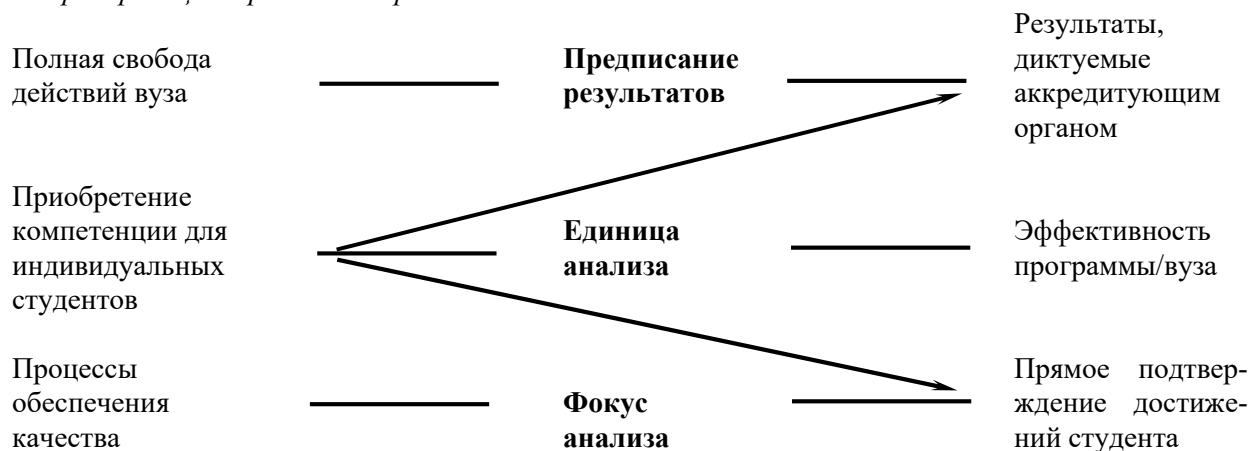
Аудит академического сообщества

Полная свобода действий вуза	_____	Предписание результатов	_____	Результаты, диктуемые аккредитующим органом
Приобретение компетенции для индивидуальных студентов	_____	Единица анализа	_____	Эффективность программы/вуза
Процессы обеспечения качества	_____	Фокус анализа	_____	Прямое подтверждение достижений студента

Проверка академических стандартов



Сертификация третьей стороной



Упражнение 2: Политические альтернативы

- Обрисуйте профиль политики вашей организации (сегодня и через пять лет) в отношении результатов обучения студентов
- Каковы последствия этих альтернатив?
- Проанализируйте свои ответы вместе с членами вашей группы

Некоторые остающиеся проблемы

- Что является приемлемым подтверждением обученности студентов?
- Должны ли аккредитующие органы оценивать прогресс студентов или им следует ограничиться достигнутыми результатами?
 - Какой относительный вес аккредитующие органы должны придавать результатам обучения?
 - Какое значение аккредитующие органы должны придавать использованию результатов для целей совершенствования?
 - Какое значение аккредитующие органы должны придавать участию факультетов?

Последующие шаги

- Что может способствовать формированию более активной коллективной позиции аккредитующих органов по данной проблеме?
 - Какие ресурсы необходимо развивать (и для кого)?
 - Какую помощь может оказать СНЕА?

Перевод Е.Н. Карачаровой

А.2.7. РЕКОМЕНДАЦИЯ КОМИССИИ
от 11 марта 2005 г.
относительно Европейской Хартии исследователей и Кодекса поведения
при приеме на работу исследователей

*(Текст важный для
Европейского экономического пространства)*
(2005/251/EC)

EMPFEHLUNGEN DER KOMMISSION
vom 11. März 2005
über die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern

(Text von Bedeutung für den EWR)
(2005/251/EG)

КОМИССИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО СООБЩЕСТВА, – опираясь на Договор о создании Европейского Сообщества, особенно ст. 165, принимая во внимание ниже изложенные основания:

(1) Комиссия считает необходимым до января 2010 г.⁴¹ образовать европейское исследовательское пространство как опору для дальнейших действий Комиссии в этой области с тем, чтобы укрепить европейскую политику в сфере научных исследований и сформировать ее структуру.

(2) Европейская встреча на высшем уровне в Лиссабоне поставила перед Сообществом цель, к 2010 г. превратиться в конкурентоспособную и динамичную, основывающуюся на знаниях, экономику в мире.

(3) Совет в своей резолюции от 10 ноября 2003 г.⁴² изложил вопросы, касающиеся профессии и карьеры исследователей в Европейском исследовательском пространстве, и приветствовал намерение Комиссии разработать Хартию европейских исследователей и Кодекса поведения при приеме на работу.

(4) Дефицит исследователей⁴³ в ближайшем будущем, прежде всего в отдельных важных областях, будет серьезно угрожать инновационной мощи, научному потенциалу и росту производства в ЕС и, возможно, препятствовать достижению целей, поставленных в Лиссабоне и Барселоне. В связи с этим Европа должна существенно повысить свою привлекательность для исследователей и расширить участие женщин-исследователей, создав необходимые рамочные условия для более стабильной и привлекательной карьеры в сфере НИОКР⁴⁴.

(5) Достаточные, хорошо подготовленные человеческие ресурсы в НИОКР создают основу для дальнейшего развития научных знаний и технологического прогресса, способствуя повышению качества жизни, благополучию европейских граждан и внося вклад в конкурентоспособность Европы.

(6) Должны⁴⁵ быть введены и апробированы на практике новые инструменты, способствующие развитию карьеры исследователей, и таким образом внесен вклад в карьерные перспективы исследователей в Европе.

(7) Лучшие и более прозрачные перспективы также способствуют созданию позитивного отношения общественности к профессии исследователя, и побуждают многих молодых людей выбирать карьеру в сфере научных исследований.

(8) В конечном счете, политическая цель этой рекомендации состоит в том, чтобы способствовать развитию привлекательного, открытого и устойчивого европейского рынка труда для исследователей, рамочные условия которого позволяют принимать на работу и использовать высококвалифицированных исследователей из других стран, которые требуются для эффективной работы и высокой производительности.

⁴¹ КОМ (2000) 6 endg. vom 18/1/2000.

⁴² ABl. C 282 vom 25.11.2003, S.1. Entschließung des Rates vom 10. November 2003 (2003/C 282/01) über den Beruf und Laufbahn der Forscher im Europäischen Forschungsraum.

⁴³ КОМ (2003) 226 endg. und SEK (2003) 489 vom 30.4.2003.

⁴⁴ SEK (2005) 260.

⁴⁵ Везде по тексту используется Конъюнктив - сослагательное наклонение – «следовало бы», но для простоты восприятия дается перевод – «должны» (примечание переводчика).

(9) Государства-члены ЕС должны стремиться к тому, чтобы создать для исследователей на всех этапах их карьеры возможности для надежного дальнейшего развития их карьеры независимо от договорной ситуации и выбранной карьеры в сфере НИОКР; далее они должны заботиться о том, чтобы к исследователям относились как к профессиональной группе и как к интегральной части учреждения, в котором они работают.

(10) Несмотря на то, что государства-члены предпринимают большие усилия для преодоления административно-технических и правовых препятствий, стоящих на пути географической и межсекторальной мобильности, эти препятствия продолжают существовать.

(11) Все формы мобильности должны укрепляться как часть всеохватывающей политики в сфере человеческих ресурсов в НИОКР на уровне отдельных государств, региональном и институциональном уровнях.

(12) Значение всех форм мобильности должно признаваться в полном объеме системами оценки и дальнейшего развития карьеры исследователей и гарантировать тем самым, его необходимость для их профессионального становления⁴⁶.

(13) В ходе проведения последовательной политики в области карьеры и мобильности исследователей, которые приезжают в ЕС⁴⁷ или покидают его, следует принимать во внимание положение в развивающихся странах и регионах в Европе и за ее пределами с тем, чтобы формирование исследовательских мощностей в Евросоюзе происходило не за счет менее развитых стран и регионов.

(14) Спонсоры и работодатели исследователей, как лица, выносящие решение о приеме на работу, ответственны за то, чтобы использовались открытые, прозрачные и сравнимые в международном контексте процедуры отбора и приема на работу.

(15) Общество должно признавать в полном объеме ответственность и профессионализм, которые исследователи доказали при проведении работ на различных этапах своей карьеры и выполняя многогранные роли – работающих над знаниями, руководителей, координаторов проектов, менеджеров, кураторов, наставников, консультантов по вопросам карьеры или передающих научные знания.

(16) Эта рекомендация исходит из того, что работодатели и спонсоры исследователей в первую очередь обязаны соблюдать соответствующие национальные, региональные и специфические для сектора правовые предписания.

(17) Эта рекомендация дает государствам-членам, работодателям, спонсорам и исследователям ценный инструмент, с помощью которого они могут на добровольной основе брать в свои руки дальнейшую инициативу по улучшению и консолидации карьерных перспектив исследователей в Европе и по созданию открытого рынка для исследователей.

(18) Основные положения и требования, содержащиеся в данной рекомендации, являются результатом общественных слушаний, в которых принимали широкое участие члены руководящей группы «Человеческие ресурсы и мобильность», – она РЕКОМЕНДУЕТ:

1. Государства-члены должны (следовало бы) предпринять необходимые шаги для того, чтобы работодатели и спонсоры исследователей создавали и поддерживали благоприятную исследовательскую атмосферу и культуру труда, способствующую производительным научным исследованиям, благодаря которой отдельные исследователи и исследовательские группы будут оценены, получают поддержку и содействие, а также будут обеспечены необходимыми материалами и получают нематериальную поддержку, что позволит им выполнить задачи и достичь поставленных целей. В этой связи особое внимание должно уделяться созданию условий для работы и обучения на ранних стадиях карьеры исследователей, поскольку они оказывают влияние на решения в будущем и привлекательность карьеры в сфере НИОКР.

2. Государства-члены должны стремиться к созданию прозрачной, открытой, равноправной и признаваемой в мире системы приема на работу и продвижения по карьерной лестнице как предпосылку для истинного рынка труда исследователей, даже если необходимо предпринять решающие шаги для того, чтобы работодатели или спонсоры исследователей улучшили методы приема на работу и карьерную систему.

3. Государства-члены при разработке и проведении своей стратегии и системы развития стабильной карьеры исследователей должны учитывать и руководствоваться общими положениями и требованиями, приведенными в приложении под названием «Европейская хартия исследователей и Кодекс поведения при приеме на работу исследователей».

⁴⁶ DE 22.3.2005 Amtsblatt der Europäischen Union L 75/67.

⁴⁷ КОМ (2004) 178 endg. vom 16.3.2004.

4. Государства-члены в рамках своей компетенции должны включить эти общие положения и требования в государственные правовые предписания или секторальные и/или институционные нормы и руководства (Хартии или Кодексы исследователей). При этом они должны учитывать многообразие законов, предписаний и инструкций о порядке работы, определяющих в отдельных странах и секторах карьеру в сфере НИОКР, ее организацию и условия работы.

5. Государства-члены должны относиться к таким общим положениям и требованиям как к интегральной части институционных методов обеспечения качества поскольку они используют их при определении критериев отбора для национальных/региональных программ содействия и применяют при проверке, контроле и оценке в государственных учреждениях.

6. Государства-члены должны продолжить свои усилия по преодолению правовых и административно-технических препятствий межсекторальной мобильности и мобильности между и в рамках различных областей задач; при этом следует учитывать расширенный Евросоюз.

7. Государства-члены должны заботиться о том, чтобы исследователи пользовались защитой в сфере социального страхования в соответствии с их правовым положением. В этой связи особое внимание должно быть уделено возможности передачи прав на пенсионное обеспечение – законных и дополнительных – исследователей, которые изменяют место работы в рамках государственного и частного секторов в одной стране или тех, кто переезжает из одной страны Евросоюза в другую. Такое урегулирование должно обеспечить исследователям, изменяющим в течение жизни место работы или прерывающим свою карьеру, сохранение прав на социальное страхование⁴⁸.

8. Государства-члены должны создать необходимые сопровождающие структуры, чтобы периодически проверять и устанавливать, в какой мере работодатели, спонсоры и исследователи применяют Европейскую хартию исследователей и Кодекс поведения при приеме на работу исследователей.

9. Критерии для оценки этого аспекта необходимо разработать и согласовать в рамках работ руководящей группы «Человеческие ресурсы и мобильность».

10. Государства-члены в качестве представителей в международных организациях, созданных правительствами, должны соответствующим образом учитывать эту рекомендацию, внося предложения о стратегии и принимая решения о деятельности таких организаций.

11. Эта рекомендация адресована государствам-членам, однако служит инструментом содействия социальному диалогу, а также диалогу между исследователями, прочими заинтересованными лицами и обществом в целом.

12. Обращаемся к государствам-членам с просьбой информировать Комиссию, по возможности, до 15 декабря 2005 г. и затем в течение года о мерах, принятых ими в связи с этой рекомендацией и о первых результатах реализации рекомендации, а также с просьбой приводить примеры успешной работы.

13. Эта рекомендация будет регулярно перепроверяться Комиссией в рамках открытых методов координации.

РАЗДЕЛ 1

Европейская хартия исследователей

Европейская хартия исследователей представляет собой каталог общих положений и требований, определяющих роли, компетенции и права исследователей, а также работодателей и/или спонсоров исследователей⁴⁹. С помощью Хартии должны быть установлены отношения между исследователями и работодателями или спонсорами, необходимые для успешной деятельности по выработке, передаче, обмену и распространению знаний и технологий, а также для профессионального становления исследователей. Хартия отдает должное также всем формам мобильности как средству профессионального развития исследователей.

В этом смысле Хартия является исходным пунктом для исследователей, работодателей и спонсоров, призывая их действовать ответственно и профессионально и взаимно признавать и уважать друг друга.

Хартия адресована всем исследователям Евросоюза на всех этапах их карьеры и касается всех исследовательских областей в государственном и частном секторах независимо от процедуры назначения на должность или вида занятости⁵⁰, правовой формы их работодателей или вида организации или учре-

⁴⁸ DE L 75/68 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005.

⁴⁹ См. определение терминов в разделе 3.

⁵⁰ Там же.

ждения, в которых проводятся работы. Она учитывает многообразные роли исследователей, которые уполномочены не только проводить исследования и разработки, но и выполнять другие задачи по руководству, курированию, а также в области менеджмента и администрирования. Эта Хартия исходит из того, что работодатели и/или спонсоры исследователей в первую очередь обязаны соблюдать соответствующие национальные или региональные правовые предписания. Если исследователи пользуются положением и правами, которые в определенном отношении являются более благоприятными, чем предусмотренные в данной Хартии, то ее текст, ограничивающий положение и уже полученные права, не имеет силу.

Исследователи, а также работодатели и спонсоры, присоединяющиеся к Хартии, соблюдают основные права и положения, признанные Хартией основных прав Евросоюза⁵¹.

Общие положения и требования, действующие по отношению к исследователям

Свобода научных исследований

Исследователи должны поставить свои научные исследования на службу человечества и ориентировать на распространение научных знаний, при этом они обладают правом на свободу мысли и свободу излагать свою точку зрения, а также свободу находить методы решения проблем в соответствии с признанными этическими принципами и методами.

Исследователи должны, разумеется, признавать ограничения этой свободы, вытекающие из особых обстоятельств исследования (включая надзор/руководство/менеджмент) или из операциональной реальной необходимости, в частности из бюджетно-технических или обусловленных инфраструктурой или, особенно в промышленном секторе, по причине охраны интеллектуальной собственности. Такие ограничения не должны, разумеется, противоречить общепризнанным этическим принципам и образу действия, которые должны соблюдаться исследователями.

Этические принципы

Исследователи должны придерживаться признанного этического образа действия и основных этических принципов соответствующей профессиональной области, а также этических норм, лежащих в основе кодексов этики отдельных государств, специфических секторов или институтов.

Профессиональная ответственность

Исследователи должны гарантировать, что их исследования необходимы для общества и не дублируют уже проведенных где-либо исследований⁵². Исследователи должны избегать любого плагиата и придерживаться принципа интеллектуальной собственности и совместной собственности на данные в случае, если исследования проводились совместно с руководителем(ями) и/или другими исследователями. Необходимость признать действительными новые наблюдения, доказав, что эксперименты должны быть повторены, не расценивается как плагиат при условии, что определенно указаны данные, которые следует подтвердить.

Исследователи должны заботиться о том, чтобы лица, которым поручены отдельные аспекты их работы, были бы в состоянии ее провести.

Профессиональное поведение

Исследователи должны быть хорошо знакомы со стратегическими целями их исследовательского поля и механизмами финансирования и получить все необходимые разрешения до начала исследований или прежде чем будут задействованы предоставленные ресурсы.

Они должны информировать работодателей, спонсоров или руководителей, если их исследовательский проект затягивается, преобразуется или дополняется, или уведомить, если он должен быть досрочно завершен или по какой-либо причине приостановлен.

Договорные или правовые обязательства

Исследователи всех ступеней должны быть информированы о государственных, секторальных или институциональных предписаниях, касающихся повышения квалификации и/или условий работы. К ним относятся постановления о правах на интеллектуальную собственность и о заявлениях и условиях предоставления субсидий или спонсировании независимо от вида их договоров. Исследователи должны соблюдать предписания, предоставляя необходимые результаты (например, докторскую работу, публикации, патенты, доклады, новые разработки и т.д.) согласно условиям договора и приравненным к ним текстам.

Обязанность отчетности

⁵¹ ABl. C 364 vom 18.12.2000, S.1.

⁵² DE L 75/70 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

Исследователи должны осознавать, что они обязаны отчитываться перед их работодателями, спонсорами или прочими соответствующими государственными или частными органами, а также, по этическим соображениям – перед обществом в целом. Особенно исследователи, получающие государственное финансирование, обязаны отчитываться за эффективное использование денег налогоплательщиков. Поэтому они должны придерживаться принципов надежного, прозрачного и эффективного управления финансами и сотрудничать при справедливой проверке их исследовательских работ, проводимой работодателями/спонсорами или комиссией по этике.

Методы получения и использования, результаты и при необходимости детальные данные следует открыто рассматривать при проведении необходимых внутренних и внешних проверок по распоряжению компетентных организаций.

Надежные методы работы в научных исследованиях

Исследователям следует применять надежные методы работы в соответствии с законодательством отдельных стран; среди них также меры защиты, необходимые для защиты здоровья и безопасности и для преодоления проблем, связанных с выходом из строя информационных технологий, например, посредством разработки функционально качественных стратегий безопасности. Они должны быть знакомы также с действующими правовыми требованиями к защите информации и секретности и предпринимать необходимые шаги, чтобы постоянно согласовываться с ними.

Распространение и применение результатов

Всем исследователям следует согласно договорным соглашениям следить за тем, чтобы результаты их исследований получали распространение и применение, например, сообщать об их передаче и коммерческом использовании на других условиях. Особенно опытные исследователи должны быть в первых рядах, гарантируя, чтобы исследования приносили пользу, а результаты использовались либо в коммерческих целях, либо были доступными общественности (или и то и другое), как только появляется возможность.

Обязательство перед обществом

Исследователи должны заботиться о том, чтобы их исследования были представлены обществу понятным для неспециалистов образом, обеспечивая тем самым доступ широкой общественности к науке. Поддержание прямых связей с общественностью помогает исследователям лучше понять интерес общества к основным направлениям развития науки и технологии, а также требования общества⁵³.

Трудовые отношения с руководителем

Исследователи на этапе подготовки/повышения квалификации должны строить структурированные, на постоянной основе трудовые отношения со своим(ими) руководителем(ями) и представителем(ями) факультета/отделения и извлекать из этого пользу.

Сюда относится также ведение учета всех достижений в работе и результатов исследований, получение ответной реакции посредством докладов и выступлений на семинарах, использование этой ответной информации и работа в соответствии с согласованными планами проведения работы, целями на различных этапах, требованиями отчетности о промежуточных результатах и/или ожидаемых результатах исследования.

Задачи по руководству и менеджменту

Опытные исследователи должны уделять особое внимание своей многогранной роли в качестве руководителей, наставников, консультантов по вопросам карьеры, заведующих, координаторов проектов, менеджеров или передающих знания. Они должны выполнять эти задачи, отдавая должное самым высоким профессиональным стандартам. В роли руководителей и наставников исследователей опытные исследователи должны строить конструктивные позитивные трудовые отношения с молодыми исследователями, создавая предпосылки для эффективной передачи знаний и для дальнейшего успешного становления исследователей.

Дальнейшее профессиональное развитие

Исследователи на всех этапах своей карьеры должны предпринимать усилия, направленные на самосовершенствование путем постоянной актуализации и расширения своих способностей и знаний. Это может быть достигнуто с помощью многих средств, включая (но не ограничиваясь) формальное обучение, семинары, конференции и обучение с использованием компьютеров.

Общие положения и требования, действующие по отношению к работодателям и спонсорам

Признание профессии

⁵³ DE 22.3.2005 Amtsblatt der Europäischen Union L 75/71.

Все лица, избравшие карьеру исследователя, должны рассматриваться и к ним должны относиться как к представителям одной профессиональной группы. Это должно иметь место уже в начале карьеры, т.е. после окончания вуза, и касаться всех групп – независимо от их классификации на уровне отдельных государств (например, служащих, учащихся с высшим образованием, докторантов, постдокторантов, государственных служащих).

Недопустимость дискриминации

Работодатели и/или спонсоры исследователей не должны подвергать исследователей дискриминации ни в каком отношении – ни в отношении пола, возраста, этнического, национального или социального происхождения, религии или мировоззрения, сексуальной ориентации, языка, физических ограничений, политических взглядов или социальных или экономических обстоятельств.

Атмосфера вокруг исследований

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о создании мотивирующей к обучению и исследованиям атмосферы, предусматривающей предоставление необходимого оборудования, установок и предоставления возможностей – также для сотрудничества с отдаленными партнерами через сети, – соблюдении государственных и секторальных предписаний, касающихся охраны здоровья и безопасности при проведении исследований. Спонсоры должны обеспечить предоставление соответствующих ресурсов для осуществления согласованной рабочей программы.

Условия работы

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы условия работы исследователей, включая исследователей с физическими ограничениями, соответствовали действующему в странах законодательству и действующим в стране или специфическим для сектора тарифным соглашениям, при необходимости были гибкими, что требуется для успешной исследовательской деятельности. Они должны стремиться к тому, чтобы предоставить условия, позволяющие мужчинам и женщинам-исследователям совмещать семью и работу, детей и карьеру⁵⁴. Особое внимание среди прочего должно уделяться гибкому рабочему времени, регламентации работы по неполному рабочему дню, работе, осуществляемой с помощью средств коммуникации, и отпуску для повышения квалификации, а также необходимым финансовым и административно-техническим мерам, позволяющим реализовывать эти возможности⁵⁵.

Стабильность и постоянство занятости

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы нестабильность трудовых договоров не причиняла ущерба работе исследователей и при этом делать все возможное для улучшения стабильности условий занятости исследователей и претворять в жизнь основные положения и условия,⁵⁶ содержащихся в Директиве 1999/70/ЕС Совета от 28 июня 1999 г. о трудовом договоре с ограниченным сроком.

Финансирование и заработная плата

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы исследователи могли претендовать на порядочные привлекательные условия финансирования и/или заработную плату с соответствующим социальным обеспечением (включая регламентации, связанные со здоровьем, родительскими обязанностями, пенсионным обеспечением и пособием по безработице) в соответствии с действующим в стране законодательством и с действующими в стране специфическими для сектора тарифными соглашениями. Они должны распространяться на исследователей на всех этапах их карьеры, а также на молодых ученых и соответствовать их правовому статусу, их работе и степени квалификации и/или компетенции.

Пропорциональное соотношение мужчин и женщин⁵⁷

⁵⁴ Сравн. SEK (2005) 260, Women and Science: Excellence and Innovation – Gender Equality in Science.

⁵⁵ DE L 75/72 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

⁵⁶ Директива должна препятствовать тому, чтобы к наемным работникам хуже относились, имея в виду условия работы, чем к постоянным работникам только потому, что они работают по договору с ограниченным сроком или находятся в ограниченных по срокам трудовых отношениях, также препятствовать злоупотреблению, состоящему в заключении один за другим ограниченных по срокам трудовых договоров или трудовых отношений; далее они должны облегчать для наемных работников, работающих по договору с ограниченным сроком, возможность обучения и повышения квалификации и заботиться об информировании наемных работников с ограниченным сроком службы о появлении на предприятиях вакантных мест постоянных работников. Richtlinie 1999/70/EG des Rates vom 28. Juni 1999 zu der EGB-UNICE-CEEP-Rahmenvereinbarung über befristete Arbeitsverträge (ABl. L 175 vom 10.7.1999, S.43).

⁵⁷ Сравн. SEK (2005) 260, Women and Science: Excellence and Innovation – Gender Equality in Science.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны стремиться к представительному пропорциональному соотношению полов на всех уровнях кадровой структуры, включая уровень руководящих и менеджеров. Это может быть достигнуто с помощью политики равных шансов при приеме на работу и на дальнейших этапах карьеры, учитывая, разумеется, критерии качества и способности. Для обеспечения равного отношения в комиссиях по отбору кадров и оценке должно быть пропорциональное соотношение полов.

Развитие карьеры

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны предпочтительно в рамках своего менеджмента человеческими ресурсами разрабатывать стратегию карьерного развития исследователей на всех этапах их карьеры и независимо от договорной ситуации, также исследователей с ограниченными по срокам договорами. В ней должны быть предусмотрены наставники, поддерживающие исследователей и руководящие ими в их личностном и профессиональном развитии, мотивируя тем самым и помогая преодолеть неуверенность в их профессиональном будущем.

Значение мобильности

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны придавать большое значение географической, межсекторальной, междисциплинарной, трансдисциплинарной и виртуальной⁵⁸ мобильности, а также мобильности между государственным и частным секторами как важному средству расширения научных знаний и профессионального развития на каждом этапе карьеры исследователя. И поэтому они должны включать в специальную стратегию развития карьеры такие возможности выбора и ценить и признавать в полном объеме опыт мобильности в системе повышения по службе/оценки.

Следует также использовать необходимые административно-технические инструменты, чтобы в соответствии с законодательством отдельных стран стал возможным перевод как средств на оказание поддержки, так и прав на социальное обеспечение.

Возможность повышения квалификации в исследовании

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы все исследователи на любом этапе их карьеры независимо от договорной ситуации имели возможность повышать профессиональную квалификацию и улучшать профессиональные перспективы путем доступа к мероприятиям по постоянному дальнейшему развитию способностей и знаний.

Такие мероприятия должны регулярно оцениваться с точки зрения их доступности, важности и эффективности для улучшения способностей, знаний и профессиональных перспектив⁵⁹.

Возможность консультироваться по вопросам карьеры

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы исследователям на всех этапах их карьеры независимо от их договорной ситуации предоставлялась возможность консультироваться по вопросам карьеры и помощь в получении информации о рабочих местах либо в данном учреждении, либо путем сотрудничества с другими органами.

Право на интеллектуальную собственность

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы исследователи на всех этапах их карьеры получали возможную выгоду от реализации результатов их исследований и разработок путем законодательной защиты и особенно соответствующей защиты прав на интеллектуальную собственность, включая авторское право.

В стратегиях и методах работы должно быть установлено, какие права имеют исследователи и/или, при необходимости, их работодатели или другие стороны, включая внешние коммерческие или промышленные предприятия, возможно предусмотренные в специальных соглашениях о кооперации или прочих соглашениях.

Соавторство

Учреждения должны положительно относиться к соавторству при оценке своих сотрудников, т.к. оно свидетельствует о конструктивном подходе в научно-исследовательской деятельности. Работодатели и/или спонсоры исследователей должны поэтому разрабатывать стратегии, подходы и методы, которые обеспечили бы исследователям, включая начинающих, необходимые рамочные условия с тем, чтобы они могли претендовать на право признания в качестве соавторов статей, патентов и т.д., на упоминание и/или цитирование за их фактический вклад или чтобы они могли опубликовать результаты своих исследований независимо от руководителя.

Руководство

⁵⁸ Это означает сотрудничество с отдаленными исследователями через электронные сети.

⁵⁹ DE 22.3.2005 Amtsblatt der Europäischen Union L 75/73.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы было указано лицо, к которому молодой ученый мог бы обратиться по вопросам, касающимся выполнения его профессиональных задач, и они должны информировать об этом исследователя.

В таких соглашениях должно быть четко установлено, что предлагаемые руководители должны обладать достаточной компетентностью, чтобы курировать исследовательскую работу, и иметь достаточно времени, знаний, опыта, специальных знаний и выражать готовность оказывать соответствующую поддержку молодому ученому. В дальнейшем они должны предусмотреть способы продвижения и контроля, а также необходимые механизмы обратной связи.

Преподавание

Преподавательская деятельность является важным средством структурирования и распространения знаний и поэтому должна рассматриваться как возможная важная часть профессионального становления исследователя. Разумеется, педагогическая деятельность не должна отнимать много времени и мешать исследователям, особенно начинающим, в выполнении исследований.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы педагогическая работа соответственно оплачивалась и учитывалась в системах оценки, и чтобы время опытных сотрудников, отводимое на подготовку молодых ученых, учитывалось как часть их педагогической нагрузки. Мероприятия по повышению педагогической квалификации должны быть частью повышения профессиональной квалификации.

Система оценки

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны ввести системы оценки для всех исследователей, включая опытных, с тем, чтобы регулярно и прозрачно проводить оценку с помощью независимой (а в случае с опытными исследователями возможно международной) комиссии. При использовании таких методов оценки должен учитываться общий творческий потенциал исследователей и результаты их исследований, например, публикации, патенты, менеджмент научных исследований, педагогическая деятельность/лекции, руководство, наставничество, национальное и международное сотрудничество, административные задачи, общественная работа и мобильность, оценка должна влиять на возможность роста⁶⁰.

Затруднения/жалобы

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны вводить соответствующие методы решения трудностей/разбора жалоб исследователей, включая конфликты между руководителями и молодыми исследователями, согласуясь с правилами отдельных государств и предписаниями, смотря по обстоятельствам, – привлекать беспристрастную личность (уполномоченного по разбору жалоб).

Такие методы должны обеспечивать всему исследовательскому персоналу конфиденциальную неформальную поддержку при решении рабочих конфликтов, споров и жалоб с целью справедливого и равноправного отношения в учреждении и улучшения общего рабочего климата.

Участие в органах, принимающих решение

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны рассматривать как совершенно легитимное и даже желательное представительство исследователей в органах, занимающихся информационными, консультационными вопросами и принимающих решения в органах учреждений, для которых они проводят научные исследования, с тем, чтобы защищать и представлять их индивидуальные и коллективные интересы как профессиональной группы и вносить активный вклад в работу института⁶¹.

Прием на работу

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы были установлены недвусмысленные стандарты приема и допуска для исследователей, особенно начинающих. Кроме того, они должны расширять возможности приема для отдельных групп или для исследователей, которые вернулись к научной карьере, в том числе преподавателей (всех ступеней), которые снова пришли в сферу научных исследований.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны при назначении на должность или найме исследователей придерживаться ниже изложенных положений Кодекса поведения при приеме на работу исследователей.

РАЗДЕЛ 2

Кодекс поведения при приеме на работу исследователей

⁶⁰ DE L 75/74 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

⁶¹ См. также Richtlinie 2002/14/EG des Europäischen Parlaments und des Rates (ABl. L 80 vom 23.3.2002, S.29).

Кодекса поведения при приеме на работу исследователей состоит из ряда общих положений и требований, которым должны следовать работодатели и/или спонсоры при назначении на должность и найме исследователей. Эти основные положения и требования должны учитывать такие ценности, как прозрачность методов приема на работу и равное отношение ко всем претендентам, особенно принимая во внимание формирование привлекательного, открытого и стабильного европейского рынка труда для исследователей, и дополнять основные положения и требования, содержащиеся в Европейской хартии исследователей. Учреждения и работодатели, придерживающиеся Кодекса поведения, открыто проявляют готовность действовать ответственно и проявлять уважение и предоставлять исследователям справедливые рамочные условия.

Тем самым они четко подкрепляют намерение вносить вклад в дальнейшее развитие Европейского пространства научных исследований.

Общие положения и требования кодекса поведения

Прием на работу

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны установить методы приема на работу, являющиеся открытыми⁶², эффективными, прозрачными, поддерживающими и сопоставимыми в международном масштабе и соответствующими типу предлагаемых рабочих мест.

Объявление о вакансиях должно содержать всеобъемлющее описание необходимых знаний и умений и не быть слишком специализированным, чтобы подходящие претенденты не были ограничены. Работодатели должны привести описание условий труда и требований к выполняемой работе, в том числе перспектив карьерного роста. Кроме того, промежуток времени между объявлением вакансии или приглашением претендентов и подачей заявлений должен быть реалистичным.

Отбор

В отборочной комиссии должны быть представлены лица с разносторонними профессиональными знаниями, и в комиссии должно быть обеспечено адекватное пропорциональное соотношение мужчин и женщин. В комиссии должны входить – насколько это уместно и возможно – представители различных секторов (государственного и частного) и профессиональных областей, также других стран, имеющие соответствующий опыт в области оценки претендентов. По возможности, следует использовать широкую палитру методов отбора, как, например, оценку внешними экспертами и личное собеседование.

Члены отборочных органов должны быть соответствующим образом защищены.

Прозрачность

Претенденты до начала отбора должны быть проинформированы о методах приема на работу и критериях отбора, количестве вакантных мест и карьерных перспективах. Далее после процедуры отбора им должно быть сообщено об их слабых и сильных сторонах.

Оценка заслуг

При проведении отбора должен учитываться весь спектр опыта⁶³ претендента. Должно быть уделено внимание общим способностям, а также креативности и степени самостоятельности.

Это означает, что следует оценивать заслуги как с количественной, так и с качественной точки зрения, а не основываться только на количестве публикаций. В соответствии с этим, следует правильно взвесить значение библиометрических данных в широкой палитре критериев оценки таких, как преподавание, руководство, работа в команде, передача знаний, исследовательский и инновационный менеджмент, а также общественная работа. Имея дело с претендентами, ранее работавшими в промышленности, следует обратить особое внимание на их вклад в патенты, разработки или изобретения.

Биография с отклонениями в хронологической последовательности

Разрывы или отклонения в хронологической последовательности не должны штрафовать, а должны оцениваться как ступень развития карьеры и поэтому как ценный вклад в дальнейшее профессиональное развитие и профессиональное становление исследователей. Поэтому претендентам должно быть разрешено подтверждать биографию свидетельствами, которые отражали бы репрезентативный выбор важных для отбора достижений и квалификаций.

Признание опыта мобильности

⁶² Должны быть использованы все имеющиеся инструменты, особенно международные и глобальные ресурсы, доступные через сети, такие, как Панъевропейский портал мобильности для исследователей: <http://europa.eu.int/eracareers>

⁶³ См. также раздел 1. Европейская Хартия исследователей: системы оценки.

Опыт мобильности такой, как пребывание в другой стране / другом регионе или другом исследовательском учреждении (государственном или частном) или смена профессиональной области / сектора на другой – либо как часть первой подготовки к исследованиям либо на более позднем этапе карьеры исследователя – или опыт виртуальной мобильности, должен рассматриваться как ценный вклад в дальнейшее профессиональное развитие исследователя.

Признание свидетельств о квалификации

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о соответствующей оценке академических и профессиональных квалификаций, включая неформальные квалификации, всех исследователей, особенно в связи с международной и профессиональной мобильностью. Они должны наводить справки о правилах, процедурах и нормах признания таких свидетельств о квалификации и знать их в деталях. Поэтому они по всем имеющимся каналам⁶⁴ должны получать информацию о действующих в отдельных странах правовых предписаниях, соглашениях и специальных правилах, касающихся признания этих свидетельств о квалификации.

Профессиональный опыт

Необходимый уровень квалификации должен соответствовать требованиям рабочего места и не быть препятствием для роста. Признание и оценка квалификаций должны опираться на оценки достижений личности, а не на обстоятельства или репутацию учреждения, в котором была приобретена квалификация. Так как, профессиональная квалификация может быть получена на раннем этапе продолжительной биографии, должно признаваться также профессиональное развитие в течение жизни.

Прием на работу и назначение на должность после защиты диссертации на степень доктора

Учреждения должны устанавливать ясные правила и иметь четкие направления, касающиеся приема на работу и назначения на должность исследователей со степенью доктора, включая максимальную продолжительность договора и цели приема на работу и назначения на должность. В таких документах должны учитываться периоды более ранних трудовых отношений после защиты докторской диссертации в других учреждениях. В них должно также учитываться, что статус постдокторанта должен представлять собой переходную фазу, основная цель которой состоит в том, чтобы в рамках долгосрочных карьерных перспектив предоставить дополнительные возможности для профессионального развития исследователя⁶⁵.

РАЗДЕЛ 3

Определение терминов

Исследователь

Для цели данной рекомендации прибегнем к международно признанному определению исследования в сборнике Frascati⁶⁶. В соответствии с ним описание исследователей звучит следующим образом: «специалисты, уполномоченные заниматься планированием или получением новых знаний, продуктов, технологий, методов и систем, а также менеджментом этих проектов». В данной рекомендации имеются в виду также все лица, занятые в исследованиях и разработках на любой ступени карьеры независимо от квалификации⁶⁷. Сюда входят все виды деятельности, относящиеся к «фундаментальным исследованиям», «стратегическим исследованиям», «прикладным исследованиям», «экспериментальным разработкам» и «передаче знаний», а также к менеджменту интеллектуальной собственности, реализации результатов исследований или научной журналистике.

Проводят различие между молодыми научными кадрами и опытными исследователями:

– молодые научные кадры определяются как ученые в первые четыре года (эквивалент полного рабочего дня) их исследовательской деятельности, включая время подготовки к научным исследованиям⁶⁸.

– опытные исследователи определяются как ученые с опытом работы в научных исследованиях минимум четыре года (эквивалент полного рабочего дня), после окончания вуза получившие допуск к защите диссертации на степень доктора в стране, в которой они получили высшее образование или

⁶⁴ Более детальные подробности о сети NARIC (Europäisches Netz der Informationszentren) см. <http://www.enic-naric.net/>

⁶⁵ DE L 75/76 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

⁶⁶ В: Allgemeine Richtlinien für statistische Übersichten in Forschung und experimenteller Entwicklung. Frascati – Handbuch, OECD, 2002.

⁶⁷ КОМ (2002) 436 vom 18.7.2003: Forscher im EFR: Ein Beruf, vielfältige Karrieremöglichkeiten.

⁶⁸ Сравн. Рабочую программу «Формирование европейского исследовательского пространства: человеческие ресурсы и мобильность, мероприятия Марии Кюри», издание сентябрь 2004, с.41 (английская версия).

ученые, уже имеющие степень доктора независимо от того, сколько времени им потребовалось для получения степени доктора⁶⁹.

Работодатель

В контексте этой рекомендации термин «работодатель» относится ко всем тем государственным или частным учреждениям, в которых работают исследователи на договорной основе или в рамках других видов договоров или соглашений, включая такие, в которых отсутствуют прямые финансовые отношения. Последнее касается прежде всего учреждений вузов, отделений факультетов, лабораторий, фондов или частных организаций, в которых исследователи либо получают образование, либо проводят исследования, финансируемые из третьих источников⁷⁰.

Спонсоры

Термин «спонсоры» относится ко всем тем организациям⁷¹, которые предоставляют финансовые средства (включая стипендии, премии, субсидии и пособия) государственным или частным исследовательским учреждениям, а также вузам. В этой роли они могут принять решение о том, что в качестве предпосылки выделения финансовых средств учреждения, получающие финансирование, должны представить эффективные стратегии, методы и механизмы, согласующиеся с общими положениями и требованиями этой рекомендации, и применяли ее.

Назначение или занятость

Это относится к тем договорам или к стипендиям, субсидиям или премиям, которые финансируются третьей стороной, среди них также финансирование в связи с рамочными программами⁷².

Перевод О.Л. Ворожейкиной

⁶⁹ Там же с.42 (английская версия).

⁷⁰ Это не прямое финансирование бюджетных или небюджетных средств, например, через фонды, Немецкое исследовательское общество и др. (примечание переводчика).

⁷¹ Сообщество попытается использовать содержащиеся в данной рекомендации обязательства по отношению к приему финансовых средств в связи с рамочной(ыми) программами исследований, технологических разработок и демонстраций.

⁷² Рамочная(ые) программа(ы) исследований, технологических разработок и демонстраций.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А К I АНАЛИЗУ ОСНОВНЫХ ДОКУМЕНТОВ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Приложение А I
(к разд. От Бергена и на пути к Лондону)*

А1.1. ТЕНДЕНЦИИ IV. ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ

*Кристиан Таух
Конференция Европейской ассоциации
международного образования (EAIE)
Краков, 17 сентября 2005*

TRENDS IV. MAIN FINDINGS AND CONCLUSIONS

*Christian tauch
Eaie Conference
Krakow, 17 september 2005*

Содержание

- Цели и методология Тенденций IV
- Система степеней
- Признание
- Обеспечение качества
- Исследования
- Заключение

Цели и методология

- Фокус на учебные заведения (продолжение Тенденций III).
- Фокус на реализацию (Тенденции III: позиции, выявленные проблемы, вызовы).
- Посещение 62 учебных заведений (48 – Тенденции IV, 14 – Коимбра), из которых – 55 университетов, 7 других вузов.
 - Разнородный состав учебных заведений (размер, набор дисциплин), но только те, которые приступили к реализации (необъективность).
 - Собеседование с различными группами в течение 1–1,5 дней с целью выявления различных перспектив, проблем на разных уровнях; международная и национальная экспертиза.
 - Национальные исходные данные, полученные от Конференций ректоров.

Методология: сбор и анализ данных

- 62 вуза в 29 из 40 стран Болонской декларации
- собеседования с разными участниками учебного процесса
- командами из 2-х человек (1 международный представитель, 1 представитель национальной Конференции ректоров)

- Анализ откликов, достижений и приоритетов учебных заведений
- сосредоточение на 3-х промежуточных приоритетах Болонского процесса (структуры, признание, качество) и исследованиях
 - Сбор информации о европейских и национальных условиях
 - посредством анкеты, посланной Конференциям ректоров
 - посредством повторного анализа данных Тенденций III
 - Учебные заведения в центре осуществления программы 2004/2005
 - 62 вуза в 29 из 40 стран Болонской декларации
 - собеседования с разными участниками учебного процесса
 - командами из 2-х человек (1 международный представитель, 1 представитель национальной Конференции ректоров)
 - Анализ откликов, достижений и приоритетов учебных заведений
 - Сосредоточение на 3-х промежуточных приоритетах Болонского процесса (структуры, признание, качество) и исследованиях
 - Сбор информации о европейских и национальных условиях
 - посредством анкеты, посланной Конференциям ректоров
 - посредством повторного анализа данных Тенденций III

Система степеней: осуществление «бакалавриата/магистратуры» на национальном уровне

- Почти все страны на настоящий момент ввели двухцикловую систему.
- Несколько вузов все еще ждали более подробных правительственных распоряжений, некоторые правительства планируют поправки.
 - Только медицина обычно все еще исключается в большинстве стран, но также педагогические и другие дисциплины все еще вызывают проблемы.
 - Потребность в примерах положительного опыта особенно по «трудным» дисциплинам на национальном и европейском уровнях.

Система степеней: позиция вузов в соотношении «бакалавриата/магистратуры»

- Большинство вузов сегодня видят преимущества двухциклового системы.
- В большинстве вузов ППС поддержали основные идеи проблемно-базирующегося обучения, студентоцентрированного подхода и т.д., даже если они критически отнеслись к различным аспектам реализации.
 - Все еще является вызовом: переориентация учебных планов, фокусировка содержания.
 - Только в нескольких вузах ППС жаловались: Болонские преобразования были навязаны. Даже настроенные «за» Болонские преобразования члены ППС требуют стимулы, дополнительное финансирование.

Система степеней: уровень Бакалавра 1

- Неправильное понимание того, что Болонские преобразования «предписывают» в любом случае схему «3+2».
- Многие преподаватели сомневаются, что степень, получаемая после 3-х лет обучения, будет действенной в академическом смысле и необходимой для рынка труда: снижение академических стандартов.
 - Однако модель «3 года» была принята и признана во многих странах и для многих дисциплин – примеры положительного опыта.
 - Оправданное беспокойство по поводу подхода «один размер подходит всем», принятого многими национальными законодательствами при введении 3-х летнего обучения на степень бакалавра: приводятся доводы, что для некоторых дисциплин 3 года – это слишком короткий срок для подготовки и получению полноценной первой степени, требуется большая автономия в проектировании программ на получение степени.

Система степеней: уровень Бакалавра 2

- Выпускники со степенью бакалавра: рынок труда или обучение по магистерским программам? Огромные различия между странами.

- Во многих вузах студенты испытывают недостаточную информированность о ценности степени бакалавра и планируют обучение на степень магистра, в этом их часто поддерживают преподаватели.
- Университеты в некоторых бинарных системах опасаются конкуренции со стороны политехнических институтов и рассматривают степень бакалавра как формальность или, в лучшем случае, как платформу для переориентации на магистерскую программу.
- Политехнические институты вполне уверены, что их выпускники – бакалавры будут более чем конкурентоспособны на рынке труда.
- Вузам и правительствам следует более интенсивно вести диалог с работодателями, чтобы обеспечить большее доверие к степени бакалавра и, в частности:
- Правительствам следует безотлагательно дать ясные примеры ценности степени бакалавра в отношении поступления на государственную службу (карьера, ступени, зарплата)

Система степеней: уровень Магистра

- Несмотря на достигнутый консенсус среди стран-участниц Болонского процесса в отношении магистерских программ: огромное разнообразие.
- Программы 300+ ECTS продолжают существовать в некоторых странах (Польша, Венгрия) и использоваться для некоторых дисциплин (медицина, инженерное дело).
- В Ирландии и Шотландии есть примеры обучения по новой интегрированной 5-летней магистерской программе.
- Тенденция создавать слишком много магистерских программ: отсутствие институциональной стратегии.
- Магистерские программы часто разрабатываются без должной опоры на предшествующие бакалаврские программы. Вертикальная мобильность рассматривается как угроза, а не как возможность.
- «Автономные» (не входящие в систему) магистерские программы все еще являются исключением.
- Многие вузы приветствуют междисциплинарные магистерские программы.

Система степеней: совместные степени

- *Правовая ситуация в отношении совместных степеней медленно улучшается.* В большинстве стран совместные степени сейчас в правовом смысле возможны (по крайней мере, открыто не исключаются), другие страны будут вносить поправки в свои законодательства.
- Тенденции III показали, что уровень интереса к совместным степеням был на отметке «от среднего к низкому». Эта ситуация изменилась к лучшему в большинстве стран, также благодаря программе *ERASMUS Mundus*.
- Существующие программы: информация и точные цифры имеются только по некоторым странам.
- Одна из *крупнейших практических проблем* в отношении совместных степеней – это *обеспечение качества / аккредитация* – надеемся, что европейский консенсус по стандартам и нормам в этом поможет.

Система степеней: модуляризация и результаты обучения

- Отсутствие европейского «шаблона» для модуляризации: различные интерпретации.
- Бакалаврские учебные планы: часто более жестко структурированы, чем традиционные.
- Студенты приветствуют идею модуляризации, но жалуются, что часто она проводилась поверхностно, не вела к большей гибкости.
- Многие вузы полностью или в большой степени знакомы с идеей «результаты обучения», реализовали ее и считают полезным инструментом.
- Контекст «результатов обучения»: очень позитивные ссылки на **структуры квалификаций** в Дании и Великобритании (совершенствование учебных планов, признание).
- В Берлинском Коммюнике предусмотрены национальные структуры квалификаций: сделано мало.
- Бергенское Коммюнике: национальные структуры квалификаций должны быть запущены к 2007 г.

Признание: тенденции в мобильности

- Начиная с европейской мобильности усилилась во многих странах с 1999 г.

- Беспокойства по поводу ослабевающей исходящей мобильности. Причины: язык, финансирование, работа, студенты лучше осознают риск, своевременное завершение.
- Основное препятствие для мобильности: университетские ежегодники (с расписанием лекций и пр.) в странах Европы.
- Консенсус: требуется лучшая подготовка, гарантированное признание.
- Мало вузов используют вертикальную мобильность стратегически: особые программы магистратуры.
- Долговременная мобильность преподавателей в Европе: важный элемент Европейского пространства высшего образования, но очень мало имеющихся данных.

Признание мобильности по обмену и Европейская система переноса кредитов (ECTS)

- Большинство вузов реализовали ECTS и используют ее как для накопления, так и для переноса.
- Вузы, которые используют доклад Международного семинара по признанию (Латвия), имеют мало проблем с признанием мобильности по обмену или не имеют их вовсе.
- Движение от обучения с преподавателями к самостоятельной работе студентов все еще является спорным вопросом в некоторых вузах.
- Многие считают необходимым более «европейскую» реализацию ECTS, чтобы устранить противоречивость.
- Обсуждение и достигаемый консенсус в отношении **структур квалификаций** могли бы помочь найти более логически последовательный подход к ECTS в странах Европы в смысле учебной нагрузки и уровней.

Признание: приложение к диплому

- Большинство вузов смогут ввести приложение к диплому для каждого выпускника в течение 2005 г. Некоторые уже ввели это раньше.
- В относительно небольшом количестве вузов студенты/ преподаватели не имели представления о приложении к диплому.
- Все вузы планируют выпускать приложение к диплому на английском, некоторые также на национальном языке.
- Часто встречающиеся трудности: система данных о студентах не содержит необходимой информации; национальное программное обеспечение по данным о студентах пока еще не адаптировано к «Болонье»; приложение к диплому требует большой работы в области информационных технологий, чтобы справиться со всем многообразием индивидуальных траекторий обучения; требуются большие затраты, особенно на переводы.
- Основная сложность для многих вузов: **как включить результаты обучения в приложение к диплому**, чтобы сделать его действительно информативным документом. В противном случае приложение к диплому может быть технически правильным, но потеряет в главном: обеспечить информацию о профиле выпускника.

Признание национальных и зарубежных степеней

- В большинстве стран признание национальных степеней регулируется законодательно / происходит автоматически.
- Неизвестные трудности могут возникнуть при признании степеней бакалавра / магистра: большее разнообразие учебных планов.
- Ирландия и Шотландия: структура квалификаций – полезный инструмент для признания национальных степеней.
- В некоторых странах вузы имеют относительную / полную автономию в признании зарубежных степеней.
- В других странах эта процедура все еще проводится министерствами посредством довольно обременительных формальностей (натурализация или подтверждение). Министерством следует предоставлять своим вузам большую автономию в вопросах признания.

Повышение качества: вписать обеспечение качества в контекст

- Повышение качества > Обеспечение качества
- Повышение качества = Сумма, состоящая из большого числа методов институционального развития.

- Ех: Добавленная стоимость Болонских реформ.
- Возможность обдумать и пересмотреть учебные планы.
- Возможность реформировать методы обучения (студентоцентрированное обучение, непрерывное оценивание, подвижные траектории обучения).
- Усиление горизонтальной коммуникации и институциональной прозрачности.
- Наибольший сдерживающий фактор для повышения качества – это не природа внутреннего или внешнего обеспечения качества, а ограниченные ресурсы, когда возможности для улучшений уже определены.

Внутренний процесс обеспечения качества

- Уровень активности во внутренних процессах обеспечения качества возрос.
- Фокус в значительной степени на *преподавание и обучение* (все вузы), некоторое внимание уделяется службам материально-технического обеспечения студентов.
- Качество исследований: особое внимание уделяется внешней проверке, только треть вузов имеют внутренние процедуры.
- Внутренний процесс обеспечения качества управления и служб материально-технического обеспечения менее развит (менее 1/6 вузов) и чаще носит временный характер.
- *Отсутствие последовательности* в отношении процессов обеспечения качества – лишь несколько вузов следуют систематическому институционализированному подходу к процессу обеспечения качества.
- *Институциональная автономия систематичный подход к процессу обеспечения качества*

Привлечение к исследованиям

- Большинство вузов *привлекают к исследованиям студентов-бакалавров*, но часто в ограниченном масштабе, в зависимости от предметной области.
- 3 года обучения по бакалаврским программам считаются слишком коротким сроком для получения надлежащего опыта в исследованиях – магистерский уровень: начальный уровень для исследований в действии (хотя некоторые магистерские программы более «профессиональны»).
- Часто *в новых программах выделяется меньше времени для ведения независимых исследований* благодаря сжатости и непрерывному оцениванию.

Исследовательская подготовка на докторском уровне

- Слишком рано, чтобы судить о влиянии «Болоньи».
- *Много планов по реформированию докторской подготовки.*
- Качество руководства.
- Включение докторских исследований в более широкие контексты, такие как докторантуры и аспирантуры.
- Более широкие перспективы для исследовательских карьер.
- В общем, мало внимания уделяется карьерам исследователей-докторантов, основной фокус на академическую карьеру (кандидаты на степень доктора философии / преподаватели), это также отражается в тренировке умений.

Исследовательская стратегия

- Заметное влияние Болонских реформ на институциональную коммуникацию в исследованиях, новые мосты между подразделениями.
- Только меньшая часть университетов определили стратегические исследовательские приоритеты на институциональном уровне.
- Управление исследованиями и образованием осуществляется отдельно в большинстве вузов, эти две области соединяются на уровне отдельных лиц / факультетов, но не на уровне вузов.

Ресурсное обеспечение образования против ресурсного обеспечения исследований?

- Болонские преобразования требуют огромных инвестиций, имея в виду время ППС и деньги, особенно если они используются как возможность более глубокого реформирования.
- Огромное большинство вузов не могли позволить себе нанять новый персонал (отсутствие дополнительного ресурсного обеспечения от правительств).

– Университеты: *Повышение качества преподавания* в Европе на должно происходить за счет *снижения качества исследований*.

Заключение

- *Большинство вузов приняли Болонские реформы и право собственности*. Реформы обнаружили, а в некоторых случаях и укрепили способность вузов к переменам.
- По мнению вузов, Болонские реформы уже обеспечили высокую *добавленную стоимость и множественные возможности для повышения качества высшего образования* в Европе.
- Многие вузы готовы двигаться вперед и уже определили приоритеты для изменений. Некоторые национальные контексты обеспечивают очень хорошие условия, чтобы помочь им в этом.
- Но, вообще говоря, многими возможностями для улучшений нельзя воспользоваться из-за недостатка *ресурсного обеспечения*.

Перевод Н.М. Амбросимовой

A.1.2. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ГРУППЫ ПО КОНТРОЛЮ ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА (BFUG) НА 2005–2007 гг.

BFUG WORK PROGRAMME – 2005–2007

Рабочая программа на 2005-2007 гг. была принята BFUG в октябре 2005 г. Эта программа предусматривает 5 рабочих групп; 8 семинаров; 2 проекта; дискуссии в BFUG и ряд приоритетных направлений, реализуемых на национальном уровне. Детали каждого из пунктов рабочей программы приводятся ниже.

Кроме того, будет предпринят ряд шагов, способных внести определенный вклад в развитие Европейского пространства высшего образования. Это подготовка доклада EUA Тенденции V и документов, запланированных ESIB, EURASHE EI Панъевропейской структурой. Информацию о проводимой работе и мероприятиях можно найти на Болонском вебсайте: <http://www.dfes.gov.uk/bologna/>

Таблица 6.

Рабочая группа				
Тема	Ответственные	Другие участники	Примечания	Начало
1	2	3	4	5
Анализ и оценка ситуации (stocktaking)	Андрейс Раухваргерс (Andrijs Rauhvargers) Латвия	Бельгия (фламандская община) Эстония Германия Греция Норвегия Румыния Словения Турция Представители Болонского Секретариата	Круг вопросов (BFUG7 9) Для реализации целей, поставленных министрами, рабочая группа должна: 1. Выявить ключевые проблемы, подлежащие анализу и оценке, определить используемые для этой цели методологии; 2. Сотрудничать с партнерскими и другими организациями с целью максимального использования источников информации; 3. Определить, где необходимо, структуру опросника, используемого для целей анализа и оценки ситуации; 4. Подготовить структуру национальных материалов, предоставляемых государствами-участницами Болонского процесса для целей анализа и оценки ситуации; 5. Представить на одобрение BFUG доклад в преддверии Лондонской конференции 2007 года. Рабочая группа будет получать поддержку со стороны Секретариата и в случае необходимости может привлекать экспертов. Рабочая группа представит свои доклады Группе по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG). Проект докладов и другие необходимые документы	Круг вопросов определен BFUG в октябре 2005 года. Первая встреча Рабочей группы состоится в Риге 9 декабря 2005 года.

1	2	3	4	5
			будут доступны членам BFUG на веб-сайте. EUA будет участвовать в работе по оценке ситуации путем делегирования своего эксперта. Рабочая группа может дополнительно привлекать другие организации для участия в своих заседаниях в качестве экспертов.	
Выработка и согласование стратегии для внешнего измерения.	Торил Йоханссон (Toril Johansson), Норвегия	<p>Дания Франция Германия Греция Ватикан Мальта Португалия Президентство: Испания Швеция Представители Болонского Секретариата</p> <p>Консультирующие организации: EUA EU ESIB UNESCO Совет Европы EI – Панъевропейская Структура АСА</p>	<p>Круг вопросов (BFUG7 5d – скорректированный) Рабочая группа отвечает за разработку стратегического документа по внешнему измерению Болонского процесса. В течение 2006 года будет организовано три семинара по данной теме:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Семинар в апреле 2006 по проблемам привлекательности ЕПВО, базирующейся на европейской культурной и исторической идентичности и академических ценностях. Место проведения – Ватикан. 2. Семинар в июне 2006, посвященный функционированию Болонского процесса, достижениям в его реализации, а также связям и взаимодействию с другими регионами мира; место проведения – Греция 3. Семинар в сентябре 2006, посвященный обсуждению проекта доклада. Особый акцент будет сделан на области, не получившие должного внимания на предыдущих семинарах, такие, например, как конкурентоспособность, повышение образовательного уровня, квалификации и улучшение способностей. Место проведения – Скандинавские страны. <p>К сентябрьскому семинару эксперты в сотрудничестве с Рабочей группой подготовят доклад, который будет доступен для ознакомления участниками семинара и BFUG не позднее августа 2006 года. Результаты данных семинаров и материалы доклада станут основой для деятельности Рабочей группы, направленной на формирование стратегии. Рабочая группа будет регулярно отчитываться перед BFUG. Проект подготовленного рабочей группой документа по стратегии будет обсужден на общей заседании BFUG.</p>	Круг вопросов определен BFUG в ноябре 2005 года.
Социальное измерение и данные о мобильности студентов и персонала в странах-участницах; доклад, посвященный о сравнимым данным по мобильности студентов и персонала, социально-экономическому положению сту-	Анника Перссон (Annika Persson), Швеция	<p>Австрия Босния Герцеговина Франция Ирландия Люксембург Украина Великобритания Представители Болонского Секретариата</p> <p>Консультирующие организации EUA EI – Пан-Европейская структура ESIB Eurostudent OECD Eurostat</p>	<p>Круг вопросов Основные задачи:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определить концепцию социального измерения, основываясь на материалах коммюнике Болонского процесса; 2. Представить сравнимые данные по социально-экономическому положению студентов в странах-участницах; 3. Представить сравнимые данные о мобильности персонала и студентов; 4. Представить предложения, которые станут основой для будущего анализа и оценки ситуации. <p>Рабочую группу возглавляет руководящий комитет. Работа организуется по трем основным проектам, при этом соответствующие подгруппы работают над а) и б), а с) является ответственностью руководящего комитета:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Определение социального измерения с использованием материалов принятых коммюнике в качестве отправной точки для дискуссии; b. Сбор и изучение данных по социальному и экономическому положению студентов, мобильности студентов и мобильности персонала c. Рекомендации, касающиеся сферы рассмотрения мероприятий по анализу и оценке ситуации с социальным измерением и мобильностью. 	Круг вопросов определен BFUG в ноябре 2005. Первая встреча рабочей группы состоится в декабре 2005

1	2	3	4	5
дентов, как основа для будущего анализа и оценки ситуации.			Рекомендации опираются на определения, полученные от подгруппы (а) и на сравнимые данные, полученные подгруппой (b).	
Группа по подготовке Лондонского Коммюнике	Председательство (tbc)	Участие основано на тех же принципах, что и участие в Рабочей группе по подготовке коммюнике		Осень 2006
Доклад о реализации и дальнейшем развитии всеобъемлющей структуры квалификаций	Могенс Берг (Mogens Berg), Дания	Венгрия Нидерланды Россия Испания “бывшая Югославская Республика Македонии” Председатель рабочей группы аро анализу и оценке Страны, представляющей в Болонском процессе (Великобритания-Австрия-Финляндия-Германия) Представители Болонского Секретариата.	Круг вопросов (BFUG7 5с – скорректированный) Для реализации целей, поставленных министрами, рабочая группа должна: 1. Рассмотреть необходимые доработки структуры квалификаций, в частности, связь между национальными структурами и структурой квалификаций ЕПВО; Рабочая группа может пригласить страны-члены к участию в пилотных проектах по самосертификации национальных структур, она может подготовить обзор по регулированию кредитных систем в национальном законодательстве; 2. Оказывать поддержку рабочей группе по анализу и оценке ситуации в проведении анализа ситуации с внедрением национальных структур; 3. Контролировать разработку Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни с целью обеспечения дополняемости между данной структурой и структурой квалификаций ЕПВО; консультировать BFUG по данной проблеме; 4. Предоставлять помощь странам-участницам в введении национальных структур. Группа представит отчет о ходе работы на рассмотрение BFUG. Итоговый доклад о результатах будет представлен на Лондонской конференции через посредство BFUG.	Круг вопросов определен BFUG в октябре 2005 Первая встреча Рабочей группы состоится в Копенгагене, Дания, 21 ноября 2005.

Таблица 7.

Семинары			
Тема	Ответственные	Примечания	Начало
1	2	3	4
Внешнее измерение: Привлекательность ЕПВО	Ватикан	Тема – культурное наследие и академические ценности европейских университетов, привлекательность Европейского пространства высшего образования. Культурная и историческая идентичность Европы, ее академические ценности.	Весна 2006
Внешнее измерение: информация регионов за пределами Европы	Греция	На семинаре будут представлены сведения о Болонском процессе для внешней аудитории. Основное внимание будет уделено таким вопросам, как функционирование Болонского процесса, достижения в его реализации, связи и взаимодействие с другими регионами мира.	Июнь 2006
Подготовка студентов к рынку труда и обучение в течение всей жизни – содействие трудоустройству выпускников с квалификацией бакалавра?	Великобритания	В семинаре примут участие ESIB, EURASHE и UNICE. EURASHE готовит обзор по трудоустройству бакалавров.	Лето 2006
Совместные степени – знак ЕПВО	Германия		Сентябрь 2006

1	2	3	4
Внешнее измерение: выработка стратегии	Норвегия, Швеция, Дания	Семинар посвящен обсуждению доклада по внешнему измерению и тем вопросам, которые не получили должного внимания на предыдущих семинарах, например, конкурентоспособности, повышению образовательного уровня, квалификации и улучшению способностей.	Сентябрь 2006
Последующая работа по докторским программам	EUA Франция совместно с Австрией	Часть работы по третьему циклу	Декабрь 2006, Франция
Превращение Болонского процесса в реальность – мобильность персонала	EI Пан-Европейская Структура		Начало 2007
Признание предшествующего обучения и признание европейских степеней за пределами Европы	Латвия/Совет Европы с ESIB	Польша, ESIB и Бельгия (Фламандская община) предлагают помощь в организации. Связать с мероприятием, которое планируется Нидерландами.	Начало 2007

Таблица 8.

Дискуссия в BFUG		
Тема	Примечания	Комментарии
1	2	3
Обмен опытом по повышению образовательного уровня, квалификации и улучшению способностей на национальном и правительственном уровне.		Предварительное обсуждение в BFUG в октябре 2005; необходимая поддержка будет оказываться Советом Европы и другими организациями.
Помощь новым странам-участницам в реализации целей Болонского процесса		Предварительное обсуждение в BFUG в октябре 2005; Австрия выразила согласие организовать в январе 2006 года ознакомительную встречу для новых стран-участниц.
Переносимость грантов и ссуд	Предложено Нидерландами	Предварительное обсуждение в BFUG в октябре 2005; Нидерланды в сотрудничестве с другими странами подготовят подробный документ для обсуждения в Группе по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) в апреле 2006.
Присуждение профессиональных и академических званий – использование новой трехциклового системы степеней	Предложено Словенией	
Развитие ЕПВО после 2010 года – глобальная и европейская конкуренция/кооперация, академическая мобильность, др.?	Предложено UNESCO CEPES	
Социальное измерение	Предложено Францией & Германией	Связать с обсуждением предложений Рабочей группы по социальному измерению и с данными по мобильности студентов и персонала в странах-участницах.
Европейское измерение (в том числе, совместные степени)	Предложено Францией	Связать с обсуждением итогов семинара в Германии по совместным степеням (сентябрь 2006)
Мобильность персонала	Предложено EI – Pan European Structure	Связать с обсуждением предложений Рабочей группы по социальному измерению и с данными по мобильности студентов и персонала в странах-участницах.
Мобильность	Предложено ESIB и Германией	Связать с обсуждением предложений Рабочей группы по социальному измерению и с данными по мобильности студентов и персонала в странах-участницах.
Внедрения стандартов и принципов	Предложено Гер-	Связать с обновлениями от ENQA по поводу Ев-

обеспечения качества	манией	ропейского консультативного форума
----------------------	--------	------------------------------------

1	2	3
Внедрений национальных структур квалификаций	Предложено Германией	Связать с докладом по реализации о дальнейшем развитии всеобъемлющей структуры квалификаций.
Анализ мер по поддержке Болонского процесса после 2010 года.		Конец 2006

Таблица 9.

Проекты			
Тема	Ответственные	Примечания	Начало
Доклад о практических аспектах внедрения европейского реестра агентств обеспечения качества – ENQA в сотрудничестве с EUA, EURASHE и ESIB.	ENQA	Круг вопросов (BFUG7 5b) 1. Группе E4 – разработать Реестр в соответствии с предложениями, выдвинутыми в докладе ENQA, и рекомендациями Бергенского коммюнике, а также с учетом результатов проведенного E4 анализа за целей и значения Реестра; 2. ENQA, по поручению Группы E4 – на встрече в апреле 2006 года проинформировать BFUG о полученных результатах и представить соответствующий календарный план.	Круг вопросов определен BFUG i в октябре 2005 года.
Подготовка доклада о дальнейшем развитии базовых принципов для докторских программ – EUA совместно с другими заинтересованными партнерами	EUA, Австрия, Франция ESIB EuroDoc	Круг вопросов (BFUG7 5a Приложение В) 1. Подготовить доклад о дальнейшем развитии (согласованных) базовых принципов докторских программ. Доклад будет представлен на встрече министров в 2007 году; 2. Для этого продолжить работу, опираясь на рекомендации 10 Зальцбургского семинара и обращая особое внимание на проблемы, сформулированные в соответствующих разделах Бергенского коммюнике; 3. В связи с этим принять во внимание достигнутые результаты и примеры лучшей практики, которые выявлены 49 университетами, участвующими в проекте EUA по докторским степеням, и являются исходными материалами для Зальцбургского семинара; и 4. В качестве составной части доклада подготовить рекомендации для Лондонского коммюнике.	Круг вопросов определен BFUG в октябре 2005.

Национальные приоритеты и приоритеты для анализа и оценки ситуации

- Реализация системы степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения (анализ и оценка ситуации)
- Внедрение стандартов и принципов ENQA в сфере обеспечения качества (анализ и оценка ситуации)
- Введение экспертных оценок агентств обеспечения качества
- Расширение международного сотрудничества и участия студентов в обеспечении качества
- Создание национальных структур квалификаций, совместимых с всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО (начало – 2007 год) (анализ и оценка ситуации)
- Присуждение и признание совместных степеней, в том числе на докторском уровне (анализ и оценка ситуации)
- Ратификация Лиссабонской Конвенции о признании, полная реализация ее принципов, включение в национальное законодательство
- Разработка национального плана по совершенствованию признания зарубежных квалификаций (анализ и оценка ситуации)

- Создание возможностей для гибких траекторий обучения, признание предшествующего обучения (неформального и информального) (анализ и оценка ситуации)
- Устранение любых препятствий для доступа к циклам
- Обеспечение доступности высшего образования для всех
- Обеспечение институциональной автономии, необходимой для реализации реформ
- Улучшение синергии между высшей школой и другими исследовательскими секторами
- Увеличение количества соискателей докторской степени, выбирающих научную карьеру
- Укрепление сотрудничества с бизнесом и социальными партнерами
- Улучшение трудоустраиваемости выпускников (анализ и оценка ситуации)
- Облегчение переносимости грантов и займов
- Устранение препятствий к мобильности, широкое использование программ мобильности, обеспечение полного признания периодов обучения за рубежом в рамках таких программ

Секретариат Болонского процесса
Ноябрь 2005 года

Перевод Е.Н. Карачаровой

ТЕНДЕНЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ (V)

АНКЕТА

для руководителей высших учебных заведений

TRENDS IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION (V)
QUESTIONNAIRE

For Heads of Higher Education Institutions

Цель настоящего анкетного опроса - собрать информацию о развитии Европейского пространства высшего образования и, в частности, о процессе реализации Болонских и других реформ высшего образования в 45 странах, подписавших Болонскую Декларацию. Полученные сведения:

- i) займут важное место в докладе Тенденции V¹ о текущем положении в сфере высшего образования;
- ii) будут использованы для изучения реакции высших учебных заведений на создание Европейского пространства высшего образования и для анализа измерений, произошедших после 2002–2003 гг., когда было проведено аналогичное исследование;
- iii) станут непосредственным источником для новой стадии Болонского процесса и будут использованы на Совещании высших учебных заведений (EUA) (март-апрель 2007 года) и Саммите министров образования в Лондоне (май 2007 г.)

Анкета структурирована в соответствии с основными линиям действия Болонской Декларации и приоритета, установленным в Пражском коммюнике, Берлинском коммюнике и Бергенском коммюнике. Основная задача состоит в том, чтобы проанализировать влияние Болонского процесса на повседневную реальность высших учебных заведений в Европе. **Именно поэтому очень важно, чтобы как можно больше вузов приняли участие в анкетном опросе.** Форма анкеты делает ее очень простой для заполнения.

Кроме анкетирования, проект Тенденции V предусматривает посещения высших учебных заведений для более детального изучения некоторых ключевых вопросов.

¹ Доклад Тенденции V – пятый в серии аналогичных докладов, сопровождающих Болонский процесс. Доклад Тенденции I стал вводной информацией для Болонской Декларации 1999 года, Тенденции II были представлены на Совещании высших учебных заведений (EUA) в Саламанке и на Саммите министров высшего образования в Праге в 2001 году, Тенденции III – на совещании EUA в Граце и на Саммите министров в Берлине в 2003 году, Тенденции IV были подготовлены к совещанию в Глазго и встрече министров в Бергене в 2005 году. Все доклады можно найти на сайте EUA в разделе “Публикации”. См. www.eua.be/en/publications.jspx

**ПРОСЬБА ПРИСЛАТЬ ЗАПОЛНЕННЫЕ АНКЕТЫ В ЕВРОПЕЙСКУЮ АССОЦИАЦИЮ
УНИВЕРСИТЕТОВ ДО 17 ФЕВРАЛЯ 2006 ГОДА ПО АДРЕСУ ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ**

trend5@eua.be

О данной анкете

Европейская ассоциация университетов (EUA) адресует настоящую анкету:

- i) университетам-членам EUA;
- ii) членам EURASHE (Европейская ассоциация высших учебных заведений);
- iii) другим высшим учебным заведениям, участвующим в программе Сократес и в Болонском процессе.

Сведения из анкет преобразуются в агрегированные, анонимные статистические данные и будут использованы исключительно с заданной целью. EUA будет использовать только агрегированные данные. Подготовленный доклад будет размещен на сайте EUA www.eau.be. Печатные экземпляры его окончательной версии получают все вузы, участвующие в анкетировании.

Форма анкеты

Анкета содержит два типа вопросов. Для одних вопросов требуется выбрать один ответ из нескольких вариантов. (Ниже приводится пример ответа на такой вопрос). Для других предусмотрена возможность выбора более чем одного ответа.

Пожалуйста, высказывайте свое мнение как можно более открыто.

Пример вопросов с ответами

1. Каков наивысший уровень (или его эквивалент) подготовки ваших студентов?

1. Бакалавр (первый цикл)	
2. Магистр (второй цикл)	Ваш вариант:
3. Доктор (третий цикл)	3. Доктор

2. Предлагает ли ваш вуз совместные программы с вузами других стран?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Да, имеются совместные программы на всех циклах	
2. Да, имеются совместные программы на первом цикле (бакалавр)	×
3. Да, имеются совместные программы на втором цикле (магистр)	×

Укажите, пожалуйста, следующие данные:

Страна:.....
 Город:.....
 Вуз:.....
 Заполнил:.....
 Электронная почта:.....
Общие вопросы

- Q1. Какова численность профессорско-преподавательского состава в вашем вузе?

(Укажите примерное число) _____

- Q2. а) Какова численность студентов очной формы обучения в вашей вузе?

(Укажите примерное число) _____

б) Какова численность студентов других форм обучения в вашем вузе?

(Укажите примерное число) _____

Q3. Когда был создан ваш вуз? Укажите (примерно) год _____

Q4. Каков наивысший уровень (или его эквивалент), до которого осуществляется подготовка ваших студентов?

1. Бакалавр (первый цикл)	
2. Магистр (второй цикл)	Ваш вариант:
3. Доктор (третий цикл)	Выберите один ответ

Q5. На какое сообщество, по вашему мнению, в первую очередь ориентирован ваш вуз?

1. Региональное	
2. Национальное	
3. Европейское	Ваш вариант:
4. Мировое	Выберите один ответ

Q6. Как бы вы описали профиль вашего вуза?

1. В основном, исследовательский	
2. В основном, ориентированный на обучение	Ваш вариант:
3. Исследовательский и ориентированный на обучение	Выберите один ответ

Q7. Планирует ли ваш вуз в среднесрочной перспективе:

1. увеличить долю учебной деятельности	
2. увеличить долю исследовательской деятельности	Ваш вариант:
3. сохранить существующее положение	Выберите один ответ

Q8. Насколько важно для вашего вуза стремление в обществе расширить доступ к высшему образованию?

1. Очень важно	
2. Важно	Ваш вариант:
3. Не очень важно	Выберите один ответ

Q9. Имеется ли в вашем вузе координатор по Болонскому процессу?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Q10. Можете ли вы сказать, что ваш вуз обладает достаточной автономией, чтобы принимать решения и вести дела, в максимальной степени обеспечивая интересы студентов и общества?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Q11. Получает ли ваш вуз дополнительное финансирование для реализации Болонского процесса?

1. Да, мы получаем достаточное дополнительное финансирование	
2. Да, но дополнительное финансирование недостаточно	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q12. Какое утверждение более всего соответствует вашему мнению о создании Европейского пространства высшего образования?

1. Необходимо быстрое продвижение к ЕПВО	
2. Идея ЕПВО хороша, но ее время еще не пришло	

3. Я не верю в идею ЕПВО	Ваш вариант:
4. У меня нет определенного мнения о ЕПВО	Выберите один ответ

Структуры степеней и учебные планы

Q13. Имеет ли ваш вуз структуру степеней, базирующуюся на трех основных циклах (бакалавр, магистр, доктор), в большинстве академических областей?

1. Да, мы имели ее до Болонского процесса	
2. Да, мы ввели ее как результат Болонского процесса	
3. Нет, но введение планируется	Ваш вариант:
4. Нет, мы не планируем делать это	Выберите один ответ

Q14. Если да, то считаете ли вы, что двух/трехцикловая структура функционирует Европейского пространства высшего образования?

1. Очень хорошо	
2. Достаточно хорошо	
3. Не очень хорошо	Ваш вариант:
4. Совсем плохо	Выберите один ответ

Q15. Пересматривал ли ваш вуз учебные планы в связи с Болонским процессом, и особенно в плане адаптации программ к новой структуре степеней?

1. Да, для всех департаментов	
2. Да, для некоторых департаментов	
3. Нет, но сделаем это в ближайшем будущем	Ваш вариант:
4. Нет, не видим необходимости в этом	Выберите один ответ

Q16. Предлагает ли ваш вуз **совместные программы** с вузами других стран?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Да, имеются совместные программы на всех циклах	
2. Да, имеются совместные программы на первом цикле (бакалавр)	
3. Да, имеются совместные программы на втором цикле (магистр)	
4. Да, имеются совместные программы на третьем цикле (доктор)	
5. Нет, но некоторые департаменты планируют такие программы	
6. Нет, мы не видим необходимости в таких программах	

Q17. Насколько важна забота о трудоустраиваемости выпускников при разработке или реструктуризации учебных планов в вашем вузе?

1. Очень важна	
2. Важна	Ваш вариант:
3. Не очень важна	Выберите один ответ

Q18. Участвуют ли профессиональные ассоциации и работодатели в разработке и реструктуризации учебных планов вместе с соответствующими факультетами и департаментами?

1. Да, очень активно	
2. Да, время от времени	Ваш вариант:
3. Нет, практически не участвуют	Выберите один ответ

Q19. Что, по вашему мнению, препридут ваши студенты после получения степени первого цикла (бакалавра)?

1. Большинство поступит на рынок труда, меньшая часть продолжит обучение на магистрском уровне	
2. Некоторые поступят на рынок труда, а некоторые продолжают обуче-	

3. Меньшинство поступит на рынок труда, большая часть продолжит обучение на магистрском уровне	Ваш вариант:
4. Трудно ответить на данном этапе	Выберите один ответ

Q20. Если ваш вуз присуждает докторские степени, какова структура докторского курса?

1. Только индивидуальное консультирование с руководителем	
2. Преподаваемые курсы плюс индивидуальное консультирование	Ваш вариант:
3. Докторская школа	Выберите один ответ

Q21. Проводит ли ваш вуз систематический мониторинг трудоустройства выпускников?

1. Да, мы отслеживаем трудоустройство недавних выпускников	
2. Да, мы отслеживаем трудоустройство некоторых выпускников	Ваш вариант:
3. Нет, такая система отсутствует	Выберите один ответ

Кредитная система и признание

Q22. Использует ли ваш вуз **накопительную** систему кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

1. Да, ECTS	
2. Да, но не ECTS	
3. Еще нет, но планируем сделать это в будущем	Ваш вариант:
4. Нет и внедрение такой системы не планируется	Выберите один ответ

Q23. Использует ли ваш вуз систему **переноса** кредитов для всех бакалаврских и магистерских программ?

1. Да, ECTS	
2. Да, но не ECTS	
3. Еще нет, но планируем сделать это в будущем	Ваш вариант:
4. Нет и внедрение такой системы не планируется	Выберите один ответ

Q24. Если ваш вуз использует кредитную систему, применяется ли она для присуждения степеней или выдачи дипломов?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Да, по всем предметам и единственно на базе накопленных кредитов	
2. Да, по всем предметам на базе накопленных кредитов и по итогам традиционных экзаменов в конце года	
3. Да, по некоторым предметам и единственно на базе накопленных кредитов	
4. Да, по некоторым предметам на базе накопленных кредитов и по итогам традиционных экзаменов в конце года	
5. Нет	

Q25. Если ваш вуз имеет кредитную систему, применяется ли она на докторском уровне?

1. Да	
2. Да, только для преподаваемых курсов в докторской программе	Ваш вариант:
3. Нет, мы не планируем применять кредиты на докторском уровне	Выберите один ответ

Q26. Возникают ли у студентов, которые возвращающихся в ваш вуз после обучения за рубежом, проблемы с признанием кредитов?

1. Да, многие имеют проблемы	
2. Да, некоторые имеют проблемы	Ваш вариант:
3. Нет, проблем не возникает	Выберите один ответ

Q27. Выдает ли ваш вуз Приложение к диплому выпускникам?

1. Да, всем выпускникам	
2. Да, всем выпускникам, но по их запросу	
3. Еще нет, но планируем	Ваш вариант:
4. Нет и не планируется	Выберите один ответ

Q28. Имеет ли ваш вуз общеинститутскую процедуру (процедуры) признания?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q28 1. Да, для признания иностранных степеней	
Q28 2. Да, для признания периодов обучения за рубежом	
Q28 3. Да, для признания степеней других вузов нашей страны	
Q28 4. Да, для признания периодов обучения в других вузах нашей страны	
Q28 5. Нет	

Мобильность

Q29. Обеспечено ли в вашем вузе централизованное хранение личных дел студентов, прибывающих на обучение из-за рубежа, и студентов, отправляющихся на обучение за рубеж?

1. Да, сохраняются данные для всех этих студентов	
2. Да, но только для студентов, обучающихся по официальным программам обмена (Erasmus, Tempus, др.)	Ваш вариант:
3. Нет, данные сохраняются только факультетами, школами или департаментами	Выберите один ответ

Q30. Если в вашем вузе централизованно сохраняются личные дела студентов, увеличилась ли за последние три года въездная мобильность студентов?

1. Да, существенно	
2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	Ваш вариант:
5. Сведения отсутствуют	Выберите один ответ

Q31. Если в вашем вузе централизованно сохраняются личные дела студентов, увеличилась ли за последние три года выездная мобильность студентов?

1. Да, существенно	
2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	Ваш вариант:
5. Сведения отсутствуют	Выберите один ответ

Q32. Каково соотношение между въездной и выездной мобильностью студентов?

1. Существенно выше уровень въездной мобильности	
2. Одинаковый уровень въездной и выездной мобильности	Ваш вариант:
3. Существенно выше уровень выездной мобильности	Выберите один ответ

Q33. Обеспечивает ли ваш вуз поддержку с точки зрения языка и культуры для прибывающих из-за рубежа мобильных студентов?

1. Да, мы предлагаем поддержку для прибывающих зарубежных студентов	
2. Да, мы предлагаем такую поддержку для всех студентов	Ваш вариант:
3. Нет, мы не располагаем такой службой поддержки	Выберите один ответ

Q34. Увеличилась ли в вашем вузе за последние три года мобильность профессорско-преподавательского состава?

1. Да, существенно	
--------------------	--

2. Да, немного	
3. Не изменилась	
4. Нет, уменьшилась	Ваш вариант:
5. Сведения отсутствуют	Выберите один ответ

Услуги и поддержка для студентов

Q35. Какие из перечисленных услуг предоставляются студентам в вашем вузе?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q35 1. Услуги академической ориентации	
Q35 2. Услуги по размещению	
Q35 3. Услуги по профессиональной ориентации	
Q35 4. Службы психологической поддержки	
Q35 5 Спортивные сооружения	
Q35 6 Информирование о возможностях обучения в других вузах	
Q35 7 Языковая подготовка	
Q35 8 Культурно-общественная деятельность (бары, киноклубы, театр, музыка и т.д.)	

Q36. Каким образом вы привлекаете своих студентов к реализации Болонского процесса в вашем вузе?

(допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q36 1. Официально, через участие в ученых и студенческих советах	
Q36 2. Официально, через факультеты/департаменты	
Q36 3. Информирюя об относящихся к с Болонскому процессу вопросах	
Q36 4. Побуждая студентов к участию в национальных дискуссиях по Болонскому процессу	
Q36 5 Другое <i>(пожалуйста, укажите)</i>	
Q36 6 Не привлекаем	

Вопросы качества

Q37. Проводит ли ваш вуз внутренне оценивание своих программ?

1. Да, регулярно	
2. Да, иногда	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q38. Имеются ли в вашем вузе нормы и правила проведения экзаменов и оценивания студентов?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Q39. Имеются ли в вышем вузе процедуры оценивания преподавателей?

1. Да, они обязательны	
2. Да, они добровольны (каждый преподаватель решает сам, участвовать в оценивании или нет)	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q40. Имеются ли в вышем вузе процедуры оценивания услуг поддержки учебной деятельности студентов (например, библиотеки, профессиональная ориентация, консультирование и т.д.)?

1. Да, регулярные	
2. Да, периодические	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q41. Имеются ли в вышем вузе процедуры оценивания научно-исследовательских групп?

1. Да, регулярные	
-------------------	--

2. Да, периодические	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q42. Проводит ли ваш вуз систематический сбор количественных данных по научно-исследовательской работе?

1. Да, по всем видам деятельности	
2. Да, по некоторым видам деятельности	Ваш вариант:
3. Нет	Выберите один ответ

Q43. Включают ли применяемые в вашем вузе внешние процессы качества (Обеспечение качества/Аккредитационное агентство) оценку внутренних процессов качества в вашем вузе?

1. Да	Ваш вариант:
2. Нет	Выберите один ответ

Обучение в течение всей жизни и структуры квалификаций

Q44. Какой приоритет в вашем вузе дается образованию в течение всей жизни (ОЧЖ)?

1. Оно имеет очень высокий приоритет	
2. Оно очень важно наряду с другими приоритетами	
3. Оно не имеет высокого приоритета, но может его получить	Ваш вариант:
4. Оно вряд ли получит высокий приоритет	Выберите один ответ

Q45. Если в вашей стране имеется национальная структура квалификаций, применима ли она для разработки программ обучения в течение всей жизни?

1. Да	
2. Иногда	
3. Нет	
4. Пока слишком рано судить	Ваш вариант:
5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	Выберите один ответ

Q46. Если в вашей стране имеется национальная структура квалификаций, применима ли она для разработки учебных планов в соответствии с (новой) болонской системой степеней?

1. Да	
2. Иногда	
3. Нет	
4. Пока слишком рано судить	Ваш вариант:
5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	Выберите один ответ

Q47. Насколько, по вашему мнению, полезной будет всеобъемлющая Европейская структура квалификаций при разработке программ и для понимания квалификаций других стран Европы?

1. Очень полезна	
2. Достаточно полезна	
3. Бесполезна	Ваш вариант:
4. Мы не знаем, что такое Европейская структура квалификаций	Выберите один ответ

Социальное измерение

Q48. Считаете ли вы, что в будущем потенциальные студенты, находящиеся в невыгодном социально-экономическом положении, будут иметь

1. Да	
2. Иногда	
3. Нет	
4. Пока слишком рано судить	Ваш вариант:

5. В нашей стране нет национальной структуры квалификаций	Выберите один ответ
---	---------------------

Q49. Необходимы какие-либо действия в вашем вузе для расширения доступа студентов, находящихся в невыгодном социально-экономическом положении?

1. Да, в нашем вузе делается недостаточно	
2. Нет, в нашем вузе сделано достаточно	:
3. Нет, наш вуз не считает это частью своих обязанностей	

Привлекательность и внешнее измерение европейского высшего образования

Q50. Считаете ли вы, что возникающее европейское пространство высшего образования (ЕПВО) обеспечит лучшие возможности для:

Q50_1. Студентов: (допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Для всех студентов в вашем вузе	
2. В большей степени для студентов, выезжающих из вашего вуза	
3. В большей степени для студентов, прибывающих в ваш вуз	
4. В основном, для наиболее обеспеченных студентов вашего вуза	
5. Для неевропейских студентов, обдумывающих высшее образование в вашей стране	
6. Ни для кого	

Q50_2. Высших учебных заведений: (допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

1. Для всех вузов в ЕПВО	
2. Для вузов, наиболее конкурентоспособных на европейском рынке высшего образования	
3. В основном, для наиболее престижных вузов	
4. В основном, для транснациональных провайдеров образования	
5. В основном, для учебных заведений последиplomного образования	
6. В основном, для вузов крупнейших стран в ЕПВО	
7. Ни для каких	

Q51. В каких географических областях вы хотели бы улучшить привлекательность своего вуза? (допускается несколько ответов, отметьте выбранные варианты во втором столбце)

Q51_1. Европейский Союз	
Q51_2. Восточная Европа	
Q51_3. США/Канада	
Q51_4. Австралия	
Q51_5. Арабский мир	
Q51_6. Азия	
Q51_7. Латинская Америка	
Q51_8. Африка	
Q51_9. Нигде	

ПРИМЕЧАНИЯ

Поделитесь, пожалуйста, своими надеждами и опасениями, касающимися Европейского пространства высшего образования. Мы также приветствуем любые комментарии и отклики на данную анкету.

.....

КОНЕЦ АНКЕТЫ

ПРОСИМ ОТПРАВИТЬ ВАШИ ОТВЕТЫ ПО АДРЕСУ trends5@eua.be ДО 17 ФЕВРАЛЯ 2005 ГОДА

Перевой Е.Н. Карапчаровой

(к разд. 2. Международные семинары и конференции)

КОНФЕРЕНЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ МИНИСТРОВ ОБРАЗОВАНИЯ

CONFERENCE OF THE EUROPEAN MINISTERS OF EDUCATION

Вена, 16–17 марта 2006 года
Профессор Георг Винклер (Prof. Georg Winckler)
Президент Европейской ассоциации университетов /
Ректор Венского университета

Vienna, 16 – 17 March 2006
Prof. Georg Winckler
President, European University Association / Rector, University of Vienna

1. Современная теория роста, модернизированная Лиссабонская стратегия и Китай

Здесь в Вене будет вполне уместно начать с указания на тот факт, что современная теория роста вновь открыла главную идею Джозефа Шумпетера, участника австрийской Школы Экономики, а именно: рост вызывается улучшающими качество инновациями, которым дают начало вложения в человеческий капитал².

Поскольку Европа отстала от США технологически, то она могла рассчитывать на копирование как на главный источник экономического роста. В этих условиях, чтобы держаться на уровне достаточно было уделять серьезно внимание начальному/среднему образованию и практической, профессиональной подготовке. Однако, когда в конце 1980-х годов потенциал роста, источником которого было копирование, исчерпался, Европа вынуждена была быстро принять лидерскую стратегию: инвестиции в исследования и в высшее образование с целью создания “новаторских решений в передовых областях” (Aghion-Howitt). Лидерская стратегия³ подразумевает, что общее высшее образование, формирующее универсальные, методологические навыки, имеет первостепенное значение для поиска улучшающих качество инноваций, идет ли речь об их воплощении в жизнь или о простом обосновании. Не удивительно, что сегодня университеты и другие высшие учебные заведения, окруженные научными парками, становятся двигателями регионального роста и развития рынка труда.

Модернизированная Лиссабонская стратегия, рассматривающая реформы как поворотные моменты к экономическому росту и новым рабочим местам в Европе, многим обязана этим урокам современной теории роста. Европейская Комиссия в своем докладе Совету Европы “Европа в движении: совместные усилия по увеличению экономического роста и числа рабочих мест” (Ежегодный доклад о достигнутых результатах, февраль 2006) настоятельно рекомендует увеличить инвестиции в знание и инновации. Государства-члены ЕС должны были установить плановую цифру расходов на исследования и разработки на 2010 год с тем, чтобы Совет Европы мог достоверно определить аналогичную плановую цифру для Евросоюза в целом. В определении амбициозных целей нет ничего нового; можно только удивляться, почему с 2001 года реальные отношения НИОКР/ВВП остаются неизменными. В дополнение к плановой цифре по НИОКР Еврокомиссия предлагает еще одну цель: увеличить к 2010 году инвестиции ЕС в высшее образование с нынешних 1.28 % валового внутреннего продукта как минимум до 2 % ВВП!

Анализируя глобальные тенденции с 2000 года, сторонний наблюдатель может удивиться. Несмотря на серьезное эконометрическое подтверждение обоснованности современных теорий экономического роста, несмотря на приверженность стран-членов Евросоюза (модернизированной) Лиссабонской стратегии, валовая сумма расходов на исследования и разработки и на высшее образование не растет практически во всей Европе. Китай же, с другой стороны, полностью принял цели Лиссабонской стратегии. Хотя в Китае уже с начала 1990 годов отмечается реально высокий ежегодный темп роста на

² См. Philippe AGHION и Peter HOWITT’s Joseph Schumpeter Выступление на Ежегодном конгрессе Европейской экономической ассоциации, Амстердам, 25 августа 2005 года.

³ См. Dirk KRUEGER, Krishna V. KUMAR, США-Европа – различия в экономическом росте: Роль образования. Национальный банк Австрии, 32-е Экономическое совещание 2004 года, Вена 2004 г., стр. 37. Те же авторы США-Европа – различия в технологическом развитии: Роль образования. Журнал монетарной экономики Том.51 (2004), 161–190.

уровне почти 10%, этому государству удалось увеличить соотношение НИОКР/ВВП с 0.7% в 1998 году до более чем 1.4 % в 2004. С показателем расходов на НИОКР в 1.4% Китай уже занимает место в первой половине списка 25 государств-членов ЕС (после Словении, идущей под номером 12). Увеличение инвестиций Китая в НИОКР сопровождается массовым возвращением китайских ученых из-за рубежа. Политика китайского руководства на различных уровнях эффективно способствует этому возвращению. “В результате 81% членов Китайской Академии Наук и 54 % членов Китайской Академии инженерных наук – возвратившиеся из-за рубежа ученые”⁴. Рост инвестиций в НИОКР, массовое возвращение эмигрантов – все это привело к впечатляющему росту количества китайских научных публикаций, которое опережает рост числа публикаций ученых из Южной Кореи. Тревожным сигналом для Европы должно быть не только то, что в области научных исследований и высшего образования Китай считает потенциальными соперниками США и Японию, а не Европу, но также и то, что в недавно появившихся научных областях, таких, например, как нанотехнологии, Китай и Гонконг смогли удвоить долю своих публикаций в трех основных журналах мира: с 5 до 10 процентов в течение двух лет (2002-2004 гг.)⁵. Официально заявлено, что Китай ставит перед собой цель к 2020 году сравняться с США и Японией в области инноваций⁶.

Учитывая стагнацию Европы и динамику Восточной Азии, легко предвидеть тот день, когда именно Восточная Азия — а не Европа — будет обладать “лидирующей в мире экономикой, основанной на знании” (Лиссабон, 2000 год).

2. Модернизация европейских университетов

Многие университеты Европы могут заявить, что являются старейшими учебными заведениями на континенте: дата основания самого старого из них – Университета Болоньи – 1088 год. По традиции университеты отражают этическую составляющую образования и исследований, вносят вклад в укрепление социального фундамента экономики и действуют как культурные институты (в широком смысле этого слова), особенно в областях, связанных с гуманитарными науками. Эта этическая, социальная и культурная миссии, безусловно, составляют единой целое с основной задачей университетов – готовить их выпускников к деятельности на рынке труда высококвалифицированных специалистов.

Становление обществ, основанных на знании, поставило университеты в условия растущего конкурентного давления. В современном обществе знание слишком важно, чтобы можно было оставить его производство и передачу только университетам. Разумеется, университеты также выигрывают от растущего спроса на знание в треугольнике “исследования, инновации и образование”. Большой спрос обусловил увеличение числа ориентированных на рынок поставщиков. Появились новые высшие учебные заведения, специализирующиеся исключительно в обучении, в научных исследованиях или в инновационной деятельности. Своей узкоспециализированной направленностью новые вузы бросают вызов традиционным университетам, превосходя последние по эффективности и действенности. Сначала европейские университеты отвечали на конкуренцию политехнических и других вузов со снисходительным пренебрежением, поскольку эффективность и действенность казались противоречащими традиционным академическим целям и ценностям. Однако сегодня университеты понимают, насколько важно сохранить интерес общества (и в том числе налогоплательщиков), и начинают предлагать профессиональные решения, отвечающие потребностям современных обществ, основанных на знаниях.

Термин “массовый университет” отражает двойственность существующего положения вещей: университеты испытывают огромный рост своих подразделений, особенно с точки зрения количества студентов, однако из-за бюрократической окостенелости, вузовской инерции и недостатка финансирования университеты не в состоянии надлежащим образом справиться с этим ростом.

Очевидно, что европейская университетская система должна расширить доступ на более справедливой основе, что она должна стремиться к лучшему качеству и допускать внутри себя большее многообразие. В США с их трехсотмиллионным населением, сегодня 16 миллионов студентов, из которых 14 миллионов завершают обучение со степенью бакалавра, а 2 миллиона получают магистерскую или докторскую степень. В Евросоюзе с населением в 450 миллионов студентов только 12 миллионов, причем многие из них – часто из-за недостатка финансовых средств – отсеиваются (в некоторых странах, например, показатель отсева достигает 50% от всего количества студентов). Поэтому необходимо

⁴ Ping ZHOU, Loet LEYDESDORFF, The emergence of China as a leading nation in science. Research Policy Vol. 35 (Feb. 2006), p. 83. ZHOU-LEYDESDORFF cite a work published by L. XING.

⁵ См. ZHOU, LEYDESDORFF (2006), Figure 12.

⁶ Urs SCHOETTLI, Chinas Führung setzt auf Innovation, Neue Zürcher Zeitung 24.2.2006, p. 13.

расширить доступ к высшему образованию и дать большему числу студентов реальную возможность успешно завершить обучение. Что касается качества исследований, то 80% из первых двадцати и более 50% из ста лучших университетов мира находятся в США⁷. В Европе только два университета входят в двадцатку лучших и лишь тридцать находятся в первой сотне. Американские университеты проводят исследования и предлагают подготовку исследователей высшей квалификации только в том случае, если для этого созданы условия: лишь 260 университетов в США предлагают программы на степень доктора, в то время как в 25 странах Евросоюза таких высших учебных заведений 1000! Как отметил Президент Американского совета по образованию Дэвид Уорд (David Ward), университетская система США является “элитарной наверху и демократичной в своей основе”. О европейской университетской системе этого сказать нельзя.

Университеты Европы должны действовать более энергично! Чтобы иметь возможность ответить на вызовы будущей Европы Знаний, необходимо двигаться по трем линиями действия:

(1) Университетам необходимо выйти из тени государственного бюрократизма, когда правительства регулируют все детали управления факультетом. Университеты должны быть *автономными* – юридически и фактически – *институтами*, подотчетными только широкой общественности. Университеты должны стать сильными игроками в области высшего образования и исследований, обладать хорошо продуманной стратегией. Университеты не должны быть простой конгломерацией департаментов или программ обучения – им следует преодолеть свою раздробленность.

Очевидно, что мир знаний должен быть организован аналогично развитым экономикам: право принимать решения о поставке товаров и услуг отдается агентам (фирмам), которые конкурируют или сотрудничают и которые единственно должны подчиняться требованиям, установленным законом и правительствами. Подотчетность обществу и системы оценивания качества гарантируют, что осуществляемая для общества деятельность является прозрачной и может быть оценена. Для университетов конкуренция – это состязание репутацией, проявляющееся в привлечении внимания, интеллекта и денег общества.

Следует отметить, что в США, без всякого национального планирования и с минимальным количеством норм и правил, автономные университеты создали систему, которая открывает широкий доступ студентам и силами университетов осуществляют исследования мирового уровня в широчайшем диапазоне научных областей.

(2) Европейские университеты по-прежнему функционируют в рамках небольших национальных систем или подсистем, что создает сложности с признанием зарубежных степеней и затрудняет международную или межотраслевую мобильность студентов и сотрудников вузов. Вот почему необходимо приложить все усилия, чтобы к 2010 году создать *Европу Знаний*, включающую в себя *Европейское пространство высшего образования* (Болонский процесс) и *Европейское исследовательское пространство*.

В 2005 году в Бергене европейские университеты подтвердили свою приверженность Болонскому процессу. Университеты, безусловно, знают, что Болонский процесс намного шире, чем просто введение общей архитектуры обучения в Европе. Он требует “фундаментального пересмотра педагогических методов и учебных планов для каждой дисциплины с тем, чтобы обеспечить студентоцентрический подход и достижение соответствующих результатов обучения на каждом уровне и по каждому предмету”⁸.

Европейское исследовательское пространство (ERA) еще не стало реальностью. Серьезная европейская составляющая в высококачественных научных исследованиях может быть обеспечена после 1 января 2007 года, когда к Седьмой рамочной программе, поддержанной многими университетами, присоединится Европейский Совет по исследованиям. Европейское исследовательское пространство, однако, должно включать и международный рынок труда для исследователей в Европе. Первым шагом в этом направлении может стать реализация Европейской хартии исследователей и Кодекса поведения по набору исследователей – документов, принятых Еврокомиссией в марте 2005 года и получивших поддержку многих университетов. И что еще более важно, должны быть гарнирована полная переносимость по всей Европе пенсионного обеспечения для академического персонала.

(3) Европейская университетская система страдает от серьезного *недостатка средств*. Рост числа студентов не сопровождается адекватным ростом государственного финансирования. Университетам не разражается или не удается компенсировать недостаток государственных средств доходами из

⁷ См. Приложение «Высшее образование» к газете “The Times” или Шанхайскому списку

⁸ EUA (Документ о целях, пункт 16)

частных источников. Подсчеты Еврокомиссии показывают, что для уменьшения отставания в финансировании от США Европа должна на 10 000 € увеличить расходы на одного студента в год. Это приведет к почти двукратному увеличению финансовых средств, получаемых европейскими университетами, и доведет долю высшего образования в ВВП до 2%, как предлагается Европейской Комиссией.⁹

3. Дальнейшая работа после встречи в Хэмптон-Корт

Как показали многие исследования, основные направления модернизации университетской системы Европы вполне ясны. Эти направления были приняты Еврокомиссией в ответ на дискуссии, прошедшие в рамках неофициальной встречи Совета Европы в Хэмптон-Корт («Хэмптон-Кортская Рабочая группа»). По мнению экспертов¹⁰, чтобы внести свой вклад в Лиссабонскую стратегию, университеты должны¹¹:

- a) Устранить имеющиеся барьеры вокруг европейских университетов.
 - Необходимо приложить все усилия для реализации — к 2010 году — основных Болонских реформ во странах Евросоюза
 - К 2010 году треть выпускников магистерского уровня и 20 процентов выпускников уровня первой степени должны проходить обучение за рубежом в течение хотя бы одного семестра/триместра
 - Решение о признании квалификации должно приниматься в течение не более чем 2 или 3 месяцев
- b) Обеспечивать формирование необходимых для рынка труда навыков и компетенций
 - Страны-члены Евросоюза должны рассматривать подготовку к рынку труда (с точки зрения специальных навыков и переносимых компетенций) как важный — но ни в коем случае не единственный — показатель качества работы университетов.
- c) Увеличить финансирование образования и научных исследований, сделать его более эффективным
 - Страны-члены Евросоюза должны поставить своей целью к 2010 году довести общее финансирование модернизированного сектора высшего образования не менее чем до 2% от ВВП. Они должны взять на себя обязательство к 2010 году повысить уровень инвестиций в научные исследования до 3% от ВВП.
 - Страны-члены Евросоюза должны критически оценить используемые ими модели финансирования, независимо от того, взимается плата за обучение или нет
- d) Обеспечить подлинную автономию и подотчетность университетов
 - Государства-члены ЕС должны выработать систему правил и политических целей для университетского сектора в целом
 - В этих условиях университеты должны иметь свободу и обязанность самостоятельно определять свои миссии, приоритеты и программы.
 - Государства-члены ЕС должны совершенствовать и поощрять управление и руководство и управление в университетах
- e) Признавать и вознаграждать отличное качество на самом высоком уровне
 - Все государства-члены ЕС должны критически оценить предлагаемое ими обучение на последипломном (магистерском и докторском) уровне и соответствующие дисциплины
 - Необходимо обеспечить финансовую поддержку отличного качества в аспирантурах/докторских школах и сетях, отвечающих основным критериям
 - Стимулировать соперничество за отличное качество через Европейский Совет по исследованиям
- f) Формировать привлекательный образ европейских университетов в мире

Автор убежден, что реализация этих шести пунктов придаст новый импульс европейской университетской системе и существенно увеличит вклад университетов в повышение конкурентоспособности Европы.

НОВИСАДСКАЯ ИНИЦИАТИВА: О РУКОВОДСТВЕ В ФОРМИРУЮЩЕМСЯ ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

⁹ Еврокомиссия: Обращение по вопросу модернизации университетов: образование, исследования инновации. Проект документа на базе обсуждений дискуссии с экспертной группой в рамках последующей деятельности работы Draft based on discussions with an expert group as a Hampton Court Follow Up activity (January 2006), p. 4

¹⁰ Хэмптон-Кортская Рабочая группа: внешние эксперты – Университеты (Olivier Blanchard, Ivor Crewe, Frederico Mayor, Mario Monti, Linda Nielsen, Jan Sokol, Georg Winckler)

¹¹ См. сноску 8

THE NOVI SAD INITIATIVE:
ADDRESSING QUESTIONS OF GOVERNANCE IN CREATING THE EUROPEAN
HIGHER EDUCATION AREA

28–30 октября 2005 представители разных стран, учебных заведений, сфер деятельности и ответственности собрались в городе Нови Сад на *Международный семинар: Университет 21 века – Новая модель независимости, организованный* Новисадским университетом, Исполнительным Советом автономного края Воеводина и Конференцией ректоров Германии (HRK) *при поддержке* Европейской ассоциации университетов, Совета Европы, UNESCO-CEPES, ESIB, Зальцбургского семинара и Обсерватории Хартии университетов (Magna Charta Observatory) *и под патронатом* Фонда Открытое общество, Фонда Конрада Аденауэра. Участники семинара едины в своем стремлении направить европейскую, региональную, национальную и местную политику, а также все свои усилия на то, чтобы Европейское пространство высшего образования стало реальностью. По итогам семинара были сделаны нижеследующие выводы и принята Новисадская Инициатива:

Преамбула

Учитывая:

- чрезвычайную важность высшего образования для личного, социального, культурного и экономического развития;
- приверженность правительств, высших учебных заведения и студентов идее создания Европейского пространства высшего образования к 2010 году;
- тот факт, что создание в Европе обществ и экономик, основанных на знании, возможно только благодаря сильным и социально ответственным высшим учебным заведениям;
- ответственность общества за систему высшего образования, отвечающую потребностям общества и способную дать образование более широкому и многообразному контингенту студентов;
- растущие ожидания, возлагаемые на высшие учебные заведения правительствами и обществом, и расширение функций, выполняемых вузами;
- усиление конкуренции в отечественной и международной сфере высшего образования;
- необходимость гарантировать, что высшие учебные заведения отвечают европейским, национальным и местным потребностям,
- необходимо дать ответы на следующие вопросы, чтобы сделать реальностью пространство высшего образования, отвечающее потребностям европейского сообщества.

Вопросы

1. Каким образом долгосрочные стратегические планы могут влиять на развитие европейского высшего образования в условиях, когда правительства и политические лидеры часто сосредоточены на реализации более краткосрочных планов – на период между выборами?
2. Как должно развиваться региональное сотрудничество, чтобы в полной мере способствовать созданию Европейского пространства высшего образования?
3. Каким образом можно убедить европейские государственные органы и общества в том, что затраты на высшее образование и студентов – это инвестиции в наше общее будущее, в осуществление целей и амбиций Европы?
4. Какие механизмы финансирования и бюджетные процессы могут обеспечить наилучшую поддержку европейских систем и учреждений высшего образования?
5. Какие правовые и регулирующие структуры могут наилучшим образом обеспечить институциональную автономию, надежное и эффективное финансирование и подотчетность вузов, что в конечном итоге будет способствовать укреплению системы высшего образования?
6. Каким образом следует формировать эти правовые и регулирующие структуры, чтобы можно было обеспечить надлежащую объективность в условиях возможных препятствий и конфликта интересов?
7. Какие процессы могут помочь правительствам и высшим учебным заведениям в совместном создании такой структуры?
8. Как улучшить информированность об успешных моделях и опыте вузовского самоуправления, доказавших свою эффективность при выполнении вузами их общественного предназначения?

9. Каким образом можно обеспечить всестороннее улучшение качества управления высшим образованием без обременительных бюрократических процедур?

10. Каким образом можно обеспечить решение этих стратегических для Европейского пространства высшего образования вопросов в активном диалоге с государственными органами, высшими учебными заведениями студентами и другими заинтересованными сторонами?

Принципы

Признавая влияние исторических, политических, правовых и финансовых условий в каждой стране а взаимоотношения между вузами и органами власти, можно, тем не менее, выделить ряд общих принципов, которыми определяются решения, принимаемые в сфере высшего образования:

- *Высшим учебным заведениям должна быть предоставлена реально действующая автономия, не только как нечто желательное само по себе, но и как эффективный механизм достижения целей социального развития;*
- *Академическая свобода должна быть гарантирована;*
- *Надлежащая дистанция между высшими учебными заведениями и министерствами может быть обеспечена посредством нейтральных экспертных органов-посредников.*
- Развитие высшего образования должно определяться *долгосрочной стратегической перспективой;*
- Правительства, высшие учебные заведения, студенты и другие заинтересованные стороны должны находиться в *тесном сотрудничестве, основанном на взаимном доверии и ответственности;*
- *Высшие учебные заведения должны отчитываться за все значительные государственные и частные средства, выделяемые для осуществления их функций;*
- *Чтобы эффективно отвечать вызовам растущей национальной и международной конкуренции, высшие учебные заведения должны обладать свободой действий.*
- *Обеспечение и совершенствование качества, внешняя оценка и аккредитация должны быть сферами серьезнейшего внимания со стороны высших учебных заведений;*
- *Задача внешних полномочных органов состоит в том, чтобы контролировать, что высшие учебные заведения хорошо управляемы и вызывают общественный интерес. Эти органы ни в коем случае не должны ущемлять право автономии вуза и обременять его бюрократическими бумажными процедурами.*

Предложения

Проблемы финансирования и руководства высшим образованием в формирующемся Европейском пространстве высшего образования требуют особого внимания и *дальнейшего диалога между государственными властями, высшими учебными заведениями, студентами и другими заинтересованными сторонами как на общеевропейском уровне, так и на уровне отдельных регионов Европы.* Новисадская инициатива создает основу для такого диалога и выдвигает для рассмотрения следующие идеи:

А. Эффективная институциональная автономия: новая цель

Принципы институциональной автономии во многих странах одинаковы, и на международном уровне отмечается сближение систем высшего образования, несмотря на различие национальных моделей и способов организации.

Международный опыт показывает, что высокий уровень институциональной автономии высших учебных заведений помогает вузам в достижении как собственных целей, так и целей, поставленных правительством. Вот почему правительства должны существенно больше доверять вузам в том, что касается их способности определять свое развитие и проявлять новаторство и творческий подход.

В частности, эффективная автономия касается таких вопросов, как:

- Замена прямого государственного контроля и внешнего микро-менеджмента другими инструментами управления (например, контроль поставленных целей и результатов) – переход от процедурного управления к управлению по целям;
- Надежда, что предоставленная высшим учебным заведениям свобода заставит их установить такие правила и процедуры самоуправления, которые позволят обеспечить надлежащее управление;
- Диверсификация финансирования высших учебных заведений и в частности, увеличение роли частного капитала;

- Предсказуемая долгосрочная система финансирования, распланированная по годам;
- Бюджетная автономия;
- Право университетов аккумулировать доход от своих активов или от субсидий и организовывать холдинговые компании (самостоятельно или с внешними партнерами);
- Право университетов нанимать сотрудников и самостоятельно регулировать шкалу окладов и вознаграждение за труд в соответствии с потребностями учебного заведения;
- Право университетов перестраивать работу по своему усмотрению, вырабатывать общую позицию и вести совместные программы и проекты с вузами-партнерами на национальном и международном уровне.

В. Буферные органы в Европейском пространстве высшего образования: идея для рассмотрения

Буферные учреждения высшего образования созданы в ряде систем как посредники между университетами и правительством и занимаются такими вопросами как финансирование обучения и научных исследований, обеспечение качества, формирование стратегического курса и т.д.

Обычно буферные органы получают денежные средства от правительства и распределяют их между вузами на некоторой объективной основе (например, по формуле), а также обеспечивают специальное финансирование проектов. Иногда буферные органы не выполняют функцию распределения выделяемых правительством средств, а занимаются такими вопросами как обеспечение качества, формирование стратегии и т.д.

Опыт стран, имеющих буферные органы, позволяет предположить, что такие структуры могут сыграть важную роль в Европейском пространстве высшего образования, обеспечивая реальное воплощение на практике сформулированных выше принципов..

В частности, обладающие значительной автономией буферные органы могут:

- Способствовать тщательному руководству в системе высшего образования в рамках проводимой правительствами политики;
- Использовать специальный опыт и качество управления, которые могут способствовать стратегическому развитию сектора высшего образования;
- Стимулировать долгосрочное стратегическое планирование в системе высшего образования;
- Облегчить принятие решений на местах и обеспечить взвешенность этих решений;
- Защищать и поддерживать автономию университетов;
- Обеспечить разделение функций, гарантирующее, что правительства будут сосредоточены на формировании национальной политики, а высшие учебные заведения – на ее проведении в жизнь;
- Поддерживать верность академическим стандартам, защищать и совершенствовать их;
- Ограничить излишний бюрократический контроль, вмешательство и управление на микроуровне;
- Ограничить политическое вмешательство в высшую школу и использование властных полномочий для ограничения академической свободы.

С. Региональное сотрудничество: Движущая сила создания Европейского пространства высшего образования

Учитывая культурное многообразие европейских регионов, что можно использовать как преимущество, необходимо интенсифицировать обмен опытом между развивающимися системами высшего образования в регионах.

Региональное сотрудничество понимается здесь в широком смысле и подразумевает широкие возможности для инициатив, обеспечивающих решение проблем на европейской арене.

Так, Новисадская Инициатива предлагает обратить особое внимание на следующие вопросы:

- Необходимость интенсифицировать обмен опытом в развивающихся системах высшего образования на европейском уровне с опорой на достижения Болонского процесса;
- Создание условий для региональных инициатив и встреч, направленных на обсуждение общих вопросов и выработку единых позиций;
- Стратегическое использование европейских исследовательских программ и программ мобильности, совместных проектов и т.д., что может стать вкладом в создание Европейского исследовательского пространства (ЕИП) и Европейского пространства высшего образования (ЕПВО);
- Использование многообразия культур в регионе для сближения стран / университетов в Европе;

- Поддержка мобильности профессорско-преподавательского состава и студентов внутри регионов и между регионами ЕПВО;
- Развитие коллективистской составляющей университетской автономии для лоббирования интересов высшей школы и побуждения правительств к исполнению обязательств, взятых ими при подписании Болонской Декларации.

Новосадская инициатива и дальнейшие шаги

Цель Новосадской инициативы – решить ряд проблем, являющихся ключевыми для создания Европейского пространства высшего образования, и дать импульс более эффективному региональному сотрудничеству. Эта инициатива может считаться репетицией последующих шагов представителей правительств и заслуживает серьезного внимания со стороны политических и академических лидеров Европы.

Мы призываем всех присоединиться к данной инициативе и направить свои усилия на решение общих проблем, которые существуют в местных, национальных и региональных контекстах, образующих разнообразный ландшафт Европейского пространства высшего образования.

Перевод Е.Н. Карачаровой

A.2.4. НЕКОТОРЫЕ ТЕЗИСЫ О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ГОСУДАРСТВЕ: СТРАНЫ ПЕРЕХОДНОГО И ПОСТПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА

SOME THESES ON HIGHER EDUCATION VS. STATE:
TRANSITION AND POST-TRANSITION COUNTRIES

Павел Згага, Университет Любляны
http://www.nsinitiative.ns.ac.yu/docs/P3_Pavel_Zgaga.pdf

Pavel Zgaga, University of Ljubljana

1. То, что проблема университетской автономии относится к разряду *вечных* вопросов, – не простые слова. Сама история дискуссий по этому вопросу – еще ожидающая своего исчерпывающего описания – способна стать вкладом в дискуссии сегодняшние и дает возможность лучше и глубже понять сложные проблемы высшего образования. Это понимание, однако, не позволяет поддержать идею о последовательной, линейной логике истории. Логика проблемы автономии является довольно спорной, переменчивой, диалектической.

1.1 В данной статье можно дать лишь краткий обзор самых последних дискуссий об *университетской автономии*, особенно в контексте стран, находящихся в *так называемом переходном или постпереходном периоде*. Этот контекст, однако, не может ограничиваться географией и событиями в узком круге европейских стран. Несмотря на все границы и стены, разделявшие Европу в 20 веке (и ранее), европейское высшее образование всегда обладало неким 'общим измерением', и дискуссии о вузовской автономии, безусловно, относятся к нему. События в странах, находящихся в переходном периоде, должны рассматриваться в тесной связи с событиями в других странах – и наоборот.

1.2 Даже если бы политический поворот в Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европе в конце 1980-х годов не случился, университетам и другим высшим учебным заведениям этого региона все равно пришлось бы пройти через сложный период 'перехода'. Это не был только *политический 'переход'*; термин может иметь более широкое значение: *культурный, даже цивилизационный 'переход'* в европейском и глобальном контексте. Сегодня университеты не только в странах, находящихся в переходном и постпереходном периоде, но и во всех европейских – и не европейских – странах очень отличаются от тех высших учебных заведений, в которые участники данной встречи поступили несколько десятилетий назад. Глубоко изменились и политическая среда, и 'общее измерение'. Начиная с 1980-х годов, понятие *знания* как традиционной центральной категории в академических высших

учебных заведениях учреждений было поставлено под вопрос: концепции (академического) знания 'ради самого знания' противопоставлялась многообещающая потребность в 'обществе знания'.

1.3 Две основные движущие силы современной политики в области высшего образования – это *массовое высшее образование* и *интернационализация высшего образования*. Начиная с 1960-х годов системы высшего образования непрерывно расширялись и приобретали международный характер. Эти тенденции – в сочетании с тогдашней экономической и политической повесткой дня – поставили вопрос об *эффективности систем высшего образования* с точки зрения количества (ресурсы, финансирование и т.д.) и качества (квалификации, академические результаты и т.д.). В то же самое время данные тенденции создали тот контекст, в котором пересматривалась концепция взаимоотношений государства и университета – особенно в отношении *вопросов качества*. Необходимые преобразования в разных странах были осуществлены только в 1990-е годы, что привело к появлению некоей общей европейской 'черты'. Поскольку мы сосредоточили свое внимание на взаимоотношениях между государством и университетом, то основной особенностью этих преобразований является *концептуальный – и реальный – переход ответственности от государства к высшим учебным заведениям*.

2. В некоторых странах Западной Европы *идея обеспечения качества* пришла в высшее образование из экономики еще в 1970-е годы, и к «1997 году все страны, участвовавшие в исследовании Eurydice, за исключением французской общины Бельгии, ввели у себя ту или иную форму национальной (в Германии это сделано на уровне земель) системы оценки качества» (Eurydice, 2000, 177). Исследование Eurydice свидетельствует о существенном росте политической и законодательной активности в обследуемых странах в конце 1980-х – начале 90-х годов. При этом «основным фокусом законодательной и политической деятельности были руководство и управление высшими учебными заведениями и в особенности финансирование таких заведений».

2.1 Экономическая и политическая ситуация 1970-1980-годов, характеризующаяся необходимостью снизить государственные расходы и одновременно ростом сектора третичного образования, поставила *вопросы эффективности образования*. Методы контроля, оценки, обеспечения качества заимствовались из экономики; однако при их воплощении в жизнь необходимо было принимать во внимание некоторые специфические особенности академической среды. Одна из важнейших таких особенностей связана с принципом *академической автономии*. Другая, не менее важная, – это принцип *ответственности правительства* за национальную систему (высшего) образования.

2.2 Европейские системы высшего образования (за небольшим исключением) традиционно испытывали серьезное воздействие государства. Начиная с 1980 годов ситуация в Западной Европе стала меняться: государство постепенно отказывается от прямого руководства высшими учебными заведениями. Его роль теперь ограничивается определением общих целей высшего образования – структурой степеней, квалификациями, общей стратегией и т.д. – т.е. *итогом* высшего образования (выпускники, их трудоустройство), а не *процессом*. Это изменение концепции – а именно переход от традиционного «*интервенционистского*» государства к новому государству-«*помощнику*» (Neave и Van Vught, 1991) – является главной особенностью изменений в политике и законодательной деятельности в 1980-1990-х, сохраняя некоторую актуальность и сегодня.

Вузы получили *более широкую автономию*, но одновременно стали в *большей степени подотчетны*: они побуждаются к более эффективному использованию государственных средств, к поиску альтернативных источников финансирования, к большей открытости экономике и обществу¹². Первым результатом деятельности стран в этой сфере стало *исключительное многообразие способов обеспечения качества* в начале 1990-х годов (многообразие было даже большим, чем в случае структур степеней), позднее это многообразие серьезно способствовало появлению идеи 'гармонизации' европейского высшего образования¹³.

¹²«Предоставление более широкой автономии вузам особенно в вопросах руководства, использования бюджета и планирования курсов должно стимулировать дух предпринимательства и таким образом обеспечивать эффективность, гибкость и качество в предоставлении образования. В то же время вузы побуждаются к поиску дополнительных источников финансирования путем участия в правительственных контрактах и продажи исследовательских и образовательных услуг» (Eurydice, 2000, 177)

¹³ Интересно отметить, что проблема обеспечения качества не была включена в повестку дня важного документа Евросоюза *Меморандум о высшем образовании в Европейском Сообществе* (Комиссия, 1991). Первый документ Евросоюза, касающийся *обеспечения качества в высшем образовании*, был принят в конце 1991 года: «Совершенствование качества обучения в высшей школе – предмет заботы всех стран и всех высших учебных заведений в Европейском Сообществе. Возрастающая роль европейской составляющей и особенно создание единого рынка расширят круг заинтересованных участников, занимающихся проблемами качества высшего образования в странах-членах ЕС».

3. Европейские университеты особым образом откликнулись на вызовы конца 1980-х годов: в 1988 году они встретились в Болонье и подписали *Всеобщую хартию университетов (Magna Charta Universitatum)*. Отвечая *духу времени*, это мероприятие вышло за традиционные рамки международного собрания академического сообщества. Встреча в Болонье состоялась «за четыре года до полной отмены границ между странами Европейского Сообщества» и, как мы теперь уже знаем, за два года до падения Берлинской стены. В принятом документе подчеркивается важность осознания «роли, которую призваны сыграть университеты в меняющемся и интернационализирующемся обществе». Один из основных принципов состоит в том, что «университет представляет собой автономный институт, который действует внутри обществ [...]. Чтобы отвечать требованиям современного мира, в своей обучающей и исследовательской деятельности университет должен быть морально и интеллектуально независим от политической и экономической власти» (*Magna Charta*, 1991, 59).

Мы не должны забывать: представители университетов, находящихся по обе стороны “железного занавеса” (правда, в то время уже разрушающегося), встретились в 1988 году в Болонье и символически объявили *новую эру сотрудничества между вузами* во всей Европе. Было ли это также и первым заявлением об изменении взаимоотношений государства и университета?

4. Политический поворот в странах Центральной, Восточной и Юго-Восточной Европы конца 1980-х и начала 1990-х годов означал коренные перемены в университетах и национальных системах высшего образования этих стран. Практически всех странах студенты и преподаватели стали широко участвовать в политических событиях, что создавало серьезную базу для самых *амбициозных ожиданий* в области высшего образования. Это особенно относится к принципам университетской автономии и академической свободы, которые в прежние годы так или иначе игнорировались. Как можно было ожидать, в период политического поворота специфический опыт предшествующих лет вызывал серьезные колебания: университетская *автономия* предоставлялась на самом высоком политическом уровне (Конституция, законодательство), в то время как *ответственность* университетов (перед обществом) не упоминалась вообще.

4.1 Как естественно праздновать важные вехи в личной жизни и в истории страны, точно так же естественно сталкиваться с 'жесточкой реальностью' состояния 'на следующий день'. Этот постулат вполне применим к проблеме автономии и к отношениям между государством и университетом. С точки зрения стран, находящихся в переходном периоде, идея автономии имеет двойной характер: негативный и позитивный. *Негативная идея автономии* относится к опыту государства как основной, высшей и даже тоталитарной силы. Однако, если государство демократизируется и вновь принятое законодательство гарантирует относительную независимость различных социальных подсистем, то должна быть реализована *позитивная идея автономии*, означающая *ответственность* государства за надлежащую структуру управления высшим образованием и *ответственность* высшего учебного заведения по отношению к своему социальному окружению и к себе¹⁴.

4.2 Воспринимая *процесс демократизации* всерьез, *академическое сообщество* должно изменить свой подход к государству – а также к себе. Этот вывод может быть истолкован как преклонение перед политической силой или как ее апология¹⁵. При таком толковании, однако, не учитываются серьезные изменения окружающей обстановки и делаются неправильные выводы на основании неверных предположений. Например, устраняя несправедливость, нужно отказаться от реванша – реванш восстановил бы несправедливость. Воспоминания о 'прежней власти' может вызывать отрицательные чувства, однако демократические альтернативы не могут основываться на этих чувствах. Этот урок был получен в период, последовавший за поворотом в политике. В демократическом обществе от университетов требуется *активная и независимая позиция*. Пассивная реакция на 'требования сверху' стала бы возвратом в прошлое, поскольку 'изоляциялизм' академического сообщества означает ослабление контактов с его материальной основой и ущерб для его основной миссии: не только сохранять и развивать передовое знание, но и переносить его в локальную и глобальную социальную, культурную и экономическую среду. С другой стороны, данный урок касался и внутренней демократии, а именно *демократического управления* высшими учебными заведениями.

¹⁴ Эти проблемы стали предметом серьезного пересмотра; см., например, Weber and Bergan, 2005.

¹⁵ Безусловно, если процесс демократизации воспринимается всерьез, то и государство должно изменить свой подход к академическому сообществу.

И этот урок был не единственным: 'переходный' период¹⁶ позволил извлечь целый ряд уроков – и теперь, пятнадцать лет спустя ситуация в корне отличается от той, что была в начале 1990-х годов.

4.3 За последние одно-два десятилетия во всех европейских странах были введены новые законы о высшем образовании, которые уже подверглись неоднократному изменению.

Начиная с 1999 года все важнейшие изменения инициировались через согласование действий в области высшего образования, и сегодня национальные правовые системы близки как никогда прежде. Тем не менее, аналитики должны знать о национальных и региональных различиях – как старых, так и новых.

С этой точки зрения страны 'переходного' и 'постпереходного' периода имеют некоторые специфические особенности¹⁷. Отношения между государством и университетах в рамках Болонского процесса регулируются законом, который также гарантирует автономию. Тем не менее, некоторые проблемы остаются нерешенными, а ряд вопросов вызывает споры (см. *Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII, No. 3/2003), например:

– Имеется ли концептуальное различие между '*государственными*' университетами и '*общественными*' университетами?

– Как следует рассматривать *государственные гранты*: как 'добрую волю' государства или как его ответственность за национальное высшее образование и подотчетность национальных высших учебных заведений?

– Принцип автономии – применим ли он к университету как единому целому или к подразделениям университета ('независимым факультетам') по отдельности?¹⁸ Каким образом различия в интерпретациях принципа автономии могут повлиять на финансирование в вузах? Каким образом разные дисциплины и области обучения – например, гуманитарные науки и менеджмент – отвечают на новые вызовы?

– Какова роль *частных высших учебных заведений*: заменяют ли они вузы государственного сектора (обычно испытывающего серьезное недофинансирование)? Конкурируют ли они с вузами государственного сектора? За какие фонды (государственные гранты, плата студентов, денежные средства на исследования, др.)? Являются ли они 'предпринимательской частью' государственных высших учебных заведений? Дополняют ли они государственный сектор?

– Какие '*буферные институты*' созданы к настоящему времени? Кто входит в их состав? На каких экспертных знаниях они базируются? В отношении *Агентств качества*: существуют ли они и какова их связь с государством и с высшими учебными заведениями? Каковы их возможности в 'узких' системах высшего образования (где «все друг друга знают»)?

– И последнее по порядку, но не по важности. Каким образом в условиях интернационализации и растущего спроса на качество можно сохранять, поддерживать и развивать *вузовскую автономию*? Как сохранять и поддерживать '*суверенитет*' национальных систем высшего образования в новых условиях?

4.4 Эти вопросы могут породить как сомнения, так и полное доверие. Основная проблема, по видимому, состоит в том, могут ли (готовы ли) университеты играть *проактивную роль в этих новых условиях*. В любом случае, жалобы на то, что они «не воспринимаются всерьез 'во внешнем мере'» не обоснованны. Университеты сами должны обеспечивать различные альтернативы – это часть их исторической миссии.

Два десятилетия назад на Западе обсуждался вопрос: уменьшение государственной поддержки толкает высшие учебные заведения на рынок или, наоборот, рыночные успехи вузов вызывают сокращение государственного финансирования? Эта дискуссия содержит долю цинизма, которая многократно возрастает, когда речь идет о странах переходного и постпереходного периода. Иногда серьезные обстоятельства толкают социальные подсистемы, такие как культура, (высшее) образование, (фундаментальная) наука и др., к принятию экстремальных нелиберальных концепций. Каково будущее университета с этой точки зрения? Роль университетов в обществе очевидна и заслуживает должного внимания, однако было бы серьезной ошибкой

¹⁶ В качестве одного из них следует отметить colloquium, проходивший в марте 1996 года в Эрфурте, «*Между автономией и внешним контролем – университет в поисках золотой середины*». Представители восьми стран Центральной и Восточной Европы а также бывшей ГДР встретились со своими коллегами из западноевропейских стран и обсудили проблемы университетской автономии и отношений с государством в условиях переходного периода. Участники приняли декларацию об университетской автономии *К надежному университету двадцать первого века* (Эрфуртская Декларация), которая заслуживает еще одного прочтения сегодня – в 21-ом веке (см. Wolf, 1997).

¹⁷ Эти страны не могут рассматриваться как некий монолит в силу существования очевидных различий между странами, которые принадлежали 'общему пространству высшего образования' уже два десятилетия назад. Этот вопрос пока не получил должного внимания в рамках Болонского процесса или в других многосторонних контекстах.

¹⁸ См. Примечание 3, последнее предложение.

игнорировать идею *высшего образования как общественного блага*. Университет – не просто предприятие, и его продукция – не просто товар. Точно так же качество в высшем образовании – это не только категория потребления, связанная со стандартами ISO. Здесь речь идет о многообразии культур, научных парадигмах, об исторической миссии университета¹⁹.

5. Проблема качества в высшем образовании является решающей в нынешних дебатах. Был пройден длинный путь сначала до *Берлина*, где министры подтвердили, что «основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении, и это условие обеспечивает базу для реальной ответственности и отчетности данной системы образования в рамках национальной структуры обеспечения качества» (*Берлинское Коммюнике*, 2003), и затем до *Бергена*, где министры приняли «стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенные ENQA» и взяли на себя обязательство «ввести предложенную модель для экспертной оценки агентств обеспечения качества на национальной основе, в то же время обеспечивая соблюдение общепринятых правил и критериев» (*Бергенское Коммюнике*, 2005). Принятые в Бергене решения могут существенно повлиять на дальнейший ход развития – не только в области обеспечения качества, но и с точки зрения взаимоотношений между государством и высшими учебными заведениями.

6. Переход от интервенционистского государства к государству-помощнику характеризуется *усилением роли высших учебных заведений*: в это время часто используется определение 'автономия для подотчетности'. Необходимо, однако, помнить и о цене автономии: автономные высшие учебные заведения начинают конкурировать на рынке за дополнительные источники финансирования. Сегодня высшие учебные заведения снова вышли на передний план в связи с дискуссиями о совершенствовании качества в высшей школе: стало очевидным, что *ответственность за качество, в первую очередь, лежит на высших учебных заведениях*.²⁰ Так, в *Тенденциях IV*, последнем докладе о состоянии дел в высшем образовании акцент перенесен с «существенных различий между отдельными европейскими странами» на «очевидную тенденцию к использованию синергии и эффекта масштаба, а также к распространению передового опыта тех учебных заведений, которые обладают всей полнотой автономии» (Reichert, Tauch, 2005, 32).²¹

6.1 Последние тенденции к 'европеизации' высшего образования показывают, что в будущем *высшие учебные заведения могут играть новую активную роль* – более или менее 'освободившись' от своей роли 'национальных университетов', которую они играли последнее столетие и даже дольше. Может ли общеевропейское *сотрудничество вузов* помочь там, где на национальное государство накладываются ограничения? Порождает ли оно новые проблемы для вузовской автономии? Открывает ли оно новые перспективы университетам стран, находящихся в 'переходном' и 'постпереходном' периодах?

Литература

Bok, Derek (2005), *Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.

¹⁹ В этом смысле предупреждение Дерека Бока (Derek Bok), бывшего Президента Гарвардского университета, может быть очень ценным для сегодняшней Европы: «Если у академических кругов, поддерживающих коммерциализацию, имеется определенное интеллектуальное смятение, то оно касается средств, а не целей. Чтобы обуздать погоню за прибылью, университет должен следовать тем принципам, которые позволяли бы ему достигать своих целей честно и с высокой степенью качества. Когда эти принципы размываются и начинают терять свою ценность, желание делать деньги быстро завладевает всем высшим учебным заведением» (Bok, 2005, 6).

²⁰ «[...] не являясь противоречием принципу институциональной автономии, основная ответственность за качество в сфере высшего образования лежит на самом высшем учебном заведении, это условие обеспечивает базу для реальной ответственности и отчетности данной системы образования внутри национальной системы по обеспечению качества». (*Берлинское Коммюнике*, 2003). Встречи EUA в Граце (2003) и в Глазго внесли важный вклад в развитие этой темы: «Университеты подчеркивают связь между системной культурой качества, объемом автономии и уровнями финансирования и призывают правительства признать тот факт, что для повышения качества европейских университетов необходимы более широкая автономия и надлежащие уровни финансирования» (*Декларация Глазго*, 2005, пункт 27).

²¹ «Важная цель Болонских реформ - а именно создание Европейского пространства высшего образования, основанного на качестве и поэтому привлекательного для его членов и для внешнего мира - может быть достигнута только в том случае, если забота о качестве не будет сведена только к организации или оптимизации процессов внешнего обеспечения качества, но также затронет все процессы институционального развития». (Reichert, Tauch, 2005, 33).

- Commission of the European Communities (2005b), Communication from the Commission. *Mobilizing the brain-power of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. SEC(2005)518. Brussels: Commission of the European Communities, 20 April 2005.
- Conclusions of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council of 25 November 1991 on quality assessment in higher education. *Official Journal C 321*, 12/12/199, p. 2.
- ENQA (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- EUA (2003), *Graz Declaration*. EUA: Brussels.
- EUA (2005), *Glasgow Declaration*. EUA: Brussels.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education*. [Bologna Declaration.] Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. [Bergen Communiqué]. Bergen, 19-20 May 2005. Eurydice (2000), *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Brussels: Eurydice.
- Higher Education in Europe*, Vol. XXVIII, No. 3/2003. The External Dimension of the Bologna Process: Higher Education in South East Europe and the European Higher Education Area in a Global World. *Magna Charta Universitatum*. Bologna, 18 settembre 1988. Roma: [Universita di Bologna], 1991. Neave, Guy and Frans van Vught (eds.), *Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- Realizing the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education [Berlin Communiqué]. Berlin, September 19 2003.
- Reichert, Sybille and Christian Tauch (2005), *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. [Brussels: EUA].
- Weber, Luc and Bergan, Sjur (eds.) (2005). *The public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Wolff, Klaus Dieter (ed.). *Autonomy and external control: the university in search of the golden mean*. (Erfurter Beiträge zur Hochschulforschung und Wissenschaftspolitik, vol. 2). München: Iudicium, cop. 1997.

Перевод Е.Н. Карачаровой

СОВМЕСТНАЯ НЕМЕЦКО-РОССИЙСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПРИМЕРЫ БОЛОНСКИХ ПРОЕКТОВ В ГЕРМАНИИ И РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Бонн, 27–28 ноября 2005 г.

GEMEINSAME DEUTSCH-RUSSISCHE KONFERENZ BEISPIELHAFTE BOLOGNA-PROJEKTE IN DEUTSCHLAND UND IN DER RUSSISCHEN FÖDERATION

Bonn, 27–29. November 2005

Составлено по докладу проф. док. Финке (Fincke), кафедра уголовного, уголовно-процессуального права, а также восточного права, университет Пассау 29.11.2005 в рамках Немецко-российской конференции в Бонне.

Отчет рабочей группы 1 29 ноября 2005 г.

Рабочая группа по гуманитарным наукам представила 6 проектов, из которых лишь немногие относились к гуманитарным наукам. Я бы отнес два из этих проектов к гуманитарным, некоторые – к социальным и междисциплинарным и один к информационно-техническим.

К сожалению, не всегда придерживались заданной принимающей стороной структуры доклада, поэтому трудно сделать сводный обзор представленных проектов.

Шесть представленных проектов разделены по территориальному принципу:

1. Берлин, Москва;
2. Анхальт, Санкт-Петербург, Москва, Пермь;
3. Хильдесхайм, Новгород;
4. Потсдам, Москва;
5. Бохум, Москва, Симферополь, Вологда, Инсбрук, Милан – крупный европейский проект;

6. Эссен, Бохум, Нижний Новгород, Владимир, Калининград.

Берлин, Москва

Это название не совсем точное, поскольку в городе могут участвовать несколько вузов. Это касается, например, первого проекта, который произвел на меня наиболее сильное впечатление. Речь идет о проекте Свободного университета Берлина – находящихся в нем Института Восточной Европы и Института Отто Сура (Otto-Suhr-Institut) и МГИМО в Москве. Университет им. Гумбольдта, кажется, тоже участвует. В сущности, речь идет о двух проектах. Один – это курс подготовки магистров в области международных отношений, другой – курс на немецком языке (программа DAAD). Содержание курса «Международные отношения» привязано к существующей специальности, что нельзя сказать о других проектах. Бакалавр в области международных отношений уже введен и давно утвержден Министерством образования. Представленный здесь проект магистра может быть над ним надстроен.

Курс входит в направление подготовки «Политология». Программа ограничивается двумя годами, при этом на 3-ем семестре обучение осуществляется за рубежом²². Лично для меня всегда очень важным моментом является продолжительность запланированного пребывания за рубежом. В случае с модулями, сформированными таким образом, как по политологии и особенно по международным отношениям, по-видимому, разумно ограничить пребывание одним семестром. Я должен добавить, что что-либо подобное было бы нецелесообразно для нас, по юридическим направлениям, поскольку занятия в соответствующей зарубежной стране, на которых изучаются интересные ядерные области, всегда продолжают год.

Во время конференции я обратил внимание на то, что и по другим курсам подготовки продолжительность пребывания за рубежом могла бы быть увеличена до года, это всегда упирается в финансирование. Вопрос финансирования не рассматривался систематически во всех докладах. Очевидно, часто полагаются на самих плательщиков (Selbstzahler) или на временное финансирование (например, первые три года – после этого должны оплачивать сами) со всеми недостатками, которые, разумеется, с этим связаны.

Далее о первом проекте: он – как и почти все другие – назван также двойное окончание или совместная степень, хотя об этом можно говорить, пожалуй, в очень широком смысле. Вчера не была представлена ни одна программа, которая была бы нацелена на один сертификат, здесь, например, русский магистр и немецкий диплом. По окончании каждый русский студент получает степень магистра с дополнительным сертификатом, а каждый немецкий студент – диплом с дополнительным сертификатом. Как уже было упомянуто выше, одобрение Министерства образования в Москве было, что называется, без проблем получено. Поскольку МГИМО близок к правительству, то возникает подозрение, что оно имеет двух шефов: МИД и Министерство образования. Представительница МГИМО, разумеется, уверяла, что МИД вообще не имел к этому отношения. Правда, другие представители сталкивались с иным отношением при попытке получить одобрение.

Анхальт, Санкт-Петербург, Москва, Пермь

Второй проект – это «Международный бизнес», проект специализированного вуза в Анхальте и его российских партнеров в Перми, Москве и Санкт-Петербурге. В рамках этого проекта существует по 15 учебных мест в обеих странах, таким образом, всего 30. Русские студенты должны сначала 3 года обучаться до получения возможности продолжать обучение в Германии. Немецкие студенты, напротив, при наличии немецкого аттестата зрелости уже после двух лет могут поехать в Россию. За рубежом они проводят 1 год. В основе этого проекта – как и почти всех других представленных здесь проектов – лежит общий договор о кооперации между участвующими вузами. Кроме того, как предписано немецким законом, с немецкой стороны существуют документы о порядке обучения и проведения экзаменов в то время, как с российской стороны действует ГОС, который строго соблюдался без особых одобрений экспериментального или исключительного характера программы.

По этому курсу «Международный бизнес» особо горячо обсуждалась мотивация немецких участников. Например, было указано, что студент, который в дальнейшем хотел бы работать в коммерческой сфере в России, должен изучать маркетинг лучше на русском языке и в России. Имеются также

²² Введена в 2005 г., обучаются 3 русских и 3 немецких студента. Программа не суммарная, а интегральная: совместная разработка программы, совместные семинары, совместные руководители магистерской работы. Обучение в Германии – 1 семестр. Но в Свободном университете эта программа рассматривается как программа дополнительного образования, по окончании выдается сертификат об успешном завершении дополнительного образования.

русско-немецкие участники²³, предполагающие в дальнейшем связать свою профессию с Россией и поэтому участвующие в программе.

При представлении этого проекта были высказаны некоторые общие соображения: просьба к российской стороне не ставить немецким студентам только оценку «отлично». Я лично могу добавить, что университет Пассау предлагает вместе с Красноярском интегрированную подготовку по юридическим направлениям, при проведении которой университет-партнер несет полную ответственность за оценку, входящую в немецкий государственный экзамен. Конечно, мы немного подсмеиваемся, если всегда ставят оценку «отлично». Это опасение я могу также разделить.

Хильдесхайм, Новгород

Третий представленный курс обучения связан с педагогикой в Хильдесхайме и Новгороде. Речь идет о программе бакалавра, что для меня очень удивительно, так как, по меньшей мере, для юристов намного сложнее ввести программу бакалавра, чем программу магистра. Здесь речь идет о подготовке воспитателей для международной работы с молодежью в широком смысле. Пытаются также надстроить над этой программой программу магистра в области менеджмента в сфере образования.

И эта так называемая программа двойного бакалавра состоит из двух национальных окончаний. Это оправдывается, в том числе тем, что студент в противном случае бесполезно провел бы свое обучение, если бы он провалил экзамены, обучаясь в одном из вузов-партнеров, например, в Германии. А так, он, по крайней мере, окончит обучение в родном вузе. Более очевидна мотивировка – двойной диплом в прямом смысле очень сложно осуществить.

Потсдам, Москва

Цель четвертого представленного проекта – Online-университет Потсдам – Москва. В настоящий момент, однако, речь идет не об Online-университете, а о магистерской программе, названной «Сетевая экономика» (Net-Economy). Речь идет о дополнительной подготовке 1800 студентов. Содержание трудно определить: оно было определено в ходе дискуссии как плавающее, например, электронная коммерция (E-commerce), электронное управление (E-government), электронное обучение (E-Learning), где один из акцентов был сделан на праве. Разумеется, следует прояснить, какое право должно иметься в виду – немецкое, российское или американское.

Бохум, Москва, Симферополь, Вологда, Инсбрук, Милан

Пятый курс подготовки – чисто гуманитарный – магистр в области европейской культуры с большим количеством вузов-партнеров: кроме немецких и российских австрийский и итальянский. Курс обучения называется «Русская и европейская культура», выпускают культурологов. При этом в течение соответственно 1-2 лет обучения в целом предусмотрены два семестра обучения за рубежом. В этом курсе семь модулей представляют особый интерес. В этих модулях одинаковые учебные планы (Curricula) всех участвующих стран, что требует удивительно согласованной работы. Вопрос об аккредитации очень проблематичен; здесь оказывается, что этот комплексный курс аккредитован в Германии, а в России нет.

Эссен, Бохум, Нижний Новгород, Владимир, Калининград

Последний представленный проект университетов Нижнего Новгорода, Бохума и других участников касается аспирантов. Здесь также трудно понять содержание. Из сотен аспирантов участвующих вузов-партнеров по согласованной здесь схеме защитились до сих пор 3-4. Немец проявил интерес, поскольку он занимался подготовкой докторской работы о Путине. Для этого естественной представлялась защита в России. Правда, самым излюбленным у студентов направлением была германистика, и немцам трудно было мотивировать изучение немецкого языка в России. Но этот проект не зависит от содержания, здесь речь идет о методике и главным образом о дву- или трехязычной диссертации в совершенно различных областях таких, как экономика, право и филология.

Тем самым, кратко представлены все шесть проектов. Я хотел бы в заключение выразить определенное разочарование тем, что по структуре проекты невозможно сопоставить, это не позволяет нам сказать, чего мы до сих пор достигли в немецко-русском сотрудничестве по таким вопросам, как аккредитация, продолжительность, финансирование и Болонский процесс с системой зачетных единиц, модульным построением. Но у нас сложилось впечатление, что благодаря масштабному участию кол-

²³ Иммигранты из России и стран СНГ.

лег в соответствии с их интересами уже сформировалось большое разнообразие процессов кооперации. Это в любом случае шаг в правильном направлении.

Отчет рабочей группы 2:

Естественные науки

Это самая маленькая рабочая группа, включающая 14 участников.

Председатели рабочей группы проф. док-р Теренс Мичелл (Terence Mitchell), уполномоченный по Болонскому процессу в Германии, проф. отделения химии университета Дортмунда и проф. док-р Роман Стронгин, ректор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

Докладчик: г-н Рудольф Смолярчик (Rudolf Smolarczyk), руководитель отдела С4: Европа и Центральная Азия, Конференция ректоров вузов.

В рамках группы прошло пять презентаций, которые можно охарактеризовать следующим образом:

Три презентации совместных немецко-российских проектов.

Одна презентация стратегии Нижегородского университета при формировании программы магистра в области информационных технологий в тесной кооперации с поставщиками программного обеспечения и аппаратных средств и фирмами, принимающими на работу выпускников.

Последняя презентация совместного европейского проекта в области химии. В этом проекте, выросшем из TUNING-проекта ЕС, речь идет о совместном макете (Rahmen) курса подготовки бакалавра, связанном с моделью обеспечения качества посредством сети.

О четырех проектах немецко-российского сотрудничества.

Одна презентация посвящена трехстороннему немецко-российско-французскому проекту, проходящему в 2000-2004 гг., который должен был разработать предпосылки введения двойного диплома по физике и химии. Курс подготовки задумывался не в рамках Болонского процесса и в этом смысле является «традиционным». Но до сих пор осуществляется сотрудничество по согласованию и результатам.

Однако сотрудничество не может осуществляться с прежней интенсивностью, поскольку поддержка окончилась. Университет Санкт-Петербурга хочет преобразовать курс подготовки в соответствии с болонской структурой – бакалавр/магистр. Для совместной работы требовалось бы дополнительное финансирование.

Два других проекта посвящены введению двухгодичного курса магистра.

Курс магистра с сокращенным названием ПОМОР был разработан в сети партнерами – университетом Бремена, университетом Санкт-Петербурга и Институтом полярных и морских исследований им. Альфреда Вегенера в Бремерхафене. Это однократный специальный курс по полярным и морским исследованиям, ориентированный на требования. Курс подготовки продолжается 2 года и предлагается только в течение этих двух лет. Первые 20 выпускников были в 2004 г. В настоящее время еще продолжается подготовка второго набора учащихся.

Второй проект разработанный также с университетом Санкт-Петербурга и сетью немецких вузов (университет Лейпцига) касается трех магистерских программ различного профиля в области физики, в этот зимний семестр он проходит апробацию. Официальное начало подготовки запланировано на зимний семестр 2006/2007 учебного года. В центре этого проекта специфическая область «плазмафизика».

Оба курса подготовки построены в соответствии с требованиями Болонского процесса: с модулями и использованием зачетных единиц. В обоих проектах предусмотрены двойные дипломы. В центре концепции обоих проектов находится ядерная компетенция выпускников. Изначально идея исходила из научных интересов представителей вузов.

Доклады:

Доклад о подготовке немецко-русского факультета по прикладной и «computational» физике в Государственном университете Санкт-Петербурга

Проф. док-р Дитер Михель (Dieter Michel) факультет физики и географии, отделение экспериментальной физики II, университета Лейпцига.

Опыт и замечания по трехстороннему проекту «Физика и химия неравновесных плазм» в университетах Санкт-Петербурга и Грайфсвальда

Док. Юрген Бенке II (Jürgen Behnke), координатор проектов, факультет физики Эрнст-Мориц-Ардт университет Грайфсвальда.

Проф. Юрий Голубовский, физический факультет Петербургского государственного университета
Магистерская программа ПОМОР по прикладной полярной и морской науке

Док. Николь Биебо (Nicole Biebow), Институт морских и полярных исследований им. Альфреда Вегенера Бремерхафена.

Стратегия формирования магистерского курса подготовки по информационной технологии в нижегородском университете представляет собой классический пример введения новых курсов. Он был разработан в соответствии с требованиями экономики и осуществлен совместно с поставщиками программного обеспечения и фирмами, использующими специалистов. Одновременно была создана соответствующая программа бакалавра, обеспечивающая подготовку к обучению по программе магистров. Это «традиционное» русское окончание магистра, никак не связанное с Болонским процессом. По ней, правда, присуждается двойной диплом с университетом Калабрии, если учащийся проводит год в Италии. Формально речь идет о двух разных дипломах. Ректор о Болонском процессе: Он не предназначен для выполнения положений Болонского процесса. Успех курса обучения на «национальном» рынке труда подкрепляет эту позицию.

В дискуссии важную роль играли вопросы признания документов об окончании и стратегии при присуждении двойных дипломов и сертификатов. В этой связи была подчеркнута основная цель Болонской декларации – создать систему сопоставимых на международном уровне окончаний, которая бы, в конечном счете, решила вопрос двойных дипломов и признания документов об окончании.

В качестве важного момента в этой связи указывалось на значение прозрачных структур обеспечения качества и аккредитации, которые необходимы для создания атмосферы доверия по отношению к качеству подготовки в зарубежных вузах. Наилучшим образом реализует трудоустраиваемость и учебные результаты.

Подготовка магистров в области информационных технологий.

Проф. Роман Стронгин, ректор Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского.

В последнем докладе рассматривались вопросы структуры курса обучения и обеспечения качества на европейском уровне с помощью тематической сети в области химии. Европейские структуры TUNING как ответ институтов на болонские инициативы. Европейская тематическая сеть в области химии (ECTN) с 120 участниками из 33 стран.

Европейский бакалавр по химии – документ об окончании для всего региона Болонского процесса

Проф. док-р Теренс Мичелл (Terence Mitchell), уполномоченный по Болонскому процессу, университет Дортмунд.

Итог:

1. Кооперативное создание совместимых в рамках Болонского процесса курсов обучения в целом возможно.
2. Положения Болонского процесса настолько гибки, что удовлетворяют требованиям отдельных направлений подготовки.
3. В структуру курсов обучения можно в целом успешно интегрировать национальные инициативы, касающиеся содержания обучения (общие дисциплины), и с точки зрения результатов обучения.
4. Система зачетных единиц предоставляет широкие возможности для практической фазы подготовки и экзаменационных результатов.
5. Двойные и совместные дипломы, которыми завершаются эти курсы обучения, не могут приравниваться в условиях негармонизированных национальных действий по обеспечению качества.

Рабочая группа 3:

Технические науки

Председатели: проф., д-р Василий Петров, ректор Государственного технического университета, Пермь

Проф., д-р Георг Обиегло (Georg Obieglo), ректор специализированного вуза в Ройтлингене

Докладчик: д-р Хольгер Финкен (Holger Finken), Немецкая служба академических обменов (DAAD), руководитель отдела 325 «Россия, Белоруссия»

Основу рабочей группы составили 4 доклада. В первом докладе проф. док-р Владимир Соловьев, первый заместитель директора Института управления и информационных технологий Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ) осветил вопрос реализации Болонских реформ в национальных и двусторонних программах обучения МИИТ в области компьютерных наук. МИИТ активно участвует в международном обмене, в настоящее время в нем обучаются около 360 иностранных студентов (не считая государств СНГ), из них около 180 и 70 соответственно по программам бакалавров и магистров, и поддерживает партнерские отношения с 11 немецкими вузами. Особенно интересно сотрудниче-

ство со специализированным вузом в Кельне, оно предусматривает обмен студентами, обучающимися в вузах-партнерах в течение года. МИИТ принимает также значительное количество немецких студентов, на 2006/2007 учебный год планируется по 25 студентов из Бохума, Аугсбурга, Билефельда и Дрездена.

В специальной части своего доклада профессор Соловьев представил курс подготовки магистров «Защита информации и информационная безопасность», разработанный в рамках проекта Tempus с Техническим университетом Дрездена и другими вузами ЕС, который предусматривает все элементы Болонского процесса – модульное построение, ECTS, приложение к диплому. Он специально остановился на вопросе согласования с российским Министерством образования и науки и проблеме зачета зачетных единиц при различной продолжительности семестра (Германия: 15 недель, Россия: 18 недель).

В дискуссии особо остановились на зачете кредитов ECTS, ориентированном на обучение (lernorientierte). Особое внимание было уделено вопросам признания. Так, например, только в последний год проводился годичный обмен между МИИТ и специализированным вузом в Кельне, т.е. на этапе подготовки дипломной работы, когда все основные экзамены в своем вузе уже сданы. Это позволило сократить до минимума возможные проблемы, связанные с признанием. С русской стороны было указано, что иностранные вузы в России не аккредитованы, поэтому все учебные результаты, полученные русскими студентами за рубежом, в России (по меньшей мере, pro forma) должны быть еще раз проэкзаменованы.

Во втором докладе проф. Игорь Желбаков, проректор Московского энергетического института (МЭИ) представил совместный курс подготовки дипломированных специалистов на немецком языке – информатика в МЭИ. Речь идет о программе с двойным дипломом, разрабатываемой с 1998 г., участники которого при окончании получают два диплома – МЭИ и Технического университета в Ильменау. Программа включает в узком смысле 4 семестра, из них 1-2 в Ильменау. Семестры в Ильменау могут быть пройдены как учебные с комплексным экзаменом, так и промышленный + семестр на подготовку дипломной работы с защитой. Для студентов МЭИ здесь речь идет о дополнительном образовании, которое проходит параллельно с обучением как таковым, например, как вечернее обучение. Российские студенты поэтому изучают немецкоязычный курс, начиная со 2-го года обучения. Участие в программе с двойным дипломом продлевает обучение в МЭИ в среднем на год.

Условиями получения диплома в ТУ Ильменау является подтверждение всех учебных результатов, необходимых для получения диплома МЭИ, минимум 20 недель практики в Германии или России, а также обучение на немецком языке в течение одного семестра в ТУ Ильменау, комплексный экзамен в ТУ Ильменау и защита дипломной работы в ТУ Ильменау. До сих пор курс полностью или частично прошли около 300 студентов МЭИ, было выдано 15 дипломов ТУ Ильменау.

Немецкоязычный курс подготовки дипломированных специалистов в области информатики ТУ Ильменау и МЭИ включает дополнительно к уже сказанному многочисленные элементы заочного обучения такие, как видеоконференции или лекции, консультации, контрольные работы и защиты, которые проводятся с использованием видеотехники.

Доктор Х-Дитрих Вуттке (H-Dietrich Wuttke), ТУ Ильменау в заключение прояснил детали учебной программы и этапы реализации программы по схеме бакалавр-магистр.

В дискуссии были подняты такие вопросы, как стоимость и привлекательность для российских участников. Программа для российских участников в основном бесплатная, необходимо оплатить только курс немецкого языка. Значительные затраты, связанные с пребыванием в Германии – ТУ Ильменау и промышленность – покрываются из средств немецких фирм (например, Сименс), средств DAAD и внебюджетных средств ТУ Ильменау.

Из приведенных выше данных ясно, что далеко не все участники программы получают также диплом ТУ Ильменау. Немецкоязычный курс обучения «Информатика» интересен для студентов МЭИ в связи с установлением контактов с ТУ Ильменау и немецкой промышленностью, а также в тех случаях, когда они изучают только часть модулей. Это объясняет тот факт, что 50% студентов курса не обучаются по специальности информатика и изучают курс частично и с самого начала не предполагают получить диплом ТУ Ильменау.

Третий доклад проф. докт-р Светлана Таутенберг, вице-президент и проректор Московского государственного университета пищевых производств посвятила структуре и содержанию образовательной программы по реализации двухступенчатой академической подготовки инженеров (бакалавр/магистр) в области пищевых производств. Она детально остановилась на слабых сторонах существовавших до сих пор российских ГОС бакалавров. Так, современные стандарты 4-летней подготовки бакалавров в области пищевых технологий предусматривают по сравнению с 5-летней традиционной подготовкой дипломированных специалистов меньше времени на: специальные дисциплины (75%), на дипломную

работу (65%) и практику (40%). В результате степень бакалавра не воспринимается в сфере экономики и самими студентами: все студенты без исключения продолжают обучаться, чтобы получить диплом; а также все большее число – степень магистра.

В качестве выхода проф. Таутенберг указывает на возможность использования региональных компонентов, т.е. той части ГОС, которой свободно распоряжаются регионы и вузы. Тем самым распределение дисциплин в программе бакалавров приблизится к существующей в программе дипломированных специалистов. Однако и в этом случае сохранится недостаточная гибкость так, как учащиеся по программе бакалавров технологических специальностей обязательно должны изучать также базовые дисциплины такие, как теоретическая механика. При дальнейшем уточнении ГОС такие дисциплины для технологов должны быть перенесены на этап магистерской подготовки, чтобы сформировать программу бакалавров действительно профессионально ориентированной, включив важные компоненты содержания.

Доктор Владимир Гольденберг (Vladimir Goldenberg), координатор проекта в отделении машиностроения специализированного вуза в Аугсбурге представил в четвертом докладе программу магистра отделения на примере магистра в области инженерии – техника защиты окружающей среды (Master of Engineering – Environmental Engineering). Этот новый курс обучения задуман как совместный курс с МИИТ. Ожидается хорошая комбинация высокого уровня теоретической подготовки МИИТа и прикладной подготовки специализированного вуза в Аугсбурге. В качестве основы совместного курса должен служить курс специализированного вуза в Аугсбурге – техника защиты окружающей среды. В результате совместного курса выпускники должны получать две степени магистра – МИИТа и специализированного вуза в Аугсбурге. Детали должны быть прояснены в следующие месяцы.

В целом в ходе дискуссии было подчеркнуто большое значение российских ГОС для сохранения единого образовательного пространства в самой России. С вступлением России в Болонский процесс должно, однако, появиться новое поколение стандартов, обладающих большей гибкостью. Участники рабочей группы согласились с предложением пригласить на следующую российско-немецкую конференцию по Болонскому процессу в Санкт-Петербург в 2006 г. компетентных представителей российского Министерства образования и науки.

В заключение обсуждался вопрос финансирования мобильности студентов и преподавателей в едином европейском пространстве высшего образования. Особенно было отмечено обоюдное исключение взносов за обучение, программы совместных фондов, проходящие с 2004 г. согласование между DAAD и российским министерством, а также возможность выделения стипендий предприятиями обеих стран.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

A.2.5. ЕВРОПЕЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТОВ – ГРУППА ПО КОНТРОЛЮ ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Проект по докторским программам
Отчет о работе семинара, 23–24 марта 2006 года, Брюссель*

EUA-BFUG
DOCTORAL PROGRAMMES FOLLOW-UP PROJECT

Report from the workshop on 23–24 March 2006, Brussels

Семинар 23–24 марта 2006 года – это одно из мероприятий, проводимых BFUG в развитие проекта по докторским программам. Работа семинара была посвящена двум темам:

1. Руководство, оценивание и мониторинг;
2. Развитие универсальных навыков.

В работе семинара приняли участие 58 представителей 19 стран. Примерно 25% участников составили профессора и преподаватели, которые были партнерами или координаторами Проекта EUA по докторским программам (2003–2005). Большинство примеров были представлены партнерами по проекту. Кроме того, состоялась презентация EURODOC по каждой теме.

Вообще, модель небольшого семинара с ясно определенным фокусом, презентациями примеров и всесторонними обсуждениями в рабочих группах оказалась чрезвычайно успешной. В ходе оживлен-

ных дискуссий состоялся обмен передовым опытом. Участники семинара подчеркнули важность работы EUA в этой области. Именно EUA открыла дискуссии о новой концепции докторского образования в Европе, а также инициировала обсуждение этой концепции и путей ее реализации в вузах.

Деятельность EUA (особенно проект EUA по докторским программам) способствует укреплению сотрудничества между университетами разных стран. Партнеры по проекту продолжают работать вместе и разрабатывают новые совместные проекты (такие, например, как Летняя школа в Гранаде по развитию универсальных навыков для семи университетов разных стран, участвующих в проекте, или новый проект Tempus Университета "Киево-Могилянская академия" на Украине, организованный несколькими партнерами). Участники проекта приглашают коллег по проекту в свои университеты для обмена опытом по реформированию докторантуры.

Семинар стал ареной для обмена информацией о национальных докладах по докторским программам и о предстоящих мероприятиях.

Основные итоги семинара:

1. Руководство, оценивание и мониторинг

1. Результаты последних исследований и аналитические отчеты (таких стран, например, как Финляндия и Дания) свидетельствуют о **необходимости выработки новой практики руководства** при подготовке докторов.

2. **Подписанное соглашение между руководителем, докторантом и высшим учебным заведением**, четко определяющее план исследовательской работы соискателя, обязанности и права всех сторон, является тем инструментом, который может помочь в случае возникновения каких-либо проблем.

3. **Коллективное (командное) руководство** получает все большее распространение. Существует несколько моделей такого руководства:

- два или три руководителя, один из которых является основным (пример – Финляндия);
- один руководитель, отвечающий за административную и качественную составляющую докторской подготовки, и другой, отвечающий за выполнение исследовательской работы. Например, в Politecnico di Milano докторанты имеют тьютора, который отвечает за административную часть и качество (работник факультета), и руководителя (может быть приглашенным со стороны), отвечающего за исследовательскую работу.
- три руководителя, как, например, в Университете Брэдфорда (основной руководитель отвечает за исследование; второй руководитель занимается дополнительными навыками, а третий следит за профессиональным развитием соискателя после получения им степени).
- один руководитель и Ученый совет факультета (оценивающий достижения и успехи) – P.J. Safarik Kosice, Словакия.

Преимущества коллективного руководства: возможность замены на время научного отпуска или длительного отсутствия руководителя, а также в случае возникновения проблем.

4. Кто может быть руководителем:

В большинстве стран это профессор, доцент или как минимум лицо со степенью доктора. Что особенно важно, этот человек должен быть хорошим, профессионально признанным ученым (хотя и не всегда хороший ученый является хорошим руководителем) – необходимо некоторая совокупность навыков и умений.

5. Признание руководителя / руководства и мотивация к работе руководителя:

- Руководство должно быть надлежащим образом признано. В некоторых университетах преподавательская нагрузка выводится в зависимости от числа соискателей.
- В некоторых странах руководители получают дополнительное денежное вознаграждение (премии) за свою работу с соискателями.
- Руководство соискателями является одним из условий развития научной карьеры.
- Руководство соискателями докторской степени означает снижение нагрузки по преподаванию на додипломном уровне.
- Работа с соискателями докторской степени стимулирует (новые идеи, энтузиазм, креативность, любознательность).

6. Нагрузка руководителя:

- Руководство является частью исследовательской и преподавательской работы.
- Необходимо (хотя это и очень сложно) разработать модели нагрузки с тем, чтобы гарантировать, что руководитель будет уделять соискателю достаточно своего времени и подлинного внимания.

– В некоторых странах законом установлено максимальное число соискателей для одного руководителя. Например, в Словакии и Чешской республике это количество составляет 5 человек на одного руководителя.

– Тем не менее, нет никаких данных о том, что число соискателей, успешно завершивших обучение в докторантуре, как-то зависит от количества соискателей на одного руководителя.

– Следует оберегать докторантов от чрезмерно загруженных руководителей.

7. Подготовка руководителей:

– Подготовка руководителей очень важна как для них самих, так и для соискателей. Тем не менее, в большинстве стран Европы концепция такой подготовки пока надлежащим образом не проработана и не принята. В Великобритании подготовка руководителей была введена вслед за принятием соответствующих норм и правил. Подготовка обычно организуется в виде однодневных неформальных встреч, в программу которых входит изучение примеров, дискуссии, обмен примерами лучшей практики и презентация своего опыта. Например, программа однодневного курса в Брэдфордском университете включает:

1) Понимание сути руководства: обсуждение проблемы в группах.

2) Ключевые элементы: дискуссия в группах.

3) Административные правила в университете (как работает университет)

4) Обсуждение примеров: что делать и чего не делать, как действовать в сложных ситуациях.

5) Нормы и правила обеспечения качества.

– Участники семинара признают необходимость организации курсов и дискуссий для руководителей с тем, чтобы они приняли новую концепцию докторского образования в Европе, которое обеспечивало бы каждому выпускнику-доктору возможность работы в любой сфере общества.

– Предложение: организовать европейскую конференцию, посвященную подготовке руководителей.

8. Премии для лучших руководителей

Некоторые университеты Великобритании ввели ежегодную Премию для лучшего руководителя. Студенты-докторанты могут выдвигать своих руководителей на эту премию.

II. Совершенствование универсальных навыков

Дальнейшее развитие универсальных (переносимых, трансверсальных, жизненных) навыков в докторантуре является ответом на изменяющийся характер рынка труда и на необходимость лучшей трудоустраиваемости выпускников-докторантов во всех сферах общества. Совершенствование универсальных навыков часто рассматривается как инструмент расширения возможностей докторантов. Цель этого совершенствования – лучше подготовить докторанта к его профессиональной карьере.

Совершенствование универсальных навыков может осуществляться различными путями. Участники, особенно молодые исследователи, подчеркнули, что традиционные курсы с лекциями не всегда популярны на докторском уровне и студенты-докторанты предпочитают другие, более центрированные на студенте, методы подготовки (в частности, обучение на собственном опыте). В целом, у студентов-докторантов имеется серьезная потребность в совершенствовании универсальных навыков, поэтому предлагаемые курсы и семинары обычно пользуются большим спросом.

1. Примеры лучшей практики в развитии универсальных навыков

– Летние школы (например, Международная школа в Гранаде – Совершенствование универсальных и профессиональных навыков коммуникации у студентов в Европе – Семинары по навыкам ведения бизнеса и навыкам исследования; подготовка резюме);

– Специализированные центры (например, Центр подготовки и повышения квалификации выпускников вузов в Лидсе, предлагающий программы подготовки исследователей и персональные программы повышения квалификации) и/или на факультетах (семинары, конференции, развитие исследовательских и языковых навыков – Лидс);

– Великобритания – программы UKGrad – через региональные центры (Местные аспирантуры; www.grad.ac.uk);

– Организация на уровне университета (Католический университет Левена – академический английский; электронные базы данных; реализация проектов; инструктивное обучение)

– Очень важно сводить вместе докторантов, обучающихся по разным дисциплинам и на разных уровнях (1-3 год). Это будет способствовать междисциплинарному диалогу и развитию креативного мышления.

– Великобритания – общественные науки – каждый студент, специализирующийся в области общественных наук, должен пройти обязательный курс совершенствования универсальных навыков,

чтобы квалифицироваться как ученый в области общественных наук с соответствующей специализацией (это расширяет возможности трудоустройства).

2. Какие универсальные навыки совершенствуются?

- навыки проведения исследований (анализ и интерпретация данных)
- креативное мышление (выработка стратегий, использование и управление ресурсами, оценка)
- логистика и стратегическое планирование
- управление исследованиями
- навыки коммуникации и межличностного общения (включая навыки презентации)
- установление деловых контактов и работа в команде
- управление карьерным ростом
- письменная речь
- навыки преподавания
- скорочтение
- выступление в средствах массовой информации и перед публикой
- другое

3. Преподаватели, обеспечивающие совершенствование универсальных навыков

– Участники семинара признали, что среди преподавателей, занимающихся совершенствованием навыков, должны быть представители академического сообщества, которые активно ведут исследования и понимают необходимость передачи навыков другим, а также консультанты, приглашаемые со стороны (промышленность, компании). Добиться этого, однако, сложно из-за ограниченности финансовых ресурсов. Ю However, this is limited by financial resources. Университеты должны взять на себя совершенствование универсальных навыков студентов-докторантов.

– DAAD (Германия) выделяет средства для организации школ повышения квалификации, которые будут обеспечивать совершенствование универсальных навыков.

4. Развитие карьеры

- Привлечение индустрии к совершенствованию универсальных навыков;
- Написание резюме для различных мест работы – резюме для научной работы и/ или для работы в промышленности;
- Работа с рекрутерами (Paris 6) – университеты сотрудничают с рекрутерами из компаний и различных отраслей промышленности, которые следят за успехами докторантов и предлагают им рабочие места. Рекрутеры информируют университеты о своем опыте общения с докторантами-выпускниками;
- Компетентностный профиль доктора (Католический университет Левена). Назначение этого профиль – определить навыки и компетенции, которые обладатель степени PhD должен приобрести в докторантуре, и обозначить дополнительную ценность докторской степени, что очень важно как для докторанта, так и для окружающего мира (докторская степень = знак качества); www.kuleuven.be/phd
- Предложение: Ввести Приложение к диплому для выпускников докторантуры (с описанием приобретенных навыков). Шведская школа экономики в Хельсинки выдает Приложение к диплому всем докторам.

Перевод Е.Н. Карачаровой

A.2.6. СЕМИНАР CHEA ПО АККРЕДИТАЦИИ И РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Питер Иуэлл (Peter Ewell)

Национальный Центр систем управления высшим образованием (NCHEMS)

CHEA WORKSHOP ON ACCREDITATION AND
STUDENT LEARNING OUTCOMES

Peter Ewell

National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)

Предпосылка проблемы: Что делает данную проблему особенно актуальной?

- Особое внимание органов образования
- Растущий интерес со стороны основных действующих лиц (граждан, работодателей, студентов)

- Новые виды высших учебных заведений и программ

Вызов аккредитующим органам: Что требуется?

- Ясный и понятный способ разъяснения нашей позиции
- Язык для обсуждения данной проблемы внутри сообщества
- Общие ресурсы для агентств и высших учебных заведений

Таблица 10 – Классификация терминов, обычно используемых при “оценивании” результатов обучения студентов

Единица оценивания	Способы рассмотрения работы	Способы рассмотрения результатов	Способы анализа работы
Высшее учебное заведение	Результативность Продуктивность Эффективность	Действия <ul style="list-style-type: none"> ▪ Трудоустройство ▪ Дальнейшее образование ▪ Мобильность карьеры ▪ Доход 	Оценка
Программа	Итог Продуктивность	Удовлетворенность	Измерение Указатель
Студент	Результат	Обученность <ul style="list-style-type: none"> ▪ Знание ▪ Навык ▪ Способность ▪ Позиция/Склонность Приобретение Развитие	Оценивание Подтверждение приобретения <ul style="list-style-type: none"> ▪ Экзамены ▪ Успеваемость ▪ Студенческая работа

Упражнение 1: Типы подтверждающих данных

- Оцените каждый пример данных с точки зрения его пригодности для подтверждения качества результатов обучения студентов
- Кратко поясните выставленные вами рейтинги
- Обсудите ваши рейтинги /пояснения с членами вашей группы

Источники подтверждающих данных: Прямое оценивание

- Успеваемость в процессе обучения
- Эффективность профессиональной деятельности
- Тестирование третьей стороной (например, лицензирование)
- Предусмотренные факультетом экзамены

Источники подтверждающих данных: косвенное оценивание

- Портфолио и образцы работ
- Последующее наблюдение за выпускниками
- Мнения работодателей
- Собственные сообщения выпускников о карьерном росте

Четыре принципа анализа подтверждающих данных

- *Полнота:* Представленные данные должны охватывать знания и навыки, формируемые в процессе всего обучения по курсу или программе
 - *Множественность мнений:* Представленные данные должны исходить из более чем одного источника или включать различные мнения о работе студентов
 - *Множественность измерений:* Представленные данные должны охватывать разные составляющие работы студентов, т.е. они должны давать больше, чем только суммарный балл
 - *Непосредственные данные:* Представленные данные должны включать информацию, которая базируется на непосредственном наблюдении или демонстрации способностей студентов — т.е. данные должны содержать не только самоотчет.

Общая характеристика адекватных подтверждающих данных

- Относящиеся к делу
- Проверяемые

- Репрезентативные
 - Суммарные
 - Предусматривающие возможность оспаривания
- Составляющие выбора политики*
- *Предписание результатов*: Степень, в которой аккредитующие органы определяют конкретные результаты обучения
 - *Единица анализа*: Степень, в которой аккредитующий орган рассматривает достижения отдельного студента или эффективность программы в целом
 - *Фокус анализа*: Степень, в которой аккредитующий орган рассматривает прямые данные, подтверждающие достижений студента, или адекватность процессов, обеспечивающих конкретный уровень этих достижений

Три составляющих изменения политики

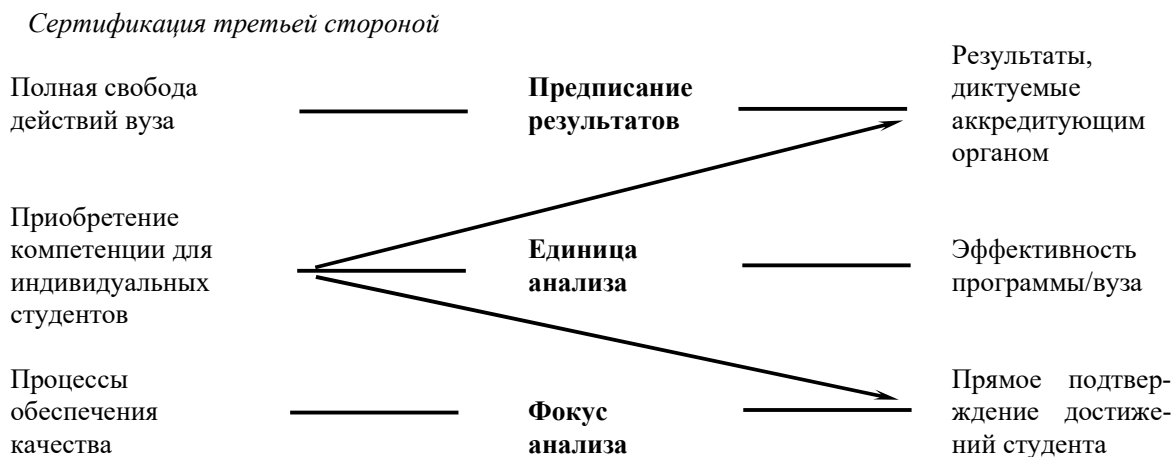
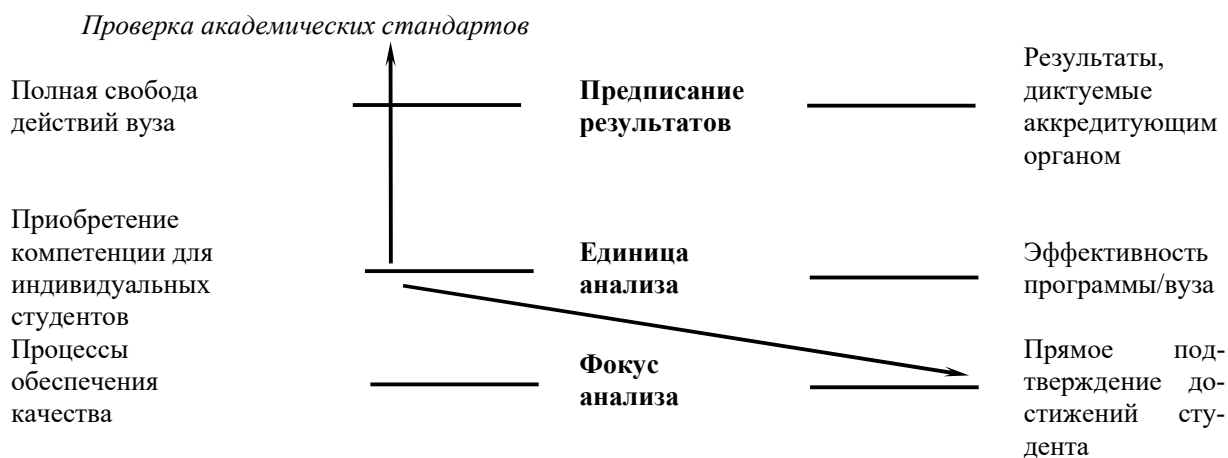
Полная свобода действий вуза	_____	Предписание результатов	_____	Результаты, диктуемые аккредитующим органом
Приобретение компетенции для индивидуальных студентов	_____	Единица анализа	_____	Эффективность программы/вуза
Процессы обеспечения качества	_____	Фокус анализа	_____	Прямое подтверждение достижений студента

Оценивание программ

Полная свобода действий вуза	_____	Предписание результатов	_____	Результаты, диктуемые аккредитующим органом
Приобретение компетенции для индивидуальных студентов	_____	Единица анализа	_____	Эффективность программы/вуза
Процессы обеспечения качества	_____	Фокус анализа	_____	Прямое подтверждение достижений студента

Аудит академического сообщества

Полная свобода действий вуза	_____	Предписание результатов	_____	Результаты, диктуемые аккредитующим органом
Приобретение компетенции для индивидуальных студентов	_____	Единица анализа	_____	Эффективность программы/вуза
Процессы обеспечения качества	_____	Фокус анализа	_____	Прямое подтверждение достижений студента



Упражнение 2: Политические альтернативы

- Обрисуйте профиль политики вашей организации (сегодня и через пять лет) в отношении результатов обучения студентов
- Каковы последствия этих альтернатив?
- Проанализируйте свои ответы вместе с членами вашей группы

Некоторые остающиеся проблемы

- Что является приемлемым подтверждением обученности студентов?
- Должны ли аккредитующие органы оценивать прогресс студентов или им следует ограничиться достигнутыми результатами?
 - Какой относительный вес аккредитующие органы должны придавать результатам обучения?
 - Какое значение аккредитующие органы должны придавать использованию результатов для целей совершенствования?
 - Какое значение аккредитующие органы должны придавать участию факультетов?

Последующие шаги

- Что может способствовать формированию более активной коллективной позиции аккредитующих органов по данной проблеме?
 - Какие ресурсы необходимо развивать (и для кого)?
 - Какую помощь может оказать СНЕА?

Перевод Е.Н. Карачаровой

А.2.7. РЕКОМЕНДАЦИЯ КОМИССИИ
от 11 марта 2005 г.
относительно Европейской Хартии исследователей и Кодекса поведения
при приеме на работу исследователей

*(Текст важный для
Европейского экономического пространства)*
(2005/251/EC)

EMPFEHLUNGEN DER KOMMISSION
vom 11. März 2005
über die Europäische Charta für Forscher und einen Verhaltenskodex für die Einstellung von Forschern

(Text von Bedeutung für den EWR)
(2005/251/EG)

КОМИССИЯ ЕВРОПЕЙСКОГО СООБЩЕСТВА, – опираясь на Договор о создании Европейского Сообщества, особенно ст. 165, принимая во внимание ниже изложенные основания:

(1) Комиссия считает необходимым до января 2010 г.²⁴ образовать европейское исследовательское пространство как опору для дальнейших действий Комиссии в этой области с тем, чтобы укрепить европейскую политику в сфере научных исследований и сформировать ее структуру.

(2) Европейская встреча на высшем уровне в Лиссабоне поставила перед Сообществом цель, к 2010 г. превратиться в конкурентоспособную и динамичную, основывающуюся на знаниях, экономику в мире.

(3) Совет в своей резолюции от 10 ноября 2003 г.²⁵ изложил вопросы, касающиеся профессии и карьеры исследователей в Европейском исследовательском пространстве, и приветствовал намерение Комиссии разработать Хартию европейских исследователей и Кодекса поведения при приеме на работу.

(4) Дефицит исследователей²⁶ в ближайшем будущем, прежде всего в отдельных важных областях, будет серьезно угрожать инновационной мощи, научному потенциалу и росту производства в ЕС и, возможно, препятствовать достижению целей, поставленных в Лиссабоне и Барселоне. В связи с этим Европа должна существенно повысить свою привлекательность для исследователей и расширить участие женщин-исследователей, создав необходимые рамочные условия для более стабильной и привлекательной карьеры в сфере НИОКР²⁷.

(5) Достаточные, хорошо подготовленные человеческие ресурсы в НИОКР создают основу для дальнейшего развития научных знаний и технологического прогресса, способствуя повышению качества жизни, благополучию европейских граждан и внося вклад в конкурентоспособность Европы.

(6) Должны²⁸ быть введены и апробированы на практике новые инструменты, способствующие развитию карьеры исследователей, и таким образом внесен вклад в карьерные перспективы исследователей в Европе.

(7) Лучшие и более прозрачные перспективы также способствуют созданию позитивного отношения общественности к профессии исследователя, и побуждают многих молодых людей выбирать карьеру в сфере научных исследований.

(8) В конечном счете, политическая цель этой рекомендации состоит в том, чтобы способствовать развитию привлекательного, открытого и устойчивого европейского рынка труда для исследователей, рамочные условия которого позволяют принимать на работу и использовать высококвалифицированных исследователей из других стран, которые требуются для эффективной работы и высокой производительности.

²⁴ КОМ (2000) 6 endg. vom 18/1/2000.

²⁵ ABl. С 282 vom 25.11.2003, S.1. Entschließung des Rates vom 10. November 2003 (2003/C 282/01) über den Beruf und Laufbahn der Forscher im Europäischen Forschungsraum.

²⁶ КОМ (2003) 226 endg. und SEK (2003) 489 vom 30.4.2003.

²⁷ SEK (2005) 260.

²⁸ Везде по тексту используется Конъюнктив - сослагательное наклонение – «следовало бы», но для простоты восприятия дается перевод – «должны» (примечание переводчика).

(9) Государства-члены ЕС должны стремиться к тому, чтобы создать для исследователей на всех этапах их карьеры возможности для надежного дальнейшего развития их карьеры независимо от договорной ситуации и выбранной карьеры в сфере НИОКР; далее они должны заботиться о том, чтобы к исследователям относились как к профессиональной группе и как к интегральной части учреждения, в котором они работают.

(10) Несмотря на то, что государства-члены предпринимают большие усилия для преодоления административно-технических и правовых препятствий, стоящих на пути географической и межсекторальной мобильности, эти препятствия продолжают существовать.

(11) Все формы мобильности должны укрепляться как часть всеохватывающей политики в сфере человеческих ресурсов в НИОКР на уровне отдельных государств, региональном и институциональном уровнях.

(12) Значение всех форм мобильности должно признаваться в полном объеме системами оценки и дальнейшего развития карьеры исследователей и гарантировать тем самым, его необходимость для их профессионального становления²⁹.

(13) В ходе проведения последовательной политики в области карьеры и мобильности исследователей, которые приезжают в ЕС³⁰ или покидают его, следует принимать во внимание положение в развивающихся странах и регионах в Европе и за ее пределами с тем, чтобы формирование исследовательских мощностей в Евросоюзе происходило не за счет менее развитых стран и регионов.

(14) Спонсоры и работодатели исследователей, как лица, выносящие решение о приеме на работу, ответственны за то, чтобы использовались открытые, прозрачные и сравнимые в международном контексте процедуры отбора и приема на работу.

(15) Общество должно признавать в полном объеме ответственность и профессионализм, которые исследователи доказали при проведении работ на различных этапах своей карьеры и выполняя многогранные роли – работающих над знаниями, руководителей, координаторов проектов, менеджеров, кураторов, наставников, консультантов по вопросам карьеры или передающих научные знания.

(16) Эта рекомендация исходит из того, что работодатели и спонсоры исследователей в первую очередь обязаны соблюдать соответствующие национальные, региональные и специфические для сектора правовые предписания.

(17) Эта рекомендация дает государствам-членам, работодателям, спонсорам и исследователям ценный инструмент, с помощью которого они могут на добровольной основе брать в свои руки дальнейшую инициативу по улучшению и консолидации карьерных перспектив исследователей в Европе и по созданию открытого рынка для исследователей.

(18) Основные положения и требования, содержащиеся в данной рекомендации, являются результатом общественных слушаний, в которых принимали широкое участие члены руководящей группы «Человеческие ресурсы и мобильность», – она РЕКОМЕНДУЕТ:

1. Государства-члены должны (следовало бы) предпринять необходимые шаги для того, чтобы работодатели и спонсоры исследователей создавали и поддерживали благоприятную исследовательскую атмосферу и культуру труда, способствующую производительным научным исследованиям, благодаря которой отдельные исследователи и исследовательские группы будут оценены, получают поддержку и содействие, а также будут обеспечены необходимыми материалами и получают нематериальную поддержку, что позволит им выполнить задачи и достичь поставленных целей. В этой связи особое внимание должно уделяться созданию условий для работы и обучения на ранних стадиях карьеры исследователей, поскольку они оказывают влияние на решения в будущем и привлекательность карьеры в сфере НИОКР.

2. Государства-члены должны стремиться к созданию прозрачной, открытой, равноправной и признаваемой в мире системы приема на работу и продвижения по карьерной лестнице как предпосылку для истинного рынка труда исследователей, даже если необходимо предпринять решающие шаги для того, чтобы работодатели или спонсоры исследователей улучшили методы приема на работу и карьерную систему.

3. Государства-члены при разработке и проведении своей стратегии и системы развития стабильной карьеры исследователей должны учитывать и руководствоваться общими положениями и требованиями, приведенными в приложении под названием «Европейская хартия исследователей и Кодекс поведения при приеме на работу исследователей».

²⁹ DE 22.3.2005 Amtsblatt der Europäischen Union L 75/67.

³⁰ КОМ (2004) 178 endg. vom 16.3.2004.

4. Государства-члены в рамках своей компетенции должны включить эти общие положения и требования в государственные правовые предписания или секторальные и/или институционные нормы и руководства (Хартии или Кодексы исследователей). При этом они должны учитывать многообразие законов, предписаний и инструкций о порядке работы, определяющих в отдельных странах и секторах карьеру в сфере НИОКР, ее организацию и условия работы.

5. Государства-члены должны относиться к таким общим положениям и требованиям как к интегральной части институционных методов обеспечения качества поскольку они используют их при определении критериев отбора для национальных/региональных программ содействия и применяют при проверке, контроле и оценке в государственных учреждениях.

6. Государства-члены должны продолжить свои усилия по преодолению правовых и административно-технических препятствий межсекторальной мобильности и мобильности между и в рамках различных областей задач; при этом следует учитывать расширенный Евросоюз.

7. Государства-члены должны заботиться о том, чтобы исследователи пользовались защитой в сфере социального страхования в соответствии с их правовым положением. В этой связи особое внимание должно быть уделено возможности передачи прав на пенсионное обеспечение – законных и дополнительных – исследователей, которые изменяют место работы в рамках государственного и частного секторов в одной стране или тех, кто переезжает из одной страны Евросоюза в другую. Такое урегулирование должно обеспечить исследователям, изменяющим в течение жизни место работы или прерывающим свою карьеру, сохранение прав на социальное страхование³¹.

8. Государства-члены должны создать необходимые сопровождающие структуры, чтобы периодически проверять и устанавливать, в какой мере работодатели, спонсоры и исследователи применяют Европейскую хартию исследователей и Кодекс поведения при приеме на работу исследователей.

9. Критерии для оценки этого аспекта необходимо разработать и согласовать в рамках работ руководящей группы «Человеческие ресурсы и мобильность».

10. Государства-члены в качестве представителей в международных организациях, созданных правительствами, должны соответствующим образом учитывать эту рекомендацию, внося предложения о стратегии и принимая решения о деятельности таких организаций.

11. Эта рекомендация адресована государствам-членам, однако служит инструментом содействия социальному диалогу, а также диалогу между исследователями, прочими заинтересованными лицами и обществом в целом.

12. Обращаемся к государствам-членам с просьбой информировать Комиссию, по возможности, до 15 декабря 2005 г. и затем в течение года о мерах, принятых ими в связи с этой рекомендацией и о первых результатах реализации рекомендации, а также с просьбой приводить примеры успешной работы.

13. Эта рекомендация будет регулярно перепроверяться Комиссией в рамках открытых методов координации.

РАЗДЕЛ 1

Европейская хартия исследователей

Европейская хартия исследователей представляет собой каталог общих положений и требований, определяющих роли, компетенции и права исследователей, а также работодателей и/или спонсоров исследователей³². С помощью Хартии должны быть установлены отношения между исследователями и работодателями или спонсорами, необходимые для успешной деятельности по выработке, передаче, обмену и распространению знаний и технологий, а также для профессионального становления исследователей. Хартия отдает должное также всем формам мобильности как средству профессионального развития исследователей.

В этом смысле Хартия является исходным пунктом для исследователей, работодателей и спонсоров, призывая их действовать ответственно и профессионально и взаимно признавать и уважать друг друга.

Хартия адресована всем исследователям Евросоюза на всех этапах их карьеры и касается всех исследовательских областей в государственном и частном секторах независимо от процедуры назначения на должность или вида занятости³³, правовой формы их работодателей или вида организации или учре-

³¹ DE L 75/68 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005.

³² См. определение терминов в разделе 3.

³³ Там же.

ждения, в которых проводятся работы. Она учитывает многообразные роли исследователей, которые уполномочены не только проводить исследования и разработки, но и выполнять другие задачи по руководству, курированию, а также в области менеджмента и администрирования. Эта Хартия исходит из того, что работодатели и/или спонсоры исследователей в первую очередь обязаны соблюдать соответствующие национальные или региональные правовые предписания. Если исследователи пользуются положением и правами, которые в определенном отношении являются более благоприятными, чем предусмотренные в данной Хартии, то ее текст, ограничивающий положение и уже полученные права, не имеет силу.

Исследователи, а также работодатели и спонсоры, присоединяющиеся к Хартии, соблюдают основные права и положения, признанные Хартией основных прав Евросоюза³⁴.

Общие положения и требования, действующие по отношению к исследователям

Свобода научных исследований

Исследователи должны поставить свои научные исследования на службу человечества и ориентировать на распространение научных знаний, при этом они обладают правом на свободу мысли и свободу излагать свою точку зрения, а также свободу находить методы решения проблем в соответствии с признанными этическими принципами и методами.

Исследователи должны, разумеется, признавать ограничения этой свободы, вытекающие из особых обстоятельств исследования (включая надзор/руководство/менеджмент) или из операциональной реальной необходимости, в частности из бюджетно-технических или обусловленных инфраструктурой или, особенно в промышленном секторе, по причине охраны интеллектуальной собственности. Такие ограничения не должны, разумеется, противоречить общепризнанным этическим принципам и образу действия, которые должны соблюдаться исследователями.

Этические принципы

Исследователи должны придерживаться признанного этического образа действия и основных этических принципов соответствующей профессиональной области, а также этических норм, лежащих в основе кодексов этики отдельных государств, специфических секторов или институтов.

Профессиональная ответственность

Исследователи должны гарантировать, что их исследования необходимы для общества и не дублируют уже проведенных где-либо исследований³⁵. Исследователи должны избегать любого плагиата и придерживаться принципа интеллектуальной собственности и совместной собственности на данные в случае, если исследования проводились совместно с руководителем(ями) и/или другими исследователями. Необходимость признать действительными новые наблюдения, доказав, что эксперименты должны быть повторены, не расценивается как плагиат при условии, что определенно указаны данные, которые следует подтвердить.

Исследователи должны заботиться о том, чтобы лица, которым поручены отдельные аспекты их работы, были бы в состоянии ее провести.

Профессиональное поведение

Исследователи должны быть хорошо знакомы со стратегическими целями их исследовательского поля и механизмами финансирования и получить все необходимые разрешения до начала исследований или прежде чем будут задействованы предоставленные ресурсы.

Они должны информировать работодателей, спонсоров или руководителей, если их исследовательский проект затягивается, преобразуется или дополняется, или уведомить, если он должен быть досрочно завершен или по какой-либо причине приостановлен.

Договорные или правовые обязательства

Исследователи всех ступеней должны быть информированы о государственных, секторальных или институциональных предписаниях, касающихся повышения квалификации и/или условий работы. К ним относятся постановления о правах на интеллектуальную собственность и о заявлениях и условиях предоставления субсидий или спонсировании независимо от вида их договоров. Исследователи должны соблюдать предписания, предоставляя необходимые результаты (например, докторскую работу, публикации, патенты, доклады, новые разработки и т.д.) согласно условиям договора и приравненным к ним текстам.

Обязанность отчетности

³⁴ ABI. C 364 vom 18.12.2000, S.1.

³⁵ DE L 75/70 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

Исследователи должны осознавать, что они обязаны отчитываться перед их работодателями, спонсорами или прочими соответствующими государственными или частными органами, а также, по этическим соображениям – перед обществом в целом. Особенно исследователи, получающие государственное финансирование, обязаны отчитываться за эффективное использование денег налогоплательщиков. Поэтому они должны придерживаться принципов надежного, прозрачного и эффективного управления финансами и сотрудничать при справедливой проверке их исследовательских работ, проводимой работодателями/спонсорами или комиссией по этике.

Методы получения и использования, результаты и при необходимости детальные данные следует открыто рассматривать при проведении необходимых внутренних и внешних проверок по распоряжению компетентных организаций.

Надежные методы работы в научных исследованиях

Исследователям следует применять надежные методы работы в соответствии с законодательством отдельных стран; среди них также меры защиты, необходимые для защиты здоровья и безопасности и для преодоления проблем, связанных с выходом из строя информационных технологий, например, посредством разработки функционально качественных стратегий безопасности. Они должны быть знакомы также с действующими правовыми требованиями к защите информации и секретности и предпринимать необходимые шаги, чтобы постоянно согласовываться с ними.

Распространение и применение результатов

Всем исследователям следует согласно договорным соглашениям следить за тем, чтобы результаты их исследований получали распространение и применение, например, сообщать об их передаче и коммерческом использовании на других условиях. Особенно опытные исследователи должны быть в первых рядах, гарантируя, чтобы исследования приносили пользу, а результаты использовались либо в коммерческих целях, либо были доступными общественности (или и то и другое), как только появляется возможность.

Обязательство перед обществом

Исследователи должны заботиться о том, чтобы их исследования были представлены обществу понятным для неспециалистов образом, обеспечивая тем самым доступ широкой общественности к науке. Поддержание прямых связей с общественностью помогает исследователям лучше понять интерес общества к основным направлениям развития науки и технологии, а также требования общества³⁶.

Трудовые отношения с руководителем

Исследователи на этапе подготовки/повышения квалификации должны строить структурированные, на постоянной основе трудовые отношения со своим(ими) руководителем(ями) и представителем(ями) факультета/отделения и извлекать из этого пользу.

Сюда относится также ведение учета всех достижений в работе и результатов исследований, получение ответной реакции посредством докладов и выступлений на семинарах, использование этой ответной информации и работа в соответствии с согласованными планами проведения работы, целями на различных этапах, требованиями отчетности о промежуточных результатах и/или ожидаемых результатах исследования.

Задачи по руководству и менеджменту

Опытные исследователи должны уделять особое внимание своей многогранной роли в качестве руководителей, наставников, консультантов по вопросам карьеры, заведующих, координаторов проектов, менеджеров или передающих знания. Они должны выполнять эти задачи, отдавая должное самым высоким профессиональным стандартам. В роли руководителей и наставников исследователей опытные исследователи должны строить конструктивные позитивные трудовые отношения с молодыми исследователями, создавая предпосылки для эффективной передачи знаний и для дальнейшего успешного становления исследователей.

Дальнейшее профессиональное развитие

Исследователи на всех этапах своей карьеры должны предпринимать усилия, направленные на самосовершенствование путем постоянной актуализации и расширения своих способностей и знаний. Это может быть достигнуто с помощью многих средств, включая (но не ограничиваясь) формальное обучение, семинары, конференции и обучение с использованием компьютеров.

Общие положения и требования, действующие по отношению к работодателям и спонсорам *Признание профессии*

³⁶ DE 22.3.2005 Amtsblatt der Europäischen Union L 75/71.

Все лица, избравшие карьеру исследователя, должны рассматриваться и к ним должны относиться как к представителям одной профессиональной группы. Это должно иметь место уже в начале карьеры, т.е. после окончания вуза, и касаться всех групп – независимо от их классификации на уровне отдельных государств (например, служащих, учащихся с высшим образованием, докторантов, постдокторантов, государственных служащих).

Недопустимость дискриминации

Работодатели и/или спонсоры исследователей не должны подвергать исследователей дискриминации ни в каком отношении – ни в отношении пола, возраста, этнического, национального или социального происхождения, религии или мировоззрения, сексуальной ориентации, языка, физических ограничений, политических взглядов или социальных или экономических обстоятельств.

Атмосфера вокруг исследований

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о создании мотивирующей к обучению и исследованиям атмосферы, предусматривающей предоставление необходимого оборудования, установок и предоставления возможностей – также для сотрудничества с отдаленными партнерами через сети, – соблюдении государственных и секторальных предписаний, касающихся охраны здоровья и безопасности при проведении исследований. Спонсоры должны обеспечить предоставление соответствующих ресурсов для осуществления согласованной рабочей программы.

Условия работы

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы условия работы исследователей, включая исследователей с физическими ограничениями, соответствовали действующему в странах законодательству и действующим в стране или специфическим для сектора тарифным соглашениям, при необходимости были гибкими, что требуется для успешной исследовательской деятельности. Они должны стремиться к тому, чтобы предоставить условия, позволяющие мужчинам и женщинам-исследователям совмещать семью и работу, детей и карьеру³⁷. Особое внимание среди прочего должно уделяться гибкому рабочему времени, регламентации работы по неполному рабочему дню, работе, осуществляемой с помощью средств коммуникации, и отпуску для повышения квалификации, а также необходимым финансовым и административно-техническим мерам, позволяющим реализовывать эти возможности³⁸.

Стабильность и постоянство занятости

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы нестабильность трудовых договоров не причиняла ущерба работе исследователей и при этом делать все возможное для улучшения стабильности условий занятости исследователей и претворять в жизнь основные положения и условия,³⁹ содержащихся в Директиве 1999/70/ЕС Совета от 28 июня 1999 г. о трудовом договоре с ограниченным сроком.

Финансирование и заработная плата

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы исследователи могли претендовать на порядочные привлекательные условия финансирования и/или заработную плату с соответствующим социальным обеспечением (включая регламентации, связанные со здоровьем, родительскими обязанностями, пенсионным обеспечением и пособием по безработице) в соответствии с действующим в стране законодательством и с действующими в стране специфическими для сектора тарифными соглашениями. Они должны распространяться на исследователей на всех этапах их карьеры, а также на молодых ученых и соответствовать их правовому статусу, их работе и степени квалификации и/или компетенции.

Пропорциональное соотношение мужчин и женщин⁴⁰

³⁷ Сравн. SEK (2005) 260, Women and Science: Excellence and Innovation – Gender Equality in Science.

³⁸ DE L 75/72 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

³⁹ Директива должна препятствовать тому, чтобы к наемным работникам хуже относились, имея в виду условия работы, чем к постоянным работникам только потому, что они работают по договору с ограниченным сроком или находятся в ограниченных по срокам трудовых отношениях, также препятствовать злоупотреблению, состоящему в заключении один за другим ограниченных по срокам трудовых договоров или трудовых отношений; далее они должны облегчать для наемных работников, работающих по договору с ограниченным сроком, возможность обучения и повышения квалификации и заботиться об информировании наемных работников с ограниченным сроком службы о появлении на предприятиях вакантных мест постоянных работников. Richtlinie 1999/70/EG des Rates vom 28. Juni 1999 zu der EGB-UNICE-CEEP-Rahmenvereinbarung über befristete Arbeitsverträge (ABl. L 175 vom 10.7.1999, S.43).

⁴⁰ Сравн. SEK (2005) 260, Women and Science: Excellence and Innovation – Gender Equality in Science.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны стремиться к представительному пропорциональному соотношению полов на всех уровнях кадровой структуры, включая уровень руководителей и менеджеров. Это может быть достигнуто с помощью политики равных шансов при приеме на работу и на дальнейших этапах карьеры, учитывая, разумеется, критерии качества и способности. Для обеспечения равного отношения в комиссиях по отбору кадров и оценке должно быть пропорциональное соотношение полов.

Развитие карьеры

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны предпочтительно в рамках своего менеджмента человеческими ресурсами разрабатывать стратегию карьерного развития исследователей на всех этапах их карьеры и независимо от договорной ситуации, также исследователей с ограниченными по срокам договорами. В ней должны быть предусмотрены наставники, поддерживающие исследователей и руководящие ими в их личностном и профессиональном развитии, мотивируя тем самым и помогая преодолеть неуверенность в их профессиональном будущем.

Значение мобильности

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны придавать большое значение географической, межсекторальной, междисциплинарной, трансдисциплинарной и виртуальной⁴¹ мобильности, а также мобильности между государственным и частным секторами как важному средству расширения научных знаний и профессионального развития на каждом этапе карьеры исследователя. И поэтому они должны включать в специальную стратегию развития карьеры такие возможности выбора и ценить и признавать в полном объеме опыт мобильности в системе повышения по службе/оценки.

Следует также использовать необходимые административно-технические инструменты, чтобы в соответствии с законодательством отдельных стран стал возможным перевод как средств на оказание поддержки, так и прав на социальное обеспечение.

Возможность повышения квалификации в исследовании

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы все исследователи на любом этапе их карьеры независимо от договорной ситуации имели возможность повышать профессиональную квалификацию и улучшать профессиональные перспективы путем доступа к мероприятиям по постоянному дальнейшему развитию способностей и знаний.

Такие мероприятия должны регулярно оцениваться с точки зрения их доступности, важности и эффективности для улучшения способностей, знаний и профессиональных перспектив⁴².

Возможность консультироваться по вопросам карьеры

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы исследователям на всех этапах их карьеры независимо от их договорной ситуации предоставлялась возможность консультироваться по вопросам карьеры и помощь в получении информации о рабочих местах либо в данном учреждении, либо путем сотрудничества с другими органами.

Право на интеллектуальную собственность

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы исследователи на всех этапах их карьеры получали возможную выгоду от реализации результатов их исследований и разработок путем законодательной защиты и особенно соответствующей защиты прав на интеллектуальную собственность, включая авторское право.

В стратегиях и методах работы должно быть установлено, какие права имеют исследователи и/или, при необходимости, их работодатели или другие стороны, включая внешние коммерческие или промышленные предприятия, возможно предусмотренные в специальных соглашениях о кооперации или прочих соглашениях.

Соавторство

Учреждения должны положительно относиться к соавторству при оценке своих сотрудников, т.к. оно свидетельствует о конструктивном подходе в научно-исследовательской деятельности. Работодатели и/или спонсоры исследователей должны поэтому разрабатывать стратегии, подходы и методы, которые обеспечили бы исследователям, включая начинающих, необходимые рамочные условия с тем, чтобы они могли претендовать на право признания в качестве соавторов статей, патентов и т.д., на упоминание и/или цитирование за их фактический вклад или чтобы они могли опубликовать результаты своих исследований независимо от руководителя.

Руководство

⁴¹ Это означает сотрудничество с отдаленными исследователями через электронные сети.

⁴² DE 22.3.2005 Amtsblatt der Europäischen Union L 75/73.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы было указано лицо, к которому молодой ученый мог бы обратиться по вопросам, касающимся выполнения его профессиональных задач, и они должны информировать об этом исследователя.

В таких соглашениях должно быть четко установлено, что предлагаемые руководители должны обладать достаточной компетентностью, чтобы курировать исследовательскую работу, и иметь достаточно времени, знаний, опыта, специальных знаний и выражать готовность оказывать соответствующую поддержку молодому ученому. В дальнейшем они должны предусмотреть способы продвижения и контроля, а также необходимые механизмы обратной связи.

Преподавание

Преподавательская деятельность является важным средством структурирования и распространения знаний и поэтому должна рассматриваться как возможная важная часть профессионального становления исследователя. Разумеется, педагогическая деятельность не должна отнимать много времени и мешать исследователям, особенно начинающим, в выполнении исследований.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы педагогическая работа соответственно оплачивалась и учитывалась в системах оценки, и чтобы время опытных сотрудников, отводимое на подготовку молодых ученых, учитывалось как часть их педагогической нагрузки. Мероприятия по повышению педагогической квалификации должны быть частью повышения профессиональной квалификации.

Система оценки

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны ввести системы оценки для всех исследователей, включая опытных, с тем, чтобы регулярно и прозрачно проводить оценку с помощью независимой (а в случае с опытными исследователями возможно международной) комиссии. При использовании таких методов оценки должен учитываться общий творческий потенциал исследователей и результаты их исследований, например, публикации, патенты, менеджмент научных исследований, педагогическая деятельность/лекции, руководство, наставничество, национальное и международное сотрудничество, административные задачи, общественная работа и мобильность, оценка должна влиять на возможность роста⁴³.

Затруднения/жалобы

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны вводить соответствующие методы решения трудностей/разбора жалоб исследователей, включая конфликты между руководителями и молодыми исследователями, согласуясь с правилами отдельных государств и предписаниями, смотря по обстоятельствам, – привлекать беспристрастную личность (уполномоченного по разбору жалоб).

Такие методы должны обеспечивать всему исследовательскому персоналу конфиденциальную неформальную поддержку при решении рабочих конфликтов, споров и жалоб с целью справедливого и равноправного отношения в учреждении и улучшения общего рабочего климата.

Участие в органах, принимающих решение

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны рассматривать как совершенно легитимное и даже желательное представительство исследователей в органах, занимающихся информационными, консультационными вопросами и принимающих решения в органах учреждений, для которых они проводят научные исследования, с тем, чтобы защищать и представлять их индивидуальные и коллективные интересы как профессиональной группы и вносить активный вклад в работу института⁴⁴.

Прием на работу

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о том, чтобы были установлены недвусмысленные стандарты приема и допуска для исследователей, особенно начинающих. Кроме того, они должны расширять возможности приема для отдельных групп или для исследователей, которые вернулись к научной карьере, в том числе преподавателей (всех ступеней), которые снова пришли в сферу научных исследований.

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны при назначении на должность или найме исследователей придерживаться ниже изложенных положений Кодекса поведения при приеме на работу исследователей.

РАЗДЕЛ 2

Кодекс поведения при приеме на работу исследователей

⁴³ DE L 75/74 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

⁴⁴ См. также Richtlinie 2002/14/EG des Europäischen Parlaments und des Rates (ABl. L 80 vom 23.3.2002, S.29).

Кодекса поведения при приеме на работу исследователей состоит из ряда общих положений и требований, которым должны следовать работодатели и/или спонсоры при назначении на должность и найме исследователей. Эти основные положения и требования должны учитывать такие ценности, как прозрачность методов приема на работу и равное отношение ко всем претендентам, особенно принимая во внимание формирование привлекательного, открытого и стабильного европейского рынка труда для исследователей, и дополнять основные положения и требования, содержащиеся в Европейской хартии исследователей. Учреждения и работодатели, придерживающиеся Кодекса поведения, открыто проявляют готовность действовать ответственно и проявлять уважение и предоставлять исследователям справедливые рамочные условия.

Тем самым они четко подкрепляют намерение вносить вклад в дальнейшее развитие Европейского пространства научных исследований.

Общие положения и требования кодекса поведения

Прием на работу

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны установить методы приема на работу, являющиеся открытыми⁴⁵, эффективными, прозрачными, поддерживающими и сопоставимыми в международном масштабе и соответствующими типу предлагаемых рабочих мест.

Объявление о вакансиях должно содержать всеобъемлющее описание необходимых знаний и умений и не быть слишком специализированным, чтобы подходящие претенденты не были ограничены. Работодатели должны привести описание условий труда и требований к выполняемой работе, в том числе перспектив карьерного роста. Кроме того, промежуток времени между объявлением вакансии или приглашением претендентов и подачей заявлений должен быть реалистичным.

Отбор

В отборочной комиссии должны быть представлены лица с разносторонними профессиональными знаниями, и в комиссии должно быть обеспечено адекватное пропорциональное соотношение мужчин и женщин. В комиссии должны входить – насколько это уместно и возможно – представители различных секторов (государственного и частного) и профессиональных областей, также других стран, имеющие соответствующий опыт в области оценки претендентов. По возможности, следует использовать широкую палитру методов отбора, как, например, оценку внешними экспертами и личное собеседование.

Члены отборочных органов должны быть соответствующим образом защищены.

Прозрачность

Претенденты до начала отбора должны быть проинформированы о методах приема на работу и критериях отбора, количестве вакантных мест и карьерных перспективах. Далее после процедуры отбора им должно быть сообщено об их слабых и сильных сторонах.

Оценка заслуг

При проведении отбора должен учитываться весь спектр опыта⁴⁶ претендента. Должно быть уделено внимание общим способностям, а также креативности и степени самостоятельности.

Это означает, что следует оценивать заслуги как с количественной, так и с качественной точки зрения, а не основываться только на количестве публикаций. В соответствии с этим, следует правильно взвесить значение библиометрических данных в широкой палитре критериев оценки таких, как преподавание, руководство, работа в команде, передача знаний, исследовательский и инновационный менеджмент, а также общественная работа. Имея дело с претендентами, ранее работавшими в промышленности, следует обратить особое внимание на их вклад в патенты, разработки или изобретения.

Биография с отклонениями в хронологической последовательности

Разрывы или отклонения в хронологической последовательности не должны штрафовать, а должны оцениваться как ступень развития карьеры и поэтому как ценный вклад в дальнейшее профессиональное развитие и профессиональное становление исследователей. Поэтому претендентам должно быть разрешено подтверждать биографию свидетельствами, которые отражали бы репрезентативный выбор важных для отбора достижений и квалификаций.

Признание опыта мобильности

⁴⁵ Должны быть использованы все имеющиеся инструменты, особенно международные и глобальные ресурсы, доступные через сети, такие, как Панъевропейский портал мобильности для исследователей: <http://europa.eu.int/erascareers>

⁴⁶ См. также раздел 1. Европейская Хартия исследователей: системы оценки.

Опыт мобильности такой, как пребывание в другой стране / другом регионе или другом исследовательском учреждении (государственном или частном) или смена профессиональной области / сектора на другой – либо как часть первой подготовки к исследованиям либо на более позднем этапе карьеры исследователя – или опыт виртуальной мобильности, должен рассматриваться как ценный вклад в дальнейшее профессиональное развитие исследователя.

Признание свидетельств о квалификации

Работодатели и/или спонсоры исследователей должны заботиться о соответствующей оценке академических и профессиональных квалификаций, включая неформальные квалификации, всех исследователей, особенно в связи с международной и профессиональной мобильностью. Они должны наводить справки о правилах, процедурах и нормах признания таких свидетельств о квалификации и знать их в деталях. Поэтому они по всем имеющимся каналам⁴⁷ должны получать информацию о действующих в отдельных странах правовых предписаниях, соглашениях и специальных правилах, касающихся признания этих свидетельств о квалификации.

Профессиональный опыт

Необходимый уровень квалификации должен соответствовать требованиям рабочего места и не быть препятствием для роста. Признание и оценка квалификаций должны опираться на оценки достижений личности, а не на обстоятельства или репутацию учреждения, в котором была приобретена квалификация. Так как, профессиональная квалификация может быть получена на раннем этапе продолжительной биографии, должно признаваться также профессиональное развитие в течение жизни.

Прием на работу и назначение на должность после защиты диссертации на степень доктора

Учреждения должны устанавливать ясные правила и иметь четкие направления, касающиеся приема на работу и назначения на должность исследователей со степенью доктора, включая максимальную продолжительность договора и цели приема на работу и назначения на должность. В таких документах должны учитываться периоды более ранних трудовых отношений после защиты докторской диссертации в других учреждениях. В них должно также учитываться, что статус постдокторанта должен представлять собой переходную фазу, основная цель которой состоит в том, чтобы в рамках долгосрочных карьерных перспектив предоставить дополнительные возможности для профессионального развития исследователя⁴⁸.

РАЗДЕЛ 3

Определение терминов

Исследователь

Для цели данной рекомендации прибегнем к международно признанному определению исследования в сборнике Frascati⁴⁹. В соответствии с ним описание исследователей звучит следующим образом: «специалисты, уполномоченные заниматься планированием или получением новых знаний, продуктов, технологий, методов и систем, а также менеджментом этих проектов». В данной рекомендации имеются в виду также все лица, занятые в исследованиях и разработках на любой ступени карьеры независимо от квалификации⁵⁰. Сюда входят все виды деятельности, относящиеся к «фундаментальным исследованиям», «стратегическим исследованиям», «прикладным исследованиям», «экспериментальным разработкам» и «передаче знаний», а также к менеджменту интеллектуальной собственности, реализации результатов исследований или научной журналистике.

Проводят различие между молодыми научными кадрами и опытными исследователями:

- молодые научные кадры определяются как ученые в первые четыре года (эквивалент полного рабочего дня) их исследовательской деятельности, включая время подготовки к научным исследованиям⁵¹.
- опытные исследователи определяются как ученые с опытом работы в научных исследованиях минимум четыре года (эквивалент полного рабочего дня), после окончания вуза получившие допуск к защите диссертации на степень доктора в стране, в которой они получили высшее образование или

⁴⁷ Более детальные подробности о сети NARIC (Europäisches Netz der Informationszentren) см. <http://www.enic-naric.net/>

⁴⁸ DE L 75/76 Amtsblatt der Europäischen Union 22.3.2005

⁴⁹ В: Allgemeine Richtlinien für statistische Übersichten in Forschung und experimenteller Entwicklung. Frascati – Handbuch, OECD, 2002.

⁵⁰ КОМ (2002) 436 vom 18.7.2003: Forscher im EFR: Ein Beruf, vielfältige Karriereöglichkeiten.

⁵¹ Сравн. Рабочую программу «Формирование европейского исследовательского пространства: человеческие ресурсы и мобильность, мероприятия Марии Кюри», издание сентябрь 2004, с.41 (английская версия).

ученые, уже имеющие степень доктора независимо от того, сколько времени им потребовалось для получения степени доктора⁵².

Работодатель

В контексте этой рекомендации термин «работодатель» относится ко всем тем государственным или частным учреждениям, в которых работают исследователи на договорной основе или в рамках других видов договоров или соглашений, включая такие, в которых отсутствуют прямые финансовые отношения. Последнее касается прежде всего учреждений вузов, отделений факультетов, лабораторий, фондов или частных организаций, в которых исследователи либо получают образование, либо проводят исследования, финансируемые из третьих источников⁵³.

Спонсоры

Термин «спонсоры» относится ко всем тем организациям⁵⁴, которые предоставляют финансовые средства (включая стипендии, премии, субсидии и пособия) государственным или частным исследовательским учреждениям, а также вузам. В этой роли они могут принять решение о том, что в качестве предпосылки выделения финансовых средств учреждения, получающие финансирование, должны представить эффективные стратегии, методы и механизмы, согласующиеся с общими положениями и требованиями этой рекомендации, и применяли ее.

Назначение или занятость

Это относится к тем договорам или к стипендиям, субсидиям или премиям, которые финансируются третьей стороной, среди них также финансирование в связи с рамочными программами⁵⁵.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

⁵² Там же с.42 (английская версия).

⁵³ Это не прямое финансирование бюджетных или небюджетных средств, например, через фонды, Немецкое исследовательское общество и др. (примечание переводчика).

⁵⁴ Сообщество попытается использовать содержащиеся в данной рекомендации обязательства по отношению к приему финансовых средств в связи с рамочной(ыми) программами исследований, технологических разработок и демонстраций.

⁵⁵ Рамочная(ые) программа(ы) исследований, технологических разработок и демонстраций.

А.3.1. Комментарий по вопросу о взаимодополняемости всеобъемлющей структуры квалификаций ЕПВО и Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни (EQF), предложенной в документах Комиссии Евросоюза.

*Болонский процесс –
Рабочая группа по структурам квалификаций*

Note on the complementarities between the overarching framework for qualifications of the ENEA and the proposal in EU-Commission staff working document on a European qualifications framework for lifelong learning (EQF).

Структура квалификаций для ЕНЕА уже одобрена европейскими министрами (Берген, май 2005 года). В свою очередь документ Комиссии предлагается для обсуждения с целью выработки рекомендаций, которые могут быть приняты Европейским Парламентом и Советом Европы к 2007 году.

Структура квалификаций ЕПВО охватывает 45 стран, а EQF – 25 стран Евросоюза и 7 стран-участниц программы “Образование и подготовка 2010”.

Структура квалификаций ЕПВО распространяется только на высшее образование, в то время как EQF предназначена для высшего образования, профессионально-технического образования и подготовки и для квалификаций, присваиваемых в средней школе.

Структура квалификаций ЕПВО и EQF должны стать метаструктурами, которые облегчат установление соотношения и связи между национальными (и отраслевыми) структурами. Как некие эталонные структуры они не являются директивными.

Непременным условием функционирования структуры квалификаций ЕПВО и ее реализации как средства улучшения международной прозрачности, мобильности и признания является наличие работающих национальных структур квалификаций. Для EQF такое требование не является четко выраженным.

Отраслевые структуры, связанные с EQF, могут либо структурами образовательного сектора либо структурами для сектора занятости. EQF – полезный инструмент разработки структур для секторов занятости, однако признание квалификаций по всей Европе должно осуществляться посредством их включения в национальные структуры квалификаций.

Уровни

Между EQF и структурой для ЕНЕА имеется соответствие, поскольку три высших уровня EQF – уровни 6, 7 и 8 – соответствуют 1-ому, 2-ому и 3-ему циклам структуры для ЕПВО.

Следует отметить, что для стран, которые в своих национальных структурах квалификаций имеют промежуточные квалификации для первого цикла, уровень 5 в EQF обычно соответствует дескриптору сокращенного цикла Совместной инициативы качества.

Методология дескрипторов

Методологии дескрипторов, разработанные соответственно для структуры квалификаций ЕПВО и для EQF, различаются, но не являются несовместимыми. Различие обусловлено тем, что некоторые квалификации, привязываемые через национальные структуры к 6,7 и 8 уровням EQF, необязательно присутствуют в национальных структурах квалификаций высшего образования.

Дескрипторы должны ссылаться на результаты обучения. Поэтому таблица 2 в предложении EQF не должна быть частью EQF в ее окончательной рекомендации. Дескрипторы в мета-структуре должны быть простыми и надежными. Не следует также забывать и о дальнейшем развитии дескрипторов EQF. Возникающие различия между двумя структурами необходимо четко контролировать.

Отличия действующих дескрипторов

Действующие дескрипторы для уровней 6, 7 и 8 в EQF отличаются от Дублинских дескрипторов, которые используются в структуре квалификаций ЕПВО. Однако два множества дескрипторов совместимы, поскольку универсальные дескрипторы EQF

Согласуются с результатами обучения, которые описываются Дублинскими дескрипторами, как это показано в приложении. В приложении также рассматриваются некоторые измерения дескрипторов EQF.

Заключение

Предложенная Европейская структура для квалификаций образования в течение всей жизни отличается от структуры квалификаций ЕПВО с точки зрения охвата и методологии. Тем не менее они не являются противоречивыми и несовместимыми.

Структура квалификаций для ЕПВО будет продолжать свое существование как отраслевая всеобъемлющая структура для высшего образования, которая позволит соотносить друг с другом квалификации высшего образования 45 стран-участниц Болонского процесса через их национальные структуры квалификаций. Дополнительная ценность EQF будет состоять в том, что она дает возможность соотносить высшее образование с другими формами образования и подготовки и наоборот.

Дальнейшее становление и развитие национальных структур квалификаций, как это было решено министрами на встрече в Бергене, будет продолжаться. После того, как рекомендации по EQF будут одобрены, страны-члены Евросоюза должны принять решение о включении в существующую структуру квалификации весь спектр обучения в течение всей жизни. Эта двухэтапная процедура выполнима, поскольку две эталонные структуры непротиворечивы и совместимы.

Могенс Берг (Mogens Berg)
30 сентября 2005 года

Таблица 11 – Дублинские дескрипторы, используемые в структуре квалификаций для ЕПВО, в сравнении с дескрипторами, предложенными в рабочем документе Комиссии Евросоюза «К Европейской структуре квалификаций для образования в течение всей жизни»

Квалификации, означающие завершение первого цикла , присваиваются студентам, которые:	EQF-уровень 6
<p>продемонстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включают некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения;</p>	<p>Обладает доскональным теоретическим и практическим знанием некоторой области, включая самое передовое знание, что подразумевает критическое осмысление теорий и принципов.</p> <p>Владеет методами и инструментарием сложной специализированной области и демонстрирует новаторство в выборе используемых методов. Выдвигает и подкрепляет аргументы при решении проблем.</p> <p>Демонстрирует навыки административного руководства, управления проектированием, ресурсами и командой в рабочих и учебных контекстах, которые не являются прогнозируемыми и требуют решения сложных проблем, включающих множество взаимодействующих факторов</p> <p>Демонстрирует творческий подход к реализации проектов и проявляет инициативу в работе по управлению, что включает обучение членов команды более эффективной работе в коллективе.</p> <p>Постоянно оценивает свои познания и определяет потребности в обучении</p> <p>Передает идеи, проблемы и решения как аудитории специалистов, так и аудитории неспециалистов, используя широкий диапазон техник, включая количественную и качественную информацию.</p> <p>Демонстрирует широкое мировоззрение, проявляя солидарность с другими</p> <p>Собирает и интерпретирует существенные для своей области данные для решения проблем.</p> <p>Осуществляет практическое взаимодействие в условиях сложного внешнего окружения.</p> <p>Формирует суждения с учетом социальных и этнических проблем, возникающих в процессе работы или учебы.</p>
<p>могут применять свои знание и понимание таким образом, который указывает профессиональный¹ подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями², которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;</p>	
<p>обладают умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам;</p>	
<p>могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;</p> <p>выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности</p>	

¹ Слово ‘**профессиональный**’ используется в дескрипторах своем самом широком смысле. Оно относится к тем характеристикам, которые необходимы для работы или профессиональной деятельности, и предусматривает применение некоторых аспектов обучения повышенного уровня. Оно не используется в отношении специфических требований, связанных с регламентируемыми профессиями. Эти требования определяются с помощью профиля / спецификации

² Слово ‘**компетенция**’ используется в дескрипторах своем самом широком смысле, обеспечивая возможность градации умений или навыков. Слово не используется в более узком смысле, установленном только на основании оценки ‘да/нет’.

<p><i>Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются студентам, которые:</i></p>	<p>EQF-уровень 7</p>
<p><i>продемонстрировали знания и понимание, которые опираются на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования³;</i></p>	<p>Использует специализированное теоретическое и практическое знание области, включая самое передовое. Это знание создает фундамент для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей. Демонстрирует существенную осведомленность о проблемах знания в своей области и на стыке между различными областями.</p>
<p><i>могут применять свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;</i></p>	<p>Дает основанную на исследованиях оценку проблем путем интеграции знаний из новых и междисциплинарных областей и формирует суждения на основе неполной или ограниченной информации. Развивает новые навыки, откликаясь на появление новых знаний и технологий.</p>
<p><i>обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;</i></p>	<p>Демонстрирует лидерство и новаторство в рабочих и учебных контекстах, которые не являются знакомыми и прогнозируемыми, отличаются сложностью и требуют решения проблем, включающих в множество взаимодействующих факторов. Оценивает стратегическую эффективность работы команд.</p>
<p><i>могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения, аудитории специалистов и неспециалистов;</i></p>	<p>Проявляет самостоятельность в планировании своего обучения, а также высокий уровень понимания процессов обучения. Представляет результаты проектов и их обоснование аудитории специалистов и неспециалистов, используя соответствующие техники.</p>
<p><i>обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.</i></p>	<p>Тщательно анализирует и обдумывает социальные нормы и отношения, предпринимает действия по их изменению. Решает проблемы, интегрируя источники сложного знания, в условиях неполноты и в новых и незнакомых контекстах Демонстрирует опыт практического взаимодействия, справляясь с изменениями в сложном внешнем окружении. Реагирует на социальные, научные и этические проблемы, возникающих в процессе работы или учебы.</p>

³ Слово 'исследование' охватывает разнообразную деятельность в контексте, часто связанном с областью обучения; термин используется здесь для обозначения тщательного изучения или изысканий на базе критического осмысления знаний. Использование слова имеет включающий характер с тем, чтобы охватить ряд видов деятельности, предусматривающих оригинальную и новаторскую работу в целом диапазоне научных, профессиональных и технологических областей, включая гуманитарные науки и искусство. Слово не используется в узком или ограниченном смысле, так же как в применении только к традиционным 'научным методам'.

<p><i>Квалификации, означающие завершение третьего цикла, присваиваются студентам, которые:</i></p>	<p>EQF-уровень 8</p>
<p><i>продemonстрировали систематическое понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;</i></p>	<p>Применяет специализированное знание для критического анализа, оценки и синтеза новых и сложных идей, находящихся на самом передовом крае области.</p> <p>Расширяет или переоценивает существующее знание и/или профессиональную практику в некоторой области или на стыке между областями</p> <p>Исследует, задумывает, планирует, реализует и адаптирует проекты, приводящие к новому знанию и новым методологическим решениям</p> <p>Демонстрирует реальное лидерство, новаторство и самостоятельность в рабочих и учебных контекстах, являющихся новыми и требующих решения проблем, которые включают в себя множество взаимодействующих факторов</p> <p>Демонстрирует высокий уровень понимания учебных процессов, а также способность постоянно развивать новые идеи или процессы</p> <p>Общается с авторитетами путем участия в критическом диалоге с коллегами из профессионального сообщества на национальном и на международном уровне.</p> <p>Тщательно анализирует и обдумывает социальные нормы и отношения, предпринимает действия по их изменению</p> <p>Критический анализ, оценка и синтез новых и сложных идей, принятие стратегических решений на основе этих процессов</p> <p>Демонстрирует опыт практического взаимодействия и способность к принятию стратегических решений в сложном внешнем окружении.</p> <p>Своими действиями содействует социальному, научному и этическому прогрессу.</p>
<p><i>продemonстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;</i></p>	
<p><i>способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;</i></p>	
<p><i>способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;</i></p>	
<p><i>могут общаться с коллегами, широким учебным сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;</i></p>	
<p><i>смогут способствовать – в научном и профессиональном контексте – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знании;</i></p>	

Таблица 12 – *Дескрипторы JQI (Совместной инициативы качества) для краткого цикла высшего образования в сравнении с дескрипторами EQF уровня 5*

Квалификации, означающие завершение краткого цикла высшего образования (в рамках первого цикла), присваиваются студентам, которые:	EQF-уровень 5
<i>продemonстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании⁴ и обычно находятся на уровне, соответствующем уровню учебников повышенного типа; такое знание образует основу для профессиональной области или рода занятий, сферы деятельности или занятий, индивидуального развития и дальнейшего обучения с целью окончания первого цикла;</i>	<p>Применяет широкое теоретическое и практическое знание, часто специализированное для некоторой области, и проявляет осведомленность о пределах знаниевой базы.</p> <p>Проявляет стратегический и творческий подход к поиску решений для хорошо определенных конкретных и абстрактных проблем</p> <p>Демонстрирует перенос теоретического и практического знания для решения проблем</p> <p>Самостоятельно управляет проектами, которые требуют решения проблем, включающих в себя много факторов, иногда взаимодействующих и приводящих в непрогнозируемым изменениям</p> <p>Проявляют творческое начало в разработке проектов.</p> <p>Управляют людьми, оценивают эффективности работы – как своей, так и других.</p> <p>Обучают других и способствуют более эффективной работе команды.</p> <p>Оценивает свои познания и определяет потребности в обучении, необходимые для продолжения образования</p> <p>Ясно и в хорошо структурированном виде передают свои идеи коллегам, руководителям и клиентам, используя качественную и количественную информацию.</p> <p>Демонстрирует широкое мировоззрение, проявляя солидарность с другими</p> <p>Вырабатывает ответные действия на абстрактные и конкретные проблемы</p> <p>Демонстрирует опыт практического взаимодействия в некоторой области</p> <p>Формирует суждения, основанные на знании соответствующих социальных и этических проблем.</p>
<i>могут применять знание и понимание в контексте своего рода занятий;</i>	
<i>обладают умением находить и использовать информацию, необходимую для решения ясно определенных конкретных и абстрактных проблем;</i>	
<i>могут сообщать о своем понимании, навыках и деятельности коллегам, руководителям и клиентам и взаимодействовать с ними на этой основе;</i>	
<i>обладают навыками обучения, которые позволяют им осуществлять дальнейшее обучение с некоторой степенью самостоятельности.</i>	

Перевод Е.Н. Карачаровой

А.3.2. ОБЩИЕ ‘ДУБЛИНСКИЕ’ ДЕСКРИПТОРЫ ДЛЯ СТЕПЕНЕЙ И КВАЛИФИКАЦИЙ СОКРАЩЕННОГО, ПЕРВОГО, ВТОРОГО И ТРЕТЬЕГО ЦИКЛОВ

*Доклад неформальной группы по Совместной инициативе качества (список лиц, внесших свой вклад в подготовку документа, дан в Приложении).
18 октября 2004 года*

DRAFT 1 WORKING DOCUMENT ON JQI MEETING IN DUBLIN ON 18 OCTOBER 2004

ВВЕДЕНИЕ

В настоящей пояснительной записке предлагаются общие ‘Дублинские’ дескрипторы для присуждаемых студентам квалификаций, которые означают завершения сокращенного цикла высшего об-

⁴ Общее среднее образование также включает профессионально-техническое образование с существенной общеобразовательной составляющей.

разования (в рамках первого его цикла). Данный дескриптор расширяет имеющиеся Дублинские дескрипторы для квалификаций/степеней бакалавра, магистра и доктора, опубликованные ранее в рамках Совместной инициативы качества.¹

В соответствии с Дублинскими дескрипторами для степеней/квалификаций бакалавра, магистра и доктора, дескриптор сокращенного цикла представляет собой общее, не зависящее от конкретного характера образовательного процесса утверждение о характеристиках, которыми, как ожидается, должен обладать студент по завершении сокращенного цикла (в рамках первого цикла) обучения. Дескриптор использует также и другие источники, ряд из которых связан с национальными структурами квалификаций, включая такие как:

Структура квалификаций высшего образования от Агентства обеспечения качества ii

Ирландская национальная структура квалификаций iii

Датская структура квалификаций iv

В настоящем документе рассматривается последовательность трех Дублинских дескрипторов, которыми характеризуется завершение первого, второго и третьего болонских циклов и описывается продвижение между ними.

ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

Берлинское коммюнике

В Берлинском Коммюнике (сентябрь 2003 года) министры высшего образования упоминают всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования:

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.

Более конкретно о структуре квалификаций и квалификациях сокращенного курса высшего образования в Коммюнике говорится следующее:

Министры предлагают Группе по контролю за ходом Болонского процесса изучить возможности соединения сокращенного курса высшего образования с первым циклом структуры квалификаций для Европейского пространстве высшего образования

Формулирование дескриптора сокращенного цикла (в рамках первого цикла) обучения

Для студентов, выбравших программу обучения в рамках Болонского первого цикла, доступен целый ряд квалификаций/степеней, которые не охватывают весь объем этого цикла. Такие квалификации/степени именуется квалификациями/степенями сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла). Они могут подготовить студента к трудоустройству и обеспечить доступ к обучению для завершения первого цикла. В рамках первого цикла национальные системы могут иметь различные квалификации. Предлагаемый дескриптор предназначен для наиболее распространенного типа квалификации, предусматривающей примерно 120 кредитов ECTS или их эквивалент.

Дублинские дескрипторы для степеней краткого, первого, второго и третьего цикла⁵

'Дублинские' дескрипторы

Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества (JQI) для бакалавров и магистров были впервые представлены в марте 2002 года (см: www.jointquality.org). На встрече JQI в Дублине 23 марта 2004 высказано предположение, что для лучшего понимания 'Дублинских дескрипторов' в контексте Берлинского коммюнике и для их возможного применения в будущем более приемлемым могут оказаться альтернативные названия, как показано ниже. На этой же встрече была предложена система общих дескрипторов для квалификаций третьего цикла. Дескриптор сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла) был предложен после встречи Совместной инициативы качества (JQI) в Дублине 18 октября 2004 года. Ниже приводится полная система 'Дублинских дескрипторов':

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

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, соответствующем уровню учеников повышенного типа; такое знание образует основу для профессиональной области или

¹ Ранее называемые степенями бакалавра, магистра и доктора awards.

рода занятий, сферы деятельности или занятий, индивидуального развития и дальнейшего обучения с целью окончания первого цикла;

- могут применять знание и понимание в контексте своего рода занятий;
- обладают умением находить и использовать информацию, необходимую для решения ясно определенных конкретных и абстрактных проблем;
- могут сообщать о своем понимании, навыках и деятельности коллегам, руководителям и клиентам и взаимодействовать с ними на этой основе;
- обладают навыками обучения, которые позволяют им осуществлять дальнейшее обучение с некоторой степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение первого цикла, присваиваются студентам, которые⁶:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения;
- могут применять свои знания и понимание таким образом, который указывает профессиональный⁷ подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями⁸, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;
- обладают умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам;
- могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;
- выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности.

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

- продемонстрировали знания и понимание, которые опираются на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования⁹;
- могут применять свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;
- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;
- могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения, аудитории специалистов и неспециалистов;
- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

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

- продемонстрировали систематическое понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;
- продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;
- способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;
- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;
- могут общаться с коллегами, широким научным сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;

⁶ Альтернативное наименование, предложенное на встрече Совместной инициативы качества в Дублине 23 марта 2004 года.

⁷ См. Глоссарий 1

⁸ См. Глоссарий 2

⁹ См. Глоссарий 3

- смогут способствовать – в научном и профессиональном контексте – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знании;

Глоссарий

1. Слово **‘профессиональный’** используется в дескрипторах своем самом широком смысле. Оно относится к тем характеристикам, которые необходимы для работы или профессиональной деятельности, и предусматривает применение некоторых аспектов обучения повышенного уровня. Оно не используется в отношении специфических требований, связанных с регламентируемыми профессиями. Эти требования определяются с помощью профиля / спецификации.

2. Слово **‘компетенция’** используется в дескрипторах своем самом широком смысле, обеспечивая возможность градации умений или навыков. Слово не используется в более узком смысле, установленном только на основании оценки ‘да/нет’.

3. Слово **‘исследование’** охватывает разнообразную деятельность в контексте, часто связанном с областью обучения; термин используется здесь для обозначения тщательного изучения или изысканий на базе критического осмысления знаний. Использование слова имеет включающий характер с тем, чтобы охватить ряд видов деятельности, предусматривающих оригинальную и новаторскую работу в целом диапазоне научных, профессиональных и технологических областей, включая гуманитарные науки и искусство. Слово не используется в узком или ограниченном смысле, так же как в применении только к традиционным 'научным методам'.

Таблица 13 – Различия между циклами

Цикл	Знание и понимание:
1 (Бакалавр)	Соответствует уровню учебников повышенного типа, а также включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения.
2 (Магистр)	Обеспечивает базис или возможность для оригинальности в развитии или применении идей, часто в контексте исследований*
3 (Доктор)	[включает] систематическое понимание своей области обучения и владение методами исследований*, связанных с этой областью.

	Применение знания и понимания:
1 (Бакалавр)	[путем] выдвижения и защиты
2 (Магистр)	[через] способность решать задачи [применяемую] в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте.
3 (Доктор)	[демонстрируется] способностью задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований* с научной достоверностью. [находится в контексте] вклада в рамках оригинального исследования в новых областях знаний, осуществляемого путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках.

	Формирование суждений:
1 (Бакалавр)	[включает в себя] сбор и интерпретирование соответствующих данных
2 (Магистр)	[демонстрирует] способность интегрировать знания и справляться со сложностями, выносить суждения на основании неполных данных
3 (Доктор)	[требуется быть] способным к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей.

	Коммуникация:
1 (Бакалавр)	Передача информации, идей, проблем и решений
2 (Магистр)	Передача выводов, а также лежащие в их основе знания и соображений (ограниченный охват), аудитории специалистов и неспециалистов (монолог)
3 (Доктор)	общение с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом (диалог) на темы, связанные со сферой профессиональных знаний (широкий охват)

	Навыки обучения:
1 (Бакалавр)	выработаны те навыки, которые необходимы, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с высокой степенью самостоятельности ..

2 (Магистр)	позволяют осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования
3 (Доктор)	смогут способствовать – в научном и профессиональном контексте – технологическому, общественному и культурному прогрессу.

Список участников совещания Совместной инициативы качества JQI в Дублине по дескрипторам коротких циклов 18 октября 2004 года.

Страна	Имя	Организация	e-mail
Belgium	Nina Arnhold	EUA	nina.arnhold@eua.be
Belgium	Stefan Delplace	EURASHE	stefan.delplace@hogent.be
Belgium	Linda De Kock	Ministry of Education	linda.dekock@ond.vlaanderen.be
Belgium	Klara De Wilde	VLHORA	klara.dewilde@vlhora.be
Denmark	Mogens Berg	UMV	mob@vtu.dk
Denmark	Tina Holm	EVA	dk@eva.dk
Denmark	Anne-Katherine Mandrup	Um-Denmark	anne-kathrine.mandrup@uvm.dk
France	Sylvie Bonichon	Blois	bonichon.sylvie@prancemel.com
Ireland	Jim Murray	NQAI	jmurray@nqai.ie
Ireland	Dermot Douglas	CDIT	dermot.douglas@councilofdirectors.ie
Ireland	Karena Maguire	HETAC	kmaguire@hetac.ie
Ireland	Orlaith McCaul	HETAC	omccaul@hetac.ie
Ireland	Bryan Maguire	DLIADT	Bryan.Maguire@iadt.ie
Netherlands	Bert Broerse	Ministry of Education	b.broerse@minocw.nl
Netherlands	Marlies Leegwater	Ministry of Education	m.e.leegwater@minocw.nl
Netherlands	Arian Van Staa	HBO-Raad	Staa@hbo-raad.nl
Norway	Tone Flood Strom	Ministry Ed & Res	tfs@ufd.dep.no
Norway	Astri Hildrum		relaciones@aneca.es
Spain	Juan Franco	ANECA	programas@aneca.es
UK	David Bottomley	QAA	d.bottomley@qaa.ac.uk
UK	Nick Harris	QAA	n.harris@qaa.ac.uk

Overarching Frameworks for Qualifications – Letter from UK Presidency to European Commission 21 December 2005

Перевод Е.Н. Карачаровой

A.3.3. ВСЕОБЪЕМЛЮЩАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ

Дэвиду Коину

*Директору Генеральной Дирекции по образованию и культуре
Европейская Комиссия, Брюссель, 21 декабря 2005*

OVERARCHING FRAMEWORKS FOR QUALIFICATIONS – LETTER FROM UK PRESIDENCY
TO EUROPEAN COMMISSION 21 DECEMBER 2005

Уважаемый Дэвид!

Как вы знаете, на своей встрече в Манчестере 13 октября 2005 года Группа по контролю за ходом Болонского процессе (BFUG) рассмотрела опубликованный в июле документ-рекомендацию Европейской Комиссии, посвященный Европейской структуре квалификаций для обучения в течение всей жизни. Обсуждение сосредоточилось на совместимости структуры квалификаций, предложен-

ной Еврокомиссией, со структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), которая была принята министрами образования в Бергене в мае 2005 года. Дискуссия была подготовлена благодаря анализу, проведенному Болонской рабочей группой по структурам квалификаций.

Настоящее письмо отражает точку зрения членов BFUG. Оно ни в коем случае не ставит под сомнение точки зрения конкретных стран, изложенные в их подробных отзывах на документ-рекомендацию. С учетом сказанного итогом дискуссии в BFUG стали следующие выводы:

Предлагаемая Европейская структура квалификаций для обучения в течение всей жизни отличается от структуры для ЕПВО с точки зрения охвата и методологии. Две структуры не являются несовместимыми или противоречивыми, однако они частично совпадают, что способно привести к некоторой путанице. Эта проблема нуждается в дальнейшем внимательном рассмотрении.

Структура для ЕПВО разрабатывалась как отраслевая всеобъемлющая структура для высшего образования, позволяющая соотносить друг с другом квалификации высшего образования через национальные структуры квалификаций каждой из 45 стран-участниц Болонского процесса. Дополнительная ценность отдельной Европейской структуры квалификаций для (EQF) состоит в том, что она позволяет соотносить высшее образование с другими ступенями образования и подготовки и наоборот.

Как было решено министрами в Бергене, в настоящее время страны работают над созданием своих национальных структур квалификаций высшего образования, совместимых с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО. Если после консультаций будет рекомендована отдельная структура квалификаций для обучения в течение всей жизни, страны-члены ЕС должны сами решить, стоит ли расширять существующие структуры квалификаций для высшего образования с тем, чтобы охватить все многообразие обучения в течение жизни.

*Рейчел Грин
Руководитель Группы по контролю
за ходом Болонского процесса
Председательство Великобритании*

Перевод Е.Н. Карачаровой

А.3.4. ПОЗИЦИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ АССОЦИАЦИИ УНИВЕРСИТЕТОВ ПО СОЗДАНИЮ ЕВРОПЕЙСКОЙ СТРУКТУРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ¹⁰

EUA'S POSITION ON THE DEVELOPMENT OF A EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK FOR LIFELONG LEARNING

Brussels, 16 December 2005

1. EUA приветствует создание всеобъемлющей структуры квалификаций, обеспечивающей прозрачность, мобильность и гибкость траекторий обучения, что создает условия для лучшей взаимосвязи и взаимопроникновения между системой профессионального образования и подготовки и системой высшего образования.

2. Как представительный орган университетов Европы, EUA выражает заинтересованность в обеспечении совместимости Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни и структуры квалификаций, принятой для 45 стран Европейского пространства высшего образования на встрече в Бергене в мае 2005 года.

3. EUA считает Структуру квалификаций для ЕПВО важным элементом устройства Европейского пространства высшего образования, поскольку она:

- охватывает все многообразие ландшафтов высшего образования в Европе и может служить своеобразным «зонтиком» над ними;

¹⁰ Совещание по рабочему документу Европейской Комиссии 'К Европейской структуре квалификаций для образования в течение всей жизни'.

- использует инструменты, введенные ранее для достижения названных целей (т.е. прозрачность, мобильность и гибкость), такие как ECTS и результаты обучения, как они зафиксированы в Дублинских дескрипторах;
- базируется на уже имеющихся инструментах и моделях и одновременно допускает дальнейшее развитие и совершенствование;
- обеспечивает вузам опорные точки для размещения их степеней и квалификаций.

4. Принятие Структуры квалификаций для ЕПВО – это шаг вперед на пути реального построения Европейского пространства высшего образования, который сыграет важную роль на следующем этапе Болонского процесса, дав новый импульс дискуссиям на национальном уровне и став основой для введения национальных структур квалификаций в странах Европы.

5. По этим причинам, а также во избежание путаницы EUA считает необходимым основываться на том консенсусе, достигнутом 45 различными системами высшего образования относительно создания более широкой структуры для обучения в течение всей жизни. Для обеспечения совместимости необходимо выполнение следующих условий:

- четкое описание уровней и /или циклов, основанное на соответствующих описаниях в структуре квалификаций для ЕПВО;
- использование кредитной системы, которая способствует мобильности и – как минимум – совместима с ECTS;¹¹
- обращение к результатам обучения, которые имеют достаточно общий характер, чтобы охватить результаты учебных процессов в вузах на всем многообразии европейского ландшафта высшего образования;
- Европейская структура квалификаций должна оставаться простой и всеобъемлющей и не носить излишне директивного характера, который ограничивал бы европейские страны в разработке собственных структур квалификаций.

6. В связи с вышеназванным при дальнейшем развитии Европейской структуры квалификаций для обучения в течение всей жизни EUA считает необходимым:

- с самого предусмотреть ссылку на кредитную систему, поскольку ее включение на более поздней стадии может затруднить обеспечение совместимости с ECTS – Европейской системой переноса кредитов – всячески поддерживаемой Европейской Комиссией. ECTS сегодня является эталонной системой для европейского высшего образования, закреплена национальными законодательствами и рекомендована для использования в системах дальнейшего образования и профессиональной подготовки;
- использовать результаты обучения, совместимые с принятыми в Структуре квалификаций для ЕПВО и базирующиеся на том же подходе. Это позволит избежать возможной путаницы.

7. EUA полагает, что все существующие различия будут исследованы. Нет никакой необходимости в наличии двух по-разному составленных и способных вызвать путаницу Европейских структур квалификаций для высших учебных заведений. Это особенно верно сейчас, когда во всей Европе ведутся активные консультации с заинтересованными кругами по поводу разработки национальных структур квалификаций в контексте структуры квалификаций для ЕПВО.

8. В документе для консультаций незатрагиваются такие вопросы, как:

- будущий статус двух всеобъемлющих структур квалификаций в 25 странах Европейского Союза;
- потенциальное дублирование работы (например, с точки зрения процесса самооценки);
- применима ли Европейская структура квалификаций для образования в течение всей жизни в 20 странах-участницах Болонского процесса, не входящих в ЕС, и если да, то каким образом;
- возможная неопределенность, связанная с наличием двух совокупностей результатов обучения, в определенной степени сходных, но не идентичных, использование которых может вызвать проблемы на уровне вуза и нанести ущерб прозрачности, гибкости и мобильности.

9. *Краткие выводы:* Европейские университеты приветствуют инициативу по созданию всеобъемлющей структуры квалификаций, которая бы отражала все многообразие образования в течение жизни, обеспечивала прозрачность и вызывала доверие. Такая структура не должна перекрываться и вызывать путаницу со Структурой квалификаций для ЕПВО, которая официально принята министрами образования в Бергене и которая служит основой для разработки национальных структур квалифика-

¹¹ Поскольку вузами накоплен большой опыт работы с ECTS в качестве кредитной системы, EUA отдает однозначное предпочтение ECTS как общей системе кредитов. Возможность применения ECTS исследуется Рабочей группой экспертов в области высшего и профессионального образования и подготовки.

ций, активно осуществляемой в сотрудничестве с вузами. Для долгосрочного успеха этого процесса необходимы дискуссия, опирающаяся на согласованные концепции и словарь, а также ясность целей и статуса структуры, в которой будут размещаться квалификации.

Брюссель, 16 декабря 2005 года

Перевод Е.Н. Карачаровой

А.3.5. ЕВРОПЕЙСКАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ¹²

Проф. док. Юрген Колер

EUROPAISCHER QUALIFIKATIONENRAHMEN (EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK)

Prof. Dr. Jurgen Kohler

4. Содержание и критерии

Европейская структура квалификаций должна в практическом отношении ориентироваться на опорные точки структуры системы и уровень элементов системы (level), трудовую нагрузку (workload), результаты обучения (learning outcomes), компетенции (competences), и по ним должны делаться конкретные заключения. В технико-операциональном смысле эти понятия и стоящие за ними концепции находятся в центре дискуссии.

4.1. Структура системы и уровень элементов системы (level)

Основная характеристика системы образования и включение системы образования в Европейские квалификационные рамки осуществляется посредством установления завершенных этапов обучения. В терминологии Болонского процесса они обозначаются как цикл (cycle); цикл можно было бы приравнять к понятию тип курса подготовки или ступень обучения. Панъевропейское установление определенных циклов обучения изначально было задачей Болонского процесса, когда в Болонской декларации 1999 г. в сфере высшего образования было предусмотрено создание и деление на два основных цикла, именуемых в англосаксонской системе, а сейчас во многих странах программами и окончаниями бакалавров и магистров; кроме того, в Берлинском коммюнике была добавлена ступень доктора как третий цикл. В дальнейшем допускается, что в контексте программ бакалавров может быть предусмотрено обучение по краткому циклу.

Структурированное таким образом описание все же остается формальным. Без характеристики оно не отражает присущего соответствующим типам курсов подготовки или ступеням образования (cycle) уровня достигнутых результатов (level). Инструмент для описания их качественной стороны дает ориентация на результаты обучения (learning outcomes) и компетенции (competences). Их можно реально установить, не определяя программный и личный изначальный уровень, только принимая во внимание количественные показатели результатов труда (learning outcomes) на соответствующем цикле.

4.2. Трудовая нагрузка (workload)

Трудовая нагрузка как количественный критерий, определяющий структурированную по уровням систему, опирается на концепцию ECTS и рассматривает ее в качестве детерминанта Европейских квалификационных рамок. Что касается принципов измерения трудовой нагрузки, можно сослаться на статью по ECTS (сравн. статья Volker Gehmlich в данном сборнике под D.3.2). Здесь особенно важно, что необходимо установить все время, потраченное средним учащимся на приобретение компетенции по окончании освоения учебной единицы: помимо времени работы в контакте с преподавателем необходимо установить также время, затраченное на самостоятельные занятия по учебной единице.

После более детального определения ECTS под единицами понимаются соответственно единицы труда (кредиты), отражающие выполненную работу.

Рабочая группа рекомендует в качестве опорных величин Европейских квалификационных рамок следующие показатели:

- первый учебный цикл, ведущий к степени бакалавра, предусматривает 180–240 зачетных единиц по ECTS;

¹² Europäischer Qualifikationrahmen – дословно переводится как Европейская рамка квалификаций

- второй учебный цикл, ведущий к степени магистра, предусматривает 90–120 единиц ECTS, из которых минимум 60 должны как результат обучения и преподавания находиться на уровне второго учебного цикла;
- на третий учебный цикл, ведущий к степени доктора, не обязательно выделять зачетные единицы, так что в этом отношении не устанавливаются количественные рамки;
- если в рамках первого учебного цикла предусматривается краткосрочное обучение, то на него отводится обычно около 120 зачетных единиц ECTS.

4.3. Результаты обучения (learning outcomes), и компетенции (competences): основы

Определение признаков, характеризующих цикл, является центральным моментом и одновременно наиболее сложной задачей при установлении квалификационных рамок; это относится и к европейским. Это определение является вдвойне центральным. Они (признаки) позволяют не только назвать и количественно обозначить циклы или типы курсов подготовки, существующие в соответствующей системе образования, но и наделить их соответствующим содержанием. Далее, полученные результаты в виде трудовой нагрузки (workload) и вытекающие из этого сертифицированные результаты обучения (кредиты) требуют описания содержания соответствующего уровня (level) с тем, чтобы их можно было идентифицировать как адекватный вклад в достижение поставленной на этом уровне образовательной задачи, которая, со своей стороны, определяется его местом в системе образования (cycles) (сравн. также Gehmlich D.3.2). Ориентация на результаты обучения или компетенции относится поэтому как к курсам обучения в целом, так и входящим в них модулям как таковым, и следовательно этот подход влияет на ECTS, поскольку зачетные единицы в этой системе должны быть описаны не только количественно, но и качественно, принимая во внимание уровень образовательной цели; в этом смысле «единица – не всегда единица».

Поставленное перед выбором описывать с точки зрения содержания сущность учебного цикла или модуля посредством определения уровня, к которому они относятся, ориентируясь на содержание учебного материала, представляемого преподавателем (input), или на результаты обучения, которые должны быть достигнуты учащимся (learning outcomes), или на компетенции (competences), Берлинское коммюнике приняло решение в пользу последнего. Оно учитывало при этом, опираясь в принципе на практически общее одобрение, изменение перспектив от обучающего к обучающемуся и представляет высшее образование, исходя из требования и интересов тех, кто ищет образование. Поиск подходов к определению в ходе разработки Европейских квалификационных рамок следует этой концепции.

При этом достигается не только разумный подход к образовательной политике. Более того, это способствует тому, что решения о сопоставимости и признании обучения в европейском контексте становятся независимым от существующих порой на национальном уровне различий образовательных учреждений, в которых обычно получают эти учебные результаты. Кроме того, облегчается признание информального и неформального обучения. Все это служит проницаемости образовательных путей как в стране, так и в международном масштабе, и содействует образованию в течение всей жизни.

В ходе дискуссии по вопросу о европейском пространстве высшего образования результаты обучения (learning outcomes) понимались как описание того, что должен знать, понимать или уметь обучающийся в конце отрезка обучения, который необходимо определить (Болонский семинар в Эдинбурге 1–2 июля 2004 по «Использованию результатов обучения» – “Using Learning Outcomes”). Этот подход к определению результатов обучения, которые необходимо достичь, подтверждается и описывается формулировкой «умею делать». При этом ориентация на результаты обучения как исходную установку при определении касается как конкретных отдельных элементов и программ в целом, так и на системном уровне положения предлагаемых образовательных программ в системе образования как таковой и возможности каждого в течение жизни осмысленно продвигаться и интегрировать полученные ранее путем формального, неформального и информального обучения учебные результаты.

Компетенции (competences) в этом контексте – это особенности, заключающиеся в знаниях, понимании и действиях. Эти особенности следует понимать соответственно многомерно, а именно, как в размерности общих способностей, выходящих за рамки специальности (generic competences), имеющих интеллектуальный, социальный характер и включающих способности к саморегуляции (управлению), так и с точки зрения специфики специальности, а также ценностной ориентации.

Рассматривая в этом контексте, квалификации следует понимать как сертификация компетенций, которыми обладает личность.

Если следовать этому принципу и определять уровень, который должен быть достигнут, в зависимости от учебных результатов и компетенций, то представляет особую сложность выполняемое затем (пригодное для операционирования) описание конкретных учебных результатов, которые необходимо достичь, и связанных с ними компетенций. Она основана на ненадежности изложения компетен-

ций как таковых (см. рассуждения по этому вопросу R. Nägeli под D.1.3 и критику так называемых Дублинских дескрипторов) и, кроме того, на необходимости, с одной стороны, выполнять конкретные описания, а, с другой стороны, при универсальных описаниях уровней не впадать в жесткие ограничения или использовать сверхкомплексную систему описания. Поэтому при разработке системы дескрипторов очевидной целью являются скорее простые для понимания общие указания.

На практике [здесь нужно установить правомочно или уязвимо (сравн. с п.7.1)] европейские дебаты по вопросу об определении рамок квалификаций и ступеней образования в них (cycles) посредством описания специфических уровней, при этом основываясь на результатах (learning outcomes и competences), ориентируются на так называемые Дублинские дескрипторы, которые были разработаны в ходе инициатив по объединенному качеству (Joint Quality Initiative – www.jointquality.org). Они базируются на пяти элементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; суждения; коммуникативные навыки; способности к самостоятельному обучению. Прибегая к этим элементам и структурируя их, Дублинские дескрипторы (Dublin Descriptors) привязаны по родовому принципу (gattungsartig) к соответствующей квалификационной ступени, а не к специфическим научным или профессиональным областям; а их вынуждены использовать применительно к специфическим требованиям. Они должны отражать современное состояние дискуссии.

Однако сначала важно убедиться в значении разработанных там или представленных индикаторов для описания. Более того, необходимо обратить внимание на степень нормативной обязательности Дублинских дескрипторов при определении европейских квалификационных рамок. По оценке рабочей группы, занимающейся введением европейских квалификационных рамок, они не должны носить характер предписаний, то есть не быть нормативно-обязательными (prescriptive); они не передают пороговые значения или минимальные требования, не могут исчерпывающе дополнить подобную или равноценную характеристику или служить в качестве замены.

4.4. В особенности: Дублинские дескрипторы

Дублинские дескрипторы характеризуют соответствующие уровни (levels) ступеней высшего образования (cycles) в развивающемся европейском пространстве высшего образования исходя из результатов обучения (learning outcomes) или компетенций (competences). Для этой цели они базируются на следующих элементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; суждения; коммуникативные навыки; способности к самостоятельному обучению. На уровне циклов обучения, предусмотренных в Болонской модели, для описания содержания уровней существует следующая последовательность характеристики:

а) Квалификации для определения уровня окончания кратких курсов подготовки (short cycle) в рамках первой ступени высшего образования:

- свидетельство о знаниях и понимании в одной учебной области, которая базируется на общем образовании второй ступени и при изучении которой обычно используются учебники для продвинутых учащихся; знания подкрепляют область труда, способствуют развитию личности и обучению до окончания первой ступени высшего образования;
- способность применять полученные знания и понимание в профессиональной сфере;
- способность находить и использовать информацию, чтобы сформулировать ответы при решении конкретных и абстрактных проблем в определенной области;
- способность разговаривать с коллегами, начальниками и вашими подчиненными о вашем понимании, ваших способностях и действиях;
- способность самостоятельно продолжать обучение.

б) Квалификации для определения уровня окончания первой ступени высшего образования (first cycle):

- свидетельство о знаниях и понимании в одной учебной области, которая базируется на общем образовании второй ступени и при изучении которой обычно используются учебники для продвинутых учащихся, по некоторым аспектам включает изложение актуальных научных знаний в данной области изучения;
- способность применять полученные знания и понимание таким образом, который свидетельствует о профессиональном подходе к работе и обладании компетенцией, проявляющейся в формулировании и приведении аргументов и в решении проблем в соответствующей изученной области;
- способность накапливать и оценивать информацию, – как правило, касающуюся области обучения, – с тем, чтобы составить мнение, предусматривающее взвешенный подход к важным социальным, научным и этическим вопросам;

- способность излагать информацию, идеи, проблемы и решения как перед специалистами, так и дилетантами;
- развитие способностей к обучению, необходимых для продвинутого обучения с высокой степенью самостоятельности.

в) Квалификации для определения уровня окончания второй ступени высшего образования (second cycle):

- свидетельство о знаниях и понимании, базирующихся на первой ступени высшего образования, и расширяющих или развивающих их, они создают основу для разработки и применения идей, часто в контексте научных исследований;
- способность применять полученные знания и понимание, а также решать проблемы в новом и незнакомом поле (Umfeld) в широком или междисциплинарном контексте, касающемся соответствующей области изучения;
- способность интегрировать информацию и решать комплексные вопросы, а также делать заключения на основе неполной или ограниченной информации, но, применяя свои знания и принимая решения, нести социальную и этическую ответственность;
- способность ясно и недвусмысленно излагать свои выводы и знания, на которые они опираются, а также их рациональное зерно как специалистам, так и дилетантам;
- способность обучаться, которая позволяет продолжать обучение во многом организуя его самостоятельно и автономно.

г) Квалификации для определения уровня окончания третьей ступени высшего образования (third cycle):

- свидетельство о систематическом понимании области изучения и владении навыками и методами научных исследований в соответствующей области;
- свидетельство о способности планировать исследовательский процесс с научной тщательностью и последовательностью, реализовывать и адаптировать его;
- внесение вклада посредством оригинальных исследований, расширяющих границы знаний, посредством значимой работы, которая, по меньшей мере, в реферативном виде была опубликована в национальном или международном издании;
- способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых и комплексных идей;
- способность общаться с коллегами, сообществом ученых в широком смысле, а также с обществом в целом по вопросам, касающимся профессиональной области;
- ожидаемые способности в академической и профессиональной связи, позволяющие содействовать техническому, социальному или культурному прогрессу общества, основанного на знаниях.

4.5. Профиль (profile)

Термин «профиль», согласно пониманию, лежащему в основе европейских квалификационных рамок, означает специальную область, выделенную по тематическому принципу из предлагаемого для изучения перечня дисциплин, главным образом, из курса подготовки, или объединенные в учебном процессе меж- или трансдисциплинарные специальные области, предусматривающие специализации и целеустановки, в основном в смысле прикладной ориентации на профессию в отличие от более академического теоретического обучения.

Работы по европейским квалификационным рамкам умалчивают об определениях (“subject benchmark statements”), касающихся области профиля. К тому же они не только не указывают, что он является предметом других деятельностных компетенций, как в частности проект Tuning. Они считают формирование профиля в этом смысле бесконечным процессом, учитывая природу науки как неограниченно развивающийся процесс познания, а именно, как в отношении заданных научных дисциплин, так и принимая во внимание постоянное передвижение границ научных областей и развитие меж- и трансдисциплинарности. Определенная степень открытости является приемлемой, даже если в некоторых областях рекомендуется точность. В целом поэтому указывается на национально-государственное регулирование, а также признание суверенитета отдельных государств в этих вопросах.

Понимая профиль в указанном выше смысле, становится в сущности ясной эта замкнутость, однако, принимая во внимание поручение, содержащееся в Берлинском коммюнике, – прийти в ходе Болонского процесса к таксономии и в отношении профиля, она не является само собой разумеющейся. Высказывания о профилях в смысле разделения между так называемыми «академическими» и «профессиональными» учебными программами или окончаниями, было бы вполне допустимо, если бы речь шла о родово-топологических высказываниях, а не о дисциплинарно-специфических, лежащих в осно-

ве концепции европейских квалификационных рамок. С позиции стран с дуальной системой высшего образования, в которой представлены университеты и специализированные вузы, но независимое от такого институционального деления профилирование или описание профилей могло бы непременно представить интерес; по меньшей мере, в немецких дебатах оно играет существенную роль.

Разумеется, используемое в немецкой дискуссии как описание профиля противопоставляемое различие между научно ориентированными и ориентированными на практику курсами подготовки нуждается если не в изменении, то в обязательном разъяснении. Об этом свидетельствует не только тот факт, что при попытке использовать это различие при классификации перечня направлений подготовки, это не всегда удавалось, поскольку курсы подготовки часто преследуют обе цели. Поводом для дополнительной проверки этого подхода, по меньшей мере, избранных понятий, вводящих в заблуждение или в лучшем случае ничего не говорящих, служат также обоснованные ожидания, что по всем направлениям подготовки, включая и так называемые академические, и уровням в соответствии с Болонской моделью будет формироваться профессиональная пригодность, и в этом смысле они будут иметь практическую направленность, причем профессиональную пригодность в случае так называемых академических программ не следует понимать ограниченно только как воспроизводство научного персонала для вузов и исследовательских учреждений. Это соответствует не только академической традиции и практике, в том числе университетов, – а именно, уже со времен Гумбольдтов 1810 г., когда Прусское государство позволило и желало определенно не «непрактическую академическую теорию» -, но и в такой же степени ожиданиям общественности, нашедшим отражение в § 2 немецкого федерального Рамочного закона о высшем образовании. Не в последнюю очередь разделение на теорию и практику как противопоставления является неудачным с научной точки зрения, не позднее, чем со времен исследований Канта, известно, «распространенное изречение: в теории это может быть правильно, но не годится для практики». Так как фактически хорошая теория является конденсатом практического опыта, что позволяет и облегчает проекцию будущей практики, и она не реализует ее, что основывается, по словам Канта, не на противоположности теории и практики, а на дефиците теории.

Независимо от абстрактности вопроса институционального размещения и без оценочного заключения, характеризующего одно как сравнительно более значимое вместо того, чтобы охарактеризовать как иное, при профилировании, которое обычно разграничивает «академическое» и «ориентированное на практику», руководствуются следующей дифференциацией, которая привязана к более точному определению различных образовательных целей и, соответственно, различных профилей компетенций целевых групп, принимая во внимание особенности задач, которые они должны выполнять.

Обучение – часто неправомерно называемое «академическим», – которое возможно правильное было бы назвать «подготовкой для научных исследований» – имеет целью формирование личности, способностей к инновациям в предпринимательской, социальной, политической областях и в области искусства и занимающей руководящие позиции при их практической реализации. Для этой цели помимо профессиональных знаний и способности к самостоятельному обучению требуется дополнительно формирование метакомпетенций. К ним относится особенно развитие творческих способностей и освоение методики открытия нового, системное представление для ориентировки в познании, меж- и трансдисциплинарные способности к профессионально и социально интегрированному мышлению и работам, предрасположенность к знаниям о границах их действия и как предпосылка для возможности и необходимости выхода за пределы системы. Эти интеллектуальные способности должны дополняться личными качествами, которые поддерживают необходимую социальную интерактивность процессов познания и реализации.

Говоря о курсах подготовки, – также часто неудачно называемых «ориентированными на практику», возможно правильное было бы назвать их «основанными на научных исследованиях», – речь идет о подготовке лиц, квалифицированно решающих задачи в сферах деятельности, основанных на науке, применяя полученные (фактологические) знания (Bestandwissen) и имманентно продолжая их обдумывать. Профессиональную квалификацию определяет здесь особенно наличие основанных на науке специальных знаний и в связи с ними способность к повышению квалификации и операционализации.

Несмотря на проходящие дебаты и формировании профиля по этим двум вышеназванным параметрам, не следует, впрочем, забывать, что может разрабатываться и другого рода профилирование. Так, например, можно отметить международную программу; такие программы предлагаются в ходе разработки так называемых совместных программ.

5. Обобщенный обзор системы

Если обобщить вышеизложенные положения, касающиеся предмета и определения европейских квалификационных рамок, и графически представить в виде системы, то получим следующую картину:

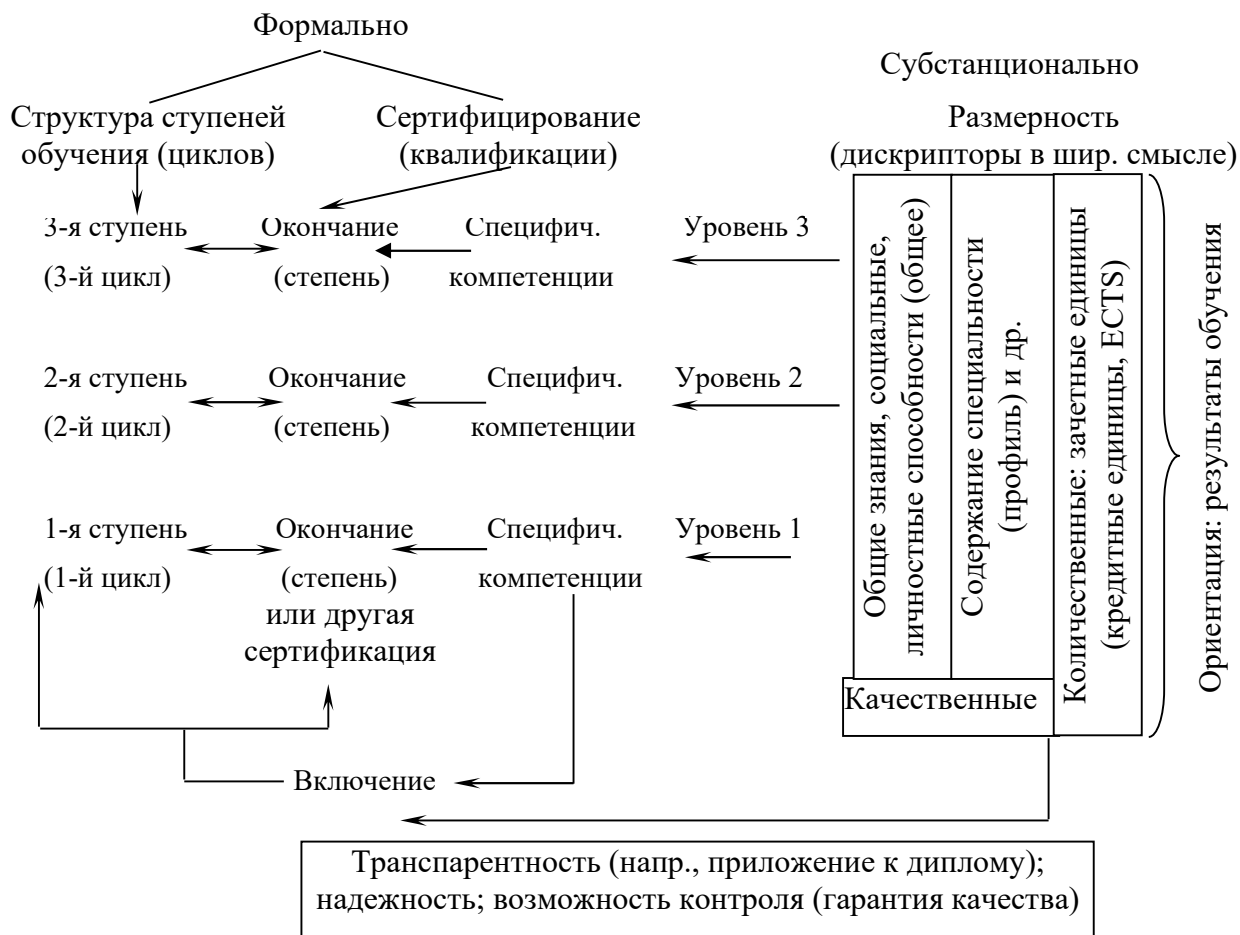


Рис. 3. Европейские квалификационные рамки: системный обзор

6. Соотнесение с национальными квалификационными рамками

Европейские квалификационные рамки должны опираться на соответствующие национальные квалификационные рамки. Их разработка уже началась.

6.1 Обязательный характер

При работе над ними следует исходить из правильной оценки обязательности европейских квалификационных рамок. Они понимаются не как предписание или регламентация, а как исходная точка (ориентир) для национальных систем, которые должны быть разработаны. Европейские квалификационные рамки не являются поэтому обязательными в смысле правовых норм, как и при эманации¹³ в ходе Болонского процесса, который также не является в правовом отношении обязательным, не следует ожидать ничего другого.

Это все же не означает, что европейские квалификационные рамки не порождают обязательность на других уровнях. Так, в политическом смысле возникают обязательства единения воли политических действующих лиц Болонского процесса уже благодаря тому, что они, подписав Бергенское коммюнике, признают свою ответственность за проведение в своих государствах работы в рамках Болонского процесса, которая предусматривает и европейские квалификационные рамки, упоминавшиеся в 2003 г. на Берлинской конференции и однозначно описанных в ходе Бергенской конференции. По сути осуществляется давление, вынуждающее ориентироваться на европейские квалификационные рамки, в связи с тем, что иначе возникает угроза осложнений при признании национальных документов об окончании, поскольку становится невозможным признание полученных квалификаций из-за непрозрачности, вызванной отклонением от европейских квалификационных рамок, при принятии решений о признании на основе Лиссабонской конвенции или других правовых инструментов, касающихся профессий, регламентируемых государством, а также касающихся неформаль-

¹³ Возможно имеются в виду национальные документы, разрабатываемые на основе общеевропейских.

ных решений работодателей при приеме на работу и требующих дополнительного обоснования и проведения экзаменов. Наконец, проблемы, возникающие у учащихся в связи с ограничением транснациональной мобильности и ущемленным положением на международном рынке труда, отражаются на действующей в условиях конкуренции системе высшего образования, оказывая давление с целью соотнесения национальных квалификаций с европейскими квалификационными рамками и обеспечивая признание документов об окончании обучения.

В результате сложилась следующая ситуация: по закону допустимы независимые национальные квалификационные рамки, но по многим причинам *de facto* определенно указывается на их формирование в соответствии с европейскими квалификационными рамками и на их связь с последними. В результате могут быть разработаны национальные квалификационные рамки, которые, по меньшей мере, принципиально и с точки зрения структуры отражают предусмотренные в Болонском процессе циклы курсов обучения и относящиеся к ним квалификации по содержательным параметрам элементов, которые здесь были описаны применительно к европейским квалификационным рамкам количественно и качественно по результатам обучения и приобретенным компетенциям, и затем на государственном уровне должны быть снабжены юридической обязательностью. Без ущерба для них национальные квалификационные рамки могут также в определенном объеме допускать иное проектирование учебных единиц и иначе ориентированное качественное описание, не связанное с европейскими квалификационными рамками, принимая во внимание, что отклонение от европейских квалификационных рамок отрицательно скажется на международном признании окончаний, а также на мобильности выпускников. Конечно, следовало бы настоятельно рекомендовать отказаться от этого или во всяком случае ограничить теми случаями, когда такое отклонение оправдано особо важными причинами.

6.2 Процедуры и критерии

Разработка таких национальных или региональных квалификационных рамок (при федеральной структуре образования) находится в компетенции соответствующих государств или регионов. В конце должна стоять самосертификация, с помощью которой государство или регион, занимающийся их разработкой, подтверждает совместимость (по виду и объему) национальных или региональных квалификационных рамок с европейскими квалификационными рамками; транснациональные учреждения не должны заниматься этим вопросом. В связи с этим требуется взаимное доверие, а также контроль того, насколько страна или регион достойны доверия. Этому должно служить соблюдение следующих основных принципов.

В целом следует руководствоваться следующим: процесс должен быть организован доказательно, принимая во внимание ориентацию национальных и региональных квалификационных рамок на европейские квалификационные рамки. Далее в результате этого процесса должно быть подтверждено, что, во-первых, это с успехом сделано на уровне национальных или региональных рамок как таковых, во-вторых, что соответствующий конкретный перечень предлагаемых направлений и уровней подготовки полностью вписывается в национальные или региональные квалификационные рамки.

Относительно организации процедуры и ответственности за нее это означает: компетенции организаций, уполномоченных разрабатывать и утверждать национальные или региональные квалификационные рамки, должны регламентировать министерства, в ведении которых находится высшее образование, или ответственные государственные объединения. В конечном счете, ответственность за разработанные национальные или региональные квалификационные рамки должна нести государственная организация.

Критерии, используемые в процессе разработки и самосертификации, должны ориентироваться на минимальные требования, необходимые для признания национальных или региональных квалификационных рамок партнерами по Болонскому процессу и другими партнерами по европейскому пространству высшего образования. Это означает, главным образом, что в основе квалификационных рамок – ориентация на результаты обучения. Исходя из этого, между национальными или региональными квалификационными рамками и дескрипторами циклов, выделенных в европейских квалификационных рамках, должна существовать явная и доказуемая связь. Наконец, должна применяться Европейская система зачетных единиц (ECTS) или система зачетных единиц, совместимая с ECTS; должны использоваться и другие инструменты Болонского процесса такие, как приложение к диплому.

Кроме того, должно быть прописано, в ходе какой процедуры и на основании каких критериев принято решение включить конкретную квалификацию, а, следовательно, окончание обучения, в соответствующие национальные или региональные квалификационные рамки. Далее должно быть гарантировано, что это включение в национальные или региональные квалификационные рамки и в европейские квалификационные рамки нашло отражение в соответствующем приложении к диплому. Наконец, должны быть разъяснены и опубликованы сведения об общей компетенции и ответственности за со-

блюдение норм рамочной квалификационной структуры соответствующих организаций на национальном или региональном уровне.

Проводимая на завершающем этапе самосертификация должна быть серьезной. Это означает убедительное и обоснованное изложение следующих моментов: учет вышеназванных принципов, использование указанных критериев и ожидаемое претворение в реальном процессе преподавания, учения и сертификации. Этому может в значительной степени способствовать привлечение внешних экспертов из других стран, по меньшей мере, на этапе самосертификации.

7. Вопросы и оценки

Представленные европейские квалификационные рамки ставят вопросы, исходящие из их субстанции, касающиеся их соотношения с национальными или региональными квалификационными рамками, которые должны быть разработаны, а также, в конечном счете, касающиеся возможности их использования и верификации в отдельных случаях конкретных направлений подготовки; не на все эти вопросы можно дать безоговорочные ответы.

7.1 Вопросы, касающиеся содержания

В своей субстанции европейские квалификационные рамки зависят от актуальности и качества системы дескрипторов. В этом отношении возникает меньше сомнений в ее количественных элементах, хотя и здесь встает вопрос о том, как следует относиться к тому, что отдельные учащиеся не достигли предусмотренных для соответствующей ступени количественных показателей, но в ходе экзаменов было установлено, что в качественном отношении ими достигнуты предусмотренные учебной программой результаты и приобретены все компетенции, определяющие уровень подготовки; возможно, в этом случае поможет проведение различия между плановыми нормативными величинами курса обучения как такового и минимальным объемом обучения отдельного учащегося. Напротив, дублинские дескрипторы, со своей стороны, как методическое описание компетенций и как ориентация на уровень, уже сами по себе совершенно сомнительны; в этом отношении следует указать на критическую оценку Rudolf Nägeli в этом сборнике (под D 1.3). Но, прежде всего, если отставить в сторону принципиальные размышления (сомнения), незначительные трудности при конкретной операционализации дублинских дескрипторов на этапах планирования, реализации и измерения, а также при проведении оценки и аккредитации могли бы не появиться, если это не останется пустой формальностью и будут отражены действительный учебный опыт и результаты (об этом далее в 7.2).

Далее, часто подвергается критике, что европейские квалификационные рамки умышленно отказываются от формулирования входящих параметров для каждой ступени обучения. Эта критика неправомерна по нескольким причинам. Прежде всего, она фактически в полной мере оправдана только в отношении отказа европейских квалификационных рамок определять квалификацию на входе для входной ступени обучения; для других ступеней, напротив, определение предшествующих уровней квалификации косвенно содержит критерии допуска, хотя, учитывая стремление к проницаемости образовательных путей и считаясь с расширяющейся автономией вузов, в том числе и в вопросах допуска к обучению, следует с осторожностью гарантировать допуск, исходя из достижения квалификации, установленной в европейских квалификационных рамках. Но и для ступени, ведущей к высшему образованию, критика неправомерна. Это имеет силу прежде всего в процедурно-компетентностном отношении, поскольку при разработке квалификационных рамок, критерии и размерность которых ориентированы на учебные результаты и приобретенные компетенции, определение таких показателей относится к предмету регулирования квалификационных рамок, касающихся ступени среднего образования, хотя целесообразно это делать в диалоге с высшей школой. Отказ от определения квалификации на входе обусловлен двумя важными соображениями. Во-первых, это определено целью европейских квалификационных рамок – способствовать ясности и прозрачности окончаний; поскольку речь идет не о том, чтобы разрабатывать критерии допуска для вузов, а о том, чтобы облегчить им принятие соответствующих решений (которые они должны обосновать, используя свои собственные критерии) тем, что, сделав ясными и понятными содержание получаемых квалификаций, вузы могли легче и надежнее принимать свои решения. И не в последнюю очередь установление критериев на входе, не считая того, что унификации и без того уже могут запрещаться ввиду расхождения профилей, предусмотренных учебными курсами, и результатов, не соответствует политическим установкам обеспечить проницаемость в системах образования и ради этого избежать впечатления, что существует стандартный доступ на курс обучения.

7.2 Возможность операционализации

С вопросами содержания тесно связаны проблемы операционализации, т. к. последние вытекают из общего подхода дублинских дескрипторов. Вызов в этом отношении двойной.

Вызов касается, прежде всего, реализации европейских квалификационных рамок, и при этом, в одной стороны, создания национальных или региональных квалификационных рамок, с другой стороны их реализации в конкретных программах обучения.

Несомненно, самое простое при решении первой из двух задач копировать на национальном или региональном уровне европейские квалификационные рамки, поскольку это облегчит их признание в Европе. Однако здесь будет необходимо сращение для того, чтобы на последнем этапе реализации – разработке конкретных программ – была дана руководящая основа работы. Искусство при создании национальных или региональных квалификационных рамок состоит, таким образом, в нахождении и формулировании среднего пути, который лежит, с одной стороны, между сгущением размерностей европейских квалификационных рамок и одновременном учете заданных ими (рамками) установок и, с другой стороны, отказом от узкого руководства в ущерб формированию профилей вуза и курса обучения, инновациям в обучении и налаженной интеграции научных исследований.

Реализация в конкретной программе обучения, наконец, должна учитывать, что на каждом этапе процесса разработки и относительно каждого элемента программы обучения, а также ее в целом необходима ориентация на и отчет о том, соблюдались ли заранее заданные размерности соответствующих национальных или региональных квалификационных рамок, ориентированные на результат и приобретение компетенций.

Если существует сложность с планово-концептуальной точки зрения, то она существует и с точки зрения возможности верификации исполнения. При этом следует проводить различие между верификацией в отношении создания национальных или региональных квалификационных рамок и в отношении реализации в конкретных программах обучения.

Относительно создания национальных или региональных квалификационных рамок встает вопрос, насколько серьезно выполняется соответствующая самосертификация. Разработке критериев, в том числе допустимому отклонению от системы европейских квалификационных рамок, а также вопросам компетенции, консультирования, управления процессом должно уделяться внимание со стороны внешних организаций; по серьезным причинам нельзя отказываться от привлечения иностранных экспертов.

Относительно реализации в конкретных программах обучения должны привлекаться вузовские разработчики направлений подготовки и дисциплин, а также представители аккредитационных служб для разработки критериев и процедур, с помощью которых можно было бы определить, как соблюдаются национальные или региональные квалификационные рамки. Поскольку декларировано дистанцирование от критериев на входе, то недостаточно анализа каталога учебного материала; большее значение придается сформированным компетенциям различного рода как результату учебного процесса и это представляет сложность с точки зрения их описания, образа действия, результата и измеряемой оценки и разработки методического обеспечения.

7.3 Специальность (профиль), регулирование в рамках ЕС и эффекты наложения

Самый деликатным вопросом, касающимся практического значения европейских квалификационных рамок, могло бы быть отношение к другим предпринимаемым попыткам сформулировать специфическое содержание подготовки по специальности на европейском мета-уровне. Отказ европейских квалификационных рамок под ключевым словом профиль курса обучения рассматривать содержание специальности и далее на уровне содержания специальности профилирование создает пространство для иного подхода к проблеме квалификации. В результате могли бы получиться рекомендации по специальностям квази-нормативного обязательного характера более ранних немецких рамочных документов о порядке проведения экзаменов.

Tuning-Projekt занимается специальностями и восполняет пробелы, образовавшиеся в связи с европейскими квалификационными рамками. Более того, следует ожидать, что инициативы ЕС, связанные с определением типа подготовки по определенным ядерным направлениям – например, «европейский инженер» или «европейский химик», – приведут к стандартизации программ подготовки, что поставит под вопрос ориентацию на результаты обучения и приобретенные компетенции, на это фактически наложится тенденция к рассмотрению показателей на входе, специфических для специальностей.

Вызванное тем самым давление на концепции курсов обучения увеличится. Наконец, привлекает признание Европейским союзом как правовым сообществом, и это отвечает потребностям в более легкой операционализации благодаря кооперированию и ограничению факторами, находящимися в сфере собственного влияния; этого желают многие представители вузов, служб оценки и аккредитации. Это будет испытанием для абстрактного, но претенциозного начинания с европейскими квалификацион-

ными рамками – утвердить значение наряду с уже давно известными начинаниями, касающимися специальностей, и не только в качестве прекрасной, но риторической попытки нового подхода к определению целей образования, но и разработке и утверждению перечня предлагаемых специальностей и дисциплин, но, пожалуй, еще тихо сыграть на заднем плане.

Источники:

Материалы, дискуссии и решения в рамках Бергенской конференции имеются на английском языке на Website датского министерства науки, технологии и инновации в качестве приложения к Бологскому семинару «Квалификационные рамки европейского пространства высшего образования», состоявшемуся в Копенгагене 13-14 января 2005 г.; www.bologna.dk.

Введение в тематику «Ориентация на результаты обучения» и англо-американскую позицию по этому вопросу можно найти в: *Qualitätssicherung an Hochschulen – Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz, Projekt Qualitätssicherung der HRK (2004), S.154 ff.*

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.3.6. 8. ОБЯЗАТЕЛЬСТВА И ТРЕБОВАНИЯ НА НАЦИОНАЛЬНОМ И СЕКТОРАЛЬНОМ УРОВНЕ

8. VERPFLICHTUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN AUF NATIONALER UND SEKTORALER EBENE

Разработка и введение Европейской системы квалификаций (ЕСК) предполагает пересмотр европейских систем образования, профессионального образования и в более широком смысле непрерывного образования. ЕСК – и особенно новые дескрипторы рекомендованных уровней – могли бы в перспективе привести к решительным переменам. С поворотом к результатам обучения мы удаляемся от нашей традиционной позиции, согласно которой программы обучения и их реализация рассматривались как элемент, определяющий отдельную квалификацию.

ЕСК все же не может быть успешной, если она ограничится только европейским уровнем. Практическое применение ЕСК для непрерывного образования зависит от того, в какой мере ей удастся оказать влияние в качестве ориентира и стимула на национальные и секторальные стратегии образования, подготовки и обучения и их реализацию. Для достижения цели было бы прежде всего необходимо установить связь через национальные системы или национальные рамки между соответствующими квалификациями и результатами обучения на ступени ЕСК.

Следующие разделы посвящены связи между ЕСК и национальными или секторальными СК. Для взаимодействия национальных и секторальных систем и рамок с ЕСК предлагаются, главным образом, следующие методы (процедуры – Verfahren):

- Они состоят в компетенции отдельных стран установить связь между национальными квалификационными структурами и рамками¹⁴ и ступенями ЕСК. Для этого процесса было бы необходимо разработать руководства. Необходимо стремиться к связи между национальными и секторальными рамками и системами.
- ЕСК нужно было бы заранее подготовить совместный пункт связи, который мог бы направлять, влиять и стимулировать развитие в сфере образования, подготовки и обучения на секторальном уровне. Где возможно, эти секторальные преобразования должны быть привязаны к национальной СК – и тем самым облегчить трансфер и соответствие.

8.1 Связь между ЕСК и национальными рамками или квалификационными системами

Вопрос о том, как (через национальные системы/рамки) должна быть установлена связь между специфической квалификацией и ЕСК имеет решающее значение для введения ЕСК и осуществления ее целей. Следует предусмотреть поддержку процесса, посредством которого устанавливается связь между квалификациями и ЕСК, с помощью соответствующих методов, консультаций и примеров, поскольку и если ЕСК принимается как политическая стратегия¹⁵.

¹⁴ Непосредственной связи между отдельными квалификациями и ЕСК установлено не будет, она осуществится в большей степени через структуры, которые установят компетентные национальные организации.

¹⁵ Предложение покрыть 8 ступенями ЕСК все виды квалификаций, формирование основных компетенций вплоть до самой высокой научной квалификации подразумевает, что каждая ступень охватывает широкий спектр резуль-

Важно указать, что регулирование квалификаций является аспектом системы обучения (Lernsystem), в которой присваиваются квалификации. ЕСК не является инструментом регулирования. Она служит в качестве исходного (рекомендательного) (Referenzpunkt) пункта, который должен облегчить национальным организациям (и другим учреждениям, отдельным лицам и секторальным организациям) сравнение и соотнесение их квалификаций с другими в ЕСК.

ЕСК разрабатывается и вводится на добровольной основе, она не влечет за собой никаких правовых обязательств. Предпосылкой для ее введения, однако, является обязательство национальных организаций, занимающихся вопросами образования и подготовки, соблюдать ряд согласованных целей, критериев и методов. Значение этой предпосылки обнаруживается в Болонском процессе в отношении высшего образования, в рамках которого осуществляется добровольное, но связанное обязательствами (engagierte) сотрудничество по проведению далеко идущих реформ.

Национальные организации занимаются вопросами связи квалификаций определенной страны с ЕСК. С точки зрения ЕСК, оптимальным было бы, если бы каждая страна разработала собственную национальную СК и согласовала ее с ЕСК. Ввиду многообразия национальных систем образования и подготовки и стадий их развития каждая страна должна начать, по меньшей мере, один процесс, благодаря которому могла быть обеспечена связь существующих квалификационных структур и систем с ЕСК (независимо от того, идет ли речь о единственных национальных рамках или единственной квалификационной системе или о различных квалификационных системах). Такой процесс мог бы облегчить точное и гибкое введение, согласованное с соответствующими национальными условиями.

Следующие критерии могли бы быть полезными для проверки этого процесса:

- Национальное министерство (или если их несколько, министерства), отвечающие за квалификации, должны принять решение об объеме рамок (какие системы, подсистемы и компетентные органы должны быть задействованы).
- Между квалификациями в соответствующих системах или рамках и дескрипторами уровней ЕСК устанавливается ясная контролируемая связь.
- Методы включения квалификаций в различные национальные системы или рамки являются прозрачными.
- Регулирование, направленное на обеспечение качества квалификаций, в национальной системе или рамках согласуется с тенденциями обеспечения качества в Болонском процессе и Копенгагенском процессе.
- В европаспорте и портфеле документов к европаспорту указывается на национальную систему или национальные рамки и их связь с ЕСК.
- Национальные системы при подтверждении информального и неформального образования должны учитывать основные принципы, согласованные на европейском уровне.
- Национальные организации должны как можно полнее использовать возможности систем по зачету, передаче и накоплению учебных результатов и при этом поддерживать развитие и введение интегрированной системы зачетных единиц для непрерывного образования.
- Должны быть четко представлены и опубликованы сведения о компетенции внутристрановых организаций в области национальных систем или рамок.

8.2 Соотнесение национальных систем с ЕСК: основные принципы самосертификации и прозрачности

Важно контролировать процесс, направленный на сертификацию каждой страной соотнесения своих квалификационных рамок с ЕСК. Кроме того, было бы целесообразно, если бы каждая страна опубликовала сведения о том, как она при этом действует.

Предлагается применять в каждой стране такие методы соотнесения в ходе самосертификации. За этим процессом должна бы наблюдать компетентная национальная организация (или организации). Он должен осуществляться непосредственно на национальном уровне, однако необходимо участие международных экспертов. Важно, чтобы в подтверждении к самосертификации был отмечен каждый их критериев, которые должны быть разработаны, и чтобы все эти критерии были опубликованы. Запланировано, чтобы, напротив, подтверждение касалось всех критериев, которые должны быть разработаны, и чтобы решения и регламентации, касающиеся систем или рамок, вошли в формальный перечень.

татов обучения. Это не означает, что каждая специфическая квалификация имеет признаки всех учебных результатов на этой ступени. Одновременно это означает, что квалификации могут иметь также признаки, которые охватывают учебные результаты более, чем одной степени ЕСК.

Другой ключевой элемент мог бы состоять в том, чтобы сети, в которых отражаются вопросы прозрачности квалификаций, вели списки государств, завершивших процесс самосертификации. Должны быть подключены все соответствующие действующие лица, включая ENIC и NARIC, сеть NRP и сеть центральных национальных служб, занимающихся европаспортом.

Подводя итог, из представленных выше возможных вариантов регулирования вытекает, что отдельные квалификации стран сравниваются таким образом, чтобы каждая квалификация через национальные рамки или национальные системы была привязана к уровню ЕСК. При этом различные квалификации, привязанные к ЕСК, на одном и том же уровне сравниваются через их собственные национальные системы. Решающим в этой связи является тот факт, что, если в стране существует больше одной национальной системы, то необходимо совместное решение на национальном уровне о привязке всех этих систем к уровням ЕСК.

8.3 Секторальная привязка к ЕСК

В Маастрихском коммюнике от декабря 2004 г. отмечается, что ЕСК

«... должна поддерживать добровольную разработку решений (подходов), базирующихся на компетенциях с тем, чтобы дать возможность секторам реагировать на новые требования к сфере образования и профессиональной подготовки, обусловленные интернационализацией торговли и технологий»

Ясное указание на секторальные инициативы важно, поскольку признается, что созданные на секторальном уровне стандарты и квалификации были разработаны вне национальных рамок и систем и часто вызывают необходимость принятия европейских или национальных решений в области образования и подготовки. Реализация соответствующих выводов коммюнике в Маастрихте потребовала бы структуры и ряда методов, которые способствовали бы систематической и добровольной разработки секторальных стандартов и их связи с общими рекомендованными уровнями, при этом реализация подразумевает, в известных случаях, также использование соответствующими действующими лицами секторов общих принципов и инструментов. Решающее значение имеет, что по вопросу о том, какую пользу могут извлечь эти действующие лица на секторальном уровне из ЕСК, именно между этими действующими лицами ведется диалог. Следующие положения могут послужить исходной основой для такого диалога:

- ЕСК могла бы быть совместным исходным (рекомендательным) пунктом, оказывающим влияние на развитие в сферах образования, подготовки и обучения на секторальном уровне в качестве ориентира и стимула, тем, что она удовлетворяет потребность, с одной стороны, секторов и отраслей внутри отдельных стран, с другой, на европейском или международном уровне.
- ЕСК могла бы предоставить совместные пункт связи, который позволил бы связать секторальные инициативы с национальными квалификациями и тем самым облегчить трансфер и совместимость.
- Связь секторальной рамки с ЕСК предполагала бы, что ряд критериев, касающихся качества и прозрачности, будут согласованы и будут соблюдаться как обязательные.
- Решение связать секторальные инициативы с ЕСК должно осуществляться децентрализованно и самими действующими лицами через назначенные ими органы и представителей компетентных в вопросах квалификаций органов на национальном уровне.
- Критерии, необходимые для связи между секторальными рамками и ЕСК должны быть прозрачными. Внешние организации (например, национальные учреждения и соответствующие компетентные органы) должны быть в состоянии оценить, соблюдаются ли согласованные обязательства (например, в отношении обеспечения качества).
- Между квалификациями в соответствующих секторальных рамках или системах и дескрипторами ЕСК должна быть ясная и контролируемая связь.
- В соответствующих документах европаспорта должна, по возможности, содержаться ссылка на связь между секторальными рамками и ЕСК. В будущем в ходе дальнейшей разработки европаспорта должна учитываться необходимая для секторов прозрачность квалификаций.

В качестве основы такого процесса, по возможности, должны использоваться уже существующие на европейском уровне процессы и органы. Особый интерес представляет социальный диалог отраслей на европейском уровне, так же, как (как орган) Консультативный комитет по профессиональному образованию.

Децентрализованные решения, прозрачность методов и четкое обязательство придерживаться совместных критериев были бы ключевыми признаками этого начинания. Для всех участников – предлагающей стороны и пользователей – должна быть понятна система регулирования на этом

специфическом уровне. Этот консультационный документ предусматривает, что ЕСК является совместным пунктом связи, позволяющим связать секторальные инициативы с национальными квалификациями. Рекомендовалось бы таким образом развивать секторальные инициативы, чтобы они были совместимы с национальными рамками. Это могли бы облегчить совместные рекомендации ЕСК. Сейчас квалификации находятся непосредственно в компетенции национальных органов. Связь между секторами и национальными рамками требует сотрудничества соответствующих действующих лиц, включая организации, ответственные за образование и профессиональную подготовку. Важно, однако, чтобы в тех случаях, когда такая связь согласована, это было бы четко обозначено при разработке отдельных европейских секторальных рамок и указано на существование национальной связи.

9. Выводы и вопросы для консультации

В этом документе изложены аргументы в пользу новой концепции – и организации – рамок для образования, подготовки, повышения квалификации и выходящего за них непрерывного образования. Многие бы выиграли, если бы квалификации были открыты более широко, чем до этого спектру учебных контекстов и окружающим обучению полям (Lernumfelder). Формальное образование и подготовка являются неотъемлемой частью непрерывного образования, но также важно приобретение знаний, способностей, личностных и профессиональных компетенций на рабочем месте, в свободное время и дома. С ЕСК это могло бы быть учтено благодаря введению ряда рекомендованных уровней и дескрипторов, которые были бы независимы от учреждений формального образования и подготовки и опирались бы исключительно на учебные результаты.

Успех ЕСК существенным образом зависит от ее важности и достоверности для отдельных учащихся, образовательных учреждений, работодателей и структур, принимающих политические решения. Эти действующие лица должны быть убеждены в том, что европейские мета-рамки необходимы и – опосредованно и непосредственно – могут способствовать непрерывному образованию.

В этом документе представлены некоторые возможности того, как могла бы функционировать ЕСК. Подобные рамки могут быть разработаны и осуществлены только на основе всеобъемлющего процесса консультаций, в рамках которого эти предложения будут подвергнуты критической оценке, и восприняты конструктивные инициативы, которые позволили бы наилучшим образом реализовать европейские мета-рамки для квалификаций. Это имеет значение не только для технического функционирования рамок, но и для важности и достоверности (которые тесно связаны с этим процессом консультирования) возможных будущих ЕСК.

9.1 Процесс консультирования

Общеввропейский процесс консультирования будет проходить с июля по декабрь 2005 г. В нем должны принимать участие все специалисты, непосредственно заинтересованные в ЕСК, чтобы проверить свое представление о том, какими должны быть структуры, содержание и цели ЕСК. Мы запишем особенно 32 страны (ЕС, Европейское экономическое пространство (EWR) и страны-кандидаты), которые принимают участие в рабочей программе «Общее и профессиональное образование 2010», и пригласим их дать комментарии. В 13 стран-участниц Болонского процесса, но не работающих по программе «Общее и профессиональное образование 2010», будет направлено обращение с просьбой дать свои замечания в рамках группы по сопровождению Болонских реформ (Follow-up-Gruppe). К странам обратятся с просьбой организовать свои собственные национальные консультации. Мы ожидаем участия министерств образования и труда, важных организаций, в компетенцию которых входят вопросы квалификаций, учреждений образования и профессиональной подготовки.

Кроме того, обращаемся с письменной просьбой дать свои комментарии к европейским организациям социальных партнеров (работодателей и к профсоюзам), к секторальным объединениям сферы услуг и промышленности, а также соответствующим европейским сетям в сфере образования, подготовки, молодежной работы, исследования и предприятиям. Кроме этого, консультационный документ будет опубликован в Интернете.

Комиссия поручит внешним специалистам проанализировать и обобщить ответы. Ответы (через Web-страницы GD образование и культура) будут доступны общественности через Интернет. Большая конференция весной 2006 г. будет посвящена результатам процесса консультирования.

На этой основе, и не предвосхищая возможное решение комиссии, результаты процесса консультирования войдут в разработку официального предложения относительно ЕСК, которое должно быть представлено в первой половине 2006 г. от комиссии в форме рекомендации Совета и Парламента.

За рекомендацией по введению ЕСК должна последовать финансовая (и другая) поддержка действующих лиц на национальном и секторальном уровнях (например, в контексте разработки национальных рамок для непрерывного образования). Должна быть использована новая интегрированная программа непрерывного образования, чтобы поддержать введение ЕСК.

Исходя из обратной связи в ходе консультирования, должен быть разработан ряд пилотных проектов, направленных на специфические потребности национальных организаций и секторов. Продолжительность этой тестовой фазы должна учитывать в целом временные рамки для введения ЕСК.

9.2 Вопросы для процесса консультирования

Следующие вопросы особенно важны для разработки ЕСК:

Основной принцип ЕСК

- Являются ли важнейшие цели и функции, которая должна выполнять ЕСК, таковыми, которые изложены в документах консультирования?
- Какие меры должны быть предприняты, чтобы ЕСК могла функционировать на практике (для отдельных граждан, систем образования и подготовки, рынка труда)?

Рекомендованные уровни и дескрипторы

- Отражает ли структура ЕСК, описанная 8 уровнями, комплексность непрерывного образования в Европе?
- Описывают ли соответствующим образом дескрипторы, предназначенные для отдельных уровней, (табл.1) результаты обучения и различия между отдельными уровнями?
- Какими должны быть содержание и роль «дополняющей и разъясняющей информации» (или вспомогательной информации) об образовании, подготовке, повышении квалификации, а также структурах обучения и результатах (табл.2)?
- Как могут быть встроены Ваши национальные и секторальные квалификации в предложенные уровни ЕСК и дескрипторы?

Национальные квалификационные рамки

- Как в Вашей стране могут быть разработаны национальные квалификационные рамки для непрерывного образования, основываясь на принципах ЕСК?
- Как и за какое время могут быть разработаны Ваши национальные квалификационные рамки, ориентированные на результаты обучения?

Секторальные квалификации

- В какой мере ЕСК может быть катализатором развития на секторальном уровне?
- Как может быть использована ЕСК, чтобы поддерживать систематическое развитие знаний, способностей и компетенций на секторальном уровне?
- Как могут быть привлечены действующие лица на секторальном уровне для поддержки введения ЕСК?
- Как может быть улучшена связь между секторальными изменениями и национальными квалификациями?

Взаимное доверие

- Как может способствовать ЕСК развитию климата доверия (например, на основе общих принципов обеспечения качества) между действующими лицами на европейском, национальном, секторальном и локальном уровнях, занимающимися вопросами непрерывного образования?
- Как может ЕСК стать рекомендацией для повышения качества на всех уровнях непрерывного образования?

Члены экспертной группы по ЕСК

Эксперты

Stephan ADAM
Bastian BAUMANN
Mogens BERG
Lucien BOLLAERT
Berndt ERICSSON
Robert WAGENAAR
Eva GONCZI
John JONES
Karin KUESSNER
Petri LEMPINEN
Sean Ó FOGHLÚ
Georg PISKATY
Francis PETEL

Консультирование экспертной группы

Mike COLES Специалист в области квалификаций и программ, Соединенное Королевство
Работу экспертной группы поддерживают Европейский центр содействия профессиональному образованию (Cedefop) и Европейский фонд профессионального образования (ETF).

Глоссарий ключевых понятий

Этот глоссарий опирается на работу в области терминологии Cedefop. Приведенные здесь понятия дополняют понятие, обсужденные в главе 4 этого документа.

Аккредитация (мероприятий или учреждений) – Akkreditierung (von Maßnahmen oder Einrichtungen)

Официальное признание и допуск соответствующими компетентными законодательными или профессиональными органами образовательного учреждения, организации, осуществляющей профессиональную подготовку, или мероприятия, которые выполняют определенные заранее заданные нормы и стандарты.

Оценка – Bewertung

Общее понятие, распространяющееся на все методы и действия по оценке результатов (знаний, умений и компетенций) личности; обычно ведет к сертификации.

Организация или учреждение, выдающие документ о квалификации – ausstellende Stelle oder Behörde

Означает организацию, формально присваивающую квалификацию (свидетельство о пригодности, удостоверение, диплом, сертификат или аттестат), в котором формально признается уровень знаний личности по результатам стандартизированной оценки.

Базовые) компетенции / базовые навыки / базовые, ядерные квалификации – Grundkompetenzen / Grundfertigkeiten / Basis-, Kernqualifikationen

Означает основные (основополагающие) навыки и способности или компетенции, которые являются обязательной предпосылкой для жизни в современном обществе, как, например, способность вести беседу (говорить, слушать), а также читать, писать и считать.

Свидетельство о пригодности / удостоверение / диплом / сертификат / аттестат – Befähigungsnachweis / Bescheinigung / Diplom / Zertifikat / Zeugnis

Официальный документ, выдаваемый организацией или учреждением, который по результатам стандартизированной оценки формально отражает достижения личности.

Сертификация (компетенций) – Zertifizierung (von Kompetenzen)

Формальное подтверждение (признание действительными) знаний, умений и/или компетенций отдельного лица в результате стандартизированной оценки. Сертификация завершается присуждением аккредитованной организацией или учреждением, выдающими документы о квалификации, (признанной) формальной квалификации (свидетельства о пригодности, удостоверения, диплома, сертификата, аттестата).

Сопоставимость (квалификаций) – Vergleichbarkeit (von Qualifikationen)

Означает, насколько это возможно установить, соответствие между ступенями образования и содержанием формальной квалификации (свидетельства о пригодности, удостоверения, диплома, сертификата, аттестата) на секторальном, региональном, национальном и международном уровне.

Дальнейшее образование и повышение квалификации – Fort- und Weiterbildung

Всякая форма обучения и подготовки, которая осуществляется после завершения первичного образования или после перехода к трудовой деятельности и должна помогать отдельному лицу *усовершенствовать или актуализировать свои знания и/или компетенции, приобрести новые компетенции, необходимые для профессионального роста или переподготовки, развиваться дальше в личностном и профессиональном смысле.*

Программа обучения (операционализованный учебный план) – Curriculum

Пакет мероприятий, которые предпринимаются в связи с созданием определенного направления подготовки. Она предусматривает определение или установление целей, содержания, методов подготовки (включая оценку результатов) и средств, а также мероприятий по подготовке преподавателей и мастеров производственного обучения.

Формальное обучение – formales Lernen

Обучение, которое происходит в организованном и структурированном контексте (образовательное учреждение, учреждение профессиональной подготовки, на рабочем месте), ясно обозначается и

структурируется как обучение (в отношении целей обучения, времени обучения или помощи в обучении). Формальное обучение является, с точки зрения обучающегося, целенаправленным и, в общем, ведет к сертификации.

Информальное обучение – informelles Lernen

Обучение, имеющее место повседневно, на рабочем месте, в кругу семьи или в свободное время. Оно неорганизовано и неструктурировано (в отношении целей обучения, времени обучения или помощи в обучении). Информальное обучение в большинстве случаев является нецеленаправленным и обычно не ведет к квалификации.

Первичное образование – Erstausbildung

Означает общее и/или профессиональное образование, которое отдельное лицо получает в рамках системы первичного образования – как правило, до перехода к профессиональной деятельности.

Примечание

Некоторые авторы относят к первичному образованию также курсы подготовки, на которые отдельное лицо поступает и которое успешно заканчивает после перехода к трудовой деятельности.

Первичное образование может осуществляться на всех уровнях общего или профессионального образования (в форме школьного образования в течение полного учебного дня или чередующейся подготовки) или в форме ученичества на предприятии.

Знания – Wissen

Факты, восприятие (чувства) и опыт, которые знакомы личности или группе.

Непрерывное образование – Lebenslanges Lernen

Все обучение в течение жизни, которое служит совершенствованию знаний, способностей, компетенций и/или квалификаций и осуществляется в рамках личностных, гражданских, социальных или связанных с занятостью перспектив.

Неформальное обучение – nicht formales Lernen

Означает обучение, включенное в плановую деятельность, которая необязательно трактуется как обучение (в отношении целей обучения, времени обучения или помощи в обучении), однако, содержит явные «элементы обучения». Неформальное обучение является в общем целенаправленным с точки зрения учащегося и обычно не ведет к сертификации.

Программа (обучения, подготовки) – (Bildungs- oder Ausbildungs-) Programm

Означает систематически структурированный пакет мероприятий, содержания и/или методов обучения, которые должны быть реализованы в установленные временные рамки с тем, чтобы достичь определенных целей образования и подготовки (передача знаний, формирование способностей или компетенций).

Признание (компетенций) – Anerkennung (von Kompetenzen)

- а) *формальное признание*: процесс формального признания ценности компетенций либо
- посредством выдачи удостоверений/свидетельств,
 - посредством выдачи документа о соответствии, зачетных единиц или признании имеющихся компетенций;

и/или

б) *общественное признание*: признание ценности компетенций действующими лицами экономики или общества.

Профессия, по которой осуществляется подготовка / регламентированная профессия – Ausbildungsbetrieb / reglementierter Beruf

Профессиональная деятельность или совокупность видов профессиональной деятельности, прием на которые или занятие которыми, или одним из видов занятий непосредственно или опосредованно через правовые или административные предписания связаны с владением определенными профессиональными квалификациями.

Сектор – Sektor

Понятие употребляется, во-первых, чтобы определить категорию предприятий, исходя из их основной экономической деятельности, их основного продукта или важнейших применяемых технологий (например, химия или туризм), во-вторых, оно означает категорию занятости, широкой по охвату или горизонтальной (например, информационные и консультативные технологии или маркетинг, человеческие ресурсы).

Примечание

Как правило, различают:

(а) *государственный сектор* (государственные организации на всех уровнях и контролируемые государством учреждения) и *частный сектор* (частная экономика);

(б) *первичный сектор* (сельское и лесное хозяйство, рыболовство, охота, горное дело, добыча нерудных ископаемых), *вторичный сектор* (перерабатывающие отрасли, энерго- и водоснабжение, строительство) и *третичный сектор* (сфера услуг, например, транспорт, передача информации, торговля, кредитная и страховая сферы, а также государственное управление).

Секторальные квалификации – Sektorale Qualifikationen

Квалификация, разработанная и введенная группой предприятий одного сектора с тем, чтобы покрыть общую потребность в подготовке.

Специфические или профессиональные способности и/или профессиональные/деловые знания – spezifische bzw. berufliche Fähigkeiten und/oder Fach-/Sachkenntnisse

Означает знания и опыт, необходимые для выполнения определенных профессиональных задач или деятельности.

Прозрачность квалификаций – Transparenz der Qualifikationen

Означает степень обозримости и понятности квалификаций, которая необходима для определения ее ценности на (секторальном, региональном, национальном и международном) рынках труда и образовательных услуг и для сравнения.

Подтверждение (признание действительным) (неформального и информального обучения) – Validierung (nicht formalin und informellen Lernens)

Процесс оценки и признания целого спектра знаний, умений, навыков и компетенций, которые лица приобрели в течение жизни в различной связи (например, посредством образования, в ходе работы и в свободное время).

Валоризирование (повышение ценности) обучения – Valorisierung des Lernens

Процесс признания участия в обучении и результатов обучения (формальных или неформальных) с тем, чтобы, повысить ценность обучения и вознаградить обучение.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.3.7. РАЗМЫШЛЕНИЯ О ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЕ КВАЛИФИКАЦИЙ (ЕСК)

*Федеральный институт профессионального образования
Ханф/Хиппах-Шнайдер/Муке*

VORBERLEGUNGEN ZU EINEM EUROPAISCHEN “QUALIFIKATIONSRAHMEN” (EQR)

*Januar 2005
Hanf/Hippach-Schneider/Mucke
BIBB*

А: Цели и принципы

А1: Целями Европейской системы квалификаций является:

- Обеспечить прозрачность в сфере профессионального образования, чтобы можно было признать на национальном уровне периоды подготовки/повышения квалификации в странах-членах ЕС.
- Способствовать мобильности на рынке труда за счет разъяснения и обеспечения прозрачности компетенций, которыми обладает лицо, зафиксировав их в документах об окончании и облегчив тем самым адекватное трудоустройство на предприятиях.
- Учитывать компетенций, приобретенных в процессе информального обучения.
- Способствовать проницаемости между сферами общего образования, начального профессионального образования и высшего образования за счет *учета* уже приобретенных/имеющихся компетенций при продолжении обучения в другой сфере образования (субстанциональный вклад в образование в течение всей жизни!).

А 2: Ориентация на результаты вместо ориентации на окончание/программу

Чтобы достичь указанных целей, необходимо разработать «рамочную систему квалификаций» на основе результатов обучения/компетенций (output-Orientierung), а не на основе программ/окончаний.

Окончания не пригодны для детального установления эквивалентности результатов обучения/компетенций как внутри, так и между сферами образования и профессиональной деятельности различных стран. При ориентации рамочной системы квалификаций на окончания также невозможно было бы учесть компетенции, приобретенные в процессе информального образования.

Программы обучения сильно связаны с соответствующей национальной архитектурой системы образования, в которую они встроены одна над другой. Одна программа является предпосылкой для обучения по другой. Мы должны (и в будущем) исходить из различных архитектур. Программы по-разному структурированы/связаны друг с другом. Одновременная ориентация на компетенции и программы возможна лишь в случае единых программ. Единые программы с одинаковыми окончаниями существуют (после окончания Болонского процесса) только в сфере высшего образования.

Альтернатива: Либо мы держим курс на унификацию окончаний в профессиональном образовании; это (в настоящее время) невозможно ни согласовать, ни выполнить. Либо мы должны отказаться от классификации, привязанной к программам/окончаниям.

Если мы будем иметь рамочную систему, в которой классификация основывается на компетенциях, а не на окончаниях, то появляется возможность типизировать уровни требований и деятельности независимо от окончаний обучения, и таким образом точно сбалансировать спрос и предложение на рынке труда.

Что касается системы образования, при наличии рамочной системы, ориентированной на компетенции, можно сформировать перечень направлений подготовки, не опираясь на окончания (abschlussneutral), и при этом организовать учебный процесс на основе компетенций.

«Рамочная система квалификаций», ориентированная на результаты обучения/компетенции, состоит из **дескрипторов**¹⁶, которые описывают знания (knowledge, Wissen), умений (skills, Fertigkeiten) и компетенций (competences, Fähigkeiten), а также различных **уровней**, разъясняющих степень требований и комплексность отдельных дескрипторов. Уровни и дескрипторы необходимо выбирать так, чтобы были «покрыты» все сферы образования/компетенции.

При разработке рамочной системы речь идет не столько о «**рамочной системе квалификаций**», сколько о «**рамочной системе компетенций**».

А 3: Уровни

Как определяется количество уровней в имеющихся рамочных квалификационных системах? Они определяются не исходя из (идеальной) структуры (Stufung) множества компетенций человека. Они определяются либо, исходя из существующей иерархии труда (Job-Hierarchie), либо из иерархии имеющихся квалификаций (окончаний). Поэтому и количество уровней в различных странах определяется структурой занятости отрасли/страны или, как правило, национальными структурами образования. Если при формировании уровней придерживаться окончаний обучения, то останутся вне поля зрения переходы между подсистемами, между начальным профессиональным и высшим образованием, так же как и признание компетенций, приобретенных в процессе информального обучения.

Уровни компетенций описывают уровень требований к соответствующим результатам обучения и результатам труда нейтрально по отношению к структуре. Они дают возможность оценить и классифицировать по ступеням компетенции, приобретенные в ходе формального и неформального (например, на рабочем месте) учебного процесса в различных контекстах.

А 4: Дескрипторы

Дескрипторы должны покрывать/отражать весь спектр результатов обучения/компетенций. Грубое деление дескрипторов на знания (knowledge, Wissen), умения (know-how and skills, Fertigkeiten) и методические и социальные компетенций (competences) появилось как рациональная и приемлемая основа для дальнейшей дискуссии.

Такое различие было бы широко применимо к дифференциации дескрипторов, предпринимаемой в сфере высшего образования (знание и понимание – knowledge and understanding – расширение и углубление знаний – Wissensverbreitung, Wissensvertiefung, применение знаний и понимание – applying knowledge and understanding, Wissen anwenden, рассуждение (умение правильно разбираться) и способность обучаться – систематическая компетенция – making judgements, learning skills – Systematische Kompetenz, коммуникационные способности – коммуникативная компетенция (communication skills – Kommunikative Kompetenz), что свидетельствует о возможности применения рамочной системы квалификаций вне сферы образования.

А 5: Связь Европейской системы квалификаций (EQF) с европейской системой зачетных единиц в начальном профессиональном образовании (ECVET)

¹⁶ Может быть, «описаний».

Последовательная разработка: сначала европейской системы зачетных единиц в начальном профессиональном образовании затем Европейской системы квалификаций, как этого хотят работодатели, допустима. Это однако будет означать, что европейская система зачетных единиц в начальном профессиональном образовании будет распространяться только на (во многом) однородные окончания. Европейская система квалификаций могла бы разрабатываться независимо от европейской системы зачетных единиц в начальном профессиональном образовании, однако только если в основе EQF будут компетенции, а не окончания, их можно будет без проблем связать с системой зачетных единиц.

Б: Примеры рамочных систем квалификаций

Б 1: Международная стандартная квалификация ступеней образования (ISCED)

Было предложено обратиться к разработанной ЮНЕСКО/ОЭСР международной стандартной квалификации ступеней образования (ISCED). Ее преимущество состоит в том, что она уже введена и в общем признана. Она была создана для того, чтобы получить сопоставимые данные относительно участия в образовании. Отнесение программ к ступеням осуществляют государства. Для Германии похожие курсы подготовки находятся на нескольких ступенях: обычная дуальная начальная профессиональная подготовка – на ступени 3В, дуальная начальная профессиональная подготовка абитуриентов – на ступени 4А, дуальная начальная профессиональная подготовка выпускников профессиональных школ, обучавшихся с отрывом от производства (Berufsfachschulabgänger) – на ступени 4В и подготовка медицинских сестер – на ступени 5В. В других странах некоторые уровни частично не заняты или заняты неравноценными программами. Программы начального профессионального образования, соответствующие немецкой дуальной подготовке, в некоторых странах находятся на ступенях 3С или 4С. Эти ступени немецким профессиональным образованием вообще не заполнены, хотя они предусмотрены для программ, которые проводятся непосредственно на рабочем месте, т.е. именно для дуальной подготовки. Получается, что сопоставимые программы отнесены к различным ступеням (например, немецкие банковские работники могут занимать ступень 3В или 4А, испанские банковские работники – 5В). Повышение квалификации, при котором не присваиваются признанные государством окончания, особенно свидетельства об окончании, выдаваемые палатами, вовсе выпадают из классификации, как и формы приобретения компетенций в процессе неформального образования.

ISCED – это классификация, основанная на окончаниях/ переходах, с помощью которой может быть продемонстрировано размещение программ обучения на ступенях образования в рамках соответствующей национальной системы. Разрабатываемые «рамочные квалификационные системы», которые должны ориентироваться на результат, являются инструментарием независимым от ISCED. Классификация не подходит в качестве основы рамочной квалификационной системы и системы зачетных единиц.

Б 2: Уровни, рекомендуемые Европейским центром содействия профессиональному образованию Европейской комиссии (CEDEFOP/EU-KOM)

Рамочные системы для всех сфер без подразделения. Восемь уровней описываются терминами, относящимися к образованию и к компетенциям.

В описании уровней используются названия ступеней образования и окончаний образования: «результаты, полученные в ходе обязательного обучения» (acquired during compulsory schooling), «окончание обязательного обучения» (completion of compulsory education), «завершение базового профессионального образования» (completion of a basic vocational training), «включает старшую ступень среднего образования» (includes upper secondary education), «окончание основного профессионального образования, как например, ученичества» (completion of a main vocational training such as apprenticeship), «квалификационный уровень, часто соединяющий вторую и третью ступень образования» (qualification level often bridges secondary and tertiary education), «имеет место чаще всего в вузах» (takes place mostly in Higher Education institutions). При этом очевидно пытались совместить рекомендуемые уровни (Referenz-Levels) с уровнями А-D, используемыми при признании (сноска 5). При этом конечно прибегли к основным конструкционным полям схемы Европейского центра содействия профессиональному образованию 1985 г., в которых смешены уровни компетенций и уровни образования. И пренебрегли установленным самими же критерием описания «с точки зрения результатов обучения». Там, где компетенции описываются с точки зрения занятости, термины не особенно точны и избирательны: «подходящие для многих трудовых функций», «могут быть исходным уровнем для других», «надзирать и обучать других, где их можно вдохновить» (supervise and train others where they can be inspiring). Последовательные дескрипторы знаний, умений и компетенций отсутствуют. Здесь следует сослаться на изучение типологии ЗУК, которое проводилось Европейским центром содействия профессиональному образованию, но его результаты не были представлены.

В 3: Рамочная система высшего образования

Рамочная система ориентирована на окончания/программы высшего образования. Здесь были единым образом сформатированы синхронно 4 окончания (цикла), и каждый отнесен к одному уровню компетенций. Даже если будет особо подчеркнуто, что форматирование не предписано, отклонения существующих (национальных) квалификаций не проявятся, выпадут из рамочной системы. Четыре уровня описываются пятью дескрипторами.

Таблица 14.

Европейская рамочная система высшего образования	Национальная рамочная система высшего образования
Знание и понимание	Расширение знаний
Применение знаний и понимание	Углубление знаний
Рассуждение (умение правильно разбираться)	Инструментальная компетенция (применять знания)
Коммуникация	Системная компетенция (рассуждение умение правильно разбираться, обучение)
Обучение	Коммуникативная компетенция

В сфере начальных профессиональных квалификаций у нас нет такого единого форматирования. И в обозримом будущем мы его не получим.

Дескрипторы можно в принципе интегрировать во всеобъемлющую структуру. Но они, разумеется, не обязательно будут использоваться в Европейской системе квалификаций 1:1 как предполагалось в конце промежуточного отчета Болонской группы сопровождения (BFUG) от 23.11.04, а будут усовершенствованы/ дополнены и будут открыты для доступа из неакадемической сферы.

В 4: Примеры национальных рамочных квалификационных систем

Ирландия (www.nqai.ie)

Цель состояла в разработке **единственной** признанной в стране и за рубежом структуры, с помощью которой можно было бы измерить **каждую** форму **учебных результатов**, соотнести друг с другом и определить соотношение между **всеми** окончаниями в сфере обучения и подготовки. Эта рамочная квалификационная система базируется на стандартах знаний, умений и компетенций.

Рамочная система включает 10 ступеней и 8 дескрипторов (знания: *широта и вид* – knowledge: *breadth and kind*, умения и навыки: *диапазон и выборность* – know-how and skills: *range and selectivity*, компетенции: *контекст, роль, умение учиться, способность проникновения в суть* – competence: *context, role, learning to learn, insight*, т.о. образуется матрица 8x10. Разработанные на этой основе индикаторы уровней позволяют учитывать окончания; появляется также возможность вносить в эту матричную структуру учебные результаты и разрабатывать модули в соответствии со структурой. Дескрипторы определяют результаты обучения, которые должны быть представлены лицом, если оно хочет достичь окончания на определенном уровне. 10 уровней предусматривают окончания, которые могут быть получены в школе, на рабочем месте, в центрах подготовки, колледжах и университетах и т.д. Новые окончания, приобретенные информальным путем компетенции также признаются и сертифицируются и имеют свою нишу в концепции и архитектуре рамочной структуры.

На этой основе на следующем этапе размещаются все окончания («присуждения» – «awards»), включая два вновь созданных, и показывается их соотношение между собой. В ходе этого процесса центральное значение имеет то обстоятельство, что **понятию окончание** придается **новое значение**: «присуждение» – «award» говорит о конкретных учебных результатах, т.е. важно, что знает, может и понимает лицо с определенным окончанием, а не сколько времени оно провело, изучая какую-либо программу.

При конструировании рамочной структуры описания компетенций располагаются по восходящей над всеми измерениями и ориентированы на уровень окончания. Используя рамочную структуру при эмпирическом определении компетенций, можно изобразить мозаику компетенций лица независимо от имеющихся окончаний. В отношении отнесения «ученических квалификаций» (“apprenticeship qualifications”) в настоящее время проходит дискуссия, в ходе которой рассматриваются три уровня (5-7). Здесь проявляется различие уровней компетенций и окончаний.

Англия, Уэльс и Северная Ирландия

В отличие от Ирландской модели здесь изначально ставится цель отнести существующие окончания к определенным уровням, которые описываются индикаторами¹⁷. То, что в национальном кон-

¹⁷ <http://www.qca.org.uk/qualifications/types/493.html>

тексте может быть целесообразным и исполнимым, не является автоматически таковым для европейской системы. Исходя из уже упомянутой причины, большого многообразия и разнородности окончаний в Европе, является логичным и ясным конструирование европейской системы на компетенциях, а не на окончаниях.

Национальная рамочная система квалификаций охватывает общеобразовательные (general) окончания до завершения второй ступени 2, а также связанные с профессиями (vocationally-related) и профессиональные (occupational) окончания, начиная со средней ступени 1. С помощью рамочной структуры учащимся должен быть облегчен выбор личного образовательного пути за счет возможности сравнения аккредитованных окончаний (квалификаций). Для этой цели был создан банк данных¹⁸.

Наряду с национальной рамочной системой квалификаций (НРСК) существует «Рамочная структура уровней квалификаций высшего образования» («Framework for Higher Education Qualification Levels» – FHEQ), которая включает 5 уровней и должна рассматривать параллельно реформированные уровни 4 – 8 НРСК, таким образом профессиональные и профессионально ориентированные окончания находятся на таком же уровне с остальными окончаниями в сфере высшего образования, но в отдельной рядом расположенной рамочной структуре. НРСК также ориентирована на результаты, т.е. расположенные на определенном уровне квалификации/«присуждения» являются сопоставимыми с точки зрения уровней приобретенных компетенций.

В 5: Пример Информационных технологий/Германия

Сфера информационных технологий (ИТ) в Германии может служить областью, в которой в сжатом виде уже была разработана рамочная структура квалификаций – с 4 уровнями и 11 дескрипторами.

Для оценки результатов обучения и труда в области ИТ и установления эквивалентности с результатами обучения в сфере высшего образования были избраны 11 детализированных дескрипторов, которые применяются в обеих областях образования, а также предположительно в других профессиональных областях: а) **когнитивные признаки**: знание и понимание, анализ, синтез/ креативность, оценка; б) **оперативный контекст**: контекстный признак, самостоятельность, этические представления; в) **переносимые способности**: решение проблем – планирование и организация обучения, коммуникация и презентация, самооценка/рефлексия практики.

В повышении квалификации в области ИТ весь спектр профессиональных квалификаций/компетенций, которыми учащийся должен овладеть для определенных трудовых процессов/проектов, а также для окончания курса повышения квалификации в области ИТ, объединен в абстрактную, применимую в равной степени для всех видов профессионального повышения квалификации в сфере ИТ четырехступенчатую схему. Описания содержат информацию о том, что необходимо для достижения приемлемого стандарта повышения квалификации в области ИТ. Схема включает все виды приобретения компетенций, которые могут быть оценены, как это предусмотрено, в учебном/рабочем времени.

Следует проверить, какие дескрипторы при известных условиях должны быть приведены в соответствие и дополнены. В любом случае, пример ИТ также свидетельствует о возможности найти и применить дескрипторы, выходящие за рамки сферы образования.

Эти четыре, используемые в повышении квалификации в области ИТ уровня недостаточны для всеобъемлющей системы квалификаций. Они описывают только уровни квалификаций/компетенций в сфере повышения квалификации и высшего образования (до магистра). Сфера квалифицированных рабочих и сфера, расположенная выше магистра, при этом не покрываются.

С: Рекомендации

Рекомендуется принять ирландскую рамочную квалификационную систему за исходную при обсуждении на европейском уровне. В ирландской рамочной квалификационной системе интересным является разработанный набор дескрипторов: знания: *широта и вид* – knowledge: *breadth and kind*, умения и навыки: *диапазон и выборность* – know-how and skills: *range and selectivity*, компетенции: *контекст, роль, умение учиться, способность проникновения в суть* – competence: *context, role, learning to learn, insight*. Дескрипторы (поразительно!) можно привести в соответствие с дублинскими дескрипторами для высшего образования. А также с немецкими дескрипторами для ИТ. Они включают одновременно практические компетенции (прежде всего дескрипторы *контекст* и *роль*) и позволяют отобразить компетентности, связанные с профессиональными действиями. Представляется целесообразным расширить дескрипторы вокруг параметра «коммуникации». Возможны другие изменения, связанные

¹⁸ <http://www.openquals.org.uk/openquals/SimpleSearch.aspx?nav=key>

с дескрипторами, а также уровнями. Это, однако, должно осуществляться в ходе европейских – и национальных – договорных процессов.

Германия традиционно относится, как, например, и Франция, к странам, где инициативы ориентированы на институционную структуру или процесс, т.е. учение планируется (задумывается) контекстно, образовательные пути прочно закреплены в институционных сообществах (профессиональных или академических). Принципиальная ориентация на результат англосаксонских стран, являющаяся основной для рамочных квалификационных систем, представляет собой противоположность. Можно ли представить введение рамочных квалификационных систем, базирующихся на результате, при которой и впредь будут придерживаться названных ориентиров?

Сколько требуется уровней, чтобы адекватно изобразить квалификации/компетенции? Сколькими дескрипторами можно описать и осмысленно разграничить знания, навыки и способности? Можно ли найти общие дескрипторы, которые смогли бы предусмотреть всю профессиональную специфику? Можно ли дать интегрированный комплект дескрипторов, который охватывал бы начальное профессиональное и высшее образование в непрерывности или который следовал бы в своей основе единой логике (опыт или представленные в письменном виде знания)? Как сформулировать правила зачета? Наконец, встает вопрос, удастся ли договориться о дескрипторах, которые позволят дать точное отображение/причисление к уровням различных пакетов компетенций (квалификаций, окончаний, профессий).

Ответы на эти вопросы требуют всеобъемлющего процесса согласования всех участников на всех уровнях системы квалификаций, а не решаются несколькими экспертами – Федеральный институт профессионального образования с удовольствием примет в этом активное участие.

Глоссарий

Квалификации (Qualifikationen) – сертифицированные окончания.

Рамочная система квалификаций (Qualifikationsrahmen) – вертикально/горизонтально структурированная взаимосвязанная совокупность квалификаций (национальная, привязанная к отдельным сферам образования, отдельным секторам).

Компетенции (Kompetenzen) – «способности» (возможности – Vermögen), подразделяемые на знания (Kenntnisse/Wissen), умения (Fertigkeiten) (технично-инструментальные) и способности (Fähigkeiten) (методические, социальные). Внутри этих трех видов компетенций можно провести дальнейшее различие.

Рамочная система компетенций (Kompetenzrahmen) – вертикально/горизонтально структурированная взаимосвязанная совокупность компетенций.

Дескрипторы (Deskriptoren) – понятие, для обозначения/различия компетенций.

Уровни (Levels) – ступени/степени компетенций.

Результаты обучения (Learning Outcomes/Lernergebnisse) – компетенции, приобретенные в процессе формального или неформального обучения и подтвержденные и признанные при получении квалификации.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

A.3.8. ЕВРОПЕЙСКАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ

*Национальные союзы студентов Европы. Меморандум
Реймс, Франция, ноябрь 2005 года*

EUROPEAN QUALIFICATION FRAMEWORKS

*The National Unions of Students in Europe. Policy statement
Reims, France, November 2005*

ESIB – Национальные Союзы студентов Европе – в целом одобряет инициативу Еврокомиссии по созданию Европейской структуры квалификаций¹⁹ (EQF) для образования в течение всей жизни. В то же самое время ESIB подчеркивает, что Еврокомиссия ограничила компетенции для образования, которые к тому же являются различными для разных секторов образования. ESIB со всей серьезностью полагает, что EQF не должна быть принадлежностью только Европейской Комиссии, а должна

¹⁹ В данном документе термины Результаты обучения, Компетенция, Квалификация и Структура квалификаций используются в соответствии с их определением в документе-рекомендации Еврокомиссии “К Европейской структуре квалификаций для образования в течение всей жизни” (Брюссель, 8.7.2005, SEC(2005) 957).

находиться в совместном ведении всех заинтересованных кругов. В связи с этим EQF нуждается в дальнейшей проработке и обсуждении с привлечением всех заинтересованных сторон.

ESIB принимает к сведению документ-рекомендацию “К Европейской структуре квалификаций для обучения в течение всей жизни”, одобряет проведение консультаций со всеми заинтересованными сторонами и, представляя более 10 миллионов студентов из 34 стран, в настоящем меморандуме высказывает свое мнение, замечания и комментарии по поводу создания EQF.

Основной целью введения Европейской структуры квалификаций (EQF) ESIB видит в увеличении доступности разных секторов образования и их программ. Ключом к достижению этого является подход, базирующийся на результатах обучения¹: использование в EQF дескрипторов на базе результатов позволяет абстрагировать различные уровни компетенций¹ от того, каким образом конкретные обучающиеся достигли этих компетенций, например, абстрагировать от типа высшего учебного заведения или от методов преподавания. Это значит, что сектор системы образования, обеспечивший формирование некоторой компетенции, уходит с первого плана, когда заходит речь о доступе к другим программам, секторам или местам работы.

Обоснование для EQF

▪ **Совпадают ли важнейшие цели и функции, выполняемые EQF, с теми, которые сформулированы в документе-рекомендации?**

ESIB видит цели и функции EQF в нижеследующем:

- Облегчить мобильность между разными странами Европы как с точки зрения мобильности на рынке труда, так и с точки зрения мобильности внутри образовательной системы.
- Облегчить мобильность между различными секторами образовательной системы путем использования ориентированного на результаты подхода, который отделяет компетенции от конкретного способа их формирования.
- Облегчить разработку учебных планов с помощью национальных или отраслевых структур квалификаций, которые будут ориентированы на EQF.
- Обеспечить более высокую степень сравнимости квалификаций²⁰ одного и того же профессионального сектора, полученные в разной образовательной среде.
- Увеличить социальную мобильность путем облегчения доступа к высшему образованию. Важную роль здесь играет признание и подтверждение предшествующего обучения.
- Стимулировать обучение в течение всей жизни путем создания прозрачной структуры, включающей “тупиковые ответвления” в образовательной траектории людей.

Важнейшей целью, однако, ESIB считает расширение мобильности между разными секторами образования и облегчение доступа к ним. Для обеспечения социальной однородности в Европе необходимо сделать высшее образование доступным для большего числа людей, а также открыть альтернативные пути доступа к нему. Чтобы добиться заметных улучшений для общества в целом, недостаточно одного только роста абсолютного числа студентов (хотя он и необходим): следует добиваться, чтобы контингент студентов стал более разнообразным с точки зрения социальных групп.

Возможность доступа к высшему образованию из сектора профессионально-технического образования и подготовки – это важнейший момент при расширении доступа между секторами. ESIB подчеркивает, что EQF будет полезна только в том случае, если большее число людей из сектора профессионально-технического образования и подготовки получат возможность поступить на программы высшей школы.

ESIB также отмечает, что EQF достигнет своей цели и существенно улучшит образовательную систему только при условии, что ее введение сопровождается реализацией на практике других механизмов, особенно таких, как меры по признанию предшествующего обучения, признание степеней и учебных модулей других высших учебных заведений.

EQF не является ни самоцелью, ни панацеей, однако она может облегчить осуществление на практике других инструментов или действий, таких, например, как признание степеней и периодов обучения.

▪ **Что требуется, чтобы EQF заработала на практике (для отдельных граждан, для систем образования и подготовки, для рынка труда)?**

EQF должна быть ясна и понятна как обычным гражданам, так и всем заинтересованным кругам. Свои преимущества должны видеть и обучающиеся. Это, в частности, означает четкую связь с поддер-

20 См. Сноску на странице 1.

живаемыми EQF инструментами прозрачности, в которых должна предусматриваться дополнительная возможность описания квалификации через ее привязку к уровню EQF. Этими инструментами, в первую очередь, являются Приложение к диплому, EUROPASS и базы данных ENIC/NARIC. EQF должна давать учащимся и работодателям возможность просто и без бюрократической волокиты получить признание своих компетенций, особенно с точки зрения доступа к образовательным программам.

Чрезвычайно важно, что EQF обеспечивает признание компетенций, полученных в неформальной и неформальной учебной среде, а также открывает перспективу более разнообразных и более гибких траекторий в системе образования в целом. Поэтому необходимы адекватные меры по признанию неформальных и неформальных компетенций. Эти меры должны быть доступны всем учащимся, независимо от их социального или экономического положения. Достижение большей социальной однородности возможно посредством процедур, которые будут прозрачными, простыми и бесплатными.

Для достижения целей EQFЮ связанных с национальными структурами квалификаций, необходима действующая на практике самооценка соотношения национальных структур квалификаций и EQF. Только надежные процедуры самооценки могут обеспечить взаимное доверие к соотношению квалификаций.

Эталонные уровни и дескрипторы

▪ **Достаточно ли 8-уровневой эталонной структуры для того, чтобы охватить все многообразие обучения в течение всей жизни в Европе?**

Восьмиуровневая структура, в принципе, адекватно охватывает уровни компетенций, имеющиеся в европейских системах образования. Восемь уровней существенным образом различаются, в то время большее их количество может внести излишнюю сложность. Тем не менее, следует ясно сказать, что каждый уровень не обязательно соответствует некоторой квалификации, существующей в стране, в образовательном или профессиональном секторе.

ESIB озабочена тем, что нынешнее определение для уровней 6-8 в EQF позволяет предположить, что они предназначены исключительно для высшего образования. Это может привести к такой реализации EQF, где высшее образование иерархически стоит над профессионально-техническим образованием и подготовкой, которому отведены уровни до 5. Это полностью лишает EQF такого ее преимущества, как возможность признания компетенций учащихся с профессионально-техническим образованием и подготовкой также и в системе высшего образования. Уровни с 6 по 8 ни в коем случае не должны рассматриваться как относящиеся исключительно к квалификациям высшего образования. В этих условиях формулировки уровней дескрипторов должны быть изменены таким образом, чтобы охватить весь диапазон возможных квалификаций для этого уровня как в высшем образовании, так и в других секторах, включая профессиональные квалификации.

Что касается высшего образования, то здесь ESIB видит настоятельную потребность в некотором уровне, являющемся общей точкой входа для додипломных программ высшего образования. Чтобы потенциальные студенты могли достичь этого входного уровня, они должны иметь возможность признания своих компетенций, независимо от того, где они были приобретены: в средней школе, в системе профессионально-технического образования и подготовки или неформальным путем. ESIB считает необходимым открыть доступ к программам высшего образования более широким массам людей, в том числе с нетрадиционными траекториями обучения. Входными для высшего образования могут служить уровни 3 или 4 Европейской структуры квалификаций (EQF).

▪ **В достаточной ли мере уровневые дескрипторы, приведенные в таблице 1, охватывают результаты обучения и их развитие по уровням?**

Различные уровни EQF не следует рассматривать как некие ступени, подразумевая при этом, что степени на разных уровнях EQF можно получать только последовательно, уровень за уровнем. Вполне возможно, что в некоторой конкретной учебной среде уровень 3 образует вступительный уровень, тогда как квалификация, обеспечиваемая программой, приравнивается к уровню 6.

▪ **Каковы содержание и роль 'вспомогательных и индикационных данных' по образованию, подготовке, структурам и входным факторам обучения (таблица 2)?**

Таблица 2 документа-рекомендации вызывает критическое отношение у тех, кто считает, что в ней представлены входные дескрипторы, а не дескрипторы результатов. Действительно, в таблице 2 представлены входные дескрипторы возможных программ, приводящих к уровням EQF. Так, например, предлагаемые описания уровней 6-8 в таблице 2 существенным образом ограничивают эти уровни сектором высшего образования.. Таблица 2 будет затруднять гибкое использование EQF и уменьшает

гибкость в приравнивании национальных квалификаций к уровням EQF. ESIB выражает озабоченность тем, что подрываются принципы, заложенные в парадигме результатов обучения. В связи с этим ESIB предлагает исключить таблицу 2.

Национальные структуры квалификаций

▪ **Каким образом в вашей стране может разрабатываться и вводиться национальная структура квалификаций – с учетом принципов EQF?**

Разработка национальных структур квалификаций (НСФ) станет серьезной проблемой для тех стран, которые пока не имеют никаких структур квалификаций. Важнейшим условием для успешной разработки национальной структуры квалификаций ESIB считает сотрудничество правительственных институтов и заинтересованных кругов из всех секторов образования уже на самых ранних стадиях. ESIB отвергает идею сначала разработать национальную структуру квалификаций для одного сектора образования (например, для высшего), изолированно от других, а уже в качестве второго шага создать всеобъемлющую структуру. Такой подход лишает смысла основную задачу структур квалификаций – а именно, стирание традиционных границ между секторами образования.

В тех странах, где национальная структура квалификаций уже существует, необходимо проверить, отвечает ли она принципам EQF, и привести ее в соответствие с EQF. Эта процедура может привести к корректировке соответствующей национальной структуры. Если в стране еще нет всеобъемлющей структуры, которая охватывала бы всю систему образования, то важным шагом будет интеграция структуры или нескольких структур во всеобъемлющую национальную структуру, соответствующую принципам EQF.

После создания национальных структур квалификаций должны быть разработана всеобъемлющая система кредитов. Вполне вероятно, что при разработке национальной структуры уровням будут назначаться некоторые диапазоны кредитов. Это, однако, не должно иметь слишком строгий характер, чтобы не лишить структуру гибкости. Это также не должно означать, что кредиты назначаются конкретному уровню, когда они уже получены. Разработка национальных структур не должна вводить новые требования или как-то ограничивать доступ.

Независимо от того, какие шаги необходимы для конкретных стран, ключевой предпосылкой для успешной реализации национальной структуры квалификаций является вовлечение заинтересованных кругов из всех секторов образования. Здесь “заинтересованные круги” – это правительственные учреждения, провайдеры и обучающиеся в соответствующих секторах, а также социальные партнеры.

▪ **Как и в течение какого времени ваша национальная система квалификаций может эволюционировать в сторону использования результатов обучения?**

ESIB подчеркивает, что для всесторонней реализации подхода, построенного на результатах обучения, недостаточно наличия национальной структуры квалификаций, базирующейся на результатах. Основанный на результатах подход должен быть принят всеми заинтересованными кругами, он должен стать реальностью на институциональном уровне. Это означает, что кроме национальной структуры квалификаций, должны использоваться и другие инструменты. Это, прежде всего, относится к Европейской системе переноса и накопления кредитов (ECTS), обеспечивающей признание предыдущего обучения, мобильность между различными секторами образовательной системы и использованию результатов обучения при разработке программ. EQF вместе с национальной структурой квалификаций облегчает применение этих инструментов, но не заменяет их.

Взаимное доверие

▪ **Каким образом EQF может способствовать созданию атмосферы взаимного доверия (например, на базе общих принципов обеспечения качества) между ключевыми представителями образования в течение всей жизни на европейском, национальном и локальном уровне?**

Атмосфера взаимного доверия между разными странами и разными институтами – основное условие для успеха EQF. Весь эффект EQF возможен лишь в том случае, если основные действующие лица доверяют друг другу, например, в том, что касается приравнивания квалификаций к определенным уровням.

Взаимному доверию может способствовать введение объективной, небюрократической и широко принятой процедуры самосертификации, которой будут на добровольной основе придерживаться все страны.

▪ **Каким образом EQF может стать ориентиром для улучшения качества всех уровней образования в течение всей жизни?**

Появляющиеся структуры квалификаций действительно могут стать ориентиром для обеспечения качества. Если в процедурах обеспечения качества принимаются во внимание результаты так, как они определены в EQF, в национальной или в отраслевой структуре квалификаций, то может быть гарантировано, что программы приводят к соответствующим компетенциям. Это будет способствовать доверию, что в перспективе облегчит признание квалификаций, в дополнение к процедуре самосертификации.

О совместимости предлагаемой EQF со структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА-QF):

Обе структуры являются метаструктурами (“структурами структур”) и пока совместимы в своей основе. В то же время их цели и охват различны: ЕНЕА-QF охватывает только сектор высшего образования и имеет своей целью соотнести квалификации высшего образования друг с другом, в то время как EQF охватывает все сектора образования и поэтому соотносит друг с другом квалификации разных секторов образования. С точки зрения целей ЕНЕА-QF и EQF взаимно дополняют друг друга. Сохранение этой взаимодополняемости имеет важное значение для европейских систем высшего образования. Поддержание и дальнейшее совершенствование EQF требует реального участия всех стран-членов Болонского клуба и их структур на европейском уровне.

Что касается структуры уровней, обе структуры квалификаций совместимы. Три цикла ЕНЕА-QF можно приравнять к уровням 6-8 EQF. Тем не менее, важно иметь в виду, что уровни с 6 по 8 EQF могут быть достигнуты не только через болонские циклы, но и через квалификации, полученные в других секторах системы образования. Существующие сегодня дескрипторы уровней 6-8 по своему содержанию отличаются от Дублинских дескрипторов, поскольку первые из них шире. Подобное различие означает, что Болонские циклы – это некоторые из возможных квалификаций, которые приравниваются к уровням 6–8.

Кроме того существуют отличия в географических областях распространения: ЕНЕА-QF охватывает 45 стран, подписавших Болонскую Декларацию, в то время как EQF предназначена для 25 стран-членов Евросоюза плюс 7 стран дополнительно. ESIB подчеркивает, что Болонские страны, не участвующие в программе SOCRATES, также могут выиграть от EQF и связанных с ней действий. Вот почему все страны-участницы Болонского процесса, желающие внедрить совместимые с EQF национальные структуры квалификаций и /или кредитную систему для образования в течение всей жизни, должны получить соответствующую поддержку.

ESIB отмечает, что важную роль в EQF играет подход на базис результатов, что позволяет обеспечить лучшую мобильность между разными секторами образования и совместимость со структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Все заинтересованные круги (например, правительства, образовательные учреждения, студенты и социальные партнеры) должны принять активное участие в процессе становления EQFЮ обеспечивая ей широкое признание и поддержку. Поэтому мы призываем Европейскую Комиссию привлечь к сотрудничеству ESIB и другие заинтересованные стороны.

*ESIB – Национальные Союзы студентов в Европе
Zavelput 20
BE-1000 BRUSSELS
BELGIUM*

Телефон: +32-2-502 23 62
Факс: +32-2-511 78 06

Электронная почта: secretariat@esib.org
Веб-сайт: www.esib.org

Перевод Е.Н. Карачаровой

А.3.9. КРИТЕРИИ ДЛЯ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ НА СТЕПЕНИ БАКАЛАВРА И МАГИСТРА

A.W.M. Meijers, C.W.A.M. van Overveld, J.C. Perrenet
<http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=247a08be-e8b0-4a9b-81ea-b2077bbb8f6a&lang=en>
Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula
A.W.M. Meijers, C.W.A.M. van Overveld, J.C. Perrenet

CRITERIA FOR ACADEMIC BACHELOR'S AND MASTER'S CURRICULA

A.W.M. Meijers, C.W.A.M. van Overveld, J.C. Perrenet
<http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=247a08be-e8b0-4a9b-81ea-b2077bbb8f6a&lang=en>

Предисловие

Это второе, исправленное издание брошюры *Критерии для учебных программ на степени бакалавра и магистра*. В ней дано полное толкование, что именно подразумевается под академическим образованием в наших высших учебных заведениях. С этой целью в Технологическом университете Эйндрховена была начата разработка систематической структуры. Сегодня результаты этой работы приняты на вооружение Дельфтским технологическим университетом и Университетом Твенте. *

Изменения во втором издании опираются на опыт, полученный в ходе пилотного проекта по описанию и анализу академических профилей двух программ обучения в университете Эйндрховена. Кроме того, был изучен ряд зарубежных публикаций. Наиболее серьезными изменениями являются: устранение совпадений, уточнение и прояснение критериев, где необходимо, стабилизация структуры. Используется более схожий подход к таким сферам компетенции, как *проведение исследований* и *разработка*. Более последовательной стала номенклатура семи сфер компетенции.

Мы надеемся, что данная работа станет серьезной основой для дискуссии об академическом образовании в наших трех технических университетах и окажется полезной при разработке, реализации и оценке бакалаврских и магистерских программ, а также при отчете перед внешними органами.

Январь 2005 года

Prof.dr. R.A. van Santen
Rector Magnificus
Технологический университет
Эйндрховена

Drs. P.M.M. Rullmann
Вице-президент по образованию
Дельфтский технологический уни-
верситет

Prof.dr. W.H.M. Zijm
Rector Magnificus
Университет Твенте

Введение

Образованный ум отличает способность лелеять мысль, не принимая ее.
Аристотель (384–322 до н.э.)

Вопрос о том, что значит иметь академическое образование, на первый взгляд кажется простым. Некоторый человек академически образован, если он успешно завершил университетское образование. Однако такой ответ больше невозможен в условиях новой системы аккредитации программ высшего образования в Нидерландах, поскольку в этой системе, ответ на вопрос о том, заслуживает ли программа обучения названия 'академическая', больше не зависит от учреждения, в которое эта программа внедрена, а определяется содержанием этой программы. И это означает, что ответ вуза на вопрос об академически образованном человеке должен быть связан с содержанием его образования.

Для университетов это означает необходимость заново определить, что именно они отстаивают в области образования. Какова образовательная миссия университетов, какое место они будут занимать в образовательном спектре в грядущие годы, какова связь между образованием и научными исследованиями? Ответы на эти вопросы различаются для разных научных дисциплин и программ обучения, одна все они имеют некоторое общее ядро, характерное для всех университетских программ. Это может быть описано в терминах академического образования.

* Критерии академического образования были приняты также Университета Radboud (Ниймеген). Отдельное издание настоящей брошюры было опубликовано в рамках двух совместных проектов университетов Эйндрховена и Ниймегена.

Необходимо также отдать должное технологическим университетам за их работу в сложном мире инженерных наук. Здесь в дополнение к развитию теорий, важную роль играют разработка и применение. Они занимаются не только анализом, моделированием, объяснением или интерпретацией явлений, но также и синтезом знания с целью разработки и создания новых артефактов и систем в конкретном социальном контексте. Вот почему воображение, креативность, способность к решению проблем и интеграция знаний являются важнейшими чертами академически образованного инженера.

Академические компетенции

Основной настоящего документа стали итоговый доклад Комитета по аккредитации высшего образования²¹, неофициальный список квалификаций для степеней бакалавра и магистра, предложенный VSNU (Ассоциация университетов Нидерландов), а также меморандум о разработках на академическом уровне, подготовленный Платформой академического образования Технологического университета Эйндховена (TU/e). Хотя академические компетенции очень важны для технологических университетов, этой теме пока уделяется не слишком много внимания в национальной дискуссии о высшем образовании. На основании вышеупомянутых материалов и дополнительных исследований был выделен ряд сфер компетенции, которые определяют выпускника университета.

Результаты были опубликованы в первом издании данной брошюры, а их полезность затем проверена в большом пилотном проекте. Две программы TU/e были описаны и проанализированы с точки зрения сфер компетенции. Был намечен вклад каждого из обязательных курсов в формирование академических компетенций. Это делалось на основании подробных интервью с заинтересованными преподавателями. Результатом проекта стало внесение ряда корректив: устранение совпадений, уточнение формулировок и стабилизация структуры²².

При подготовке нового издания были изучены многие зарубежные публикации. Описанные в настоящем документе академические компетентности можно рассматривать как перевод в рабочие термины более широких Дублинских дескрипторов, которые разрабатываются с 2002 года и используются многими определяющими стратегию учреждениями²³.

Можно выделить семь сфер компетенции, которые характеризуют выпускника университета.

Выпускник университета:

1. Компетентен в одной или более научных дисциплинах

Выпускник университета знаком с существующим научным знанием и обладает компетенцией его расширения и развития посредством изучения

2. Компетентен в проведении исследований

Выпускник университета обладает компетенцией приобретения нового научного знания путем исследований. В данном контексте исследование означает целенаправленное и систематическое развитие нового знания и способности разбираться в новых вопросах.

3. Компетентен в разработке

Наряду с проведением исследований многие выпускники университетов будут также заниматься разработкой. Разработка – это синтетическая деятельность по использованию новых или измененных артефактов или систем для создания некоторых ценностей в соответствии с определенными требованиями и желаниями.

4. Владеет научным подходом

Выпускник университета владеет системным подходом, который характеризуется развитием и использованием теорий, моделей и логически последовательных интерпретаций, имеет критический взгляд на вещи и обладает способностью понять характер науки и технологии.

5. обладает интеллектуальными основными навыками

Выпускник университета обладает компетенцией рассуждения, аргументации и формирования суждений. Эти навыки формируются или углубляются в контексте некоторой дисциплины и затем становятся широко используемыми.

²¹ Final report Accreditation Committee Higher Education Prikkelen, Presteren en Profileren (Stimulate, Achieve and Profile) (Franssen Committee), публикация Министерства образования, культуры и науки, 2001

²² Авторы выражают большую благодарность преподавателям Организации производства, Теории менеджмента и Технологической инноватики за их помощь и комментарии.

²³ Дублинские дескрипторы можно найти на сайте. <http://www.jointquality.org/>. Можно также отметить сходство с компетенциями, выделенными в европейском проекте Тьюнинг (Итоговый доклад, фаза 1, Бильбао 2003г.). См. http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html

6. Компетентен в сотрудничестве и коммуникации

Выпускник университета обладает компетенцией работы с другими и для других. Это требует не только адекватного взаимодействия, чувства ответственности и навыков лидерства, но и хорошей коммуникации с коллегами и не коллегами. Выпускник университета должен быть способен участвовать в научных или общественных дискуссиях.

7. Учитывает временной и социальный контекст

Наука и технологии существуют не изолированно, а всегда имеют временной и социальный контекст. Представления и методы имеют свое происхождение, решения имеют социальные последствия во времени. Выпускник университета сознает это и обладает компетенцией интегрировать это понимание в свою научную работу.

Рассмотренные выше сферы компетенции взаимосвязаны. Это касается (а) области знаний выпускника университета – понимаемой здесь как область обучения (сферы компетенции 1, 2 и 3), (б) академического способа мышления и совершения действий (сферы компетенции 4, 5 и 6), а также (с) среды занятий наукой (сфера компетенции 7).

Ниже дано графическое представление сфер компетенции.

метод	область
4. научный подход конкретные для наук	1. компетентен в одной или более научных дисциплинах касается существующих знаний и артефактов
общеприменимые	касается новых знаний и артефактов
5. базовые интеллектуальные навыки индивидуальные	2. компетентен в проведении исследований понимание
6. компетентен в сотрудничестве и коммуникации с другими	3. компетентен в разработке создание
7. учитывает временной и социальный контекст	

Рис. 4. Сферы компетенции выпускника университета

В настоящей работе рассматривается семь сфер компетенции. При этом между компетенциями бакалавра и компетенциями магистра проводится различие. Компетенции магистра следует рассматривать как расширений компетенций бакалавра. Поскольку формулировки компетенций иногда делают акцент там, где это не подразумевается, буквы з, н и г будут обозначать, с чем, в основном, связана данная компетенция: со знанием [з], навыками [н] или готовностью [г]. Для выпускников университетов навыки почти всегда сочетаются со знанием, а большинство компетенций магистра характеризуются готовностью. Для магистра недостаточно что-то знать или быть в состоянии сделать – он также должен быть готов использовать эти знания или навыки в соответствующих ситуациях.

Измерения

Характеристикам компетенций по-прежнему не хватает обозначения уровня. Обычно используются градации компетенций – от меньшей компетенции до большей. Для академических компетенций такие уровни часто будут выражаться в терминах сложности. Выпускник университета может думать и действовать, исследовать и разрабатывать, размышлять и делать выводы на определенном уровне сложности. Вместо указания уровней для всех компетенций предлагается четыре измерения, типичные для академического мышления и деятельности. Шкалы, по которым определяются уровни компетенций, могут быть связаны с данными измерениями²⁴. Этими измерениями являются:

24 См. Tijn Borghuis, Anthonie Meijers and Kees van Overveld, “Vier Dimensies van Academische Vorming” (Четыре измерения академического образования), Более подробная информация на сайте <http://www.tue.nl/academiceducation>.

а. аналитическое

Анализирование – это развертывание явлений, систем или проблем в подъявления, подсистемы или подзадачи с некоторой заданной целью. Чем больше число включаемых элементов либо чем менее ясно, каковы элементы результирующего анализа, тем сложнее этот анализ.

б. синтетическое

Синтезирование – это служащее определенной цели объединение элементов в логически связанную структуру. Результатом этого процесса может быть артефакт, но также и теория, интерпретация или модель. Чем больше число используемых элементов или чем более тесно связана результирующая структура, тем сложнее синтез.

с. абстрактное

Абстрагирование – это приведение некоторой точки зрения (утверждения, модели, теории) к более высокому уровню агрегации, в результате чего она становится более широко применимой. Чем выше уровень агрегирования, тем более абстрактной является точка зрения.

д. конкретное

Конкретизирование – это применение имеющей общий характер точки зрения к рассматриваемому случаю или ситуации. Чем больше аспектов некоторой ситуации учитывается, тем более конкретной является точка зрения.

Объяснения и примеры компетенций и измерений в электронной версии настоящего документа даются, где необходимо, в виде гиперссылок (см. <http://www.tue.nl/academiceducation>).

Критерии для бакалаврских и магистерских программ

Приведенные выше компетенции и связанные с ними измерения могут широко использоваться в университетском образовании. Во-первых, они не только описывают характеристики выпускника университета, но и обеспечивают основу *универсальных (generic)* целей обучения для университетских программ. В конце концов, цель академических программ – это образование людей, которые развили эти компетенции до определенного уровня. Кроме того, компетенции и измерения могут быть использованы как концептуальная основа для разработки, описания, анализа и оценки программ. Они могут также служить источником идей при определении целей обучения для отдельных курсов.

Совершенно другим направлением использования компетенций и измерений является формулирование *академических профилей* программы. Сферы компетенции не будут одинаково актуальными для всех университетских программ. Например, такая сфера компетенции, как *разработка*, является более важной для технологических университетов, чем для традиционных. Это означает, что в терминах академических компетенций программы могут определять как важнейшие характеристики, так и минимальные уровни. Такой академический профиль можно визуализировать. Один из способов – сделать это исходя из времени обучения (ECTS), затраченного на конкретную сферу компетенции. Результатом является так называемый радиолокационный план (см. рисунок 5).

Компетентен в научных дисциплинах

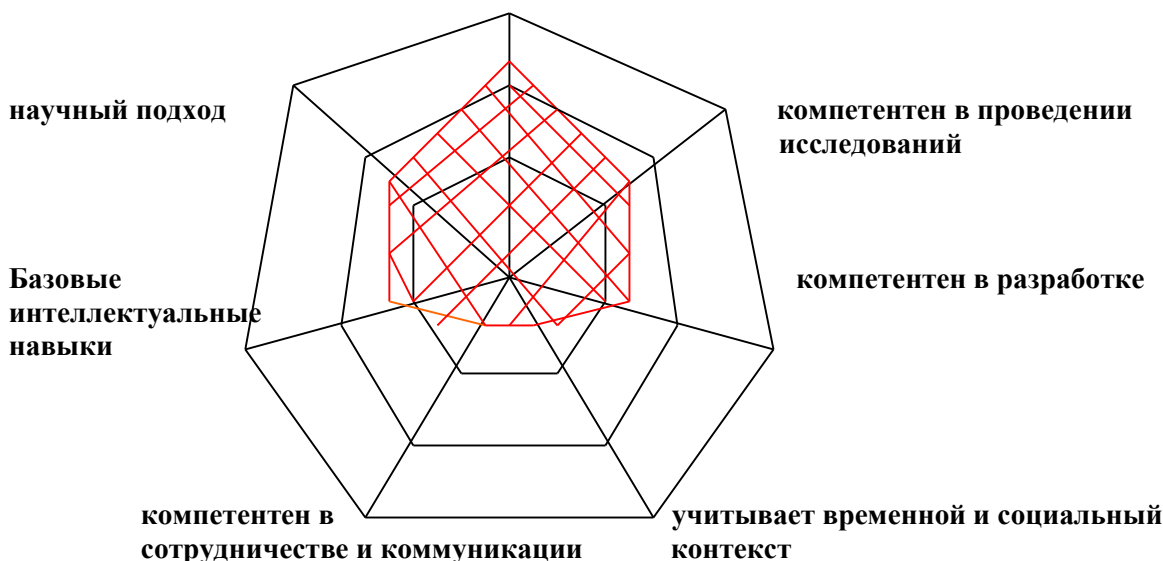


Рис. 5. Пример академического профиля учебной программы

Еще одно направление использования – тестирование студентов в терминах академических компетенций. Это можно делаться различными путями: как вступительный контроль (степени бакалавра или магистра), как выпускной контроль (степени бакалавра или магистра) или как самоконтроль, составляющий часть компетентностного образования.

Заключение

Скептики полагают, что невозможно далее анализировать концепцию академического образования и перевести ее в рабочие термины для целей университетского образования. Слишком сильно эта концепция связана с эрудицией, которая является результатом занятия наукой в течение всей жизни. Однако, по мнению авторов данной работы, такое мнение означает преждевременную сдачу позиций. Во-первых, неизвестно, удовлетворяют ли ученые-эрудиты критериям, которые бы качественно отличались от критериев, применяемых к выпускникам. Вполне возможно, что они просто занимают другую позицию на той же шкале. Во-вторых, тенденции в высшем образовании заставляют университеты быть точными в отношении итоговых квалификаций своих выпускников. А это требует ясности как с точки зрения концепции академического образования, так и с точки зрения ее использования в программах обучения.

Целью настоящего документа вовсе не является покончить с дебатами об академическом образовании. Во-первых, это невозможно, а во-вторых, нежелательно. Дискуссиям об академическом образовании столько же лет, сколько самим университетам, и они сохраняют свою актуальность в любую эпоху. Свой вклад в дискуссию авторы настоящего документа видят в том, чтобы перевести идею академического образования в рабочие определения для программ на степени бакалавра и магистра.

1. Компетентен в одной или более научных дисциплинах

Выпускник университета знаком с существующим научным знанием и обладает компетенцией его расширения и развития посредством изучения

Таблица 15.

Бакалавр	Магистр
Понимает базу знаний соответствующей области (теории, методы, техники) [зн]	Полностью владеет разделами соответствующих областей, находящимися на переднем крае знания (новейшие теории, методы, техники и актуальные вопросы) [зн]
Понимает структуру соответствующих областей и связь между подобластями. [зн]	Активно ищет структуру и связи в соответствующих областях. [знг]
Обладает знанием и некоторым навыком того, каким образом осуществляется поиск истины и разрабатываются теории и модели в соответствующих областях [зн]	Обладает навыком и готовностью применять эти методы самостоятельно в контексте более передовых идей или приложений. [знг]
Обладает знанием и некоторым навыком того, каким образом осуществляется интерпретация (текстов, данных, проблем, результатов) в соответствующих областях [зн]	Обладает навыком и готовностью применять эти методы самостоятельно в контексте более передовых идей или приложений. [знг]
Обладает знанием и некоторым навыком того, каким образом осуществляется эксперименты, сбор данных и моделирование в соответствующих областях [зн]	Обладает навыком и готовностью применять эти методы самостоятельно в контексте более передовых идей или приложений. [знг]
Обладает знанием и некоторым навыком того, каким образом осуществляется принятие решений в соответствующих областях [зн]	Обладает навыком и готовностью применять эти методы самостоятельно в контексте более передовых идей или приложений. [знг]
Знаком с исходными предпосылками и значением стандартных методов [знг]	Способен размышлять над стандартными методами и их исходными предпосылками, подвергать их сомнению, способен предложить изменения и оценить их последствия [знг]
Способен (под контролем) ликвидировать пробелы в знании, изменить и расширить его посредством обучения [зн]	То же, самостоятельно [знг]

З – знание, н – навык, г – готовность

2. Компетентен в проведении исследований

Выпускник университета обладает компетенцией приобретения нового научного знания путем исследований. В данном контексте исследование означает целенаправленное и систематическое развитие нового знания и способности разбираться в новых вопросах.

Таблица 16.

Бакалавр	Магистр
Способен переформулировать плохо структурированные исследовательские проблемы, учитывая при этом границы системы. Способен защищать эти новые интерпретации перед разными участвующими сторонами [знг]	То же, для проблем более сложного характера [знг]
Наблюдателен, обладает творческим потенциалом и способностью обнаруживать в достаточно простых предметах обсуждения определенные связи и новые точки зрения. [знг]	То же и способен применить эти точки зрения на практике для новых приложений. [знг]
Способен (под контролем) разработать и выполнить план исследования [зн]	То же, самостоятельно. [зн]
Способен работать на разных уровнях абстракции [зн]	На заданной стадии процесса исследования выбирает надлежащий уровень абстракции. [знг]
Понимает, где необходимо, важность других дисциплин (междисциплинарности) [зг]	Способен и обладает готовностью, где необходимо, использовать в своем исследовании другие дисциплины. [знг]
Знает об изменчивости процесса исследований под воздействием внешних обстоятельств и более глубокого понимания [зг]	Способен работать в условиях изменчивости процесса исследований под воздействием внешних обстоятельств и более глубокого понимания. Способен управлять процессом на основе этого. [знг]
Способен оценить исследование по некоторой данной дисциплине с точки зрения его полезности [зн]	Способен оценить исследование по некоторой данной дисциплине с точки зрения его научной значимости [знг]
Способен (под контролем) внести вклад в развитие научного знания в одной или нескольких областях изучаемой дисциплины [зн]	То же, но самостоятельно [знг]

З=знание, н=навык, г=готовность

3. Компетентен в разработке

Наряду с проведением исследований многие выпускники университетов будут также заниматься разработкой. Разработка – это синтетическая деятельность по использованию новых или измененных артефактов или систем для создания некоторых ценностей в соответствии с определенными требованиями и желаниями.

Таблица 17.

Бакалавр	Магистр
Способен переформулировать плохо структурированные проблемы разработки, учитывая при этом границы системы. Способен защищать эти новые интерпретации перед разными участвующими сторонами [знг]	То же, для проблем более сложного характера [знг]
Обладает творческим потенциалом и навыками синтеза в применении к проблемам разработки. [знг]	То же. [знг]
Способен (под контролем) разработать и выполнить план разработки [зн]	То же, самостоятельно. [зн]
Способен работать на разных уровнях абстракции, включая уровень системы [зн]	На заданной стадии процесса исследования выбирает надлежащий уровень абстракции. [знг]
Понимает, где необходимо, важность других дисциплин (междисциплинарности) [зг]	Способен и обладает готовностью, где необходимо, использовать в своем исследовании другие дисциплины. [знг]

плин (междисциплинарности) [зг]	использовать в своих разработках другие дисциплины. [знг]
Знает об изменчивости процесса разработки под воздействием внешних обстоятельств и более глубокого понимания [зн]	Способен работать в условиях изменчивости процесса разработки под воздействием внешних обстоятельств и более глубокого понимания. Способен управлять процессом на основе этого. [знг]
Способен интегрировать имеющееся знание в разработку [зн]	Способен формулировать новые исследовательские проблемы на базе проблемы разработки [зн]
Способен принимать решения по разработке, систематично обосновывать и оценивать их [зн]	То же [знг]

З – знание, н – навык, г – готовность

4. Владеет научным подходом

Выпускник университета владеет системным подходом, который характеризуется развитием и использованием теорий, моделей и логически последовательных интерпретаций, имеет критический взгляд на вещи и обладает способностью понять характер науки и технологии

Таблица 18.

Бакалавр	Магистр
Любознательный, обладает готовностью к обучению в течение всей жизни. [зг]	Способен выявлять и понимать соответствующие явления [знг]
Владеет системным подходом, который характеризуется развитием и использованием теорий, моделей и интерпретаций. [знг]	Способен критически исследовать теории, модели и интерпретации, существующие по предмету его обучения. [знг]
Обладает знаниями и навыками использования, обоснования и оценки моделей для исследования и разработок (модели понимаются в самом широком смысле: от математических моделей до моделей в масштабе). Способен приспосабливать модели для своих собственных целей. [зн]	Обладает очень серьезными навыками и склонностью к использованию, разработке и проверке правильности моделей; ; способен к сознательному выбору между методами моделирования. [знг]
Обладает пониманием характера науки и технологии (цель, методы, характер законов, теории, разъяснения, роль эксперимента, объективность и т.д.). [з]	То же и в курсе ведущихся по этим вопросам дискуссий [з]
Обладает пониманием научной практики (система исследований, связь с клиентами, система публикаций, необходимость интегрированности и т.д.) [з]	То же и в курсе ведущихся по этим вопросам дискуссий [з]
Способен надлежащим образом документировать результаты исследований и разработок с целью внести вклад в развитие знания в данной области и за ее пределами. [знг]	То же и способен опубликовать данные результаты. [знг]

З – знание, н – навык, г – готовность

5. Обладает интеллектуальными основными навыками

Выпускник университета обладает компетенцией рассуждения, аргументации и формирования суждений. Эти навыки формируются или углубляются в контексте некоторой дисциплины и затем становятся широко используемыми.

Таблица 19.

Бакалавр	Магистр
Способен (под контролем) критически осмысливать свои суждения, решения и действия и изменять их на основе этого осмысления. [зн]	То же, самостоятельно [знг]
Способен рассуждать логически в своей области и за ее пределами; рассуждает 'почему', 'что если'. [зн]	Способен распознавать ошибки и заблуждения. [зн]
Способен распознавать способы рассуждения (индукция, дедукция, аналогия и т.д.) в своей области. [зн]	Способен применять эти способы рассуждения. [знг]

Способен задавать адекватные вопросы, обладает критической, но конструктивной позицией в отношении анализа и решения простых проблем в своей области. [зн]	То же, для более сложных (реальных) проблем. [знг]
Способен сформировать мотивированное мнение в случае неполных или нерелевантных данных [зн]	То же, с учетом способа появления этих данных [зн]
Способен занять позицию в отношении некоторого научного аргумента в своей области [знг]	То же. [знг]
Обладает базовыми навыками работы с числовыми данными, понимает порядок величины. [зн]	То же [знг]

6. Компетентен в сотрудничестве и коммуникации

Выпускник университета обладает компетенцией работы с другими и для других. Это требует не только адекватного взаимодействия, чувства ответственности и навыков лидерства, но и хорошей коммуникации с коллегами и не коллегами. Выпускник университета должен быть способен участвовать в научных или общественных дискуссиях.

Таблица 20

Бакалавр	Магистр
Способен общаться в письменной форме на темы, связанные с результатами обучения, суждениями и принятием решений, с коллегами и не коллегами [зн]	Способен общаться в письменной форме на темы, связанные с исследованиями и решением проблем, с коллегами, не коллегами и другими заинтересованными сторонами. [знг]
Способен общаться в устной форме на темы, связанные с результатами обучения, суждениями и принятием решений, с коллегами и не коллегами. [зн]	Способен общаться в устной форме на темы, связанные с исследованиями и решением проблем, с коллегами, не коллегами и другими заинтересованными сторонами. [знг]
То же, что и выше (устно и письменно), но на втором языке. [зн]	То же, что и выше (устно и письменно), но на втором языке. [знг]
Способен внимательно следить и понимать дискуссии по поводу своей области и ее места в обществе [зн]	Способен дискутировать по поводу своей области и ее места в обществе. [знг]
Характеризуется профессиональным поведением. Это подразумевает: настойчивость в достижении цели, надежность, убежденность, тщательность, настойчивость и независимость. [знг]	То же. [знг]
Способен выполнять проектную работу; прагматичен и обладает чувством ответственности; способен работать в условиях ограниченности ресурсов; способен справляться с рисками; способен к компромиссу. [знг]	То же, для более сложных проектов. [знг]
Способен работать в междисциплинарной команде. [зн]	То же, для команды с большим многообразием дисциплин. [знг]
Понимает и способен справляться с командными ролями, понимает социальную динамику. [зн]	Способен принять на себя роль руководителя команды. [зн]

З – знание, н – навык, г – готовность

7. Учитывает временной и социальный контекст

Наука и технологии существуют не изолированно, а всегда имеют временной и социальный контекст. Представления и методы имеют свое происхождение, решения имеют социальные последствия во времени. Выпускник университета сознает это и обладает компетенцией интегрировать это понимание в свою научную работу.

Таблица 21

Бакалавр	Магистр
Понимает важнейшие (внутренние и внешние) явления в истории своей области. Это подразумевает взаимодействие между внутренними явлениями (развитие идей) и внешними (социальными) явлениями. [зн]	Интегрирует аспекты этого в свою научную работу. [знг]

Способен анализировать и обсуждать с коллегами и не коллегами социальные (экономические, культурные) последствия новых явлений в соответствующих областях. [зн]	Интегрирует эти последствия в научную работу. [знг]
Способен анализировать последствия научных концепций и научной деятельности для окружающей среды и для устойчивого развития. [зн]	Интегрирует эти последствия в научную работу. [знг]
Способен анализировать и обсуждать этические и нормативные аспекты последствий и допущений научных концепций и научной деятельности с коллегами и не коллегами (как в исследованиях, так и в разработках) [зн]	Интегрирует эти этические и нормативные аспекты в научную работу. [знг]
Понимает разные роли профессионалов в обществе. [знг]	Выбирает в обществе место профессионала. [знг]

Перевод Е.Н. Карачаровой

-
- i <http://www.jointquality.org/content/ierland/Shared%20descriptors%20Ba%20Ma.doc>
 - ii <http://www.qaa.ac.uk/crntwork/nqf/nqf.htm>
 - iii <http://www.nqai.ie>
 - iv <http://www.vtu.dk/fsk/div/bologna/DanishQFReport.pdf>

А.4.1. ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА

Рабочая группа по структурам квалификаций
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_European_Quality_Assurance_Standards.pdf
EUROPEAN QUALITY ASSURANCE STANDARDS

EUROPEAN QUALITY ASSURANCE STANDARDS

http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_European_Quality_Assurance_Standards.pdf

Бергенская конференция европейских министров высшего образования (10–20 мая 2005 года) приняла стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования. Ниже эти стандарты приводятся для справки. Полный перечень стандартов и руководящих принципов содержится в докладе ENQA *Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования*.

А. Европейские стандарты внутреннего обеспечения качества в высших учебных заведениях

1. Стратегия и процедуры обеспечения качества:

Высшие учебные заведения должны иметь стратегию и связанные с ней процедуры обеспечения качества и стандартов своих программ и квалификаций/степеней. В своей работе вузы должны явно выражать свою приверженность формированию определенной культуры, которая признает важность качества и обеспечения качества. Чтобы добиться становления такой культуры, вузы должны разрабатывать и воплощать в жизнь стратегию постоянного совершенствования качества. Стратегия, политика и процедуры должны обладать официальным статусом, быть открытыми для общего доступа. В них должна учитываться роль студентов и других участвующих сторон.

2. Одобрение, мониторинг и регулярное обследование программ и квалификаций/степеней:

Высшие учебные заведения должны иметь формальные механизмы одобрения, регулярного обследования и мониторинга программ и присуждаемых степеней/квалификаций.

3. Оценивание студентов:

Студенты должны оцениваться посредством систематически применяемых критериев, положений и процедур, открытых для общего доступа.

4. Обеспечение качества преподавательского состава:

Высшие учебные заведения должны иметь возможности, которые позволяли бы удостовериться в квалификации и компетентности преподавателей, занимающихся обучением студентов. Гарантирующие это методы и процедуры должны быть доступны тем, кто проводит внешнее обследование, и прокомментированы в отчетах.

5. Учебные ресурсы и поддержка студентов:

Высшие учебные заведения должны гарантировать, что по каждой программе для поддержки студентов выделяются надлежащие и достаточные ресурсы.

6. Системы информирования;

Высшие учебные заведения должны обеспечить сбор, анализ и использование релевантной информации для эффективного управления программами обучения и другой деятельностью.

7. Информирование общества:

Высшие учебные заведения должны регулярно публиковать новейшие, реальные и объективные сведения о предлагаемых ими программах и степенях/квалификациях.

В. Европейские стандарты внешнего обеспечения качества высшего образования

1. Использование внутренних процедур обеспечения качества:

Внешние процедуры обеспечения качества должны принимать во внимание эффективность внутренних процессов обеспечения качества, описанных выше в разделе А.

2. Развитие внешних процессов обеспечения качества:

Цели и задачи процессов обеспечения качества должны быть определены всеми ответственными сторонами (включая высшие учебные заведения) до развертывания этих процессов и обнародованы вместе с описанием используемых процедур.

3. Критерии принятия решений:

Любые формальные решения, принимаемые как итог деятельности по внешнему обеспечению качества, должны основываться на официально объявленных, ясных и последовательно применяемых критериях.

4. Эффективные для достижения цели процессы:

Все процессы внешнего обеспечения качества должны разрабатываться таким образом, чтобы обеспечить максимальную адекватность достижению поставленных целей и задач.

5. Отчетность:

Все отчеты должны быть написаны в ясном и доступном для предполагаемого читателя стиле. Любые решения, отзывы и рекомендации, содержащиеся в отчете, должны быть просты для нахождения их читателем.

6. Процедуры дальнейшего отслеживания:

Для процессов обеспечения качества, содержащих рекомендации к действиям или требующих принятия соответствующего плана работы, необходимо иметь заранее установленную процедуру дальнейшего отслеживания, которая должна постоянно выполняться.

7. Регулярные обследования:

Внешнее обеспечение качества вузов и/или программ должно осуществляться циклически. Продолжительность цикла и используемые процедуры обследования должны быть четко определены и обнародованы заранее.

8. Общесистемный анализ:

Агентства обеспечения качества должны периодически выпускать итоговые отчеты с описанием и анализом данных обследования, оценивания и т.д.

С. Европейские стандарты для агентств внешнего обеспечения качества

1. Использование внешних процедур обеспечения качества высшего образования:

Агентства внешнего обеспечения качества должны принимать во внимание наличие и эффективность внешних процессов обеспечения качества, описанных выше в разделе В.

2. Официальный статус:

Агентства должны быть официально признаны компетентными государственными органами в Европейском пространстве высшего образования как учреждения, отвечающие за внешнее обеспечение качества и обладать закрепленным правовым базисом. Агентства должны выполнять все требования законодательной юрисдикции, в рамках которой они действуют.

3. Деятельность:

Агентства должны осуществлять регулярную деятельность по внешнему обеспечению качества (на институтском или программном уровне).

4. Ресурсы:

Агентства должны обладать достаточными и пропорциональными ресурсами, как кадровыми, так и финансовыми, которые позволяли бы эффективно и квалифицированно организовывать и осуществлять процессы внешнего обеспечения качества. Они должны иметь надлежащее обеспечение для разработки своих процессов и процедур.

5. Заявление о целях и задачах:

Агентства должны иметь ясные и четкие цели и задачи своей деятельности, сформулированные в общедоступном заявлении.

6. Независимость:

Агентства должны быть независимы в такой степени, чтобы они могли нести самостоятельную ответственность за свои действия и чтобы выводы и рекомендации их отчетов были свободны от влияния третьих сторон, таких как высшие учебные заведения, министерства и других заинтересованных сторон.

7. Критерии и процессы внешнего обеспечения качества, используемые агентствами:

Используемые агентством процессы, критерии и процедуры должны быть заранее определенными и открытыми для общего доступа. Эти процессы должны включать следующее:

- 1) самооценивание (или эквивалентная процедура) субъектом процесса обеспечения качества;
- 2) внешнее оценивание группой экспертов, включая, если необходимо, представителей студенчества, и инспекционные посещения по решению агентства;
- 3) публикация отчета, включая любые решения, рекомендации или другие официальные результаты;
- 4) процедура дальнейшего отслеживания для оценки действий, предпринятых субъектом процесса обеспечения качества в свете рекомендаций, содержащихся в отчете.

8. Процедуры подотчетности

Агентства должны иметь процедуры для обеспечения своей собственной подотчетности.

Структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования

Бергенская конференция европейских министров высшего образования (10-20 мая 2005 года) приняла всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования, содержащую три цикла (включая, в разных национальных контекстах, возможность промежуточных квалификаций), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе на результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго цикла. Министры приняли на себя обязательство выработать к 2010 году национальные структуры для квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО, приступив к работе до 2007 года.

Таблица 22.

	Результаты	Кредиты ECTS
Квалификации первого цикла	<p>Квалификации, означающие завершение первого цикла, присваиваются студентам, которые:</p> <ul style="list-style-type: none"> • продемонстрировали знание и понимание в области обучения, которые базируются на общем среднем образовании и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения; • могут применять свои знания и понимание таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения; • обладают умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам; • могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов; • выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности. 	Обычно содержит 180–240 кредитов ECTS
Квалификации второго цикла	<p>Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются студентам, которые:</p> <ul style="list-style-type: none"> • продемонстрировали знания и понимание, которые опираются на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования; • могут применять свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения; • обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений; • могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения, аудитории специалистов и неспециалистов; • обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования. 	Обычно содержит 90–120 кредитов ECTS с минимальным числом в 60 кредитов на уровне 2-го цикла

Квалификации третьего цикла	<p>Квалификации, означающие завершение третьего цикла, присваиваются студентам, которые:</p> <ul style="list-style-type: none"> • продемонстрировали систематическое понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью; • продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью; • способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках; • способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей; • могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний; • смогут способствовать – в научном и профессиональном контексте – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знании. 	Не определено
-----------------------------	--	---------------

Перевод Е.Н. Карачаровой

A.4.2. III.B- 01 КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА И УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ

*Доктор. Андре Сюрсок
Заместитель Генерального Секретаря
Европейской ассоциации университетов (EUA)*

QUALITY CULTURE AND QUALITY MANAGEMENT

*Dr Andree Sursock
Deputy Secretary General
European University Association (EUA)*

В 2003 году Европейская ассоциация университетов (EUA) запустила первый раунд проекта «Культура качества», который должен стать основой стратегии усиления роли высших учебных заведений в обеспечении качества¹. Название проекта – Культура качества – было выбрано сознательно, чтобы показать, что совершенствования качества невозможно добиться одними административными мерами – необходимо обеспечить заботу обо всех аспектах культуры качества как некой ценности, разделяемой всеми представителями академического сообщества. В настоящем документе представлены основные результаты проекта, свидетельствующие о том, что понимание культурных и структуральных аспектов процесса изменений является фундаментом для обеспечения и совершенствования качества.

1. Политический контекст: Международное качество – ключевой вопрос для европейского высшего образования

Создание европейского общества знаний и воплощение в жизнь Болонского процесса сближения систем высшего образования сегодня являются основными вызовами для Европы. Решение этих задач требует, чтобы европейское высшее образование отвечало требованиям, которые могут вступать в противоречие друг с другом. Глобализация в постиндустриальном мире и связанная с ней необходимость более широкого доступа к высшему образованию; возросшая потребность европейского сотрудничества в контексте усилившейся международной конкуренции; усилившаяся напряженность между различными миссиями университетами (исследования, обучение, служение обществу) – вот некоторые из настоятельнейших проблем, стоящих сегодня перед высшим образованием.

“Движение по обеспечению качества”, возникшее в середине девяностых годов и вызвавшее к жизни создание национальных агентств по обеспечению качества по всей Европе, сегодня набирает все

¹ Членами Европейской ассоциации университетов (EUA) являются около 700 университетов и национальных конференций ректоров из 45 стран. Проект «Культура качества» финансируется программой Сократес.

большую силу, поскольку, кроме всего прочего, считается одним из ключей к формированию Европейского пространства высшего образования, обеспечивающего свободное передвижение студентов и профессионалов по всему континенту.

Проблема качества не сразу стала рассматриваться как ключ к успеху Болонского процесса сближения. Однако на встречах министров в Праге в 2001 году и в Берлине в 2003, посвященных оценке достигнутых результатов о определению задач на период до 2005 года, проблема качества получала все более серьезное внимание, пока не стала главной политической целью в Берлинском Коммюнике.

Настоящим вызовом на европейском уровне – идет ли речь о качестве или о других ключевых вопросах Болонского процесса – является создание европейского исследовательского и образовательного пространства, которое бы сохраняло все многообразие, присущее сорока входящим в него странам, и одновременно обеспечивало единство принципов и ценностей. Серьезная задача для высших учебных заведений – начать играть ведущую роль в этом сближении с тем, чтобы обеспечить приверженность академическим (не бюрократическим) принципам и ценностям и надлежащее воплощение процесса сближения в жизнь.

Основные политические игроки – высшие учебные заведения в том числе – достигли единодушия не только в отношении национального многообразия, но в отношении той роли, которую вузы могут и должны играть в строительстве Европы. Стремление в такой роли подразумевает возложение на вузы большей ответственности и совершенствование стратегического руководства и управления в том числе и за счет развития внутренней культуры качества. Именно таким образом высшие учебные заведения оправдают и расширят свою автономию, обеспечат большее доверие к себе и подтвердят свою способность к конструктивному участию в демократических дебатах

Проект «Культура качества» предпринят Европейской ассоциацией университетов в стремлении помочь университетам удовлетворить потребность в высшем образовании, предоставляемом в более широких масштабах, на лучшем уровне качества и меньшими ресурсами.

2. Словарь: признак особой философии и особого метода

Выделение словаря очень важно, поскольку позволяет исключить неверные толкования и определить основной подход к стоящим проблемам. Когда речь идет о качестве, иногда очень легко возвратиться к таким управленческим понятиям, как контроль качества, механизмы качества, управление качеством и др. Эти понятия, однако, не являются нейтральными. Они отражают некий технократический, направленный сверху вниз подход, который может вызвать негативную реакцию в академическом окружении. Представители академического сообщества – это, по определению, успешные профессионалы, приверженные идее постоянного совершенствования. Традиция академической автономии часто подразумевает, что каждый сотрудник является “капитаном корабля” в своей аудитории или лаборатории. Идея управленческой концепции качества – а именно то, что руководство вуза должно направлять и контролировать – это удар по устоявшимся академическим ценностям и верованиям.

Именно для того, чтобы передать коннотацию качества как общей ценности и коллективной ответственности всех представителей вуза, включая студентов и административный персонал, и используется термин “культура”. Культура качества касается ценностей, установок и действий академического сообщества, обладающего общим видением миссий вуза, единым пониманием его стандартов качества и путей достижения этих стандартов.

Таким образом – как отличительный признак проекта – термин «культура качества» говорит о необходимости обеспечить приверженность масс, расширить поддержку внутри академического сообщества путем его эффективного формирования, а также через изменение ценностей, установок и образа действий внутри вуза. Все это свидетельствует о важной роли ректорской команды в создании условий для академического сообщества, позволяющих обеспечить надлежащее качество преподавания, и об особом внимании, которое необходимо обратить на выработку согласованного вузовского профиля, ясно определенных целей и стратегии их достижения.

Это ключевое концептуальное решение привело к особому – с точки зрения метода и философии – подходу.

2.1 Метод

В соответствии с представлением о том, что совершенствование качества – это больше о культуре, чем об управлении, необходимо, чтобы в основе проекта был некий принимаемый массами эмпирический подход, позволяющий обеспечить широкую приверженность процессу совершенствования качества в высших учебных заведениях. По этой причине проект предусматривал объединение 42 выс-

ших учебных заведений в шесть небольших сетей, работающих над конкретными темами². Сети должны были обсудить (и получить обратную связь от своих партнеров) планы действий вузов, подготовленные на базе SWOT-анализа³. Перед каждой встречей в сетях их участники проводили обсуждения в вузах с тем, чтобы выработать общее мнение по представляемому материалу, обеспечить информированность о проекте и эффективную реализацию плана действий.

2.2 Основные концепции

Первый концептуальный вопрос состоял в том, должен ли проект давать *определение* качества. Было принято решение не делать этого по следующим причинам: сложность определения концепции качества и необходимость формирования чувства приверженности определению. Действительно, нет единого мнения о том, что такое качество. Это некое иллюзорное понятие, сложное для определения, особенно на целом континенте. Более реалистичной является такая ситуация, когда каждое высшее учебное заведение само определяет понятие качества и устанавливает, каким стандартам оно должно удовлетворять в контексте конкретных миссий и целей вуза.

Кроме того, для успешного осуществления изменений в культуре очень важно, чтобы проект базировался на некоторой принимаемой массами фундаментальной модели. Это значит, что он должен стать дискуссионным форумом по проблемам качества, моделью для внутривузовских дискуссий, призванных обеспечить приверженность академического сообщества и сформировать в нем ощущение принадлежности.

Второй ключевой вопрос заключался в том, должен ли проект поддерживать идею “*Лучшей практики*”. Здесь снова понятие качества в его применении к вузовской культуре заставило отказаться от такого подхода. Было очень важно проявить уважение к тому, на что ориентирована вузовская общественность, и отказаться от административного и технократического подхода. И что еще более важно, необходимо было также принять во внимание все многообразие европейского высшего образования.

Принимая – в качестве исходного условия – что качество зависит от контекста, необходимо определить некоторые **принципы** и дать вузам возможность попытаться воплотить их на практике. Формируя свою конкретную культуру качества, вузы должны учитывать основные элементы контекста следующим образом:

- С точки зрения своей **внутренней среды** вуз должен разработать меры, которые соответствовали бы его исторической культуре и организационной структуре, его миссии и целям.

- С точки зрения **внешней среды** национальные дебаты по обеспечению качества часто имеют политическую составляющую. Высшие учебные заведения откликаются на эти политические требования различными путями в зависимости от множества факторов, таких, например, как устойчивость или навязчивость национальной системы подотчетности, традиционные связи с государственной властью, национальная политическая культура и др.

- С точки зрения **временного вектора** каждый вуз должен внимательно оценить развитость своей культуры качества. Вузы-новички в этой сфере могут сосредоточиться на воспитании “мастеров культуры качества”. Те же, кто обладает большим опытом, обратятся к другим видам требований.

На основании многочисленных оценок, выполненные в рамках программы EUA «Оценивание вузовских программ» (около 120 оценок в 35 странах), в проекте предлагаются следующие принципы и необходимые условия, правильность которых была проверена всеми участвующими вузами. Эти вузы также подтвердили, что основной эффективной культуры качества является успешное формирование приверженного сообщества.

- Обеспечение самоидентификации академического и административного персонала по своим вузом посредством эффективной коммуникации, нисходящей и восходящей, формальной и неформальной.

- Более широкое участие студентов в академическом сообществе.

- Внедрение культуры качества посредством внутренней коммуникации, дискуссий и делегирования полномочий; осознание возможности неприятия перемен и выработка стратегии для его преодоления.

- Вовлечение внешних и внутренних заинтересованных кругов.

- Согласование всеобъемлющей структуры стандартов и процессов анализа качества

² Темы для первой фазы проекта: Управление научными исследованиями, Реализация Болонского процесса, Преподавание и обучение, Совместная деятельность (международные патерские отношения), Службы поддержки студентов, Структуры коммуникация и принятия решений

³ SWOT – это анализ достоинств, недостатков, возможностей и угроз, используемый для разработки стратегического плана действий.

- Выявление в вузе базовых точек ввода данных (исторических, сравнительных, национальных и международных), их систематический сбор и анализ.
- Важность стадии самооценивания, выполняемой коллективом проверяемой единицы, для осуществления соответствующих изменений (самооценивание проводят академический и административный персонал и студенты).
- Проведение в жизнь результатов проверок, т.е. реализация соответствующих рекомендаций и обратной связи в стратегическом управлении.

3. Результаты

Первый цикл проекта «Культура качества» дал обширные результаты, в том числе и по тематике каждой сети. В данном разделе рассматриваются результаты проекта и анализируются три основные аспекта, необходимых для внедрения внутренней культуры качества, а именно процессы, действующие лица и структуры⁴. Очень важен вывод, последовавший из анализа трех вышеназванных аспектов: во всех случаях вовлечение академического сообщества и формирование ощущения причастности у широких масс играют более важную роль, чем административные факторы и технократические инструменты.

3.1 Процессы

Сети согласны с тем, что успех первых шагов по формированию культуры качества является залогом эффективного развития им продвижения в этом направлении.

Кроме того, необходимо учитывать, что высшие учебные заведения отличаются структурой с рассеянной властью и делегируемыми полномочиями, сложными и несколько неопределенными целями, а также результатами, которые сложно измерить или количественно оценить. Здесь уместно вспомнить изречение Альберта Эйнштейна: “Не все, что считается, можно посчитать, и не все, что можно посчитать, считается”. В этом случае проблема становится двойной:

- Систематизировать стандарты и действия вуза, учитывая концентрацию профессионального опыта на нижних уровнях иерархии. В этом смысле, несмотря на свою иерархию, высшие учебные заведения представляют собой относительно плоские структуры: работающий на кафедре Нобелевский лауреат может обладать большим авторитетом, чем его ректор.

- Разработать набор стандартов в соответствии с миссией вуза. Эти стандарты необходимо преобразовать в критерии и измерения, которые позволили бы в конструктивной и прозрачной манере фиксировать успехи и провалы, оставляя пространство для индивидуальных инициатив и сохраняя присущее департаментам вуза многообразие.

Для решения этих двух проблем необходимо:

- Включить все вузовское сообщество – в том числе студентов и административный персонал – в процесс анализа миссий и целей
- Разработать стратегию коммуникаций, включающую каналы коммуникаций сверху-вниз и снизу вверх, подготовку письменных документов, а также формальные и неформальные встречи
- Выявить и поддержать “мастеров культуры качества”, что будет способствовать выработке и реализации стратегии культуры качества
- Создание команд внутри вуза с целью взаимного обогащения и обмена опытом
- Решить проблемы неприятия и страха путем создания четкой схемы развития персонала
- Поддерживать развитие эффективной культуры качества надлежащими людскими и финансовыми ресурсами

Излишне говорить, что эти соображения свидетельствуют о важной роли, которую играют серьезная команда ректора и ее способность мотивировать индивидуумов и увлекать за собой коллектив.

3.2 Основные действующие лица

Все вышесказанное приводит к выводу, что для внедрения культуры качества необходимо с должным вниманием отнестись ко всем действующим лицам внутри и вне вуза и тем специфическим ролям, которые они играют:

- Команда ректора согласует всеобъемлющие систему, структуры и процедуры качества целью обеспечения их долгосрочного эффекта. Кроме того, команда определяет процесс, посредством которого результаты внутреннего мониторинга качества будут интегрироваться в стратегические планы. Это позволит обеспечить широкое участие коллектива и его поддержку системы качества.

⁴ Более подробные сведения об отчете по проекту можно найти на сайте EUA: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC_report_final.1076424814595.pdf

– Для вузов, запускающих процесс формирования внутренней культуры качества, может потребоваться назначение некоторых уважаемых людей “мастерами культуры качества”. Эти люди будут непосредственно отчитываться перед командой ректора (или входить в нее) и разъяснять академическому персоналу, что академическая свобода возможна только в условиях сильной и ответственной вузовской автономии.

– Этот процесс должен быть обеспечен достаточными ресурсами и должен проходить с привлечением финансовых работников на центральном и факультетском уровне. очно также в процессе изменений должны участвовать работники, занимающиеся кадрами. Их задача – разработать четкие и всеобъемлющие схемы развития персонала, которые позволят академическому и административному персоналу успешно справиться с новыми вузовскими требованиями.

– Студенты будут играть важную роль в реализации качества не только посредством систематической оценки преподавания, но и через свое участие в службах поддержки студентов (например, в качестве наставников и консультантов) и в принимающих решения органах. Для эффективного выполнения этой роли студентам потребуется соответствующая подготовка.

– Внешние заинтересованные круги могут дать некоторый иной, возможно очень полезный, взгляд на вуз, обеспечить то, что называется «проверкой в реальных условиях», и обогатить дискуссию. Команда ректора должна с надлежащим вниманием отнестись к выбору таких заинтересованных кругов, правильно оценить их роль в проводимых изменениях и добиться того, чтобы академическое сообщество понимало всю необходимость и полезность подобных связей.

3.3 Структуры

Все шесть сетей рекомендовали создать новые структуры для эффективного решения внутренних проблем качества. Интересно отметить, что все эти структуры являются централизованными, что отражает тенденцию от децентрализации высших учебных заведений, и отчитываются на уровне ректора. Было предложено пять типов структур:

– Управление качества преподавания и обучения. Эти подразделения работают максимально эффективно, когда (i) их персонал обладает серьезной квалификацией, (ii) их методы носят рекомендательный, а не обязательный характер и когда (iii) они ориентированы не на контроль, а на совершенствование.

– Управление исследований и информации. Это управление обеспечивает помощь в вузовском планировании. Оно собирает и анализирует данные, тем самым позволяя вузу контролировать сильные и слабые стороны своей деятельности.

– Отдел управления исследованиями. Этот отдел отвечает за определение приоритетных направлений исследования, распределение ресурсов, развитие партнерских отношений и стратегических альянсов, обеспечение правовой поддержки (например, по вопросам интеллектуальной собственности), управление развитием карьеры исследователей и мониторинг качества.

– Службы комплексной поддержки студентов должны обеспечивать академические потребности студентов, а также их их душевное и физическое благополучие.

– Международное управление. Стратегическая задача этого управления состоит в том, чтобы сводить вместе различные миссии университетов – научные исследования, обучение и служение обществу. Управление работает совместно с командой ректора и привлекает к сотрудничеству представителей академического сообщества.

3.4 Условия успеха

Все вышеприведенные сведения показывают, что ключевым фактором успеха является формирование сообщества. Организуя необходимые процессы и структуры, команда ректора должна уделять внимание всем основным действующим лицам, мотивировать и побуждать их к принятию новой программы качества. В соответствии с этими выводами проект «Культура качества» определяет несколько условий успешного введения и развития культуры качества:

– Важность надлежащего руководства вузом и формирования сообщества (в противоположность административным мерам) для эффективной культуры качества

– Необходимость стратегического мышления, базирующегося на адекватном анализе деятельности вуза (SWOT или аналогичные аналитические инструменты)

– Существенная причинная связь между сильной вузовской автономией и эффективным развитием культуры качества

– Взаимосвязь между развитием качества и надлежащими финансовыми и людскими ресурсами, включая схемы развития персонала

Выполнение этих условий может быть обеспечено не удаленными центрами политической и административной власти, а автономными высшими учебными заведениями, нацеленных на построение сильных академических сообществ – как это показал проект «Культура качества» – которые готовы обучаться путем межвузовского сотрудничества и обмена передовым опытом.

Иногда внешние процедуры подотчетности воспринимаются как посягательство на академическую свободу. В этом случае самым разумным будет гарантировать эту свободу через развитие культуры качества, которая будет обеспечивать партнерские отношения со всеми представителями академического сообщества и служить для укрепления автономии высшей школы⁵.

Перевод Е.Н. Карачаровой

А.4.3. НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОМИТЕТ ПО ОЦЕНКЕ (ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ)

*«Книга рекомендаций (справок)»
Рекомендации по обеспечению качества
в высших учебных заведениях
Ноябрь 2003 г.*

CNE COMITE NATIONAL D'EVALUATION LIVRE DES REFERENCES

*HYPERLINK "<http://www.cne-evaluation.fr>"
www.cne-evaluation.fr
Novembre 2003*

Comite national d'evaluation (CNE) – Национальный комитет по оценке государственных учреждений научного, культурного и профессионального назначения (университетов). Был создан Законом о высшем образовании в 1984 г, а законом об ориентации образования 1989 г. ему был придан статус независимой административной инстанции. Его назначение – оценивать результаты деятельности вузов по выполнению их миссий (образование, наука, международная кооперация и т.д.). Он выносит суждение о результатах контрактов, заключаемых вузом с Министерством, и партнерских отношений с другими структурами и учреждениями, а также подводит итоги о подготовке вузом докторов (кандидатов) наук. Комитет имеет право проводить исследование «на местах» и по отдельным вопросам, при этом может прибегнуть к помощи внешней экспертизы.

Предисловие

Этот документ был подготовлен в 2002-2003 г. совместной рабочей группой Национального комитета по оценке и Генеральной инспекции управления (Министерство национального образования и науки).

Книга рекомендаций объединяет и обозначает совокупность рекомендаций, которые могут помочь вузам наладить собственный механизм обеспечения качества. Этот механизм состоит из элементов диагностики, которую вузы должны суметь провести в отношении самих себя ради цели: удостовериться в том, что они выполняют порученные им миссии.

Различные организации внешней оценки будут опираться на представленные вузами результаты этой самооценки. Они проанализируют эти результаты разнообразным способом в соответствии с собственными задачами.

Книга рекомендаций, логика и организация

Книга рекомендаций задумана для помощи вузам оценить собственную деятельность, ее результаты и свой потенциал.

⁵ Замечание для переводчика: академическая свобода касается индивидуальных преподавателей и исследователей. Автономия касается высших учебных заведений.

Ее структура, состоящая из 3-х глав, отражает взаимодополняемость фундаментальных миссий университетских заведений (политика образования, научная политика, менеджмент) и призывает вузы с самого начала приступать к оценке в стратегическом ключе.

Хотя описание рекомендаций может показаться стандартизированным, сам метод, за который ратует Комитет, напротив, оставляет вузу полную свободу самовыражения. Это метод, основанный на логичности представления доказательств, призывает вуз к такому действию. При правильно проводимой оценке у вуза появится глобальное видение своей работы и он получит гораздо большую автономию в выработке собственной политики.

Эта логика означает, что *Книга рекомендаций* должна распространяться среди всех подразделений и служб вуза, чтобы присоединить всех их к процессу самооценки, т.к. последняя не должна ограничиваться только руководством вуза. В этом также заключается возможность создать динамичный поток действий, способствующий возникновению успешной коллективной практики и осуществлению долговечных инструментов оценки.

Поэтому вуз сможет использовать данный подход к самооценке в собственных целях как настоящее средство для измерения и развития с целью укрепить свой имидж и суметь выделиться среди других учебных заведений. Кстати, отчет о внутренней оценке, который он разработает, позволит Комитету оценить способность вуза доказать, что он соответствует своим обязанностям и возложенной на него ответственности и осознает свой потенциал.

Глоссарий

Каждая глава построена в соответствии со следующей классификацией:

Справочники: это крупные рубрики, которые задают структуру глав и подчеркивают законные ожидания пользователей и партнеров вуза относительно его миссий как общественной службы (пример: *Студенты – от зачисления до выхода в профессиональную жизнь; Наука: производство научного продукта, внедрение, оценка, передача...*).

Справки (рекомендации): это действия, которые способствуют реализации этих ожиданий (пример: *Вуз имеет конкретную политику приема новых студентов; Вуз обладает политикой коммуникации и распространения своей научной продукции...*).

Критерии: это примеры удачной практики, перечень которых не исчерпывается. Они дают вузу ориентиры и побуждают его описать и проанализировать свои операционные приемы и способы (пример: *Вуз формирует учебные дирекции и преподавательские коллективы; вуз имеет структурированные связи с экономическими, отраслевыми и социальными инстанциями*). На этом уровне вуз имеет полную свободу действия – вводить критерии, адаптированные к его деятельности и окружающей внешней среде постольку, поскольку такие критерии способствуют аргументации. Индикаторы результатов, а также возможные решения, содействующие лучшему выполнению задач, дополняют деятельность по самооценке.

СОДЕРЖАНИЕ

А – Политика образования

Справочники и справки политики образования:

А.1 Предложение образования.

А.2 Осуществление предложения образования

А.3 Студенты – от зачисления до выхода в профессиональную жизнь

В – Политика научных исследований

Справочники и справки политики научных исследований

В. 1. Наука: производство научного продукта, внедрение, оценка, передача

С – Управление вуза на службе его миссий

Справочники и справки менеджмента

С.1 Осуществление автономии

С. II. Вуз и его составные части

С.III. Партнерства

С. IV. Управление кадровыми ресурсами

С.V. Управление финансами

С. VI. Управление информационными системами и функциями снабжения

А – Политика образования

Вуз обеспечивает образование студентов и развитие их независимости (самоуправления). Он поощряет принятие студентами ответственности в инстанциях университета и участие в деятельности различных ассоциаций.

Он организует передачу знаний и предлагает студентам – при базовом или непрерывном образовании – совокупность видов обучений и направлений при их четко определенных целях. Эти виды образования – отличающиеся либо доминантной дисциплиной, либо multidisciplinary характером, – могут включать в себя практику или самостоятельные работы, которые должны способствовать включению учащихся в профессиональную жизнь. Непрерывное образование является составной частью предложения образования университетом.

Вуз организует прием студентов, и налаживает процесс помощи в ориентации и включении в профессиональную жизнь в ходе всего обучения.

Справочники и справки политики образования

А.1: Предложение образования.

Справки:

А.1.1. Вуз предлагает образование, согласованное с его миссиями и социально-экономическим окружением.

А.1.2. Непрерывное образование является составной частью предложения образования.

А.1.3. Предложение образования согласовано с Планом вуза.

А.1.4. Предложение образования увязано с целями местного, национального и международного уровня.

А.1.5. Предложение образования увязано с имеющимися средствами университета

А.1.6. Предложение образования сформулировано ясным и однозначным способом, цели образования точно определены

А.1.7. Предложение образования на уровне лисанс (диплом 3-летнего обучения) способствует должному прохождению студентом этой ступени образования

А.1.8. Предложение образования на уровне лисанс разработано для облегчения адаптации студента к его университетскому окружению

А.1.9. Предложение образования уровня магистр базируется на научных исследованиях и сотрудничестве с промышленно-экономической сферой

А.1.10. Предложение образования задумано с учетом перспективы мобильности студентов по Франции, Европе и миру

А.1.11 Предложение образования интегрирует знания и умения, приобретенные студентом вне данного вуза

А.1.12 Заявленное образование предлагает подготовку к профессиональной занятости

А.II: Осуществление предложения образования

Справки:

А. II.1. Заявленные виды образования осуществляются в надлежащих условиях.

А. II.2. Вуз присуждает дипломы и степени в бесспорном порядке

А. II.3 Предложение образования является объектом регулярной оценки

А. II.4 Вуз имеет конкретную политику улучшения педагогического уровня

А.III: Студенты – от зачисления до выхода в профессиональную жизнь

Справки:

А. III.1. Вуз имеет конкретную политику приема новых студентов

А. III.2 Вуз имеет конкретную политику информации своей аудитории

А. III.3 Вуз имеет конкретную политику ориентации студентов

А. III. 4 Существует механизм сопровождения учебы особых групп учащихся (студенты-инвалиды, спортсмены высокого класса, лица, возобновившие занятия ...)

А. III. 5 Вузы имеют конкретную политику доступа к фондам документации

А. III. 6 Вуз предлагает для студентов первого (2-х летнего) цикла обучения специальные службы поддержки, имеющие цель облегчить успешное завершение этого цикла

А. III. 7 Вуз может обеспечить обучение студентам навыкам, не зачитываемым для основного направления обучения, т.е. сверх учебного плана

- А.Ш. 8. Вуз поощряет участие студентов в институциональной жизни вуза
А.Ш. 9. Политика вуза способствует гарантированию качества жизни студента
А.Ш. 10. Вуз способствует включению в профессиональную жизнь

А.1 – Предложение образования.

Вуз заботится о качестве и соответствии предлагаемого им образования в контексте европейского пространства высшего образования. Он осуществляет механизмы, которые помогут их улучшить.

Справка А.1.1. Вуз предлагает образование, согласованное с его миссиями и социально-экономическим окружением.

Критерий 1. Вуз имеет средства, обеспечивающие ознакомление со своей потенциальной аудиторией

Критерий 2. Вуз поддерживает постоянные отношения с руководителями среднего образования своего региона

Критерий 3. Вуз определил крупные области образования, где он намерен играть ведущую роль, в соответствии с тематикой своих научных исследований

Критерий 4. Вуз имеет политику приема студентов, адаптированную к предлагаемому им образованию (территории, «охваченные» данным типом образования, дистанционное обучение...)

Критерий 5. Предложение образования вуза взаимосвязано во всей совокупности его структурных подразделений

Критерий 6. Советы вуза изучают и классифицируют запросы на абилитацию (государственную аккредитацию диплома).

Справка А.1.2. Непрерывное образование является составной частью предложения образования.

Критерий 1. Вуз разрабатывает и осуществляет предложение образования с учетом перспектив непрерывного образования специалистов

Критерий 2. Обучение, ведущее к получению квалификаций и дипломов, организовано таким образом, чтобы удовлетворять запросы различных категорий учащихся (студентов, получающих первое высшее образование, возобновляющим учебу после перерыва, работающих студентов и т.д.)

Критерий 3. Вуз предлагает услугу по квалификационному признанию навыков, полученных учащимися непосредственно на производстве.

Справка А.1.3. Предложение образования согласовано с Планом вуза.

Критерий 1. Структура совокупности предлагаемых направлений и видов обучения позволяет объединять воедино все составные части вуза

Критерий 2. Запросы на аккредитацию направлений обучения вписываются в цели Плана вуза

Критерий 3. Предложение образования планируется в рамках четырехлетнего контракта вуза (с Министерством)

Критерий 4. Предложение образования увязывает все виды дипломов, выдаваемых вузом.

Справка А.1.4. Предложение образования увязано с целями местного, национального и международного уровней.

Критерий 1. Политика вуза имеет целью обеспечение согласованности предлагаемого образования на местном и региональном уровнях.

Критерий 2. Вуз проводит политику образования с учетом национальных приоритетов (многодисциплинарность, изучение иностранных языков...)

Критерий 3. Предложение образования включает возможность готовиться к преподавательской деятельности, работы в органах государственной власти...)

Критерий 4. Предлагаемое вузом образование дает возможность получения иностранных и многонациональных дипломов.

Справка А.1.5. Предложение образования увязано с имеющимися средствами университета

Критерий 1. Объем часов образования всегда соответствует определенным для него стандартам

Критерий 2. Объем дополнительных часов может без затруднений финансироваться из обычных ресурсов университета

Критерий 3. Предложение образования организовано так, чтобы совместить для преподавателей их образовательную нагрузку с другими миссиями (научные исследования, педагогический диалог между преподавателями и студентами, административная нагрузка...)

Справка А.1.6. Предложение образования сформулировано ясным и однозначным способом, цели образования точно определены

Критерий 1. Имеются в наличии материалы с наглядной и доступной для студентов информацией о путях получения образования

Критерий 2. Информационные документы ясно представляют цели и пути прохождения обучения

Критерий 3. Условия зачисления в вуз должны быть ясно изложены

Справка А.1.7. Предложение образования на уровне лисанс (диплом 3-х летнего обучения) способствует должному прохождению студентом этой ступени образования

Критерий 1. Предложение образования обеспечивает последовательную профессиональную ориентацию студента

Критерий 2. Предложение образования эффективно готовит студента к получению диплома лисанс или к сквозной подготовке на следующем уровне (магистра)

Критерий 3. Предложение образования интегрирует в себя различные методы обучения (ведущие к получению общего диплома лисанс, профессионального диплома лисанс, диплома специалиста среднего звена ...)

Критерий 4. Имеются способы переориентации учащегося, обеспеченные соответствующими и службами вуза.

Справка А.1.8. Предложение образования на уровне лисанс разработано для облегчения адаптации студента к его университетскому окружению

Критерий 1. Проводится политика борьбы с отсевом студентов

Критерий 2. Созданы команды преподавателей для обеспечения сопровождения студента в ходе его учебы

Критерий 3. Вуз адаптирует методы обучения к различным группам своих пользователей

Критерий 4. Значительную часть образовательного процесса выполняют преподаватели-исследователи вуза

Справка А.1.9. Предложение образования уровня магистр базируется на научных исследованиях и сотрудничестве с промышленно-экономической сферой

Критерий 1. Категория преподавателей-исследователей обеспечивают подавляющую часть объема обучения

Критерий 2. Научные сотрудники поощряются для участия в разработке учебного процесса

Критерий 3. Магистры обучаются, опираясь на основных направления научных исследований вуза

Критерий 4. Политика подготовки докторов наук интегрируется в общую политику образования

Критерий 5. Курсовые проекты и стажировки являются объектом постоянного сотрудничества университетского персонала и группы представителей предприятий, институтов и местных сообществ

Критерий 6. Вуз имеет четкое представление о будущих работодателях своих выпускников

Критерий 7. Представители промышленно-экономических кругов участвуют в процессе подготовки магистров профессионального профиля

Критерий 8. В рамках каждого магистерского направления существует комитет по совершенствованию подготовки, который объединяет представителей экономического мира и университетского корпуса.

Справка А. 1.10. Предложение образования задумано с учетом перспективы мобильности студентов по Франции, Европе и миру

Критерий 1. Имеется ясная программа организации обучения по новой системе LMD (в рамках Болонского процесса)

Критерий 2. Имеется исчерпывающая информация о предлагаемом обучении для иностранного пользователя (детальное описание содержания, системы учета зачетных единиц...)

Критерий 3. Вуз последовательно разрабатывает приложение к диплому

Критерий 4. Система предлагаемого образования задумана с целью облегчить возможность прохождения периодов обучения за рубежом

Критерий 5. Преподавание иностранных языков организовано с учетом существующих международных связей университета

Критерий 6. Кредитные единицы, полученные в иностранном вузе в рамках конвенции об обмене студентами учитываются без нового экзамена

Справка А.1.11 Предложение образования интегрирует знания и умения, приобретенные студентом вне данного вуза

Критерий 1. Сформирована и осуществляется система документального признания профессиональных навыков и приобретенного опыта

Критерий 2. Имеется эффективная система признания зачетных единиц

Критерий 3. Предложение образования учитывает сопровождение курсовых проектов студента

Критерий 4. Учитываются запросы студента относительно будущей специальности

Критерий 5. Учитываются спортивная и культурная деятельность студента

Справка А.1.12 Заявленное образование предлагает подготовку к профессиональной занятости

Критерий 1. Дается предпрофессиональное обучение и подготовка к социально-экономическим реалиям

Критерий 2. Студенту предлагается виды практики, интегрированные или неинтегрированные в образовательный процесс.

А.И: Осуществление предложения образования

Вуз гарантирует прием, должное прохождение процесса обучения и годность своего предложения образования. Он оценивает и постоянно улучшает педагогическую работу по предлагаемому образованию.

Справка А. II.1. Заявленные виды образования осуществляются в надлежащих условиях.

Критерий 1. Вуз обеспечивает эффективно организованные заявленные виды образования

Критерий 2. В вузе имеются способы координации педагогического процесса для обеспечения согласованности содержания образования

Критерий 3. Налажена система предоставления студентам помощи при изучении дисциплин

Критерий 4. Прохождение практики и написание курсовых работ проводятся при наставничестве со стороны педагогов

Справка А. II.2. Вуз присуждает дипломы и степени в бесспорном порядке

Критерий 1. Правила и условия экзаменов утверждаются советами вуза и доводятся до всех студентов

Критерий 2. Экзамены проводятся по идентичным и общеизвестным методам

Критерий 3. Сохраняется анонимность при проверке письменных ответов

Критерий 4. Результаты экзаменов утверждаются комиссией на специальном заседании

Критерий 5. Студенты имеют доступ к сведениям о результатах экзаменов на основе конфиденциальности

Справка А. II.3 Предложение образования является объектом регулярной оценки

Критерий 1. Направления образования регулярно оцениваются

Критерий 2. Студенты вовлечены в процесс оценки преподавания и образования

Критерий 3. В оценке участвуют профессионально-отраслевые круги

Критерий 4. Результаты экзаменов и конкурсов анализируются и подлежат публичному пространению

Критерий 5. Комиссии вуза опираются на результаты оценки для совершенствования предложения образования и обучения.

Критерий 6. Включение дипломированных выпускников в профессиональную жизнь является объектом перманентного наблюдения, а его результаты подлежат опубликованию.

Справка А. П.4 Вуз имеет конкретную политику улучшения уровня преподавания

Критерий 1. Имеется специальная служба информационных ресурсов, содействующая разработке преподавателями учебного материала

Критерий 2. Имеются средства поддержки инновационного подхода в учебном процессе

Критерий 3. Учитывается участие в образовательном процессе преподавателей-исследователей

Критерий 4. Для преподавателей предлагаются возможности дополнительного образования

Критерий 5. Вуз стимулирует преподавателей к педагогической нагрузке

Критерий 6. Вуз осуществляет способы наблюдения (надзора) за процессом обучения

Критерий 7. В образовательный процесс вовлечены различные категории персонала.

А. Ш: Студенты – от зачисления до выхода в профессиональную жизнь

Вуз организован так, чтобы как можно лучше учесть ожидания студента, как в индивидуальном, так и в коллективном плане, от его поступления в вуз до включения в профессиональную жизнь.

Студенческие службы вписываются в глобальную динамику Плана вуза. Их цель – способствовать социальному и профессиональному успеху студентов. Они задуманы так, чтобы способствовать достижению личной и коллективной самостоятельности студентов – необходимого дополнения к качественному образованию

Университет стремится гарантировать надлежащие условия студенческой жизни, развивая партнерство со студенческими профсоюзами, местными сообществами, другими организациями...

Справка А.Ш.1. Вуз имеет конкретную политику приема новых студентов

Критерий 1. Вуз имеет среднесрочные прогнозы развития численности учащихся, разработанные совместно с региональным руководством отрасли

Критерий 2. Вуз налаживает систему информации среди выпускников средней школы

Критерий 3. Первокурсники пользуются особым вниманием со стороны вуза

Критерий 4. Вуз организует контакты между учителями школы и своими преподавателями

Критерий 5. Вуз осуществляет наставничество над первокурсниками

Критерий 6. Вуз формирует учебные дирекции и преподавательские коллективы (команды)

Критерий 7. Вуз имеет политику приема иностранных студентов, поступающих в индивидуальном порядке

Критерий 8. Часы работы различных служб совпадает с присутствием студентов в вузе

Справка А.Ш.2. Вуз имеет конкретную политику информации своей аудитории

Критерий 1. Вуз имеет коммуникационную службу

Критерий 2. Вуз располагает средствами внешней коммуникации

Критерий 3. Вуз располагает средствами внутренней коммуникации

Критерий 4. Каждый представитель персонала имеет электронный адрес

Критерий 5. Студент имеет персональное досье, к которому он может получать доступ

Критерий 6. Все студенты имеют электронный адрес

Справка А.Ш.3 Вуз имеет конкретную политику ориентации студентов

Критерий 1. Вуз имеет службу информации и ориентации

Критерий 2. Вуз обязывает весь персонал участвовать своей политике информации и ориентации

Критерий 3. Предлагаемое образование позволяет осуществлять последовательную ориентацию

Критерий 4. Вуз предлагает студентам, которые этого пожелают. «модуль» помощи в составлении его индивидуального образовательного и профессионального плана

Критерий 5. Студенту оказывают помощь при переориентации, составляя план последней

Критерий 6. Привлекается различный персонал к процессу LMD (Болонский процесс)

Справка А.Ш. 4 Существует механизм «сопровождения» учебы особых групп учащихся (студенты-инвалиды, спортсмены высокого класса, лица, возобновившие занятия ...)

Критерий 1. Разработана скоординированная политика в отношении студентов-инвалидов

Критерий 2. Разработана скоординированная политика в отношении студентов, занимающихся профессиональным спортом

Критерий 3. Разработана скоординированная политика в отношении студентов, возобновившим занятия после перерыва

Критерий 4. Разработана скоординированная политика в отношении студентов, прошедших обучение на производстве

Справка А. Ш. 5 Вузы имеют конкретную политику доступа к фондам документации

Критерий 1. Общая служба документации поддерживает отношения с другими институтами документации своего региона

Критерий 2. Имеется четкая кооперация между общей службой документации и периферическими библиотеками

Критерий 3. Приобретение документальных источников организовано в сотрудничестве с преподавателями-исследователями

Критерий 4. Вуз способствует приобретению документальных источников и развитие специализированных фондов в соответствии со своей политикой научных исследований

Критерий 5. Вуз старается гарантировать многодисциплинарный подход путем объединения своих собраний документов

Критерий 6. Имеется общий каталог во всех библиотеках вуза

Критерий 7 Библиотеки работают продолжительное количество часов

Критерий 8. Имеется читательская карточка, дающая доступ во все библиотеки вуза

Критерий 9. Электронные документальные ресурсы доступны со всех рабочих мест вуза

Критерий 10. Общая служба документации является составной частью учебной, научной и культурной жизни университета

Справка А.Ш. 6 Вуз предлагает для студентов первого (2-х летнего) цикла обучения специальные службы поддержки (помощи), имеющие цель облегчить успешное завершение этого цикла

Критерий 1 Организовано сопровождающее студента наставничество

Критерий 2. В распоряжении студентов имеются курсы, дополнительные к основному направлению подготовки

Критерий. 3. В распоряжение студентов предоставлены средства для пересмотра результатов обучения

Критерий 4. Организовано обучение ведению поиска информационной документации

Критерий 5. Вуз предлагает специальные модули студентам, испытывающим затруднения в учебе

Критерий 6. Вуз предлагает модули образования по общей культуре

Справка А.Ш. 7 Вуз может обеспечить обучение студентам навыкам, не зачитываемым для основного направления обучения (т.е. помимо учебного плана)

Критерий 1. Имеется служба обучению языкам

Критерий 2. У каждого из студентов есть возможность найти способы для усиления языковой подготовки

Критерий. 3. Существует служба обучению информатики

Критерий 4. У каждого из студентов есть возможность найти адаптированный материал по информатике

Справка А.Ш. 8 Вуз поощряет участие студентов в институциональной жизни вуза

Критерий 1 Уставы вуза позволяют назначить одного или нескольких вице-президентов из числа студентов

Критерий 2. Имеются делегированные представители студентов по каждому направлению обучения

Критерий. 3. Для заполнения вакансий в сфере обслуживания студенческой жизни вуз использует в первоочередном порядке студентов

Критерий 4. Участие студентов в функционировании вуза является объектом особой признательности (отличия)

Справка А.Ш. 9 Политика вуза способствует гарантированию качества жизни студента

Критерий 1. Вуз имеет бюро по делам студенческой жизни

Критерий 2. Вуз рассматривается как один из культурных институтов региона

Критерий 3. Вуз способствует культурной жизни студентов

Критерий 4. Доступ к средствам для физкультуры и спорта открыт на всех уровнях и направлениях обучения

Критерий 5. Участие студентов в культурной и спортивной жизни вуза является объектом особого отличия особой признательности (отличия)

Критерий 6 Вуз имеет политику профилактической медицины

Справка А.Ш. 10 Вуз способствует включению в профессиональную жизнь

Критерий 1. Вуз располагает специализированной службой для этой цели

Критерий 2 Вуз предлагает механизмы помощи для включения в профессиональную жизнь

Критерий 3. Подразделения вуза обязаны осуществлять эту политику

Критерий 4. Вуз проводит анкетирование по вопросу о включении в профессиональную жизнь – по направлениям подготовки

Критерий 5 Вуз использует самооценки для совершенствования его предложения образования

В – Политика научных исследований

Вуз имеет возможности знать и оценивать деятельность и потенциал своих исследовательских коллективов. Для этого он может опираться на заключения и экспертизу различных национальных инстанций, которые занимаются оценкой качества научных лабораторий, программ и, по возможности, – персональных. Он может также вступить в так называемый «Приглашенный комитет», состоящий из внешних лиц и призванный помогать анализу и выработке предложений в сфере научных исследований.

Руководство и Ученый Совет осведомлены о научной внешней среде вуза на региональном уровне. Они имеют возможности для того, чтобы осуществлять свою деятельность применительно к национальным и международным реалиям и, в частности, исходя из перспектив создания единого европейского научного пространства.

Обсуждения Ученого Совета, которые основываются на приоритетах вуза в области науки, ведут к ясному выбору, мотивация которого сообщается партнерам и всей совокупности затронутых действующих лиц.

Вуз обладает кадровыми и финансовыми ресурсами, необходимыми для осуществления объявляемой таким образом политики. Он разрабатывает стратегию коммуникации, оценки научных исследований и передачи технологий.

Справочники и справки политики научных исследований

В. 1. Наука: производство научного продукта, внедрение, оценка, передача

Справки:

В.1.1. Вуз знает свои сильные и слабые стороны в области науки.

В.1.2. Вуз содействует эволюции, динамизму и креативности науки.

В.1.3. Вуз действует в контексте мировой науки.

В.1.4. Вуз определяет приоритеты своих научных исследований.

В.1.5. Вуз осуществляет свои научные приоритеты.

В.1.6. Вуз обеспечивает будущее науки и поддерживает ее потенциал.

В.1.7. Вуз обладает политикой коммуникации и распространения своей научной продукции.

В.1.8. Вуз ведет политику оценки и передачи результатов научных исследований.

В. 1. – Наука: производство научного продукта, внедрение, оценка, передача

Вуз обеспечен средствами для всестороннего понимания своего научного потенциала. Вуз действует в контексте национальной и мировой науки. Он обеспечивает динамику развития своей научной политики, а также осуществляет оценку и распространение научных результатов.

Справка В.1.1. Вуз знает свои сильные и слабые стороны в области науки.

Критерий 1. Ученый совет использует оценки... крупных исследовательских организаций (Национальный Совет по научным исследованиям и др.)

Критерий 2. Ученый совет прибегает к собственным оценкам

Критерий 3 Ученый совет обращается к внешней специальной экспертизе

Критерий 4. Вуз имеет полное представление о всей совокупности планов и работ своих научных коллективов

Критерий 5. Вуз располагает консолидированной информацией о финансировании своих научных коллективов

Критерий 6. Результаты работы научных коллективов являются объектом оценки перед процедурой возобновления контрактов (с Министерством).

Справка В.1.2. Вуз содействует эволюции, динамизму и креативности науки.

Критерий 1. Вуз обдумывает пути развития и возможную переконструкцию научных коллективов

Критерий 2. Вуз способствует возникновению новых научных коллективов и проектов, содействуя далее их работу

Критерий 3 Вуз стремится к появлению совместных (объединенных) научных структур.

Критерий 4. Вуз имеет возможность наладить постоянный канал связи между различными структурами и институтами.

Справка В.1.3. Вуз действует в контексте мировой науки

Критерий 1. Организация работы вуза обеспечивает ему доступ к информации и возможность распространять ее среди своих лабораторий

Критерий 2. Организация работы вуза позволяет ему отвечать на запросы со стороны европейских структур

Критерий 3. Вуз или некоторые из его подразделений участвуют в управлении научного консорциума «6 PCRDT»

Критерий 4. Вуз или некоторые из его подразделений участвуют в консорциуме «6 PCRDT»

Критерий 5. Вуз имеет постоянную политику партнерства с иностранными университетами

Критерий 6. Вуз организует постоянное наблюдение за достижениями науки

Критерий 7 Работы преподавателей – исследователей публикуются в международных журналах

Критерий 8. Преподаватели – исследователи приглашаются на международные коллоквиумы

Справка В.1.4. Вуз определяет приоритеты своих научных исследований.

Критерий 1. Ученый совет в состоянии разъяснять решения Административного совета.

Критерий 2. Вуз имеет политику поддержки инноваций

Критерий 3. Вуз организован таким образом, чтобы он мог содействовать научным обсуждениям и синергии между различными областями науки.

Справка В.1.5. Вуз осуществляет свои научные приоритеты.

Критерий 1. Научный потенциал организован в соответствии с приоритетами, заданными себе вузом

Критерий 2. Комиссии специалистов и Административный совет набирают преподавателей-исследователей исходя из научной стратегии вуза

Критерий 3. Политика документации учитывает научные приоритеты вуза

Справка В.1.6. Вуз обеспечивает будущее науки и поддерживает ее потенциал.

Критерий 1. Научные приоритеты составляют ядро части научных исследований по договорам

Критерий 2. Вуз имеет ясную политику внутреннего развития своих научных средств

Критерий 3. Отношения с научными организациями являются предметом соглашений (конвенций).

Критерий 4. Вуз заботится о продуктивной интеграции своих аспирантов в научные коллективы

Критерий 5. Вуз выступает в качестве питомника молодых ученых и проводит политику, направленную на их включение в научную жизнь

Критерий 6. Вуз осуществляет функцию надзора за своим крупным оборудованием

Критерий 7 Вуз вовлечен в подготовку действий по программе CPER

Критерий 8. Вуз имеет политику приема иностранных ученых.

Критерий 9. Вуз имеет политику мобильности преподавателей – исследователей.

Критерий 10. Вуз стремится к тому, чтобы иностранные ученые, принятые на временной основе, участвовали в преподавании.

Справка В.1.7. Вуз обладает политикой коммуникации и распространения своей научной продукции.

Критерий 1. Вуз имеет политику поддержки организации семинаров и коллоквиумов с установленной постоянной тематикой (названием)

Критерий 2. Вуз имеет политику в области публикаций
Критерий 3. Вуз является партнером акций по распространению научной культуры, проводимых на местном, региональном и национальном уровнях.

Справка В.1.8. Вуз ведет политику оценки и передачи результатов научных исследований.

Критерий 1. Вуз имеет структуру (отдел) по оценке

Критерий 2. Вуз создал филиалы

Критерий 3. Вуз имеет политику, направленную на защиту интеллектуальной собственности

Критерий 4. Вуз участвует в научных «инкубаторах»

Критерий 5. Вуз наладил структурированные связи с экономическими, отраслевыми и социальными инстанциями внешней среды

Критерий 6. Вуз является научным издательским центром

Критерий 7 Вуз знаком с деятельностью по экспертизе работы своих преподавателей.

С – Управление вуза на службе его миссий

Вуз осуществляет свой План в рамках миссий, определенных законом и в соответствии с национальными предписаниями. Он использует данную ему автономию для того, чтобы путем специальных распоряжений адаптировать и дополнять эти предписания в целях лучшего выполнения своих миссий и успешной реализации своего Плана.

Президент (или Директор) и руководящий состав располагает информацией и показателями, необходимыми для руководства вузом и выработки стратегических планов. Они привлекают университетское сообщество к обсуждению этих планов, в частности, Плана вуза, который составляет основу многолетнего контракта с Министерством, а также к оценке итога достижений, подведенного к концу контракта.

Вуз отслеживает взаимодействие с внешней средой, в частности, с другими вузами. Он развивает и поддерживает последовательные отношения с местными сообществами и территориальными образованиями, а также с экономической сферой местного, регионального и национального масштаба. Он участвует в крупных научных и отраслевых сетях на региональном, национальном и международном уровнях.

Справочники и справки менеджмента

С.1 Осуществление автономии

Справки:

С.1.1. Вуз и все его составные части и общие службы имеют взаимоувязанные статусы (уставы).

С.1.2. Внутренняя организация обеспечивает эффективное управление вузом.

С.1.3. Внутри вуза имеет место демократическое обсуждение.

С.1.4. Вуз пользуется всей широтой своей автономии.

С.1.5. Вуз имеет План своего развития.

С.1.6. Ежегодно вуз готовит Отчет о своей деятельности

С. II. Вуз и его составные части

Справки:

С. II 1. Структура вуза адаптирована к его задачам и целям.

С. II.2. В вузе имеются правила распределения компетенций по каждой функции.

С. II.3. Президент способствует принятию решений, организуя обсуждение в рамках Советов и внутри учреждения в целом.

С. II.4. Общие службы вуза содействуют осуществлению Плана вуза

С. III. Партнерства

Справки:

С. III.1. Вузу хорошо известно его внешнее окружение

С. III.2. Вуз имеет стратегию открытости и партнерства на местном, региональном, национальном и международном уровне.

С. III.3. Вуз имеет стратегию кооперирования с другими вузами данной университетской территории.

С. III.4. Вуз имеет политику по развитию международной мобильности.

С. IV. Управление кадровыми ресурсами

Справки:

С. IV.1. Вуз имеет политику в области кадров.

С. IV.2. Вуз имеет политику найма преподавательского и административно-технического персонала.

С. IV.3. Вуз имеет политику управления персоналом, профессиональной карьеры и служб в этой сфере.

С. IV.4. Вуз разработал политику управления компетенциями.

С. IV.5. Вуз имеет политику социального развития.

С.V. Управление финансами

Справки:

С.V.1. Подготовка бюджета проходит в систематизированном порядке.

С.V.2. Вуз обладает средствами для проведения финансовой политики.

С.V.3. Вуз имеет политику бюджетного и финансового контроля.

С.VI. Управление информационными системами и функциями снабжения

Справки:

С.VI.1. Вуз располагает информационными системами.

С.VI.2. Вуз имеет службу наблюдения за студенческой жизнью.

С.VI.3. Вуз координирует действия в области ТИС (информационно-коммуникационные технологии).

С.VI.4. В вузе налажена функция обслуживания объектов недвижимости.

С.VI.5. Вуз обеспечивает сохранность и развитие своего культурного и научного достояния.

С.VI.6. Вуз имеет политику использования помещений.

С.VI.7. Вуз располагает управленческим снабжением, обеспечивающим функции общего интереса.

С.1 – Осуществление автономии

Вуз находится в состоянии готовности выполнять свои миссии, реализовывать свой План развития и контракт, заключенный с Министерством. Президент, которому помогает его управленческий аппарат или Бюро, управляет вузом при полной прозрачности и в рамках ориентиров, принятых Административным советом.

Справка С.1.1. Вуз и все его подразделения и общие службы имеют взаимоувязанные статусы (уставы).

Критерий 1. Вуз имеет внутренний регламент

Критерий 2. Подразделения и общие службы имеют уставы, адаптированные к задаче осуществления политики вуза.

Критерий 3. Вуз регулярно выясняет, насколько эти уставы соответствуют задачам развития вуза.

Справка С.1.2. Внутренняя организация обеспечивает эффективное управление вузом.

Критерий 1. Президент эффективно пользуется полномочием управления. Он подготавливает и представляет бюджет.

Критерий 2. Президент определяет состав комиссий специалистов.

Критерий 3. Президент руководит процессом распределения по должностям административно-технического персонала в рамках вуза.

Критерий 4. Президент руководит процессом профессионального продвижения преподавательского и административно-технического персонала.

Критерий 5. Президент выбирает своих заместителей.

Критерий 6. Общий секретариат эффективно выполняет управленческие функции под руководством Президента.

Критерий 7. Ответственные административные работники имеют ясно сформулированные задачи и наделены средствами для их исполнения.

Критерий 8. Президент формирует управленческую команду.

Критерий 9. Президент выбирает членов своего бюро и регулярно их собирает на совещания.

Критерий 10. Уставами предусмотрено присутствие вице-президентов на бюро.

Критерий 11. Директора подразделений привлечены к руководству вузом.

Критерий 12. Президент определяет структуры по обслуживанию преподавательского состава.

Критерий 13. Вуз может дать описание системы потока (цепочки) управленческих решений.

Справка С.1.3. Внутри вуза имеет место демократическое обсуждение.

Критерий 1. Документы для выработки решений должным образом составлены и заранее распространяются среди членов советов.

Критерий 2. Периодически проводимые советы являются местом выработка ориентиров развития вуза.

Критерий 3. Ориентиры и принятые решения эффективным образом формулируются и принимаются.

Критерий 4. Решения выполняются и являются объектом надзора.

Справка С.1.4. Вуз пользуется всей широтой своей автономии.

Критерий 1. Вуз организовал дополнительные инстанции.

Критерий 2. Вуз создал общие дополнительные службы.

Критерий 3. Вуз осуществил один или несколько механизмов наблюдения и внутренней оценки.

Критерий 4. Вуз обращался к внешним консультантам для содействия процессу самоанализа.

Критерий 5. Вуз организован таким образом, что может претендовать на получение финансирования из европейских фондов.

Справка С.1.5. Вуз имеет План своего развития.

Критерий 1. План широко и всесторонне обсуждался, в частности, в Советах вуза и в его подразделениях.

Критерий 2. План содержит перспективы на среднесрочный период. Он определяет цели, и в дополнение к ним – механизм надзора и измерения ожидаемых результатов.

Критерий 3. План включает стратегические установки на территориальное (пространственное) развитие вуза.

С. II – Вуз и его составные части

Подразделения вуза участвуют в выполнении Плана развития вуза и четырехлетних контрактов с Министерством. Руководство вуза отвечает за операционное осуществление решений, принятых инстанциями вуза. Управленческие полномочия распределены между подразделениями и центральными службами в соответствии с принятыми в вузе способами осуществления автономии.

Справка С. II 1. Структура вуза адаптирована к его задачам и целям.

Критерий 1. Миссии подразделений четко определены.

Критерий 2. Внутреннее управление подразделением или группой подразделений способствует реализации Плана вуза.

Критерий 3. Подразделения, определяемые статьей 33, полностью участвуют в жизни вуза.

Критерий 4. Учреждения, связанные с вузом, тесно с ним взаимодействуют.

Критерий 5. Расположенные на других территориях филиалы обладают собственной особой организацией.

Справка С. II.2. В вузе имеются правила распределения компетенций по каждой функции.

Критерий 1. Компетенции и делегирование полномочий ясно определены.

Справка С. II.3. Президент способствует принятию решений, организуя обсуждение в рамках Советов и внутри учреждения в целом.

Критерий 1. Советы имеют в своем составе комиссии, отвечающие за компетентное составление документации по основным областям.

Критерий 2. Консультативные инстанции составляют обзор заключений.

Критерий 3. Отчеты распространяются среди всех членов Советов.

Критерий 4. Персонал привлекается к внутренним обсуждениям в соответствии с принятыми в вузе способами.

Справка С.П.4. Общие службы вуза содействуют осуществлению Плана развития

Критерий 1. Общие службы вырабатывают программу деятельности, связанную с Планом вуза.

Критерий 2. Общие службы представляют соответствующей компетентной инстанции отчет о деятельности за год.

Критерий 3. Ответственные руководители общих служб участвуют в работе инстанций, принимающих решения на уровне вуза.

С.Ш – Партнерства

Вуз ведет активную политику, направленную на улучшение развития договорных отношений на местном, региональном, национальном и международном уровнях. У вуза есть политика содействия мобильности и приему студентов, аспирантов, преподавателей и научных работников – как на уровне страны, так и на международном уровне – в рамках институционального партнерства.

Справка С.Ш.1. Вузу хорошо известно его внешнее окружение

Критерий 1. В вузе налажен механизм получения информации об экономическом развитии региона.

Критерий 2. Вуз имеет систему отслеживания профессионального устройства своих выпускников.

Критерий 3. Синергия и конкуренция с другими вузами региона являются объектами регулярно наблюдения и анализа.

Справка С.Ш.2. Вуз имеет стратегию открытости и партнерства на местном, региональном, национальном и международном уровне.

Критерий 1. Вуз определяет приоритеты своей политики кооперации.

Критерий 2. Стратегия открытости к внешнему окружению отчетливо обозначена в Плане вуза и его четырехлетнем контракте.

Критерий 3. Местные сообщества настойчиво приглашаются к участию в инстанциях вуза и к определению направлений обучения и научных программ.

Критерий 4. Имеются договорные и контрактные отношения с местными и региональными властями, а также с предприятиями.

Критерий 5. Отраслевые сообщества участвуют в выполнении миссий вуза.

Критерий 6. Вуз налаживает в организационной форме отношения с крупными и всеми другими учреждениями высшего образования (различные сети, «европейский полюс» и т.д.).

Справка С.Ш.3. Вуз имеет стратегию кооперирования с другими вузами данной университетской территории.

Критерий 1. Часть структур, обслуживающих студентов, управляется совместно.

Критерий 2. Руководители вузов университетских городков действуют согласованно с неуниверситетскими инстанциями (местные сообщества, государственные службы...).

Справка С.Ш.4. Вуз имеет политику по развитию международной мобильности.

Критерий 1. Вуз определяет и направляет свое участие в международных программах.

Критерий 2. Вуз налаживает механизм помощи мобильности студентов, аспирантов и университетского персонала.

Критерий 3. Вуз имеет свою политику приема иностранных студентов.

Критерий 4. Вуз имеет свою политику приема иностранных преподавателей и научных работников.

С. IV – Управление кадровыми ресурсами

Справка С. IV.1. Вуз имеет политику в области кадров.

Критерий 1. Штатная структура вуза является открытой для публики.

Критерий 2. У вуза имеется политика планового управления должностями научно-педагогического персонала.

Критерий 3. Каждая объявленная должность имеет как учебный, так и научный профиль.

Критерий 4. План вуза включает цели внешнего набора и внутреннего продвижения персонала.

Критерий 5. У вуза имеется политика планового управления занятостью административно-технических кадров.

Критерий 6. Найм из числа собственных трудовых ресурсов является объектом общего внутреннего регламентирования.

Критерий 7. В вузе разработаны правила относительно набора временного персонала.

Критерий 8. Вуз обеспечен средствами для разработки глобального баланса найма работников.

Справка С. 1V.2. Вуз имеет политику найма преподавательского и административно-технического персонала.

Критерий 1. Имеется каталог-буклет, дающий представление об учреждении.

Критерий 2. Вуз организует дни приема.

Критерий 3. Каждый работник получает брошюру, разъясняющую его права и обязанности.

Критерий 4. Каждый работник получает практическое пособие о социальных вопросах.

Справка С. 1V.3. Вуз имеет политику управления персоналом, профессиональной карьеры и служб в этой сфере.

Критерий 1. У вуза имеется политика управления человеческими ресурсами.

Критерий 2. Комиссиям специалистов для помощи придана административная служба.

Критерий 3. Паритетная комиссия вуза действует в соответствии с правилами.

Критерий 4. Обслуживание преподавателей подлежит надзору.

Критерий 5. Вуз осуществляет содействие профессиональному росту своего персонала.

Критерий 6. Вуз имеет политику в области компенсаций.

Критерий 7. В вузе разработаны правила относительно величины дополнительных часов работы персонала.

Критерий 8. Вуз имеет политику мобильности персонала.

Справка С. 1V.4. Вуз разработал политику управления компетенциями.

Критерий 1. У вуза имеется план обучения, который включает действия, адаптированные к приоритетам Плана развития вуза.

Критерий 2. Вуз заранее прогнозирует эволюцию профессий и компетенций персонала.

Критерий 3. Вуз использует часть своей образовательной деятельности для профессионального продвижения собственного персонала.

Критерий 4. Вуз поощряет учебу своих кадров.

Справка С. 1V.5. Вуз имеет политику социального развития.

Критерий 1. Вуз налаживает социальный диалог.

Критерий 2. Вуз реализует свой годовой социальный баланс.

Критерий 3. Вуз имеет политику в области гигиены и безопасности.

Критерий 4. Вуз имеет структуру по управлению социальным действием.

С.V. Управление финансами

Бюджет (смета) отражает План глобальной политики вуза.

Справка С.V.1. Подготовка бюджета проходит в систематизированном порядке.

Критерий 1. Бюджет учитывает установки Плана вуза.

Критерий 2. Бюджетная (сметная) процедура описана в документах, свободно распространяемых в вузе.

Критерий 3. Предварительный бюджет обсуждается в рамках Административного Совета.

Критерий 4. Вуз консолидирует совокупность своих средств.

Справка С.V.2. Вуз обладает средствами для проведения финансовой политики.

Критерий 1. Вуз располагает финансовой и бухгалтерской службами с четко обозначенными функциями.

Критерий 2. Организация финансовой функции приспособлена к структуре вуза.

Критерий 3. В вузе налажена прозрачная система внутреннего распределения ресурсов.

Критерий 4. Вуз наладил частичное или глобальное аналитическое счетоводство.

Критерий 5. Вуз реализовал политику амортизации.

Критерий 6. В вузе имеются правила внутреннего оформления счетов.

Критерий 7. В вузе имеются индикаторы управления, связанные с реализацией приоритетов Плана вуза.

Критерий 8. Имеется политика организации взаимопомощи и использования резервов.

Критерий 9. Вуз параллельно разрабатывает финансовый счет и итоговое исполнение бюджета.

Справка С.V.3. Вуз имеет политику бюджетного и финансового контроля.

Критерий 1. Вуз располагает механизмом контроля над исполнением бюджета.

Критерий 2. Вуз наладил контроль над управлением.

С.VI – Управление информационными системами и функциями снабжения

Справка С.VI.1. Вуз располагает информационными системами.

Критерий 1. Информационные системы взаимосвязаны.

Критерий 2. Информационные системы управления используются для стратегической информации.

Справка С.VI.2. Вуз имеет службу наблюдения за студенческой жизнью.

Критерий 1. Деятельность по наблюдению направляется вузом.

Критерий 2. Деятельность по наблюдению распространена по всему вузу.

Критерий 3. Деятельность по наблюдению распространена на сферы вне вуза.

Справка С.VI.3. Вуз координирует действия в области ТИС.

Критерий 1. Вуз развертывает системы информационно-коммуникационных технологий.

Критерий 2. Вуз развивает свой вычислительный кампус.

Критерий 3. Вуз развивает предложение образования по соответствующим направлениям.

Справка С.VI.4. В вузе налажена функция обслуживания объектов недвижимости.

Критерий 1. Вуз осведомлен о состоянии своего недвижимого имущества.

Критерий 2. Вуз располагает схемой, направленной на осуществление безопасности, восстановления, расширения и/или перестройки своего недвижимого имущества.

Критерий 3. Вуз осуществляет заблаговременное управление ремонтными работами.

Критерий 4. Вуз организовал соответствующую структуру наблюдения за СРЕР.

Критерий 5. Вуз имеет службу по новому строительству и восстановлению недвижимости.

Критерий 6. В вузе обеспечено управление проектами по строительным работам.

Справка С.VI.5. Вуз обеспечивает сохранность и развитие своего культурного и научного достояния.

Критерий 1. Вуз осведомлен о состоянии своего культурного и научного достояния.

Критерий 2. Вуз имеет политику сохранения различных видов достояния (имущества).

Критерий 3. Вуз имеет политику оценки различных видов достояния.

Критерий 4. Вуз имеет политику приобретения и развития достояния.

Справка С.VI.6. Вуз имеет политику использования помещений.

Критерий 1. Вуз имеет регламент по использованию помещений.

Критерий 2. Вуз обеспечивает надзор над использованием помещений общего назначения.

Справка С.VI.7. Вуз располагает управленческим снабжением, обеспечивающим функции общего интереса.

Критерий 1. Вуз имеет службу закупок, адаптированную к потребностям вуза.

Критерий 2. Снабженческие службы обеспечивают регулярную оценку своих поставок со стороны пользователей закупок.

Критерий 3. Результаты оценки работы снабженческих служб являются открытой внутри-вузовской информацией.

Перевод Е.Б. Покладок

А.4.4. БЕРЛИНСКИЕ ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ РЕЙТИНГОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

BERLIN PRINCIPLES ON RANKING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Составление рейтингов и разрядных таблиц высших учебных заведений (вузов) и программ – это глобальное явление. Они служат многим целям: в ответ на запрос потребителей предоставляют им понятную информацию о ранге вузов; стимулируют состязательность среди вузов; обеспечивают логическое обоснование для распределения финансовых ресурсов; помогают проводить различия между различными типами вузов, а также программ и дисциплин. Кроме того, при условии правильного понимания и толкования они способствуют определению «качества» вузов внутри отдельной страны, дополняя скрупулезную работу, которая проводится в контексте оценки и проверки качества государственными и независимыми аккредитационными агентствами. Вот почему рейтинг вузов стал частью системы национальной подотчетности и обеспечения качества, и поэтому больше стран, возможно, увидят дальнейшее развитие рейтинга в будущем. Учитывая эту тенденцию, важно, чтобы те, кто занимается составлением рейтингов и разрядных таблиц вузов, сами были подотчетны в отношении качества сбора, методологии и распространения информации.

Исходя из вышесказанного, Международная экспертная группа по составлению рейтингов (IREG) была основана в 2004 г. Европейским центром по высшему образованию (ЮНЕСКО–СЕПЕС) в Бухаресте и Институтом политики в области высшего образования в Вашингтоне, округ Колумбия. Именно в русле этой инициативы было проведено второе заседание IREG (Берлин, 18–20 мая 2006 г.), чтобы рассмотреть ряд принципов качества и хорошей практики рейтинга вузов – *Берлинские принципы рейтинга высших учебных заведений*.

Ожидается, что эта инициатива положит начало разработке и распространению рейтинга – будь то на национальном, региональном или глобальном уровне, что в конечном итоге приведет к системе постоянного улучшения и усовершенствования методологий проведения рейтинга; эти принципы хорошей практики станут полезными для улучшения и оценки рейтинга.

Рейтинги и разрядные таблицы должны отвечать следующему:

А. Цели и задачи рейтинга

1. *Быть одним из разнообразных подходов к оценке входных данных о высшем образовании, происходящих процессов и выходных данных о нем.* Рейтинг может обеспечить сравнительную информацию и улучшенное понимание высшего образования, но не должен быть основным методом оценивания того, чем является и чем занимается высшее образование. Рейтинги обеспечивают истинную картину, исходя из рыночных принципов, что может дополнять работу правительства, аккредитационных органов и независимых проверяющих агентств.

2. *Ясно понимать задачу и четко определять целевые группы.* Планировать рейтинги следует, согласуясь с их задачами. Показатели, которые планируются ввести для выполнения определенной задачи или для информирования одной целевой группы, могут не подходить для других задач или целевых групп.

3. *Признавать разнообразие вузов и учитывать различия их целей и задач.* Меры в отношении повышения качества для вузов, ориентированных на исследовательскую работу, например, полностью отличаются от тех, которые подходят для вузов, обеспечивающих широкий доступ к образованию в сообществах, испытывающих недостаток в подобного рода услугах. Следует часто проводить консультации с вузами, которые прошли процедуру рейтинга, и экспертами, которые планируют общественность о процессе проведения рейтинга.

4. *Обеспечивать прозрачность в отношении разнообразных информационных источников, используемых для составления рейтингов, и данных, которые каждый из этих источников предоставляет.* Значимость результатов рейтинга зависит от получаемой информации и источников этой информации (базы данных, студенты, преподаватели, работодатели). Хорошей практикой было бы комбинировать информационные возможности этих источников, чтобы получать более подробное описание каждого вуза включенного в рейтинг.

5. *Точно определять лингвистическую, культурную, экономическую и историческую среду вуза, который участвует в рейтинге.* При составлении международных рейтингов в особенности следует осознавать опасность возможной необъективности и четко определять их задачу. Не все страны и си-

стемы разделяют одни и те же ценности и представления о том, что составляет «качество» высшего образования, и разработка рейтинговых систем не должна провоцировать подобные сравнения.

Б. Разработка показателей и придание им значимости

6. *Методология, используемая для создания рейтингов должна быть прозрачной.* Выбор методов для подготовки рейтингов должен быть ясным и точно выраженным. Эта прозрачность должна включать расчет показателей, а также источник получения данных.

7. *Показатели должны отбираться в соответствии с их значимостью и надежностью.* Выбор данных должен быть обусловлен признанием того, насколько каждое измерение способно отражать качество обучения и сильные стороны вуза, а не доступностью данных. Следует четко представлять, почему те или иные измерения были включены и что они должны представлять.

8. *Измерять преимущественно выходные, а не входные данные, когда это возможно.* Входные данные важны, так как они отражают общее положение данного вуза и чаще являются доступными. Измерения выходных данных обеспечивают более точное оценивание положения и/или качества данного вуза или программы, и составители рейтингов должны обеспечивать соблюдение необходимого баланса.

9. *Подчеркивать значимость различных показателей (в случае их использования) и ограничивать вносимые изменения.* Изменения в значимости затрудняют для потребителей определение того, изменился ли статус вуза или программы в рейтинге в силу присущего отличия или в силу методологического изменения.

В. Сбор и обработка данных

10. *Уделять должное внимание этическим стандартам и рекомендациям по использованию хорошей практики, сформулированным в данных Принципах.* Чтобы обеспечить надежность каждого рейтинга, те, кто отвечает за сбор и использование данных и за посещение вузов, должны быть объективны и беспристрастны, насколько это возможно.

11. *Использовать проверенные и поддающиеся проверке данные, когда это возможно.* Такие данные имеют несколько преимуществ, включая факт, что они были приняты вузами и что они сравнимы и совместимы с данными других вузов.

12. *Включать данные, собранные с соблюдением должных процедур для сбора научных данных.* Данные, собранные у непоказательных или искаженных подмножествах студентов, преподавателей или других групп, не могут точно представлять вуз или программу и должны быть исключены.

13. *Применять меры по обеспечению качества к самим процессам составления рейтингов.* Эти процедуры должны проводиться с учетом специальных знаний, которые применяются для оценивания вузов, и использовать эти знания для оценивания самого рейтинга. Рейтинги должны быть развивающимися, непрерывно использующими эти специальные знания для совершенствования методологии.

14. *Применять организационные меры, усиливающие надежность рейтингов.* Эти меры могут заключаться в привлечении консультирующих или даже надзорных органов, предпочтительно с участием международных экспертов.

Г. Презентация результатов рейтинга

15. *Дать потребителям ясное понимание всех факторов, использованных для составления рейтинга, и предложить им выбор в том, как рейтинги представлены.* Таким образом пользователи рейтингов лучше бы понимали показатели, которые используются для ранжирования вузов или программ. Кроме того, они должны иметь возможность самим принимать решения о том, как эти показатели следует оценивать.

16. *Быть составленными так, чтобы устранить или снизить возможность ошибок в представлении данных, или быть подготовленными и изданными так, чтобы ошибки могли быть исправлены.* Вузы и общественность должны быть проинформированы о допущенных ошибках.

Берлин, 20 мая 2006 г.

Перевод Н.М. Амбросимовой

А.4.5. ПРОЦЕДУРЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ЕВРОПЕЙСКОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

*Датский институт оценки
Обзор ENQA
Специальные материалы ENQA 5
Европейская сеть по гарантированию качества
в высшем образовании (ENQA)
Хельсинки*

ПРЕДИСЛОВИЕ

В Пражском Коммюнике от 19 мая 2001 г. европейские министры образования обратились с призывом к университетам, другим высшим учебным заведениям, национальным агентствам и ENQA сотрудничать в создании общей информационной структуры и распространять положительный опыт. Это предложение было принято ENQA как побуждение работать еще активнее, способствуя процессу надежного гарантирования качества в Европе.

Основное внимание в этом процессе уделяется тому, в какой мере национальные внешние процедуры по гарантированию качества могут отвечать требованиям Болонского процесса в отношении сочетаемости и прозрачности в Европе.

Этот вопрос нашел отражение в решении ENQA инициировать этот обзор, который на своем первом этапе был также темой обсуждения с Европейской университетской ассоциацией (EUA) и с Национальными союзами студентов в Европе (ESIB). Основная цель этого обзора – определить коллективные условия соглашения по гарантированию качества среди европейских стран. Соответственно, каждое европейское агентство попросили заполнить анкету, в которой подробно описывается оценочная деятельность агентства на местах.

Таким образом, обзор помогает определить, какие оценочные модели используются в различных странах, и проанализировать основные сходства и различия. Результаты обзора показывают, что процесс гарантирования качества в Европе расширился с конца 90-ых гг. как по масштабу, так и по типу используемых оценочных методов, и, что особенно важно, быстро распространяются концепции аккредитации и эталонного тестирования. Используя примерно те же выражения, что и в своем заключении к Статус-Докладу 1998 г. о европейской оценке высшего образования, я могу утверждать, что в определенном смысле статус-кво можно описать либо как «стакан, который наполовину полон», поскольку европейские оценочные процедуры на местах строятся по тем же методологическим принципам. Или «стакан» можно назвать «наполовину пустым», потому что сравнительный анализ обзора демонстрирует много различий в применении методов в специфичных национальных и институциональных условиях.

Таким образом, результаты этого обзора подчеркивают возрастающее значение ENQA как структуры, помогающей разделять и развивать лучший опыт в отношении гарантирования качества, и необходимость еще более тесного сотрудничества как с агентствами и правительствами стран-участников ENQA, так и с нашими партнерами, Европейской комиссией, университетами и студентами.

Поэтому я надеюсь, что читатель сочтет этот обзор и содержащуюся в нем новую информацию полезными и воодушевляющими.

*Кристиан Тьюн
Председатель
Руководящая группа ENQA*

1 ВВЕДЕНИЕ

С 1999 г. европейская концепция качества высшего образования находилась под сильным влиянием процесса, последующего в развитие Болонской Декларации, в которой европейские министры образования выступили за большую видимость, прозрачность и сравнимость качества в высшем образовании. Через два года после Болонской Декларации и через три после Сорбонской Декларации европейские министры, отвечающие за высшее образование, представляющие 32 подписавшихся государства, встретились в Праге, чтобы проанализировать достигнутый процесс и определить направления развития и приоритеты на ближайшие годы. Министры подтвердили свои обязательства в отношении задачи по созданию европейского пространства в высшем образовании к 2010 г.

В Пражском коммюнике 2001 г. содержалось обращение к трем организациям, Европейской ассоциации университетов (EUA), Национальным союзам студентов в Европе (ESIB), Европейской сети

гарантированию качества в высшем образовании (ENQA) и Европейской комиссии сотрудничать в создании общей информационной структуры и распространять положительный опыт. Культуру качества и осуществление гарантирования качества требуется укреплять среди участников. Определение показателей качества является важным элементом в этом процессе. Исходя из этого обращения, ENQA приняла на себя инициативу и пригласила руководителей Европейской университетской ассоциации (EUA) и национальных союзов студентов в Европе (ESIB) на первую встречу в июне 2001 г., чтобы обсудить общие интересы и возможные основания для сотрудничества. Соответственно, был обсужден план совместных проектов, и этот доклад является первым конкретным примером этой инициативы. Это обзор, в котором впервые подробно описываются в обобщенном виде различные оценочные методы, используемые в Европе.

1.1 Используемый метод

Цель проекта – документально обосновать и проанализировать современное положение дел в области методологии с использованием общих терминов во всех странах-участниках ENQA и ассоциированных странах, обращая особое внимание на используемые типы оценки.

С этой целью в 2002 г. Датский институт оценки провел обзорное анкетирование. Важные исходные данные содержались в материалах «Оценка европейского высшего образования – Статус-доклад» 1998 г., подготовленных предшественником EVA – Датским центром по гарантированию качества и оценке для Европейской комиссии (Dg XXII). Другие важные стимулирующие источники: «Европейский пилотный проект по оценке качества в высшем образовании», 1995 г.; и особенно – «Рекомендации Совета», 1998 г., где очень ясно говорится о европейских пилотных проектах:

«Эти рекомендации предусматривают введение методов гарантирования качества в высшем образовании и развитие европейского сотрудничества в этой области. Странам-участникам рекомендуется создать прозрачные системы оценки качества и гарантирования качества, которые должны базироваться на ряде общих принципов. Эти принципы были определены в более ранних европейских пилотных проектах в этой области и в основном касаются автономии институтов, отвечающих за гарантирование качества; уважения автономии высших учебных заведений; различных этапов в процедуре оценки и публикации докладов по оценке качества. Также странам-участникам рекомендуется принять ряд последующих мер, которые позволят высшим учебным заведениям осуществить их планы по улучшению качества, что является результатом процедуры по оценке качества».

Кроме того, доклад Малькольма Фрейзера «Методы внешней оценки высшего образования в Европе: 1995–1997», 1997 г. и доклад ENQA «Гарантирование качества в скандинавском высшем образовании – аккредитации и подобные практики», 2001 г. – также послужили стимулирующими источниками.

Анкеты получили члены Руководящей группы ENQA для рассмотрения, после чего комментарии и предложения были включены в нее.

Агентства – участников и национальные агентства ассоциированных стран попросили заполнить анкету, чтобы собрать информацию для доклада. Тридцать четыре агентства по гарантированию качества в 23 странах заполнили и вернули анкету. Полный список участников дан на рис. 1 на стр. 16 (на стр. 11 в оригинале). После этого были проведены телефонные интервью с агентствами с целью подтверждения и прояснения полученной информации. Предварительные результаты обзора были представлены на заседании Генеральной ассамблеи ENQA в Копенгагене в мае 2002 г. Вслед за опубликованием окончательных результатов в данном докладе, представленных как сравнительный обзор современного состояния дел и текущих тенденций в европейском гарантировании качества, в Интернете будет размещена база данных, включая доклады отдельных стран, на вебсайте ENQA.

При обработке данных анкетирования полезным оказался перевод в количественную форму. Однако масштаб представленного материала не позволил в полной мере применить статистический анализ и последующие интервью помогли уточнить данные. Обзор основных данных приводится в Приложении А.

Первоначально предполагалось, что после обзора будет проведено фундаментальное исследование различных подходов к гарантированию качества в Европе. В настоящее время, однако, полезность такого исследования подлежит дальнейшему рассмотрению, и результаты обзора в том виде, как они представлены в докладе, следует воспринимать независимо.

1.2 Организация проекта

Кристиан Тьон, исполнительный директор Датского института оценки и председатель ENQA, руководил проектом. Рабочая группа в составе сотрудников Тине Хольма и Рикке Сорупа и секретаря

Мэдс Биринг-Соренсена проводили обзор и составляли доклад. Тине Хольм выступал в качестве координатора проекта.

Секретариат ENQA будет отвечать за создание базы данных и ее размещение на вебсайте ENQA. Национальным агентствам будет предложено взять на себя ответственность за обновление информации, касающейся отдельных стран.

2 ИСПОЛНИТЕЛЬНОЕ РЕЗЮМЕ

В рекомендациях совета от 24 сентября 1998 г. по европейскому сотрудничеству в гарантировании качества высшего образования странам-участникам предлагается создать системы гарантирования качества высшего образования. Системы должны базироваться на определенных характеристиках, идентифицированных как общие для систем гарантирования качества, включая: создание автономного органа для гарантирования качества; целевое использование внутренних и/или внешних аспектов гарантирования качества; участие различных заинтересованных сторон; публикация результатов.

Далее в Рекомендациях Совета определяются эти элементы в контексте процесса, в который вовлечены независимые организации по гарантированию качества и включающем компоненты внутренней самооценки и внешней оценки, основанной на экспертизе и визитах внешних экспертов, и публикацию доклада. Это и является так называемой четырехступенчатой моделью, введенной в 1994–95 гг. в качестве методологической основы Европейских пилотных проектов, которая позднее в Статус-Докладе 1998 г. была определена и проанализирована с точки зрения различных национальных особенностей.

В 2001 г. ENQA совместно с Европейской комиссией решила вновь изучить состояние дел в области европейского гарантирования качества, спустя четыре года после того, как были опубликованы Рекомендации и Статус-доклад.

Цель последующего проекта – описать методологию, используя единые для всех стран-участников и ассоциированных стран-участников ENQA термины. Основное внимание в проекте уделяется уровню, масштабу и методам оценки. Примененный метод – это анкета, которая была заполнена 34 агентствами по гарантированию качества в 23 странах. 14 из этих агентств охватили как университетский, так и неуниверситетский секторы, в то время как другие 14 касались только высшего образования в университетах. Оставшиеся 6 агентств осветили только неуниверситетское высшее образование.

2. 1 Агентства по гарантированию качества

Результаты обзора показывают, что с 1998 г. гарантирование качества в Европе получило дальнейшее распространение как по масштабу деятельности, так и в смысле появления новых европейских агентств. В большинстве европейских стран были созданы автономные агентства по гарантированию качества на национальном или региональном уровнях. Это наиболее характерно для университетского сектора (28 агентств в данном обзоре), но и неуниверситетский сектор вовлекается в гарантирование качества (20 агентств в данном обзоре). Некоторые агентства охватывают оба сектора, другие – тот или другой. Это различие в организации объясняется различием в структурах национальных систем высшего образования.

Обзор показывает, что агентства по гарантированию качества все еще и прежде всего проводят гарантирование качества по традиционной схеме, которая документально отражена в пилотных проектах 1995 г., но появились новые задачи. Подавляющее большинство участвующих в анкетировании агентств указывают, что гарантирование качества является и общей основной функцией агентства, и доминирующей задачей при проведении оценки.

Но в обзоре также отмечается тенденция, что агентства все в большей степени предоставляют экспертное мнение и консультируют как правительство, так и высшие учебные заведения; а также рассматривают и даже принимают решения в отношении некоторых правовых вопросов, относящихся к высшим учебным заведениям. Это нашло отражение в том, что 4/5 агентств упоминают в качестве одной из функций агентства «Распространение знания и информации», а половина агентств упоминают «аккредитацию».

Появление агентств по аккредитации и как следствие этого проведение мероприятий по аккредитации тесно связано с тем, что все больше внимания уделяется подотчетности как задаче проводимых мероприятий. 3/4 участвующих агентств упоминают подотчетность как задачу своей деятельности, то же самое касается и прозрачности. Также сравнимость – на национальном и международном уровнях – является задачей, которой уделяется большое внимание.

В большинстве агентств имеется комиссия или совет, и во всех есть того или иного рода академические члены комиссии. В 2/3 случаев высшие учебные заведения представлены среди этих акаде-

мических членов комиссии. В половине случаев представители рынка труда входят в состав комиссии, в 1/3 случаев студенты входят в комиссию и в 2/5 случаев представлено правительство. Основным источником финансирования мероприятий по оценке являются правительства, но также и высшие учебные заведения так или иначе упоминаются как источник финансирования в 1/3 случаев.

Есть тенденции, что комиссия/совет более многогранны в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах, но ситуация с финансированием не сильно различается в зависимости от географии.

2.2 Типы оценки в европейском гарантировании качества

Результаты обзора показывают, что европейское гарантирование качества может быть определено как базирующееся на восьми основных типах оценки. Обзор также показывает, что большинство агентств проводят несколько типов оценки. Показано, что основные типы⁷ оценки, используемые в европейском гарантировании качества, это «аккредитация программ» и «оценка программ». Большинство участвующих агентств используют оба типа на регулярной основе.

В целом, программы чаще всего выбирают как объект оценки. Это особенно проявляется в области неуниверситетского образования, тогда как учебные заведения чаще становятся объектами внимания в сфере университетского образования. Возможно, это происходит благодаря тому, что в неуниверситетской области программы имеют профессиональную направленность.

Наиболее предпочтительным методом все еще остается традиционная оценка, которая используется в сочетании с различными объектами на постоянной или непостоянной основе в 49 случаях. И в отличие от более ранней практики тенденция такова, что одно агентство часто использует оценку на разных уровнях или, другими словами, сочетает оценку как метод с различными объектами. Тем не менее, аккредитация как метод используется в 31 случае на постоянной или непостоянной основе. Аккредитация чаще всего используется в ассоциированных странах, а также в голландско- и немецкоязычных странах. Но и там, однако, имеются большие различия в процедурах аккредитации, и этот метод мог бы стать темой дальнейшего изучения.

Исключением из вышеуказанного общего утверждения является «вузовский аудит». В то время как аудит почти не используется на уровне предметов и программ или в сочетании с «темой» в качестве объекта, сочетание аудита и вуза является третьим наиболее распространенным типом используемой оценки. В первую очередь он используется в англоговорящих странах.

И, наконец, результаты обзора показывают, что несколько агентств экспериментируют с эталонным тестированием – часто в сочетании с другими методами, но в качестве самостоятельного метода он не получил большого распространения

2.3 Четырехступенчатая модель

Разнообразие используемых оценочных типов также вызывает дифференциацию в используемых методологических элементах по сравнению с 1998 г. Например, есть примеры процедур по аккредитации, где самооценка не используется, где внешние эксперты не привлекаются и где доклады не публикуются.

В целом, однако, четыре ступени, упоминающиеся в пилотных проектах и отраженные в Рекомендациях Совета, продолжают оставаться общими признаками в европейском гарантировании качества.

Все агентства используют внешних экспертов. В большинстве случаев это эксперты, представляющие ту или иную область знания, и очень часто в экспертный совет включаются международные эксперты. Последние могут быть часто из соседних стран или стран, говорящих на том же языке. В некоторых случаях в экспертный совет включаются студенты. В целом, экспертные советы более многосторонни по составу в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах.

Типичным является назначение экспертов агентствами по гарантированию качества, но в 1/3 случаев вузы принимали участие в назначении экспертов. У экспертов различные функции и обязанности. Их основной функцией, однако, являются визиты на места, и в половине случаев они также пишут доклады без помощи агентства. В другой трети случаев они составляют доклады совместно с сотрудниками агентства. Агентства активнее участвуют в выполнении различных функций, предусмотренных процессом оценки, в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах.

Самооценка входит в 94 % проведенных оценок, но только в 68 % проведенных аккредитационных процедур. Члены управленческого и преподавательского состава обычно входят в состав группы по самооценке, в то время как выпускники участвуют редко. Участие членов административного состава и студентов значительно различается, и, что касается последних, то здесь прослеживается связь с используемым методом: студенты обычно представлены в связи с оценками, но редко – в свя-

⁷ Термин «тип оценки» заключают в себе сочетание объекта оценки и используемого метода.

зи с аккредитацией. В качестве документальных свидетельств самооценки почти во всех случаях снабжены статистическими данными и примерно в половине случаев – тем или иным видом дополнительных обзоров.

За исключением двух случаев визиты на места являются частью всех оценочных процессов в Европе. Средняя продолжительность визитов на места – 2 дня, но визиты на места в связи с аудитами обычно длятся дольше. Результаты обзора демонстрируют взаимное согласие в отношении элементов, составляющих визиты на места: почти все участвующие агентства используют интервью, осмотр помещений, заключительные встречи с членами управленческого состава и изучение документальных свидетельств. Наиболее спорным элементом визитов на места является наблюдение за проведением занятий, что используется в 25 % случаев.

Доклады публикуются почти во всех случаях проведения оценки, но иногда это опускается в связи с аккредитацией. Доклады обычно включают заключения и рекомендации, и очень часто они также содержат анализ, в то время как опытная документация включена только в 1/3 всех случаев. Общепринятой практикой является проведение консультаций с оцениваемыми вузами до того, как доклады опубликованы, в то время как другие агентства редко проводят консультации. В 3/4 всех случаев оцениваемые вузы также несут ответственность за последующее выполнение рекомендаций, в то время как агентства по гарантированию качества и правительство отвечают за выполнение рекомендаций меньше, чем в половине случаев. Но все респонденты соглашались с тем, что последующие мероприятия по выполнению рекомендаций имеют место в том или ином виде.

2.4 Критерии и стандарты

Кроме четырех характеристик, упомянутых выше, результаты обзора показывают, что появляется пятая характеристика в качестве общей черты, а именно использование критериев и стандартов.

В то время как в 1998 г. круг ведения процедур по оценке составляли типично правовые нормы и декларируемые цели оцениваемых вузов, то сегодня почти все агентства применяют то или иной вид критериев. Это, конечно, справедливо для аккредитационных процедур, при которых используются пороговые критерии или минимальные стандарты для вынесения решения, но также и для других оценочных процедур, например, когда используются критерии «положительного опыта». В некоторых странах, однако, используемые критерии нечетко сформулированы.

Анкеты и прилагаемый материал из европейских агентств по гарантированию качества указывают на необходимость того, чтобы ряд характеристик был рассмотрен дополнительно при обсуждении использования критериев и стандартов. В чем разница между критериями и стандартами? Когда агентство работает с пороговыми критериями и когда оно работает с критериями «положительного опыта»? Является ли важным, что критерии сформулированы четко, или нет? Кто формулирует критерии? И в каком объеме агентства проводят работу с заранее сформулированным набором критериев, подходящих для каждого оценочного процесса?

Нет сомнения в том, что стандарты и критерии являются подходящими инструментами в связи с прозрачностью – как на национальном, так и на международном уровнях, но вопрос, конечно, заключается в том, насколько они способствуют непрерывному улучшению качества в вузах.

3 ЕВРОПЕЙСКИЕ АГЕНТСТВА ПО ГАРАНТИРОВАНИЮ КАЧЕСТВА

В Рекомендациях Совета от 24 сентября 1998 г. по европейскому сотрудничеству в гарантировании качества в высшем образовании предлагается странам-участникам создать системы гарантирования качества для высшего образования. Системы должны базироваться на определенных характеристиках, установленных как общие для систем гарантирования качества. Эти характеристики включают автономный орган для гарантирования качества, целевое использование внутренних и внешних аспектов гарантирования качества, участие различных заинтересованных сторон и публикацию результатов.

Характеристики систем гарантирования качества, которые были упомянуты в Рекомендациях Совета, соответствуют так называемой четырехступенчатой модели независимых агентств, самооценки, визиты экспертов и публикация доклада – что было определено в качестве общих черт для европейского гарантирования качества в «Европейском пилотном проекте по оценке качества в высшем образовании» 1995 г. (далее именуемом «Пилотные проекты») и в «Оценке европейского высшего образования: Статус-Доклад» 1998 г. (далее именуемом «Статус-Доклад»). Так же доклад Малькольма Фрейзера «Способы внешней оценки высшего образования в Европе: 1995–1997» 1997 г. составлен, исходя из этих же характеристик. Со времени Рекомендаций Совета 1998 г. на гарантирование качества в Европе сильное влияние оказывает Болонский процесс, и, таким образом, для сети ENQA очень важно

изучить настоящее положение дел в области методологий и процедур, применяемых сегодня европейскими агентствами по гарантированию качества.

В этой главе показано увеличение числа органов, занимающихся вопросами гарантирования качества в европейском высшем образовании. Здесь рассматривается, какие области высшего образования охватываются деятельностью агентств, функции агентств, а также конкретизируется вопрос автономии⁸.

В следующих главах рассматриваются методы и процедуры гарантирования качества в Европе сегодня.

3.1 Агентства по гарантированию качества в будущей концепции европейского высшего образования

Чтобы исследовать современное положение в европейском гарантировании качества, анкета была разослана во все агентства по гарантированию качества во всех странах-участниках EU, в ассоциированные страны и в страны EFTA. В тех странах, где нет официально действующих агентств по гарантированию качества, анкета была направлена органам, отвечающим за гарантирование качества. Обзорный доклад базируется на 36 ответах из 34 европейских агентств по гарантированию качества в 23 европейских странах⁹.

Как показано на табл. 23, можно сделать вывод о том, что Рекомендациям Совета по созданию национальных систем гарантирования качества следовали почти все страны-участники. Начинает вырисовываться картина хорошо сложившейся системы гарантирования качества в европейском высшем образовании. Со времени Европейского пилотного проекта почти все страны-участники EU и ассоциированные страны создали оценочные агентства, отвечающие за проведение гарантирования качества в секторе высшего образования.

Таблица. 23 – Европейские агентства по гарантированию качества в высшем образовании¹⁰ и масштаб их деятельности

Название агентства	Страна	Масштаб деятельности
1	2	3
Европейская университетская ассоциация (EUA)		университетский сектор
Fachhochschulrat (Совет – FN)	Австрия	неуниверситетский сектор
<i>Österreichischer Akkreditierungsrat</i> (австрийский аккредитационный совет, AAC)	Австрия	университетский сектор
Vlaamse Interuniversitaire Raad	Бельгия	университетский сектор
Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA)	Бельгия	неуниверситетский сектор
Совет ректоров (CRef)	Бельгия	университетский сектор
Название агентства	<i>Страна</i>	Масштаб деятельности
Национальное агентство по оценке и аккредитации при Совете министров (NEAA)	Болгария	оба
Совет по образовательной оценке – аккредитации	Кипр	неуниверситетский сектор
Аккредитационная комиссия Чешской республики	Чешская республика	оба
Датский институт оценки (EVA), неуниверситетский	Дания	университетский сектор
Датский институт оценки (EVA), университетский	Дания	неуниверситетский сектор
Эстонский центр аккредитации высшего образования	Эстония	оба
Финский совет по оценке высшего образования	Финляндия	оба

⁸ В докладе не указывается, насколько деятельность отдельных агентств отвечает рекомендациям Совета. Это исключительно сфера компетенции и ответственности Генеральной ассамблеи ENQA. Однако в докладе конкретизируется, в какой степени общие черты, установленные в докладе 1998 г., все еще присутствует в европейском гарантировании качества в 2001 г.

⁹ Число анкет превысило число агентств. Одно агентство может охватывать деятельность различных секторов (например, университетских и неуниверситетских). Если используемые методы различаются в зависимости от охватываемых секторов, агентства просили заполнить анкету отдельно для каждого сектора.

¹⁰ Названия агентств в табл. 2.3 и в докладе в целом взяты из анкет. Поэтому названия могут быть даны на национальном или английском языках.

1	2	3
Национальный комитет по оценке	Франция	университетский сектор
Akkreditierungsrat	Германия	оба
Zentrale Evaluations-und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA)	Германия, Niedersachsen	университетский сектор
Агентство по оценке Баден-Вюртемберга	Германия	оба
Венгерский комитет по аккредитации	Венгрия	оба
Министерство образования, науки и культуры. Отдел оценки и контроля	Исландия	университетский сектор
Совет по наградам в области высшего образования и подготовки (НЕТАС)	Ирландия	неуниверситетский сектор
Управление высшего образования	Ирландия	университетский сектор
Национальное управление по квалификации Ирландии	Ирландия	неуниверситетский сектор
Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNSVU)	Италия	университетский сектор
Центр по оценке качества высшего образования	Латвия	оба
Литовский центр по оценке качества высшего образования	Литва	Оба
Инспекторат высшего образования	Нидерланды	Оба
Департамент гарантирования качества VSNU	Нидерланды	университетский сектор
Нидерландская ассоциация университетов профессионального образования (НВО – raad)	<i>Нидерланды</i>	неуниверситетский сектор
Сетевой норвежский совет	Норвегия	оба
Государственная комиссия по аккредитации	Польша	оба
Национальный институт по аккредитации педагогического образования (INAFOP), университетский	Португалия	университетский сектор
Национальный институт по аккредитации педагогического образования (INAFOP), неуниверситетский	Португалия	неуниверситетский сектор
Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU)	Испания	университетский сектор
Национальное агентство по высшему образованию (Högskoleverket)	Швеция	университетский сектор
Агентство по гарантированию качества в высшем образовании (QAA)	Великобритания	университетский сектор
Национальный совет по академической оценке и аккредитации	Румыния	университетский сектор

Заявленный масштаб деятельности любого отдельно взятого агентства в вышеприведенной таблице следует рассматривать в контексте национальной образовательной системы, отражающей национальные отличия между университетским и неуниверситетским образованием. Имея это в виду, таблица показывает, что 14 агентств по гарантированию качества охватывают как университетский, так и неуниверситетский секторы, в то время как 14 агентств охватывают только университетское высшее образование, и, наконец, 6 агентств охватывают только неуниверситетское высшее образование¹¹.

В анкете агентства попросили определить, оценивают ли они университетское, неуниверситетское образование или оба. Очень трудно найти общее определение университетского и неуниверситетского образования. В некоторых странах одноуровневые системы, в то время как в других – двухуровневые, где университетский и неуниверситетский сектора четко разделены, например, Дания и Ни-

¹¹ Используемое в анкете различие между университетским и неуниверситетским секторами является в какой-то степени неоднозначным, т.к. базовая терминология для обозначения различных секторов в системе высшего образования не идентична во всех странах-участниках. Что касается структур высшего образования каждой страны-участника, то масштаб деятельности определен самими агентствами-респондентами.

дерланды. Более того, в некоторых ассоциированных странах проводится различие между государственными университетами, – которые считаются «настоящими» университетами, – и частными.

Тем не менее, обзор дает представление о масштабе деятельности агентств. Более того, он объясняет, почему в некоторых странах есть только одно национальное агентство по гарантированию качества высшего образования, в то время как в других – более одного. Например, в Нидерландах двухуровневая система высшего образования, агентство по гарантированию качества неуниверситетского образования, одно для университетского образования и мета-аккредитационный орган. Напротив, Великобритания – это пример страны, где сектор высшего образования имеет структуру одноуровневой системы. Это отражается в модели гарантирования качества Великобритании, где одно агентство по гарантированию качества охватывает все высшее образование.

Однако и другие национальные особенности могут влиять на то, как в стране организовано гарантирование качества. Хорошим примером является организация гарантирования качества в Германии. Существует один основной аккредитационный совет, который формулирует оценочные процедуры от начала до конца. На практике оценочная деятельность, однако, в основном осуществляется региональными агентствами по оценке. И, наконец, в Дании есть одно агентство по гарантированию качества для всех уровней образования – от начальной школы до университетского образования.

Национальные традиции, меняющиеся направления национальной политики и национальных политических структур могут воздействовать на выбор системы. Однако это вопрос, который требует глубинного изучения каждой национальной образовательной системы и политики.

3.2 Функции европейских агентств по гарантированию качества

Рекомендации совета 1998 г. способствовали созданию систем по гарантированию качества, имея в виду следующие цели:

- Гарантировать качество высшего образования в экономических, социальных и культурных контекстах стран-участников, имея в виду европейское измерение и стремительные изменения в мире.
- Способствовать и помогать высшим учебным заведениям использовать соответствующие меры, особенно гарантирование качества, как средство повышения качества преподавания и обучения, а также подготовки к ведению научных исследований, что является еще одной важной функцией.
- Стимулировать взаимный обмен информацией по качеству и гарантированию качества на уровне сообщества и на глобальном уровне, способствовать сотрудничеству между высшими учебными заведениями в этой области.

Одна из задач этого проекта – определить, как агентства по гарантированию качества в Европе выполняют вышеуказанные цели.

В этой связи агентства попросили определить свои функции.

Обзор показывает, что три основные функции европейских агентств по гарантированию качества могут быть определены следующим образом:

- 1) Повышение качества, гарантирование качества в традиционном смысле;
- 2) Распространение знания и информации;
- 3) Аккредитация.

Первая функция, упомянутая европейскими агентствами по гарантированию качества, – повышение качества. Ее можно определить как функцию, в соответствии с которой высшим учебным заведениям помогают повышать качество образования посредством оценки. Это наиболее распространенная функция европейских агентств по гарантированию качества, охватывающая 86 % агентств.

Другая важная роль, выполняемая европейскими агентствами по гарантированию качества, – функционировать в качестве знаниевых и информационных центров по гарантированию качества в высшем образовании. 78 % агентств собирают и распространяют информацию по гарантированию качества в высшем образовании.

С учетом мнений и интересов как вузов, так и студентов в качестве положительного момента отмечается, что европейские агентства по гарантированию качества с большой серьезностью относятся к своей роли по повышению качества, сбору и распространению информации в области гарантирования качества. Высшее образование, характеризующиеся качеством и прозрачностью, – важнейшее условие для получения хорошей работы и конкурентоспособности выпускников на международной арене.

По мере того, как границы между гарантированием качества и признанием академических или профессиональных квалификаций исчезают, прозрачное качество высшего образования становится

необходимым. Такое новое положение явствует также из последнего соглашения по дальнейшему сотрудничеству между сетями ENIC/NARIC и ENQA.

Последняя из часто упоминаемых функций европейских агентств по гарантированию качества – аккредитации. Ее можно рассматривать и как метод, и как функцию агентства, т. к. она включает решения по одобрению. В этом контексте ее следует рассматривать как функцию¹². Таким образом, агентство имеет обе функции: гарантирование качества и одобрение высшего образования. Половина агентств упоминают аккредитацию как одну из своих функций.

В 17 % случаев некоторые агентства имеют другие функции кроме гарантирования качества или повышения качества, сбора и распространения информации или аккредитации. В этих случаях агентства обладают полномочиями признавать и лицензировать поставщиков высшего образования. Кроме того, три агентства в качестве своей задачи указывают квалификационную структуру¹³ и одно агентство, Совет по наградам в области высшего образования и подготовки (Ирландия), в качестве функции указывает признание национальных дипломов.

Можно заключить, что европейские агентства по гарантированию качества все еще осуществляют основные функции, упоминавшиеся в Рекомендациях 1998 г., но задачи расширились, и агентства также выполняют широкий набор дополнительных функций, включая экспертные заключения по предложениям в отношении квалификационной структуры и профессорских назначений, консультирование правительства в отношении заявлений по полномочиям в присуждении степеней, помощь университетам в пересмотре процедур в пользу гарантирования качества и совершенствования качества (Q. A./Q. I.), рассмотрение и принятие решений в отношении правовых вопросов, относящихся к вузам, и, наконец, выполнение роли поручителя в отношении подотчетности в высшем образовании путем определения эффективности системы¹⁴.

3.3 Задачи оценки

Как видно из предыдущего раздела, функция европейского агентства по гарантированию качества – это, в основном, гарантирование качества в традиционном смысле. Можно, таким образом, допустить, что задачи оценок тесно связаны с целями и функциями агентств в рамках систем высшего образования своих стран.

Также, говоря о задачах проводимых оценочных процедур, следует отметить, что улучшение качества является главенствующей задачей. Последняя упоминается как задача в 92 % всех случаев, что подчеркивает, что агентства видят свою роль в защите качества высшего образования в стремительно меняющемся мире и в том, чтобы поощрять и помогать вузам совершенствовать качество образования. Подотчетность упоминается как задача в 75 % всех случаев, а в процедурах аккредитации она является задачей в 86 % случаев. Это не удивительно, т. к. аккредитация часто непосредственно связана с принятием решения в отношении обновления действующей лицензии, что зависит от результата аккредитации.

Однако подотчетность является также задачей других методов, включая оценку. Малькольм Фрайзер утверждал в своем обзоре 1997 г., что для вузов быть подотчетными¹⁵ является неперенным

¹² В раздел 4 «аккредитация» будет рассматриваться как метод.

¹³ Совет Fachhochschule (Австрия), Akkreditierungsrat (Германия) и Национальное управление по квалификации Ирландии.

¹⁴ Ответы в графе «другие категории» были следующими: «Заключения по проектам квалификационной структуры и заключения по профессорскими назначениями» (Венгерский комитет по аккредитации – Венгрия) «Помощь университетам в пересмотре процедур по Q.A./Q.I.» (Управление по высшему образованию – Ирландия), «Оценка вузов, программ, исследований и проектов». (Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario – Италия) «Подотчетность и определение эффективности системы». (Департамент гарантирования качества VSNU – Нидерланды), «Содействие практическому использованию необходимых исследований, глобальный анализ процессов аккредитации и сертификации, а также обсуждение и обмен идеями и опытом в области педагогического образования» (Национальный институт по аккредитации педагогического образования – Португалия), «Информирование студентов о высшем образовании, изучение и принятие решения в отношении правовых вопросов, относящихся к вузам, исследованиям и статистике, и в отдельных случаях аккредитация степени магистра» (Национальное агентство по высшему образованию – Högskoleverket, Швеция) и, наконец, «Консультирование правительства по использованию полномочий в присуждении степеней» (Агентство по гарантированию качества в высшем образовании – Великобритания).

¹⁵ В обзоре Малькольма Фрейзера утверждается, что подотчетность является основной целью внешней оценки. Однако Фрейзер не проводит различий между целями различных методов в отличие от данного исследования, поэтому результаты трудно сопоставить.

условиям, чтобы быть автономными. Вузы должны показать, что они подотчетны заинтересованным сторонам, правительству, которые финансируют их, студентам, которые выбирают их и пользуются их услугами, и рынку труда, который хочет получить рабочую силу высокого качества.

Как и подотчетность, прозрачность также упоминается в 75 % всех случаев, а национальная и международная сопоставимость упоминаются в качестве задачи в 59 % и 41 % всех случаев. Ранжирование, однако, упоминается в качестве задачи только в двух случаях (3 %). Интересно, что в европейском контексте прозрачность и национальная и международная сопоставимость играют важную роль в большинстве оценочных типов. Особенно в свете того, что некоторые из недавних европейских мультинациональных проектов, а именно, проект Тьюнинг¹⁶ и ТЕЕР¹⁷ – подчеркивают эти аспекты, чтобы способствовать и помогать мобильности студентов.

3.4. Организация и финансирование

В рекомендациях Совета 1998 г. вопрос автономии и независимости от правительства и вузов связывается с выбором процедур и методов. Другими показателями независимости могли бы быть организация и финансирование. Этот обзор показывает, что почти во всех странах есть агентство, координирующие гарантирование качества, и что агентство по природе является независимой организацией с руководящим органом. Однако вузы и правительство могут быть представлены в Совете агентства по гарантированию качества или участвовать в финансировании агентства или оценок.

Более того, другие заинтересованные стороны, такие как студенты, преподаватели, профессиональные организации и работодатели, также могут быть представлены на этом уровне. Таким образом, в этом разделе рассматривается, кто представлен в совете агентств по гарантированию качества и кто финансирует агентства и их деятельность.

3.4.1 Состав совета

Обзор показывает, что представители вузов, промышленности, рынка труда и правительства чаще всего включаются в состав совета. Интересно отметить, что студенты также в нескольких случаях представлены в советах.

Вузы представлены в советах в 62 % случаев. Во всех агентствах, где есть совет, имеются те или иные академические члены совета, которые либо непосредственно представляют вузы, либо выступают в своем качестве¹⁸. Довольно редко в совет входят только представители системы высшего образования: только четыре агентства имеют советы, куда входят исключительно представители вузов, университетских ассоциаций или конференции ректоров¹⁹.

Представители промышленности и рынка труда являются членами совета в 44 % случаев. В этих случаях также в состав совета всегда входят представители вузов, конференции ректоров, ассоциаций университетов или другие персональные представители академических кругов. Правительство представлено в 39 % случаев, а студенты – в трети всех случаев. В подавляющем большинстве случаев (92 %) студенческое представительство в комиссии/совете относится к странам ЕУ или ЕФТА. Единственным исключением из правила является Венгерский аккредитационный комитет. То же самое применимо и к включению представителей промышленности или рынка труда: 94 % случаев относятся к странам ЕУ, включая (ЕФТА), единственное исключение – эстонский центр аккредитации высшего образования.

3.4.2 Финансирование

То, как организовано финансирование во многом зависит от исторических различий и национальной специфики образовательных систем. Почти во всех странах-участниках инициатива по учреждению оценочных процедур принадлежит правительству. Правительства придают гарантированию качества статус первоочередной задачи, и это также отражается в финансировании агентств. Очевидно, что правительства осознали, что внешнее гарантирование качества является необходимостью или, по крайней мере, важным средством повышения качества высшего образования.

¹⁶ Для получения более подробной информации см. <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.

¹⁷ Для получения более подробной информации см. http://www.ensp.fr/ISA_2003/anglais/Acc_files/ENQA_TEEPmanual_EN.pdf

¹⁸ Единственным исключением, пожалуй, является Государственная комиссия по аккредитации (Польша), которая указала, что, не считая представителей правительства, агентство само выбирает ряд членов в свой совет. Откуда эти члены – не указывается.

¹⁹ Европейская университетская ассоциация (ЕУА), Vaamse Interuniversitaire Raad (Бельгия), Нидерландская ассоциация университетов профессионального образования (Нидерланды), Национальный совет по академической оценке и аккредитации (Румыния).

В анкете предполагалось, что возможные источники финансирования агентств – это центральные или региональные правительства, вузы, ассоциации университетов, конференции ректоров. Грубо говоря, есть два основных источника финансирования проведения оценок: правительства и вузы. Это не удивительно, т. к. в политическом смысле у них самая большая потребность в том, чтобы показать подотчетность. С одной стороны, правительству нужны гарантии, что финансирование образования ведет к высококачественному образованию. С другой стороны, вузам нужно доказать заинтересованным сторонам, таким как правительство, студенты, рынок труда и др. институты, что они обеспечивают высококачественное образование, а также показать международному сообществу, что они конкурентоспособны. Кроме того, как утверждал Малькольм Фрейзер в своем обзоре 1997 г., быть подотчетным является неперемennым условием того, чтобы быть автономным.

Как бы то ни было, правительство – основной источник финансирования, 67 % респондентов указали, что агентство финансирует центральное правительство, а 8 % указали, что это региональное правительство. Следом идут вузы, которые являются вторым, наиболее распространенным источником финансирования в 28 % всех случаев, в то время как ассоциации университетов и конференции ректоров финансируют только одно агентство (8 %).

Агентства, которые не финансируются правительством, почти всегда финансируются тем или иным путем оцениваемыми вузами. Такие агентства существуют в Бельгии (3), Франции, Латвии, Румынии и VSNU в Нидерландах. Департамент гарантирования качества VSNU финансировался ассоциацией университетов. Три агентства в Бельгии финансируются ассоциацией университетов и конференцией ректоров (Vlaamse Interuniversitaire Raad), вузами (Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA) и, наконец, только ассоциацией университетов (Совет ректоров (CRef). Центр оценки качества высшего образования (Латвия) и Национальный совет по академической оценке и аккредитации (Румыния) оба финансируются вузами. Национальный комитет оценки (Франция) финансируется Национальной ассамблеей и, возможно, может быть включен в категорию, финансируемую центральным или региональным правительством.

В Германии соответствовать за культуру и образование делегирована федеральным землям (Länder), включая и политику в области высшего образования. Таким образом, агентства финансируются совместно региональным правительством (Агентство по оценке Баден-Вюртемберга), региональным правительством в сочетании с вузами (Zentrale Evaluations – und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) и пожертвованиями (Akkreditierungsrat). Так же обстоит дело и с участвующим испанским агентством (Agència per la Qualitat del Sistema Universitària Catalunya (AQU), которое также финансируется региональным правительством.

Четыре из участвующих агентств указывают, что их источники финансирования отличные от тех, которые предлагались в анкете. Два из этих агентств уже упоминались: Франция, где Национальная ассамблея финансирует Национальный комитет по оценке, и Akkreditierungsrat в Германии, чье финансирование базируется на пожертвованиях. Два других – это Совет по наградам в области высшего образования и подготовки (НЕТАС) в Ирландии и Агентство по гарантированию качества в высшем образовании в Великобритании, которые оба финансируются центральным правительством, вузами, студентами (НЕТАС) и национальными советами по финансированию высшего образования (QAA). Последние – это органы, обеспечивающие финансовую поддержку большей части вузов в Англии, Шотландии и Уэльсе. Эти советы по финансированию наделены установленной законом ответственностью гарантировать, что государственные деньги не будут истрачены на неудовлетворительные программы.

Наконец, обзор показывает, что нет большой разницы между источником финансирования агентства и спецификой его оценочной деятельности. Выявляются те же два основных источника финансирования: правительство и вузы. Кроме того, деятельность финансировалась агентством по гарантированию качества.

3.5 Резюме

Результаты обзора показывают, что с 1998 г. европейское гарантирование качества расширилось как по масштабу, так и в смысле появления новых европейских агентств. В большинстве европейских стран автономные агентства по гарантированию качества были созданы на национальном или региональном уровне. Это явление наиболее распространено в университетском секторе (28 агентств в этом обзоре), но и неуниверситетский сектор охватывает гарантирование качества (20 агентств в этом обзоре). Деятельность некоторых агентств распространяется на оба сектора, других – на тот или другой. Это различие в организации обычно объясняется различиями в структурах национальных систем высшего образования.

Обзор показывает, что агентства по гарантированию качества все еще и главным образом осуществляют гарантирование качества и/или повышение качества в традиционном смысле, что показано

в пилотных проектах, начиная с 1995 г., но задачи расширились. Подавляющее большинство участвующих агентств отвечают, что гарантирование качества является как основной функцией агентства, так и преобладающей задачей проводимых оценочных мероприятий.

Но обзор также указывает на тенденцию, по которой агентства все в большей степени дают экспертное мнение и консультируют правительство и вузы, а также проводят исследования и даже принимают решения по некоторым правовым вопросам, относящимся к вузам. Это отражено в том факте, что 4/5 агентств упоминают «распространение знания и информации» как функцию агентства, а половина агентств упоминают «аккредитацию» как функцию агентства.

Появление аккредитационных агентств и как следствие выполнение аккредитационных функций находится в тесной связи с увеличением роли подотчетности как задачи проводимых мероприятий. 3/4 участвующих агентств упоминают это как задачу своей деятельности, то же самое касается и прозрачности. Также сравнимость – национальная и международная – задача, значение которой подчеркивается.

Большинство агентств имеют совет, и все имеют того или иного рода академических членов совета. В 2/3 случаев вузы представлены среди этих академических членов совета. В половине случаев представители рынка труда входят в совет, в 1/3 случаев в совет входят студенты, и в 2/5 случаев в совете представлено правительство. Основным источником финансирования оценочных мероприятий является правительство, но также и вузы так или иначе упоминаются как источники финансирования в 1/3 случае.

Просматривается тенденция, что советы более многосторонни по составу в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах, но ситуация с финансированием не сильно отличается в зависимости от географии.

4 ТИПЫ ОЦЕНКИ В ЕВРОПЕЙСКОМ ГАРАНТИРОВАНИИ КАЧЕСТВА

В Статус-Докладе 1998 г. о состоянии гарантирования качества в странах-участниках уже было ясно, что в гарантировании качества на национальном уровне в Европе использовались различные методы. В исследовании 1998 г., охватывающем 18 стран, определены 5 основных типов оценки: оценка дисциплин, оценка программ, оценка вузов, аудит и аккредитация.

Поэтому глобальная цель данного проекта – исследовать сегодняшнее состояние типов оценки, используемых в европейском гарантировании качества – после Праги и до Берлина в 2003 г. Другими словами, провести широкий обзор типов оценки и описать изменения в методологии в европейском гарантировании качества, чтобы и дальше стимулировать взаимный обмен информацией в области качества и гарантирования качества на уровне Сообщества. Кроме того, изучить, сохраняется ли все еще консенсус по вопросу о том, что составляет положительную практику в европейских процедурах по обеспечению качества в виде общих элементов, как определено в исследовании Комиссии 1998 г. и изложено в Приложении к Рекомендациям Совета.

Поэтому данный раздел начинается с обзора используемых типов оценки, и затем, в подразделах 4.2–4.5, более подробно рассматриваются различные типы и методы.

4.1 Общая картина оценки

Один из главных вопросов в обзоре – «Как часто вы используете различные типы оценки?» – был задан агентствам, чтобы составить общую картину всего спектра различных типов оценки, используемых европейскими агентствами по гарантированию качества. Тип оценки определяется как метод: оценка, аккредитация, аудит, оценка эффективности систем – в сочетании с одной из следующих категорий объекта оценки: дисциплина, программа, вуз или тема. В результате такого сочетания были получены 16 различных типов оценки²⁰, как показано в табл. 24²¹.

Таблица 24 – Типы оценок

	Оценка	Аккредитация	Аудит	Оценка эффективности систем
Дисциплина	6	1	1	6
Программа	21	20	5	7
Вуз	12	10	14	4
Тема	10	0	1	4

²⁰ Определения см. в Приложении 13.

²¹ Агентствам также была дана возможность добавить другие типы в графу «Другие». Пример такой категории «оценка исследований».

Институты по гарантированию качества попросили отметить, какие методы они используют «регулярно», «время от времени», «редко», «не сейчас»²². Цифры в вышеприведенной таблице показывают количество агентств, проводящих перечисленные типы оценки регулярно или время от времени²³.

Очень маленькие числа в некоторых графах могут указывать на то, что некоторые сочетания метода и объекта носят исключительно аналитический характер. Рассматривая только сочетания, включающие «регулярное использование», весь набор используемых сочетаний может быть сведен к «оценке, аккредитации, аудиту и оценке эффективности темы», что используется на регулярной основе менее, чем двумя агентствами. Это также имеет значение для оценки эффективности вузов, аккредитации темы и аудита на уровне дисциплин. Таким образом, результаты обзора показывают, что европейское гарантирование качества может быть определено как базирующееся на восьми основных типах оценки, используемых на регулярной основе.

Рис. 3 иллюстрирует, что аккредитация и оценка программ – это два типа оценки, наиболее регулярно используемые в европейском гарантировании качества, вслед за которыми в порядке уменьшения частоты идут: вузовский аудит, вузовская аккредитация, вузовская оценка, оценка дисциплин, оценка эффективности программ и оценка эффективности дисциплин.

4.2 Оценка

«Оценка» часто используется как общий термин для процедуры гарантирования качества. Однако это обзор определяет «оценку», как метод, параллельный другим методам, таким как аудит и т. д., и использует термин «тип оценки» как наиболее широкое определение. «Оценка» в этом контексте поэтому сочетается с различными «фокальными точками», такими как дисциплина, программа, вузы, тема, определяемыми как тип оценки.

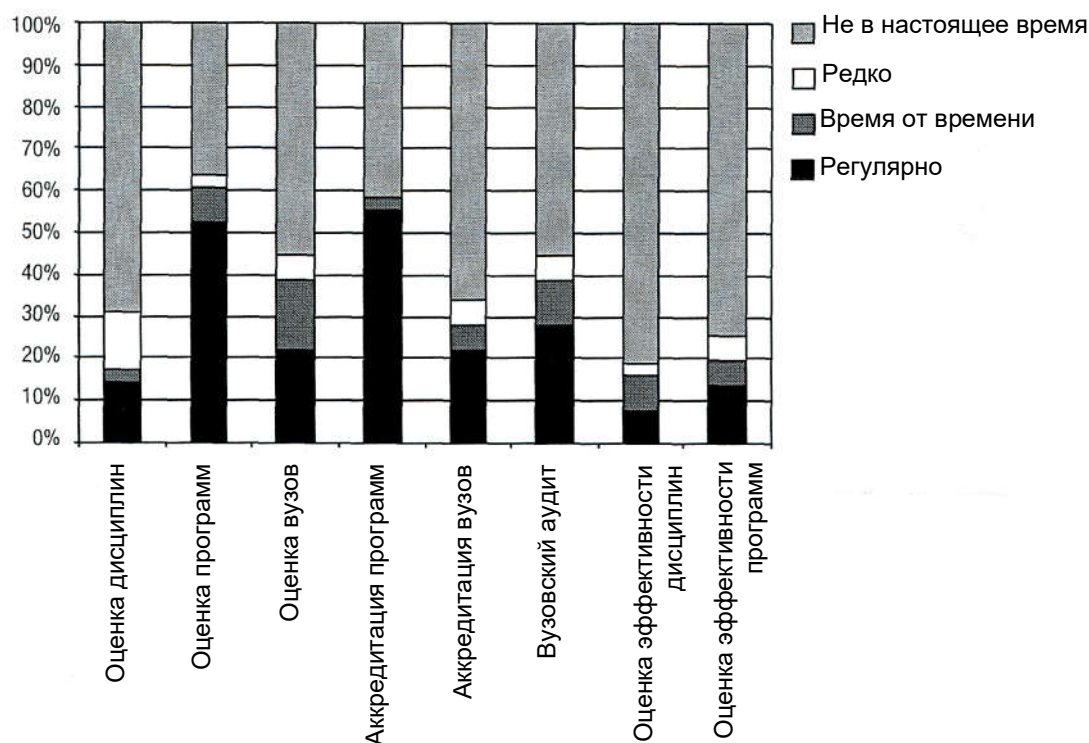


Рис. 5: Частота использования различных типов оценки на регулярной основе²⁴

²² В Приложении А показано, какие типы оценки используются различными агентствами.

²³ В 12-ом вопросе анкеты был задан вопрос: «Как часто используется какой-либо из 16 типов оценки?» Было разрешено отметить несколько методов, а также отметить, используется ли метод регулярно, время от времени, редко или никогда. Таким образом, мы предоставили агентствам решать самим, как толковать «частоту», и не ставить это в зависимость от количества проведенных оценок, т.к. тут могут быть различия между небольшими и крупными агентствами. Категория «никогда» была позднее заменена на «не в настоящее время», т.к. в последующих телефонных переговорах агентства говорили о том, что первая формулировка звучит слишком бесповоротно, чтобы ее можно было выбрать, т.к. в будущем они, возможно, рассмотрят возможность использования этого метода.

- *Оценка дисциплины*¹⁹ сосредоточена на качестве одной конкретной дисциплины, обычно во всех программах, где эта дисциплина преподается.
- *Оценка программы* сосредоточена на показателях внутри учебной программы, которая в этом контексте определяется как обучение, ведущее к получению степени установленной формы.
- *Оценка вуза* – проверяется качество всех показателей внутри вуза, т. е. организация, финансовые вопросы, управление, материально-техническая база, учебный процесс, научно-исследовательская работа.
- *Оценка темы* – проверяется качество или практика конкретной темы в рамках образования, например, ИСТ или студенческое консультирование.

В странах-участниках, принимавших участие в пилотном проекте, оценка программ и вузов были основными способами оценки высшего образования. Эти типы оценки все еще широко используются. В соответствии с рис. 3 «оценка программ» находится среди наиболее часто используемых типов оценки в европейском гарантировании качества, т. к. 53 % агентств проводят этот тип оценки на регулярной основе. Оценка вузов не так широко распространена, т. к. только 22 % агентств пользуются ей регулярно.

Оценка программ²⁵ – это метод, который в основном используется в скандинавских, голландских или англо-говорящих агентствах. Сравнивая использование методов в университетском и неуниверситетском секторах, в неуниверситетском секторе больше внимания уделяется программам, а не вузам. Возможно, это происходит благодаря сильной профессиональной направленности программ в неуниверситетском секторе. В неуниверситетском секторе также существует традиция частной, профессиональной аккредитации программ, например, в инженерном деле.

Оценка вузов проверяет качество всех показателей внутри вуза, т. е. организацию, финансовые вопросы, управление, материально-техническое обеспечение, учебный процесс и научно-исследовательскую работу. В соответствии с данными Европейской университетской ассоциации и французской CNE, например, 55 % агентств не используют этот метод в настоящее время.

Оценка дисциплин фокусируется на качестве отдельной дисциплины, обычно во всех программах, где эта дисциплина преподается. Этот тип оценки используется 14 % агентств регулярно и 3 % – время от времени²⁶. 14 % респондентов отметили, что они используют этот тип оценки редко, а 69 % – в настоящее время его не используют. Однако, благодаря нечеткости термина «дисциплина» в этой статистике есть некоторая доля ошибочности.

В Статус-Докладе 1998 г. содержался вывод, что в исторической перспективе первые национальные оценочные процедуры имели один объект, в последующем агентства расширили сферу своей оценочной деятельности. Такое изменение также прослеживается в данном исследовании. В оценке университетского образования акцент переместился с программ в 90-ых гг. на более широкий охват дисциплин, программ и вузов. Сейчас несколько агентств свои оценки проводят в отношении нескольких объектов в сочетании, например, агентство, которое раньше традиционно оценивало программы, сейчас может также оценивать вузы.

4.3 Аккредитация

Аккредитация – это еще один широко используемый метод в европейском гарантировании качества. Особенно он распространен в ассоциированных странах, где этот метод всегда был традиционным способом гарантирования качества высшего образования. Более того, некоторые страны, такие как Германия, Норвегия и Нидерланды, после завершения данного обзора решили, что это будет основным способом гарантирования качества высшего образования.

Это исследование показывает, что аккредитация программ используется на регулярной основе 56 % респондентов²⁷. Этот тип оценки в первую очередь используется немецко-говорящими

²⁴ Дисциплина – это, например, дисциплина «химия» внутри учебной программы по медицине.

²⁵ В этом контексте разграничение «программы» и «дисциплины» нечеткое. В этом обзоре мы определяем «программу», как «обучение, ведущее к получению степени», в то время как «дисциплина» будет «элементом программы», например, дисциплина «химия» внутри программы по медицине. Однако, термин «дисциплина» представляется узким в значении «часть программы». В таких странах, как Швеция и Германия, рассматривается вся область/дисциплина, т.к. одна конкретная программа внутри области – это лишь небольшая часть из многих предметов выбора.

²⁶ Три процента равняются одному случаю.

²⁷ 19 из 36 проводит это на регулярной основе, 3 (8 %) – время от времени, 1 (3 %) – редко и 13 (36 %) – не в настоящее время.

агентствами, агентствами в ассоциированных странах, голландскими агентствами, а также скандинавскими и южными агентствами. Аккредитация вузов проводится на регулярной основе 22 % агентств, например, в Германии, Австрии и некоторых ассоциированных странах, хотя в настоящее время не используется 67 % агентств.

Отсюда следует, что термин «аккредитация» неточен. Если посмотреть на процесс аккредитации, то аккредитация обычно путается с оценкой. Как будет подробнее раскрыто в Главе 5, оценка и аккредитация включает тот же самый методологический элемент, так называемую четырехступенчатую модель. Однако важно отметить, что аккредитация это не то же самое, что оценка. В вышеупомятом докладе ENQA 2001 г. об аккредитации и похожих процедурах аккредитация определялась как имеющая следующие характеристики:

- Аккредитация признает (или нет), что курс, программа или институт высшего образования отвечает определенному стандарту, который может быть или стандартом минимума, или стандартом совершенства.
- Аккредитация, таким образом, всегда включает оценку эффективности системы.
- Результаты аккредитации всегда базируются на критериях качества и никогда – на политических соображениях.
- Результаты аккредитации включают бинарный элемент, всегда требующий ответа «да» или «нет».

Далее, в Докладе 2001 г. говорится, что если аккредитация всегда ссылается на стандарт, оценка может этого не делать или делать до определенной степени. В этом обзоре проводится различие между процессом аккредитации, который предшествует запуску новой программы (*ex ante*), и аккредитационному контролю, применимому и действующим программам. Аккредитационные процедуры в ассоциированных странах включали как аккредитацию существующих, так и планируемых программ. Поэтому некоторые из ассоциированных стран проводят четкое различие между аккредитацией «*ex-ante*» и «*ex-post*». Процесс аккредитации рассматривается как дуальный, когда одно подразделение агентства проводит оценку в соответствии с заранее определенными стандартами, а другое подразделение (например, аккредитационная комиссия) принимает окончательное решение, одобрить программу или нет. Многие агентства в ассоциированных странах также аккредитуют вузы, когда вуз должен получить одобрение своей работы, прежде чем он сможет создать или предложить новые программы.

В Германии вновь вводимые программы аккредитуются. Эта практика введена как средство контроля качества новых степеней, позволяющее вузам проявлять гибкость в создании новых программ. Существующая национальная структура рассматривалась как препятствие на пути развития новых, новаторских программ. Немцы проводят четкое различие между функциями оценки и аккредитации, т. к. они отвечают разным целям.

Аккредитация может быть направлена на другие уровни, кроме программ и вузов – сами агентства также могут быть объектами аккредитационной процедуры. Одна из основных задач немецкого Akkreditierungsrat – аккредитовать другие агентства. Однако им также разрешено осуществлять аккредитацию программ по просьбе Länder. Другая подобная практика может наблюдаться в других частях Европы. Совсем недавно в Нидерландах была создана Национальная аккредитационная организация (NAO). В ее полномочия входит проверять и подтверждать оценки, проводимые агентствами по гарантированию качества.

4.4 Аудит

Аудит можно определить как метод оценивания сильных и слабых сторон механизмов гарантирования качества, принятых вузом для собственного использования в целях непрерывного мониторинга и совершенствования деятельности и обслуживания дисциплины, программы, всего вуза или темы. Как подчеркивается в докладе ENQA 2001 г. «Вузовские оценки в Европе», ключевой вопрос в аудите качества – это «откуда вуз знает, что стандарты и задачи, которые он себе поставил, выполняются?»

Настоящее исследование показывает, что наиболее распространенный тип аудита – это вузовский аудит, процент регулярного использования которого – 28 %. Аудит также занимает третье место среди методов, используемых на регулярной основе в европейском гарантировании качества. Вузовский аудит используется регулярно всеми ирландскими и британскими агентствами, например, и в некоторых агентствах скандинавских и ассоциированных стран. 11 % агентств используют вузовский аудит время от времени, в то время как 56 % его не используют. Аудит программ, дисциплин и тем не очень распространен в европейском гарантировании качества.

4.5 Оценка эффективности системы

Так же, как и термин «аккредитация», оценка эффективности системы может рассматриваться как метод или как элемент оценки. В настоящем исследовании оценка эффективности системы определяется как метод, посредством которого сравнение результатов между дисциплинами, программами, вузами или темами ведет к обмену опытом лучшей деятельности.

«Лучшая деятельность» как элемент, общий для большинства определений оценки эффективности системы, подразумевает, что в то время, как аккредитационные процедуры обычно базируются на минимальных стандартах или пороговых критериях, для процедур оценки эффективности системы характерно то, что они базируются на критериях совершенства²⁸. Однако возможно проводить оценку эффективности системы, вообще не имея четко выраженных критериев. Следует отметить, что термин «оценка эффективности системы / эталонное тестирование» может вызывать некоторую путаницу, т. к. «эталонные тестирования дисциплин», примененные, например, Агентством гарантирования качества высшего образования Великобритании, это набор критериев, который используется как система координат в связи с любой оценочной процедурой, что совсем не обязательно включает какой-либо элемент сравнения.

Это исследование показывает, что некоторые агентства действительно экспериментируют с оценкой эффективности системы тем или иным образом, но, возможно, еще слишком рано делать какие-либо выводы об общих процедурах.

Результаты показывают, что наиболее общая форма оценки эффективности системы – это «оценка эффективности программы», что в 14 % случаев используется на регулярной основе, в то время как в 75 % случаях вовсе не используется как метод. Оценка эффективности используется агентствами-респондентами регулярно или время от времени в 9 % случаев, а в 80 % случаев не используется. Оценка эффективности вузов и тем встречается редко. Далее следует отметить, что ни одно агентство не проводило оценку эффективности системы в качестве своей основной деятельности, и только одно агентство, Нидерландская ассоциация университетов профессионального образования, упомянуло оценку эффективности системы (программ) как второй наиболее часто используемый тип оценки.

4.6 Разнообразие типов оценки в европейском гарантировании качества

Одним из основных выводов данного исследования должно быть то, что на национальном уровне европейские агентства по гарантированию качества используют разнообразные типы оценки. Если исследование 1998 г. показало, что оценочные агентства придерживаются того оценочного типа (сочетание метода и объекта), который они используют традиционно, то сейчас картина совершенно другая.

Агентства не только увеличили количество объектов оценки. Агентства также начинают сочетать различные типы оценки, например аудит вузов и оценка программ. Таблица в Приложении А показывает, что большинство агентств, как правило, использовали более одного метода на регулярной основе. Такие агентства придерживаются одного или двух методов, которые затем используются систематически во всех областях высшего образования.

Однако на основе ответов на вопросы анкеты невозможно заключить, когда используется тот или иной тип оценки. Это определенно интересный вопрос для изучения, но он требует качественного глубинного исследования проведения оценки в различных странах в историческом плане.

В контексте ENQA часто обсуждалось, что многие европейские агентства по гарантированию качества прошли фазу «игра или тестирования» и что многие из них сейчас меняют свои оценочные режимы, переходя во вторую фазу становления. Эту гипотезу трудно подтвердить на основе анкеты. Однако из ответов на качественные вопросы анкеты, касающиеся будущих стратегий агентств, следует, что некоторые агентства находятся на поворотном этапе своей истории. Это касается Нидерландов и Норвегии, например, где правительства приняли решение о новых оценочных стратегиях, имеющие организационные последствия для агентств. Великобритания – это еще один пример, т. к. там проводится в жизнь оценочный режим. Другие страны, включая Данию, готовят и внедряют новые оценочные стратегии.

Параллельно этому процессу среди более старых агентств по гарантированию качества существует аналогичная тенденция в других частях Европы, где создаются новые структуры по гарантированию качества. Это особенно касается немецко-говорящих стран Европы: в Германии создаются новые региональные агентства по гарантированию качества, в Швейцарии недавно было создано агентство.

4.7 Резюме

²⁸ см. раздел 6, Критерии.

Обзор показывает, что европейское гарантирование качества может быть определено как базирующееся на восьми основных типах оценки. Обзор также демонстрирует, что большинство агентств проводят несколько типов оценки. Показано, что основные типы²⁹ используемой оценки в европейском гарантировании качества – это «аккредитация программ» и «оценка программ». Большинство участвующих агентств используют оба типа на регулярной основе.

В целом, программа это наиболее часто выбираемый объект оценки. Это наиболее характерно для области неуниверситетского образования, в то время как вузы чаще становятся объектом оценки в университетском образовании. Это, возможно, благодаря очень сильной профессиональной направленности программ в неуниверситетской области.

Наиболее часто выбираемый метод – это все еще традиционная оценка, которая используется в сочетании с различными объектами регулярно или время от времени в 49 случаях. И в отличие от более раннего периода тенденция такова, что одно агентство очень часто использует оценку на разных уровнях или другими словами, сочетает оценку как метод с различными объектами³⁰. Тем не менее, аккредитация как метод используется в 31 случае на регулярной или нерегулярной основе. Чаще всего аккредитация используется в ассоциированных странах и в голандско- и немецко-говорящих странах. Однако здесь, по-видимому, имеются большие различия в процедурах аккредитации, и этот метод мог бы быть темой дальнейших исследований.

«Вузовский аудит» представляет собой исключение. Аудит почти не используется на уровне дисциплин и программ или в сочетании с «темой» как объектом. С другой стороны, сочетание аудита и вуза – это третий наиболее распространенный тип оценки, и в первую очередь он применяется в англо-говорящих странах.

И, наконец, обзор показывает, что несколько агентств экспериментируют с оценкой эффективности систем – часто в сочетании с другими методами, но как независимый метод он еще не получил распространения.

5 ЧЕТЫРЕХСТУПЕНЧАТАЯ МОДЕЛЬ

В этой главе речь пойдет о практических и методических вопросах, связанных с европейскими оценочными процедурами. Структурирующим принципом будет четырехступенчатая модель, применяемая в связи с пилотными проектами:

- Автономия и независимость в отношении процедур и методов, касающихся оценки как со стороны правительства, так и со стороны вузов,
- Самооценка,
- Внешняя оценка группой равных и посредством визитов на места,
- Публикация доклада³¹.

Четырехступенчатая модель сегодня является общепринятой в качестве общей основы европейского гарантирования качества и занимает заметное место как в Рекомендациях Совета 1998 г., так в критериях для членства в ENQA³².

Автономия и независимость агентства, как об этом говорилось в разделе 3.3 выше, это сложный вопрос. Один показатель независимости, о котором еще не говорилось, включает процедуру назначения членов группы равных. В строгом значении этого термина равные это академические профессионалы, представляющие академическую область, подлежащую оценке. В Статус-Докладе 1998 г. говорится, что «чаще всего они участвуют в оценке, когда представляются доклады по самооценке».

Результаты настоящего обзора, однако, дают основание полагать, что рамки понятия «равные» расширились, по крайней мере, в двух направлениях. Во-первых, некоторые страны приняли мульти-профессиональную концепцию равных вместо моно-профессиональной концепции, представленной выше. Поэтому в этом докладе используется термин «группа экспертов». Во-вторых, в некоторых странах эксперты делают гораздо больше, чем проведение визитов на места. Поэтому экспертам отдельно посвящены подразделы 4.1 и 4.2 до методологических аспектов четырех ступеней, т. е. рассматривается самооценка и практические обстоятельства, связанные с визитами на места.

²⁹ Термин «тип оценки» включает сочетание объекта оценки и используемого метода.

³⁰ Следовательно, число 49, которое относится к оценкам, интересно только в сравнении с другими числами, приведенными в той же таблице, т.к. каждое агентство, возможно, отметило «оценку» до четырех раз в сочетании с различными объектами.

³¹ Формулировка взята из Европейского пилотного проекта. Формулировка может отличаться от других представлений модели.

³² см. также раздел 3.3.

Обычно эти два элемента составляют документацию в процедурах внешней оценки. Таким образом почти все агентства, участвовавшие в обзоре Фрейзера 1997 г., ответили, что самооценка и визиты на места были частью процедуры внешней оценки, а в Статус-Докладе самооценка названа «ключевым свидетельством».

В Статус-Докладе также говорится, что дополнительные обзоры пользователя проводятся в некоторых странах, например, в Дании и Финляндии, и фактически настоящий обзор предполагает, что не только обзоры, но и различного рода статистика используется в качестве документации оценочных процедур в некоторых странах. Следовательно, речь идет о четырех источниках документации: Самооценка (5.3), визиты на места (5.6), обзоры (5.5) и статистические данные (5.4). Наконец, в подразделе 4.7 представлены результаты последней ступени: Публикация доклада, а также дополнительно даются комментарии по мероприятиям, которые проводятся после процедур оценки.

Форма и содержание этих элементов и, что немаловажно, их взаимосвязь значительно различаются. Это различие в основном касается национальных образовательных систем, подлежащих оценке. Этот момент был уже определен в пилотном проекте 1995 г. и подтвержден в Статус-Докладе. Тип оценочной процедуры (метод и объект, как описывалось выше) – это еще один параметр, который может вызывать различие. В общей перспективе, однако, выбор оценочной процедуры, похоже, не оказывает фундаментального влияния на методологические элементы, и поэтому тип оценочной процедуры не будет являться структурирующим принципом для представления методологических элементов, и они при необходимости будут рассмотрены³³.

5.1 Состав и назначение экспертной комиссии

Процедура назначения экспертов могла быть одним (среди других) показателем независимости. Если, к примеру, оцениваемые вузы сами влияют на назначение экспертов, это могло бы послужить причиной поставить под сомнение независимость агентства по гарантированию качества от вузов. Но отсюда следует, что важное различие между правом предлагать или выдвигать экспертов, с одной стороны, и правом окончательно решать, кого выбрать. Выдвижение и назначение, таким образом, являются элементами обзора.

Респондентам было позволено отметить более одного ответа, в случае если больше сторон участвует в выдвижении или назначении. Это, в первую очередь, касается выдвижения экспертов (в среднем, 1.4 «галочек» на один случай), в то время как одна сторона (1.1 «галочек» на случай), обычно это агентство по гарантированию качества, отвечает за окончательное назначение.

В целом картина такова, что выдвижение и назначение экспертов находятся в тесной связи и что агентство по гарантированию качества является основной стороной при выдвижении кандидатур, а также играет главную роль при назначении экспертов. С точки зрения «независимости», это, конечно, играет положительную роль.

Разница между выдвижением и назначением, в первую очередь, отражается в той роли, которую играют вузы, выдвигавшие экспертов в 29 % случаев, хотя и не принимавшие участия в окончательном назначении. Их роль в процессе выдвижения более заметна в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах, где Литовский центр по оценке качества это единственный случай, когда экспертов выдвигают вузы.

Следует учитывать, что некоторые агентства, возможно, не проводят различий между персоналом и экспертами. Эксперты могут быть наняты агентством по гарантированию качества, и/или персонал агентства может проводить оценочные процедуры без внешней помощи. Последнее может быть справедливо в случае Инспектората по высшему образованию в Нидерландах³⁴.

33 Методы взяты из вопроса анкеты, касающегося основной и второстепенной функций агентств. В 10 из 36 случаев у агентства есть только одна функция. Отсюда общее число методов, включенных в статистику, – 62. Распределение методов было таким: Оценка: 31 случай, аккредитация: 22 случая, аудиты: 6 случаев, оценка эффективности системы: 1 случай и «другие»: 2 случая.

Метод – это часть типа оценочной процедуры. Цифры были бы слишком малы в случае дополнительного деления в зависимости от объекта. Так, оценка, аккредитация и аудит могут касаться дисциплины, программы, вуза или темы. Оценка эффективности системы не представлена, т.к. только одно агентство, Нидерландская ассоциация университетов в Голландии, проводит этот тип оценки (программ) в качестве второстепенной функции. Ни одно агентство не имеет этот тип оценки в качестве основной функции. VSNU Департамент гарантирования качества в Голландии и Совет ректоров в Бельгии проводят «другие мероприятия», которые не вошли в статистику. Следовательно, колонка «всего» в последующих таблицах не добавляет к сумме трех настоящих методов.

34 Это является интерпретацией факта, что Инспекторат по высшему образованию в Нидерландах отметил только один ответ: «Персонал агентства» – на вопрос: «Кто является членом внешней экспертной группы?»

Когда был задан прямой вопрос, входит ли персонал агентства в состав экспертной группы, то оказалось, что Аккредитационный комитет Чешской Республики является единственным агентством среди ассоциированных стран, давшим положительный ответ, в то время как половина агентств из стран EU/EFTA ответили, что персонал агентств входит в состав экспертных групп³⁵.

Таблица на следующей странице (табл. 5) дает полное представление об используемых экспертах по отношению к применяемым методам.

В таблице, конечно, ничего не говорится о типичном составе экспертных групп и об их размерах, что может различаться в зависимости от агентства и типа оценки. Из последующих разговоров с агентствами складывается впечатление, что типичным является меньший размер и более однородный состав экспертных групп при проведении аккредитации. Это впечатление усиливается благодаря тому факту, что каждое агентство отметило в среднем 3.3 категорий в связи с оценкой и только 2.3 категории в связи с аккредитацией.



Рис. 6. Выдвижение и назначение экспертов³⁶

Таблица 25 – Состав группы экспертов в сочетании с используемым методом³⁷

Кто является членом внешней экспертной группы	Оценка	Аккредитация	Аудит	Итого
Национальные эксперты, представляющие область в которой проводится оценка	87 %	62 %	75 %	77 %
Национальные эксперты, представляющие вузы	13 %	29 %	100 %	17 %
Международные эксперты	81 %	52 %	100 %	73 %
Студенты	23 %	14 %	25 %	22 %
Выпускники	13 %	0 %	0 %	7 %
Работодатели	45 %	19 %	50 %	37 %
Персонал агентства по гарантированию качества	39 %	33 %	75 %	40 %
Профессиональные организации	19 %	5 %	0 %	13 %
N (число) =	31	21	4	60

Параллельно этому агентства в странах EU чаще отмечают больше разновидностей категорий, чем агентства в ассоциированных странах. На практике это означает, что страны EU больше привыкли

³⁵ Это может быть благодаря тому, что персонал агентств выполняет очень разные функции в экспертной группе, о чем говорилось в подразделе 4.2.

³⁶ «Другие стороны», упомянутые в связи с выдвижением экспертов, это: Конференция ректоров (Норвежский сетевой совет), профессиональные организации (Литовский центр оценки качества в высшем образовании и НВО-raad в Нидерландах), другие эксперты в данной области (Совет образовательной оценки-аккредитации на Кипре), председатели комитетов (НВО-raad в Нидерландах) и «самовыдвижение» (Агентство по гарантированию качества в Великобритании). «Другие стороны», участвующие в назначении экспертов, были: Аккредитационная комиссия и Совет высшего образования (Центр оценки качества высшего образования).

³⁷ В настоящее время Скандинавская сеть ведет проект по участию студентов в оценочных процедурах.

включать студентов (25 %) и работодателей (43 %) в состав экспертных групп, чем ассоциированные страны (13 % и 19 % соответственно). Общая картина такова, что если студенты в большей степени участвуют в самооценке и с ними проводятся интервью при визитах на места³⁸, то их участие в группах экспертов все еще довольно ограничено³⁹.

Еще один интересный показатель выше приведенной таблицы – это частое участие международных экспертов, чаще всего в оценках, то также и в целом. Интересно отметить, что не менее 18 агентств, использующих международных экспертов, также ответили, что эксперты пишут заключительные доклады и что доклады обычно пишутся на национальных языках. Этому, конечно, может быть несколько объяснений. Одним из них может быть то, что международные эксперты обычно из соседних стран или стран с общим национальным языком. Использование международных экспертов, возможно, требует дальнейшего изучения.

5.2 Функции и ответственность экспертной комиссии

Рисунок внизу иллюстрирует разделение труда между группой экспертов и агентством по гарантированию качества. Оценочный процесс был разделен на фазы, последовательность фаз может, конечно, быть разной в той или иной оценочной процедуре. Возможно, однако, есть основания рассматривать ось «х» как временную ось, и в этом отношении рисунок дает ясную картину того, что агентство начинает процесс, а эксперты постепенно его развивают. Решающий момент, когда эксперты в большой степени берут инициативу на себя, это визиты на места. В 30 случаях эксперты участвуют в «планировании визитов на места» (в 7 случаях – без помощи со стороны агентства)⁴⁰, и в 23 случаях эксперты участвуют «в подготовке директив для визитов на места» (в 5 случаях – без помощи со стороны агентства). Но Министерство образования, науки и культуры, Отдел оценки и контроля, в Исландии; Национальный совет по оценке и аккредитации в Болгарии и Национальный институт аккредитации педагогического образования в Португалии – это примеры агентств, где эксперты участвуют в процессе с первого дня.

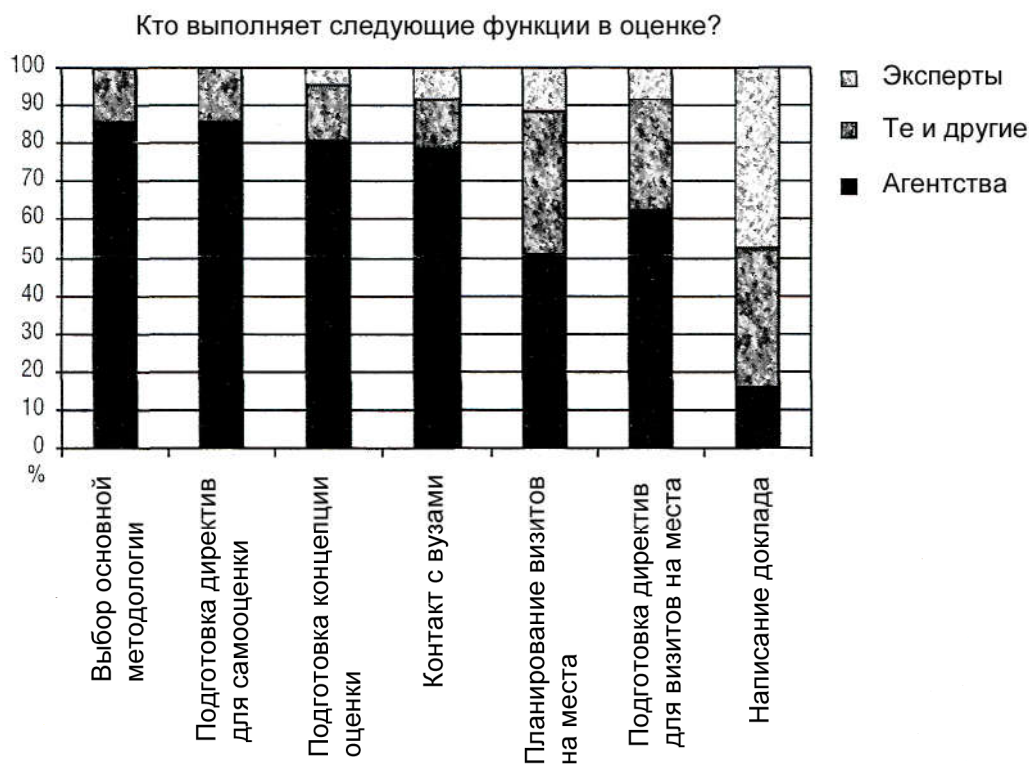


Рис. 8. Разделение труда между группой экспертов и агентством

Читая рис. 6 слева направо, «Подготовка концепции оценки» – это первая фраза, во время которой эксперты в некоторых случаях действуют без помощи агентства. Например, в случае с Министер-

³⁸ Т.к. респондентам была дана возможность отметить галочкой несколько ответов на каждый вопрос, общий итог по вертикали не составит 100 %.

³⁹ См. подразделы 4.3 и 4.4.

⁴⁰ Фактическое проведение визитов на места обсуждается в подразделе.

ством образования, науки и культуры, Отдел оценки и контроля, в Исландии и Эстонским центром аккредитации высшего образования.

Национальный институт аккредитации педагогического образования в Португалии и Vlaamse Hogescholenraad в Бельгии – это примеры того, что группа экспертов полностью берет на себя, начиная с фазы «контакт с вузами» и на протяжении всех других фаз оценки. В более, чем половине случаев, однако, агентство участвует во всех фазах, включая заключительную подготовку доклада, и в 16 % всех случаев они пишут доклад без помощи экспертов. Напротив, эксперты пишут доклад без помощи агентства в 49 % всех случаев. Так, агентство и эксперты составляют доклады совместно в 35 % всех случаев. Это сотрудничество может включать разнообразные роли, например, когда агентство выступает в роли секретаря для экспертов или когда агентство несет самостоятельную ответственность или делит ответственность за содержание доклада.

В среднем, в 45 % всех случаев эксперты несут полную ответственность, в среднем, в 40 % случаев агентство по гарантированию качества и экспертная группа делят ответственность и в 15 % всех случаев агентство по гарантированию качества самостоятельно несет ответственность. Рис. 8 внизу показывает, что разделение ответственности приблизительно такое же по отношению к «описанию и анализу», «выводам» и «рекомендациям».

Табл. 26 проводит деление между странами EU/EFTA и ассоциированными странами, т. к. обзор показывает явную тенденцию, что агентство несет или делит большую ответственность за содержание доклада в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах. Другие аспекты, такие как масштаб, метод и объект оценочной процедуры не оказывают существенного влияния на разделение ответственности.

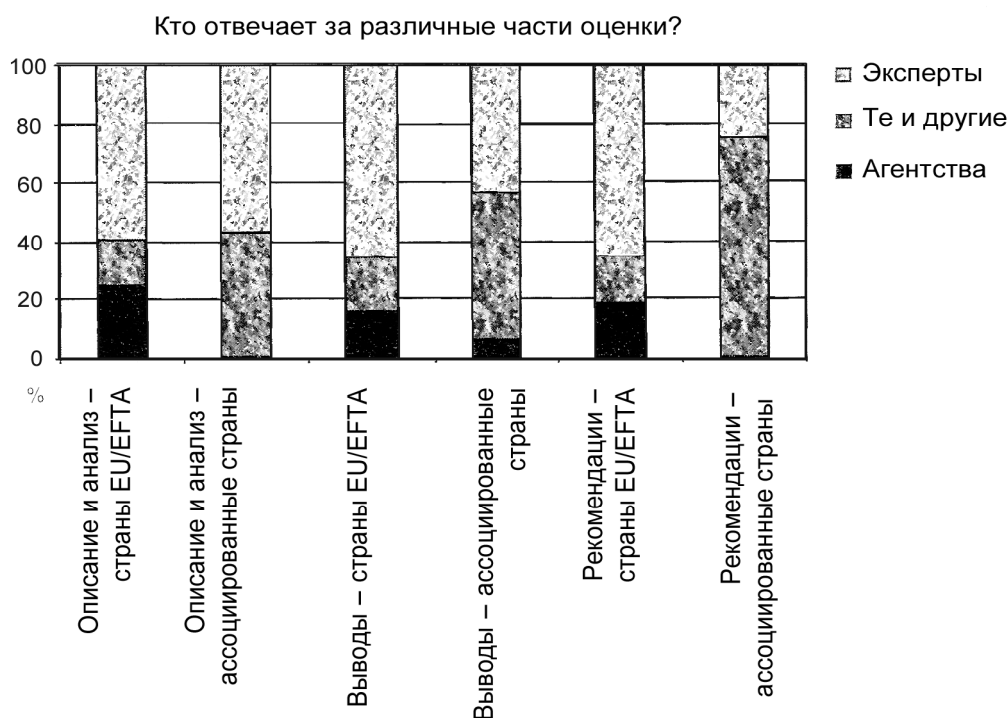


Рис. 9. Разделение ответственности

Таблица 26 – Состав группы самооценки в сочетании с методом⁴¹

Кто обычно представляет вуз в группе самооценки	Оценка	Аккредитация	Аудит	Итого
Студенты	72 %	25 %	100 %	59 %
Выпускники	7 %	13 %	25 %	12 %
Управленческий состав	83 %	56 %	100 %	75 %
Преподавательский состав	79 %	69 %	100 %	77 %

⁴¹ Т.к. респонденты имеют возможность отмечать несколько ответов на каждый вопрос, общая сумма по вертикали не составляет 100 %.

Административный состав	59 %	69 %	50 %	61 %
N=	29	16	4	51

Рис. 8 показывает разделение труда при фактическом выполнении различных фаз оценки, а рис. 9 показывает разделение ответственности. Если посмотреть на два рисунка вместе, то появляется следующая картина: агентство обычно выполняет большую часть функций оценочной процедуры, а эксперты обычно несут первичную ответственность.

В сравнении с более ранними докладами и исследованиями, о которых говорилось выше, эта картина говорит о появлении новой тенденции, когда нагрузка экспертов несколько уменьшилась. Эту тенденцию можно рассматривать в связи с рекомендацией Статус-Доклада: «По мере того, как все больше стран и вузов вводят оценочные процедуры, потребность в экспертах растет, и на хороших экспертов спрос будет возрастать. В этих условиях разделение труда между оценочными агентствами и экспертами, сократившее нагрузку на экспертов, может быть решающим фактором в подборе последних».

Другим возможным объяснением разделения труда и ответственности может быть соответствие потребности в большем профессионализме при выполнении функций оценочной процедуры т. к. область оценки расширяется, и требование прозрачности и сравнимости, как на национальном, так и на международном уровнях, значительно возрастает.

5.3 Самооценка

Т. к. почти все агентства отвечают, что улучшение качества является задачей их основной деятельности, самооценка, что неудивительно, все еще является одним из элементов большинства оценочных процедур: самооценка включается в 94 % оценок, но только в 68 % процессов аккредитации. Это можно было ожидать, т. к. процесс самооценки обычно рассматривается как имеющий двойную цель в оценочных процедурах: с одной стороны, процесс самооценки заканчивается составлением документации, с другой стороны, он формирует основу для непрерывного совершенствования.

Однако пять агентств отвечают, что группы самооценки не используются в их основной деятельности; четыре из них проводили аккредитацию программ или вузов как свою основную деятельность. Последнее, Агентство по гарантированию качества в Великобритании, работает над новой концепцией «более легкого прикосновения», исключая самооценку.

Анализ агентств, которые работают с группами самооценки, демонстрирует состав групп, как показано на рис. 8.

Общая картина такова, что управленческий и преподавательский составы обычно входят в группу самооценки, в то время как выпускник участвует редко. Участие административного состава и студентов значительно варьируется, и в отношении последних прослеживается связь с используемым методом: Студенты обычно представлены в оценках, но редко – в процедурах аккредитации. Кроме того, обзор показывает тенденцию, по которой студенты больше представлены в странах EU (62 %), чем в ассоциированных странах (47 %), и больше представлены в области университетского сектора (67 %), чем неуниверситетского (46 %). Единственным показателем отличия в представительстве административного состава является статус страны: представительство административного состава чаще встречается в ассоциированных странах (73 %), чем в странах EU (56 %).

5.4 Статистические данные

В данном докладе статистические данные понимаются как предсуществующие данные, обычно это окончательные данные о проценте отсева студентов, среднем времени обучения, количестве персонала и др. В Статус-Докладе количественные данные были представлены в связи с докладом по самооценке. Как дополнение к качественным соображениям вузы попросили представить количественные данные в докладе по самооценке. И в большинстве случаев рассмотрение задокументированных фактов среди других статистических данных было важной частью визитов на места⁴². Поэтому статистические данные не рассматривались как отдельный методологический элемент. Есть однако, случаи, когда статистические данные, представленные внешними сторонами, принимаются во внимание. Например, в Дании использование статистики рынка труда.

Среди всех данных обзора есть только два примера, когда статистические данные не были использованы, в то время как каждое участвующее агентство использовало статистические данные в свя-

⁴² См. рис. 10 далее в этой главе.

зи со своей основной деятельностью. Распределение различных типов статистических данных показано на табл. 27.

Таблица 27 – Типы статистических данных в сочетании с методом⁴³

Какого рода статистические данные используются?	Оценка	Аккредитация	Аудит	Итого
Данные о студентах	100 %	91 %	75 %	92 %
Ключевые цифры по финансированию	61 %	48 %	100 %	55 %
Данные об административном составе	61 %	71 %	75 %	65 %
Данные о преподавательском составе	90 %	95 %	100 %	90 %
Статистика рынка труда	61 %	38 %	25 %	50 %
N=	31	21	4	60

Итоговые цифры показывают, что данные о студентах и преподавательском составе используются чаще всего. Примечательно, что статистика рынка труда используется гораздо чаще в связи с оценкой, чем в связи с аккредитацией. Одним из объяснений может быть то, что еще не существуют необходимые данные в связи с аккредитацией *ex ante*. Статистика рынка труда могла бы быть важным показателем важности в связи с одобрением новых программ. Ни статус страны, ни масштаб деятельности агентства (университетский / неуниверситетский) не влияют на использование статистики рынка труда. Разнообразие в использовании ключевых цифр по финансированию связано и со статусом страны и с масштабом деятельности агентства: Ключевые цифры используются в 64 % случаев в университетском секторе и в 66 % случаев в странах EU, но только в 44 % случаев в неуниверситетском секторе в 44 % случаев в ассоциированных странах. Не удивительно, использование цифр по финансированию широко представлено в оценочных процедурах, где объектом оценки выступают вузы, и это также касается данных по административному составу: Ключевые цифры по финансированию и административному составу используются в 4 из 5 оценок, процессов аккредитации или аудитов на вузовском уровне.

5.5 Дополнительные обзоры

Граница между статистическими данными и дополнительными обзорами полностью не ясна. Если статистические данные определяются как предсуществующие данные, дополнительные обзоры обычно составляются в связи с оценочной процедурой; и они могут быть или количественными, или качественными (вопросники, интервью и т. д.). Решение об использовании дополнительных обзоров в какой-то степени можно рассматривать в связи с количеством и надежностью существующих статистических данных: Когда ощущается необходимость дополнить существующие данные или добавить данные качественного характера?

Этим размышлениям, касающимся определений «статистические данные» и «дополнительные обзоры», дал начало данный обзор. Агентства не имеют доступа к каким-либо определениям, заполняя анкеты. Поэтому настоящие данные следует рассматривать со всеми возможными оговорками.

Как упоминалось на стр. 38–39 (см. стр. 24 оригинала), использование дополнительных обзоров не так распространено, как использование других методологических элементов. Тем не менее, около половины всех участвующих агентств (53 % случаев) используют те или иные дополнительные обзоры. Эта цифра, однако, скрывает тот факт, что дополнительные обзоры редко используются в связи с аккредитацией: 81 % респондентов ответили, что обзоры не используются, в то время как обзоры являются частью 77 % оценок. В отношении статуса страны и масштаба оценочных процедур различия небольшие; обзоры чаще используются в странах EU, чем в ассоциированных странах, и чаще в университетском секторе, чем в неуниверситетском.

Обзоры в отношении выпускников используются чаще всего. Ни статус страны, ни масштаб оценки не имеют большого значения в этой связи. Тот факт, что обзоры в отношении выпускников наиболее часто встречаются, может быть объяснен тем, что выпускники наиболее доступны. Однако то же самое можно сказать и о работодателях, которые как группа менее всего используются в обзорах.

Наблюдается связь между обзорами в отношении работодателей и использованием статистики рынка труда. 12 из 13 респондентов, которые используют обзоры в отношении работодателей, также используют статистику рынка труда. эта связь указывает на то, что обзоры в отношении работодателей используются, чтобы оценить возможность кандидатов устроиться на работу. К сожалению, в анкете не

43 Т.к. у респондентов была возможность отмечать больше ответов на каждый вопрос, общая сумма по вертикали не составит 100 %.

было пункта о возможности устроиться на работу или значимости программ, дисциплин или вузов, и анкеты не показывают четкие связи между использованием обзоров (ни в отношении работодателей, ни обзоров в целом) и оцениваемыми аспектами.

Анкета также не показывает связи между использованием обзоров и задачами оценочных процедур, поэтому центральный вопрос все еще остается без ответа: Как и насколько дополнительные обзоры способствуют оценочным процедурам? Основной упор в этом вопросе делается на расходы, связанные с использованием обзоров как документальных свидетельств.

Являются ли эти расходы расходами времени или денег, частично зависит от того, само ли агентство проводит обзор, как в 44 % случаев, или же обзор проводит внешнее агентство. Последнее, однако, справедливо только в отношении трех агентств: *Zentrale Evaluations – und Akkreditierung-sagentur Hannover* в Германии, *Fachhochschulrat* в Австрии и Датский институт оценки. Самая распространенная модель, встречающаяся в 20 из 32 случаев, это когда вузы проводили обзоры⁴⁴.

5.6 Визиты на места

Визиты на места считаются повсеместно используемой формой мероприятий, проводимых после составления докладов по самооценке. Здесь может быть различие, зависящие от того, на чем концентрируется внимание: на контроле или на разработке содержания докладов; но эти два источника документального свидетельства тесно связаны. Поэтому интересно, что визиты на места все еще остаются стандартными почти во всех оценочных процедурах, хотя анализ выше указывает на тенденцию, в соответствии с которой самооценка используется менее широко, чем раньше, в основном, в аккредитационных процедурах. Только в двух случаях визиты на места не используются: в Норвегии, во время аккредитации программ (самооценка также не используется), и в Нидерландах, когда НВО-raad проводило оценку эффективности программ (самооценка использовалась, визиты на места – нет). Это означает, что в 8 случаях (распределенных среди 6 агентств в 5 странах) визиты на места проводились без предшествующей самооценки.

Средняя продолжительность визитов на места в этих 8 случаях – 2 дня. Общая средняя продолжительность – также 2 дня; поэтому продолжительность не указывает на то, что визиты на места в этих случаях могли иметь компенсирующую функцию. В целом, визиты на места длятся от 1 до 5 дней, при этом два дня – наиболее распространенная продолжительность. Оценочные процедуры на вузовском уровне обычно продолжались дольше, особенно аудиты на вузовском уровне в Ирландии, Италии и Швеции, где средняя продолжительность была 3,3 дня.

Как показано в подразделе 5.5 выше, функции и ответственность экспертов разные. Их основная функция, однако, это проводить визиты на места. В 83 % всех случаев (49 случаев) группа экспертов проводит визиты на места. В 15 случаях (25 % всех случаев) персонал агентства по гарантированию качества сопровождает их. Примечательно, однако, что агентство проводит визиты на места без внешних экспертов в 15 % (9) всех случаев. За исключением Румынии все эти 9 случаев приходится на страны ЕУ, но среди различных методов распределены равномерно.

Как содержание визитов на места распределяется среди различных методов, показано на таблице внизу (табл. 28).

В целом картина демонстрирует взаимное согласие в отношении элементов, составляющих визиты на места: Почти каждое участвующее агентство проводило интервью, обход помещений, заключительные встречи с управленческим персоналом, изучение документальных свидетельств. В отношении используемого метода больших различий нет. Конечно, могут быть большие различия в содержании каждого элемента, но это не касается того, с кем проводились интервью во время визитов на места. Все согласны с тем, что интервью следует проводить с преподавательским составом и студентами. И если присутствие студентов в группах самооценки и, что немаловажно, в экспертной группе – это, возможно, вопрос, который в некоторых случаях вызывает разногласия, то в отношении интервьюирования студентов во время визитов на места наблюдается полное единодушие.

В половине случаев также интервьюируются выпускники; статус страны, масштаб или тип оценочной процедуры значения не имеют. В 69 % всех случаев интервьюируется административный состав. Интервью с административным составом наиболее распространены в оценочных процедурах на вузовском уровне, особенно в процедурах аудита.

Самый противоречивый элемент визитов на места это посещение занятий, что используется в 25 % случаев. Частотность посещений занятий не зависит от масштаба или типа оценочной процедуры,

⁴⁴ Это могло бы быть показателем стертой границы между статистическими данными и дополнительными обзорами.

но это элемент, который чаще всего встречаются в ассоциированных странах, чем в странах EU. В 50 % из 16 случаев в ассоциированных странах используется посещение занятий, цифра для аналогичных случаев в странах EU – только 17 % из 41 возможных случаев.

Таблица 28 – *Содержание визитов на места в сочетании с методом*⁴⁵

Какие элементы включатся в визиты на места?	Оценка	Аккредитация	Аудит	Итого
Интервью	100 %	95 %	100 %	97 %
Посещение занятий	20 %	33 %	40 %	25 %
Обход помещений	87 %	91 %	80 %	86 %
Заключительная встреча с управленческим составом	73 %	67 %	80 %	71 %
Изучение документальных свидетельств	90 %	90 %	90 %	90 %
N=	30	21	5	31

5.7 Доклад и последующие мероприятия

Последний этап четырехступенчатой модели это опубликование доклада. За исключением EUA, которая отметила «оцениваемые вузы», агентства по гарантированию качества сами практически во всех случаях публикуют доклад. Министерство образования, науки и культуры, Отдел оценки и контроля, в Исландии и Национальный совет по академической оценке и аккредитации в Румынии отметили «центральное правительство» как соиздателя агентства по гарантированию качества.

Интересно, что доклад не публикуется в 13 % всех случаев. Шесть агентств отметили, что доклад не публикуется, когда они выполняют свою основную деятельность. Обычно эта деятельность связана с аккредитацией (Akkreditierungsrat в Австрии, Государственная комиссия по аккредитации в Польше, Совет по образовательной оценке-аккредитации на Кипре и Аккредитационная комиссия Чешской Республики), и как в Польше, так и в Чешской Республике доклады публикуются, когда проводятся оценки (их второстепенная деятельность). Fachhochschulrat в Австрии и Совет ректоров в Бельгии не публикуют доклады, когда проводят оценки программ.

Более того, есть примеры агентств, например, Akkreditierungsrat в Германии, которые публикуют сокращенную версию своих докладов. В целом, существуют некоторые различия, касающиеся содержания публикуемых докладов. Почти все доклады (91 % случаев) содержат выводы, а большая часть (81 % случаев) – анализ. Только в 30 % случаев доклады содержат эмпирические данные. В 89 % случаев доклады включают рекомендации, но, и к сожалению, в исследовании не говорится о том, кому эти рекомендации предназначены. Однако исследование того, кто формально отвечает за последующее выполнение рекомендаций, может дать указание на предполагаемых получателей докладов, т. к. все агентства ответили, что та или иная последующая деятельность проводится.

В 39 % всех случаев агентство по гарантированию качества отвечает за последующие действия по результатам оценок, в 46 % всех случаев ответственность несет правительство (центральное или региональное), а в 76 % случаев ответственен оцениваемый вуз. Тот факт, что итоговые цифры составляют более 100 %, происходит благодаря тому, что многие агентства упомянули несколько ответственных сторон. В некоторых случаях, включая Датский институт оценки, это может быть результатом того, что доклады содержат рекомендации на разных уровнях, некоторые направлены на законодательный и управленческий уровень, некоторые – непосредственно на оцениваемые вузы. В других случаях можно предположить, что разделение ответственности имеет отношение к толкованию слова «формальный»: Оцениваемые вузы непосредственно отвечают за последующее выполнение рекомендаций, и правительство отвечает за принятие последующих действий, т. е. случай отсутствия институциональных последующих действий.

Обычной практикой является консультирование оцениваемых вузов до того, как доклады опубликованы, но только в 8 % всех случаев консультируют правительство, в то время как другие стороны, упомянутые в анкете, такие как «конференция ректоров», «ассоциация университетов», профессиональные организации и рынок труда, консультируют редко.

С международной точки зрения, как только речь заходит о прозрачности, интересным становится вопрос, на каком языке написаны доклады. В 76 % случаев доклады в основном написаны на национальных языках, в 35 % случаев в основном используется английский. Помимо агентств в англоговорящих странах и EUA семь агентств пишут свои доклады на английском. Это: Эстонский центр аккредитации высшего образования, Совет образовательной оценки-аккредитации на Кипре, Австрийский

⁴⁵ Т.к. у респондентов была возможность отметить несколько ответов на каждый вопрос, общая сумма по вертикали не составит 100 %.

совет по аккредитации, Финский совет по оценке высшего образования, Министерство образования, науки и культуры, Отдел оценки и контроля, в Исландии, Центр оценки качества высшего образования в Латвии и Нидерландская ассоциация университетов профессионального образования.

5.8 Резюме

Разнообразие используемых оценочных типов также вызывает дифференциацию среди применяемых методологических элементов и различия по сравнению с 1998 г. Например, есть случаи процедур аккредитации, где самооценка не имеет места, где внешние эксперты не используются и где доклады не публикуются. В целом, однако, четыре ступени, упомянутые в пилотных проектах и отраженные в рекомендациях Совета, все еще являются общими чертами в Европейском Гарантировании Качества.

Все агентства используют внешних экспертов. Чаще всего эти эксперты представляют данную область, и очень часто международные эксперты представлены в экспертной группе, но, возможно, они из соседних стран или стран, имеющих тот же национальный язык. В некоторых случаях студенты включены в экспертную группу. В целом экспертные группы более многосторонни в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах.

Эксперты обычно назначаются агентством по гарантированию качества, но в 1/3 всех случаев вузы также участвовали в выдвижении экспертов. У экспертов разные функции и ответственность. Их основная функция, однако, это визиты на места, и в половине случаев они также пишут доклады без помощи агентства. В другой трети всех случаев они составляют доклады в сотрудничестве с персоналом агентства. Агентство больше вовлечено в различные функции оценочного процесса в странах EU/EFTA, чем в ассоциированных странах.

Самооценка входит в 94 % оценок, но только в 68 % процессов аккредитации. Управленческий и педагогический состав обычно входят в состав группы самооценки, в то время как выпускники участвуют редко. Есть значительные различия в том, что касается участия административного состава и студентов, и в отношении последних наблюдается связь с используемым методом: студенты обычно представлены в связи с оценками, но редко – в связи с аккредитацией. Как документальные свидетельства самооценки почти во всех случаях снабжены статистическими данными и почти в половине случаев – тем или иным выводом дополнительных обзоров.

За исключением двух случаев визиты на места являются частью оценочных процессов в Европе. Средняя продолжительность визитов на места 2 дня, но визиты на места с аудитами обычно длятся дольше. Результаты обзора демонстрируют взаимное согласие в отношении элементов, составляющих визиты на места: Почти каждое участвующее агентство проводит интервью, обход помещений, заключительные встречи с управляющим составом и рассмотрение документальных свидетельств. Самый противоречивый элемент визитов на места – посещение занятий, что используется в 25 % случаев.

Доклады публикуются почти во всех случаях проведения оценки, но иногда это опускается в связи с аккредитацией. Доклады обычно содержат выводы и рекомендации, и очень часто они содержат анализ, в то время как эмпирические данные содержатся в 1/3 всех случаев. Общепринятым является проводить консультации с оцениваемыми вузами до опубликования докладов, но с другими сторонами консультации проводятся редко. В 3/4 всех случаев оцениваемые вузы также отвечают за последующие действия по выполнению рекомендаций, а агентство по гарантированию качества и правительство несут ответственность меньше, чем в половине случаев. Но все респонденты соглашались, что последующие мероприятия проводятся в том или ином виде.

6 КРИТЕРИИ И СТАНДАРТЫ

В соответствии с Статус-Докладом 1998 г. о европейском гарантировании качества качество в то время, как правило, понималось как степень достижения отдельными программами своих собственных целей, а также правовые положения, в соответствии с которыми эти программы действовали. Этот подход обычно называют подход «соответствия цели».

В аккредитации, когда решается, отвечает ли программа, вуз или другой параметр определенным внешним стандартам, критерии и стандарты всегда были хорошо известной характеристикой и всегда присутствовали в процессе аккредитации. Интересно, результаты обзора показывают, что не только в аккредитации, но также и в гарантировании качества в целом использование критериев и стандартов стало общим элементом оценочного процесса. Почти все страны используют критерии и стандарты в той или иной форме в оценочных процедурах.

6.1 Использование критериев и стандартов в европейском гарантировании качества

Исходя из результатов обзора, очевидно, что различие между терминами «критерии» и «стандарты» нечеткое. Тем не менее, термин «стандарты» больше используются в связи с аккредитацией, а термин «критерии» чаще связан с оценкой. Стандарты в аккредитации используются как пороговые величины, часто формируются правительством или другими административными органами.

Термин «критерии» шире, и в оценке критерии подразумевают некую базисную точку в измерении качества образования. Критерии не фиксированы, но действуют как предложения или рекомендуемые базисные точки для хорошего качества, по которым оцениваются дисциплины, программы или вузы.

Случаи, когда «критерии» используются как синоним стандартов, указывая минимальный порог, усиливают путаницу. Когда критерии и стандарты используются в той же оценке, трудно установить внутреннюю иерархию между терминами в обзорных данных.

И, наконец, есть разница между эксплицитно сформулированными критериями, которые записаны и доступны, и имплицитными критериями положительной практики, которые часто формируются посредством директив для самооценки агентством или экспертной группой во время написания доклада, но не изложены письменно⁴⁶.

Выбор объекта оценочных процедур влияет на то, используются ли критерии или нет. Все агентства по аккредитации используют критерии или стандарты. Большинство агентств, которые регулярно проводят оценку вузов и дисциплин и вузовские аудиты, используют критерии, и это же касается 10 из 14 агентств, проводящих оценку программ. Исключение из этого правила – 4 из 10 агентств, проводящих оценку программ, или агентство, которое проводило аудит программ, – они используют не критерии, а подход «соответствие цели».

Анализируя использование критериев 34 агентствами, интересно изучить, кто задавал критерии для хорошего качества в образовании, т. е. кто формулировал критерии. Здесь имеются различия, как среди разных агентств, так и внутри одного агентства в зависимости от типа и объекта оценки. Критерии могут формулироваться агентством, правительственным органом, экспертной группой или профессиональной организацией, но также критерии часто формулируются совместно различными заинтересованными сторонами.

6.2 Использование критериев и стандартов в аккредитации

Существуют давние традиции аккредитации и использования заранее сформулированных стандартов в ассоциированных странах, таких как Болгария, Эстония, Чешская Республика, Венгрия и Литва. Стандарты для различных областей часто формулируются членами аккредитационной комиссии.

В Германии были сформулированы общие стандарты для аккредитации новых курсов, ведущих к получению степеней бакалавра и магистра, и курсы непрерывного образования. Сюда входят основные директивы, ориентация на исследовательскую и прикладную направленность. Основные требования были сформулированы Конференцией министров образования (КМК), Конференцией президентов и ректоров университетов и других высших учебных заведений (HRK) и Аккредитационным советом (AR), и все оценочные средства в Германии должны следовать этим минимальным стандартам. Например, используются следующие 2 пороговых критерия: Более 30 % (в университетах 50 %) профессорско-преподавательского состава должны иметь академическую степень доктора философии (PhD), и более 50 % ппс должны работать на полной ставке. Кроме этого, региональные оценочные агентства могут применять дополнительные стандарты в контексте этих директив. Например, ZEvA48 разработал дополнительные критерии⁴⁹.

Австрийские стандарты по аккредитации схожи с немецкими. Однако стандарты применимы к вузовскому уровню, что кажется естественным, т. к. основная оценочная деятельность Австрийского аккредитационного совета (AAC) касается аккредитации вузов. Заявка должна включать подтвержде-

⁴⁶ К сожалению, мы не приводим это различие в данном обзоре и могли бы лишь усугубить путаницу. Мы доверяли информации по использованию критериев и стандартов, представленной агентствами. Однако, проанализировав ответы, мы поняли, что некоторые из упомянутых критериев скорее носят имплицитный, а не эксплицитный характер.

⁴⁸ Zentrale Evaluations und Akkreditierungsagentur Hannover. (нумерация сносок соответствует оригиналу, прим. ред.)

⁴⁹ Пример: курс на получение степени бакалавра с ориентацией на исследовательскую работу должен включать 50 % преподавания базовых научных основ, 20 % – метод и 30 % – знания по предмету; степень бакалавра с ориентацией на прикладную работу должна включать 30 % базовых научных основ, 20 % – метод и 50 % – знания по предмету. Другие критерии могут быть следующими: программы должны гарантировать получение студентами общих ключевых квалификаций (компетенций); курсы на получение степени с зарубежной ориентацией должны иметь международное признание; курсы на получение степени должны предлагаться в модульной форме и др.

ние того, что минимальные стандарты в отношении научно-исследовательского состава, проекта учебных планов и набора учебных курсов⁵⁰ будут соблюдены.

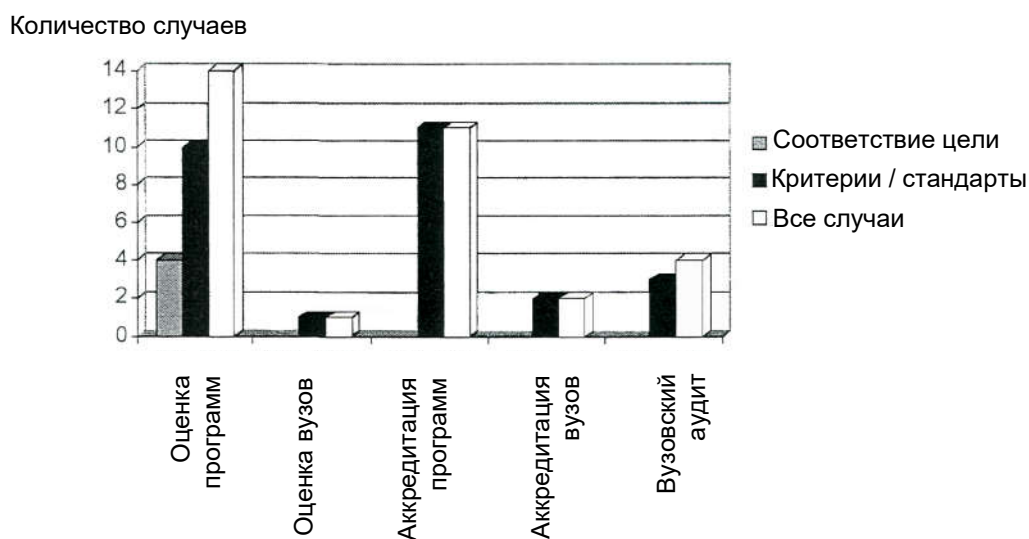


Рис. 10. Система координат в сочетании с типом оценки

В Южной Европе Национальный институт аккредитации педагогического образования в Португалии (INAFOP) использовал правовые нормы и стандарты, установленные агентством. *Стандарты в начальном педагогическом образовании* были одобрены агентством в 2000 г. и относились к процессу аккредитации программ, дававшим доступ к профессиональным квалификациям, необходимым для преподавания на уровне начального образования (включая дошкольное) и среднего образования. В профессиональных учебных профилях, одобренных Правительством в 2001 г., установлены требования к преподаванию, которые использовались как критерии для оценки адекватности целей программ педагогического образования.

6.3 Использование критериев и стандартов в других типах оценки

В оценке программ использование критериев становится общей особенностью. Например, в Нидерландах неуниверситетское образование оценивается НВО-gaad. *Общая схема оценки*⁵¹ установлена для всех оценок качества. Комиссия ассоциации определяет вопросы по оценке, включенные в общую схему, и они являются обязательными для экспертной группы и университетов профессионального образования при составлении своих докладов по самооценке. *Общая схема оценки* основывается на трех основных качественных аспектах: отношение между учебной программой и рынком труда, эффективность и действенность учебной программы, условия, необходимые для управления качеством и совершенствования качества. *Общая схема оценки* состоит из 24 оценочных вопросов, распределенных по двум качественным аспектам и соответствующим критериям. Критерии сводятся к требованиям, предъявляемым к тому или иному аспекту. Результаты оценок распределяются по шкале: плохо, не достаточно, средне, достаточно, хорошо.

Итальянское агентство Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario использует критерии в своей основной оценочной деятельности; вузовский аудит. Наконец, французский Comité Nationale d'Evaluation использует в вузовской оценке критерии, сформулированные агентством, но критерии адаптируются к каждой оценке.

⁵⁰ Стандарты составляют набор критериев для оценки того, насколько программы отвечают требованиям преподавания, и фокусируются на следующих областях: (i) Профессиональные задачи программы, координация и регулирование, (ii) Программа работ по сотрудничеству и партнерству для развития программы, (iii) Учебный план к программе, (iv) Отбор и оценка стажеров и профессиональная квалификация, сертификация и (v) Преподавательский и преподавательский состав и материалы.

⁵¹ Общая схема оценки высшего профессионального образования, используемая Нидерландской ассоциацией университетов профессионального образования для процедуры оценки качества, ноябрь 1999 г.

В Великобритании *академическая проверка*⁵² – это новый интегрированный метод проверки, направлены на создание, поддержание и повышение качества и академических стандартов. Она используется в Шотландии с октября 2000 г. С января 2002 г. она используется по всей Великобритании. Проверка действует на протяжении шестилетнего цикла, при этом каждый вуз и все дисциплины проверяются раз в каждый цикл. Для каждой предметной области в вузе выносится суждение в отношении академических стандартов⁵³. Далее, для каждой предметной области, проверяемой в вузе, выносится суждение о качестве учебных возможностей, предлагаемых студентам, относительно поставленных широких целей, а также о предполагаемых учебных результатах программ. Каждая из этих трех категорий оценивается как достойная одобрения, утвержденная или неудачная. Наконец, вузовская проверка касается конечной ответственности за управление качеством и стандарты, которая ложится на вуз в целом. Она опирается на результаты проверок на уровне дисциплин и использует базисные данные, предоставляемые секциями так называемого *Кода практики*⁵⁴.

В Северной Европе в оценках все еще доминирует подход «соответствие цели». Используются имплицитные критерии положительной практики и аспекты, которые должны быть выдвинуты на первое место в директивах и во время визитов на места. Исключение составляет Датский институт оценки, который развивает подход, базирующийся на принципе «соответствие цели», применяя имплицитные критерии к оценкам, больше базирующимся на эксплицитных критериях. Так в основном проходила оценка программ дальнейшего образования на степень магистра, и этот подход планируется применить в оценке неуниверситетского образования. Однако, как и в других видах деятельности по аккредитации, он является постоянной составной частью аккредитации неуниверситетских программ, когда принималось решение утвердить, условно утвердить или не утвердить.

6.4 Резюме

Интересно, что в результате обзора стало ясно, появляется новый характерный аспект как общая черта европейского опыта гарантирования качества, а именно – использование критериев и стандартов.

В отличие от 1998 г., когда круг полномочий оценочных процедур обычно составляли правовые положения и заявленные цели оцениваемых вузов, сегодня почти все агентства используют те или иные критерии. Это, конечно, особенно справедливо для аккредитационных процедур, где используются пороговые критерии минимальных стандартов, чтобы судить, есть ли соответствие этим пороговым критериям. Но эта тенденция также очевидна и в других оценочных процедурах, когда, например, применяется критерий «положительной практики». В нескольких странах, однако, используемые критерии не ясно сформулированы.

Анкеты и прилагаемый материал из европейских агентств по гарантированию качества служат доводом, что ряд особенностей следует исследовать дальше в отношении использования критериев и стандартов. В чем разница между критериями и стандартами? Когда агентство работает с пороговыми критериями и когда оно работает с критериями положительной практики? Важна ли ясная форму-

⁵² Гарантирование качества в высшем образовании Великобритании: краткий справочник, 2001. Агентство по гарантированию качества высшего образования.

⁵³ Проверка касается рассмотрения следующих вопросов: 1) есть ли четкие результаты обучения, которые были заранее правильно заданы в отношении общей схемы квалификаций, и какие-либо важные утверждения, касающиеся оценки эффективности дисциплины; 2) спроектирован ли учебный план так, чтобы желаемые результаты могли быть достигнуты; 3) эффективна ли оценка в измерении достижений результатов; 4) соответствуют ли успехи студентов ожидаемым результатам и уровню квалификации. В свете изложенного проверяющие констатируют, есть ли у них а) доверие к стандартам, ограниченное доверие к стандартам или отсутствие доверия к стандартам.

⁵⁴ В Великобритании устанавливаются четкие базисные точки, чтобы объяснить, на каких основах базируется суждение. Агентство работает с сектором высшего образования, чтобы сохранять основу квалификации, оценку эффективности дисциплин и *Кода практики*, а также чтобы обеспечивать руководство спецификацией программ. Общая схема квалификации устанавливает отличительные признаки и способности, которые ожидаются от носителя квалификации. Положения по оценке эффективности дисциплин касаются концептуальной основы, которая придает дисциплине связность, последовательность и отличительные особенности, и определяет, что может ожидать выпускника имея в виду технические приемы и умения, необходимые для развития понимания предмета. Спецификация программ это стандартные наборы информации, которую представляет каждый вуз о своих программах. Наконец, *Код практики* излагает директивы относительно положительного опыта в управлении академическим качеством и стандартами. Каждый раздел *Кода практики* содержит правила или принципы, которые должны продемонстрировать вузы, а также директивы по поводу того, как они могут выполнить эти правила. *Код практики* предоставляет базисную точку для использования в обзорах агентства.

лировка критериев? Кто формулирует критерии? В каком объеме агентства работают с заранее сформулированным набором критериев, подходящим для каждого оценочного процесса?

Нет сомнения, использование стандартов и критериев – важнейший инструментарий в связи с прозрачностью – на национальном и международном уровнях, но, конечно, важным является вопрос, до какой степени это способствует непрерывному совершенствованию качества деятельности высших учебных заведений.

Таблица 29 – Участвующие агентства и использование различных типов оценки

Название института оценки	Страна	Тип оценки, используемый регулярно ⁵⁵	Тип оценки, используемый время от времени
1	2	3	4
Европейская ассоциация университетов (EUA)		Вузовский аудит Вузовская оценка	Оценка тем Аудит на уровне темы Оценка эффективности вузов
Fachhochschulrat (FH-совет)	Австрия	Оценка программ Оценка вузов Аккредитация программ	
Österreichischer Akkreditierungsrat Austria (Австрийский аккредитационный совет, ААС)	Австрия	Аккредитация программ Аккредитация вузов Вузовский аудит	
Vlaamse Interuniversitaire Raad	Бельгия	Оценка программ	
Vlaamse Hogescholenraad	Бельгия	Аудит на уровне программ	
Совет ректоров (CRef)	Бельгия	Оценка программ Другой тип оценки ⁵⁶	
Национальное агентство по оценке и аккредитации при Совете министров (NEAA)	Болгария	Оценка программ Оценка вузов Аккредитация программ Аккредитация вузов	
Совет образовательной оценки-аккредитации	Кипр	Оценка программ Аккредитация программ	
Аккредитационная комиссия Чешской Республики	Чешская Республика	Аккредитация программ	Вузовская оценка
Датский институт оценки, университетский и неуниверситетский секторы	Дания	Оценка программ Аккредитация программ	Вузовская оценка Оценка тем Другой тип оценки
Эстонский центр аккредитации высшего образования	Эстония	Аккредитация программ Другой тип оценки ⁵⁷	
Финский совет оценки высшего образования	Финляндия	Оценка программ Оценка вузов Оценка тем Вузовский аудит	Аккредитация программ Аккредитация вузов Оценка эффективности дисциплин Оценка эффективности программ Оценка эффективности вузов Оценка эффективности тем
Национальный комитет оценки	Франция	Оценка вузов	
Akkreditierungsrat	Германия	Аккредитация программ Аккредитация вузов	
Zentrale Evaluations-und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA)	Германия Niedersachsen	Оценка дисциплин Аккредитация программ	
Оценочное агентство Германии, Баден-Вюртемберг	Германия, Баден-	Оценка дисциплин	Оценка программ

⁵⁵ Т.к. нижеприведенные ответы основывались на анкете, было сложно истолковать, как респонденты понимали термин «регулярно». Т.к. размер сектора высшего образования и самих агентств в странах-участниках разный, то цифры показывают, что регулярная практика также имеет соответствующие различия.

⁵⁶ Трансверсальная оценка программы во всех заинтересованных университетах (формулировка агентства).

⁵⁷ Оценка исследований.

	Вюртемберг		
Венгерский комитет аккредитации	Венгрия	Аккредитация программ Аккредитация вузов	
Министерство образования, науки и культуры Отдел оценки и контроля	Исландия		Оценка программ

1	2	3	4
Совет по государственным заказам в области высшего образования и подготовки (НЕТАС)	Ирландия	Оценка программ Оценка вузов Аккредитация программ Аккредитация вузов Вузовский аудит	Оценка тем Оценка эффективности дисциплин Оценка эффективности программ
Управление высшего образования	Ирландия	Вузовский аудит	
Национальное управление по квалификациям Ирландии	Ирландия	Вузовский аудит	
Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNSVU)	Италия	Оценка программ Оценка вузов Аккредитация вузов Вузовский аудит	Аудит на уровне программ Оценка эффективности вузов Оценка тем
Центр оценки качества высшего образования	Латвия	Оценка программ Оценка вузов Аккредитация программ Аккредитация вузов	Оценка тем
Литовский центр оценки качества в высшем образовании	Литва	Оценка программ Аккредитация программ Оценка эффективности программ	Оценка дисциплин Оценка вузов Оценка тем Аккредитация вузов Аудит на уровне дисциплин Аудит на уровне программ Вузовский аудит
Инспекторат высшего образования	Нидерланды	Оценка программ Оценка тем Оценка эффективности дисциплин Оценка эффективности вузов Оценка эффективности тем Оценка эффективности программ	Вузовская оценка Вузовский аудит Другой тип оценки ⁵⁸
VSNU Департамент гарантирования качества	Нидерланды	Оценка дисциплин Оценка программ Оценка эффективности дисциплин Оценка эффективности программ Другой тип оценки ⁵⁹	
Нидерландская ассоциация университетов профессионального образования (HBO-gaad)	Нидерланды	Оценка программ Аккредитация программ Оценка эффективности программ	
Сетевой норвежский совет	Норвегия	Аккредитация программ	Оценка программ Оценка вузов Вузовский аудит
Государственная комиссия по аккредитации	Польша	Оценка программ Аккредитация программ	Аудит на уровне программ Вузовский аудит
Национальный институт аккредитации педагогического образования (INAFOP)	Португалия	Аккредитация программ	
Национальный совет по академической оценке и аккредитации	Румыния	Аккредитация программ Аккредитация вузов Аудит на уровне программ Вузовский аудит Оценка эффективности дисциплин Оценка эффективности программ	

⁵⁸ Оценка или аудит-процедура лицензирования (формулировка агентства).

⁵⁹ Оценка исследований (формулировка агентства).

1	2	3	4
Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya	Испания, Каталония	Оценка программ Оценка тем	Оценка эффективности тем Оценка тем
Национальное агентства по высшему образованию (Högskoleverket)	Швеция	Оценка дисциплин Оценка программ Аккредитация дисциплин Аккредитация программ Вузовский аудит Другой тип оценки ⁶⁰	
Агентство гарантирования качества высшего образования	Великобритания	Оценка дисциплин Оценка программ Вузовский аудит	Оценка эффективности дисциплин

Определения

Следующие предполагаемые определения посылаются вместе с анкетой агентствам-участникам. Полную анкету можно получить по запросу в Секретариате ENQA: enqa@menedu.fi.

Оценка⁶¹ может проводиться по следующим позициям:

- *Оценка дисциплины*⁶², которая сосредоточена на качестве одного отдельного предмета, обычно во всех программах, где эта дисциплина преподается.
- *Оценка программы*, которая сосредоточена на учебной программе, определяемой в данном контексте, как обучение, ведущее к получению степени.
- *Оценка вуза*, которая рассматривает качество деятельности внутри вуза, т. е. организационные, финансовые вопросы, управление, материально-техническое обеспечение преподавание и исследования.
- *Оценка темы*, которая рассматривает качество или деятельность, связанную с конкретной темой в рамках образовательного процесса, например, ИСТ или консультирование студентов.
- *Аудит*, который является оценкой сильных и слабых сторон механизмов качества, созданных самим вузом для постоянного мониторинга и совершенствования деятельности и услуг, относящихся к дисциплине, программе, вузу в целом или теме.
- *Процесс аккредитации*, который строится на тех же методологических принципах, что и другие типы оценки, но отличается от других процедур тем, что суждение выносится в соответствии с ранее определенными стандартами, чтобы решить, отвечает ли данная дисциплина, программа, вуз или тема необходимому уровню.
- *Оценка эффективности системы*, которая является сравнением результатов между дисциплинами, программами, вузами или темами, ведущим к обмену опытом наилучшей деятельности.
- *Критерии* рассматриваются как контрольные точки и исходные данные для сравнения качества входных данных и процесса.
- *Стандарты* рассматриваются как ожидаемые результаты образования. Например, стандарты, установленные профессиональной организацией или законодательством. Они касаются компетенцией, ожидаемых от выпускников.

Перевод Н.М. Амбросимовой

⁶⁰ Examinersrättprövning (формулировка агентства)

⁶¹ В этом обзоре термин «оценка» (evaluation) также относится к терминам «assessment» и «review» (обзор).

⁶² Термины «дисциплина» относится, например, к «химии» внутри программы по медицине.

**A.5.1. ПЕРЕХОД К КВАЛИФИКАЦИОННЫМ СТУПЕНЯМ «БАКАЛАВР»
И «МАГИСТР» КАК ВЫЗОВ ДЛЯ НЕМЕЦКИХ ВУЗОВ.
ОБЛАСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЗАДАЧИ**

*Вестник Центра, вып. II «Образовательные программы
бакалавра и магистра»
Иоханна Витте, Ульрих Шрайтерер
Ларс Хюнинг, Эрик Отто
Детлеф Мюллер-Белинг, Гютерслоу, июнь 2003*

DIE UMSTELLUNG AUF BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGÄNGE
ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE DEUTSCHEN HOCHSCHULEN:
HANDLUNGSFELDER UND AUFGABEN ¹

*Centrum für Hochschulentwicklung(CHE)
Positionspapier II*

Центр развития высшей школы (CHE) потребовал недавно от немецкой образовательной системы быстрого и последовательного перехода к образовательным программам подготовки бакалавров и магистров (Bachelor- und Masterstudiengänge – BMS)¹. В ниже представленном материале обращается внимание на области деятельности, которые будут вовлечены в этот процесс, и на задачи, которые нужно будет решить при реализации такого перехода.

Этот шаг имеет далеко идущие последствия не только для структуры вузов и процессов, происходящих внутри них, которые должны будут существенно изменены, но и для взаимодействия вузов с внешним миром. Особенно важны взаимоотношения между высшим образованием и профессиональными сообществами, поскольку этот переход дает возможность нового восприятия понятий «квалификация» и «образование в течение всей жизни».

Для осуществления перехода к образовательным программам подготовки бакалавров и магистров (BMS) в немецких вузах были подготовлены рекомендации представителями высшей школы и различными организациями, имеющими отношение к высшему образованию. Однако в этих рекомендациях не рассматривались какие-либо конкретные требования, возможности и последствия такого глобального преобразования. Поэтому на Конференции министров культуры ФРГ были разработаны (на основании § 19 Рамочного закона о высшем образовании) *структурные задачи*², которые послужат основой для разработки земельных законодательств в процессе перехода к подготовке бакалавров и магистров.

Совет по аккредитации предложил ввести эталонные границы³ для методов аккредитации. Конференция ректоров высших учебных заведений ФРГ также высказала точку зрения о введении системы подготовки бакалавров и магистров⁴. Первой научной организацией, высказавшейся в пользу введения ступеней бакалавров и магистров, явился Научный совет Конференции ректоров, разработав Рекомендации по введению новых учебных структур и квалификационных степеней⁵, а несколько позднее и Рекомендации для государственных дипломов⁶.

Если всеобщий переход к BMS произойдет, то он включит в себя глубокие изменения всей парадигмы немецкой школы, которые выходят далеко за пределы только технических, структурных и организационных преобразований процессов обучения и преподавания. Чтобы успешно решить эту проблему, необходимы не только усилия и четкая позиция в принятии решений, но и тесное взаимодействие, «согласованные акции» между вузами, государством и всеми учреждениями по трудоустройству выпускников. Важнейшие области деятельности и поставленные задачи рассматриваются ниже.

¹ www.che.de/downloads/Positionspapier2BMS.pdf

1. Всеобщий переход к программам подготовки бакалавров и магистров Программы подготовки бакалавров и магистров (BMS) и учебная реформа.

После споров, длящихся десятки лет вокруг структурной и учебной реформы, которые, по существу, были безрезультатными, введение ступенчатой (цикловой) системы обучения бакалавров и магистров в конце 90-ых годов нашло, наконец, путь в немецкую систему высшей школы.

Решающими мотивами явились – большая степень интернационализации высшего образования и международное признание полученных дипломов. Но с внедрением ступенчатой (цикловой) структуры обучения связываются и более широкие ожидания, а именно, считается, что она выступит поводом и стимулом для основополагающей и продолжительной учебной реформы. Речь идет, в том числе, о новом подходе к разработке целей обучения на основе меняющихся требований профессионального мира и науки, и, следовательно, о новой концепции образовательных программ и, не в последнюю очередь, новом содержании учебных курсов и новой организации процесса обучения. Бакалавр и магистр выступают в данном случае как инструменты или как сосуды, которые нужно заполнить соответствующим образом.

Однако удастся ли получить согласие работодателей, студентов и широкой общественности на внедрение новой цикловой структуры обучения и соответствующих квалификаций (и в какой мере), а также удастся ли сделать эти циклы привлекательными, в решающей степени будет зависеть от содержания и концепции проводимых реформ. Поэтому внедрение BMS призывает к основополагающему пересмотру учебных курсов, форм занятий и экзаменов, а также прежних моделей обучения в немецких вузах.

В преобразовании участвуют все образовательные программы.

Последовательный переход на BMS означает введение ступенчатой (цикловой) структуры обучения, по возможности, для всех образовательных программ, включая те курсы и дисциплины, для которых предусмотрены государственные экзамены.

На сегодняшний день существует примеры того, что BMS прежде всего внедряются в тех вузах, где цикловое обучение рассматривается как возможность особых специализаций обучения, или в тех вузах, где, будущая профессия в большой степени интернационально ориентирована (и это облегчает переход на новые квалификации, принятые уже во многих странах), а также в тех вузах, где имеются проблемы трудоустройства выпускников.

В отношении многих образовательных программ и профессий существуют сомнения и предубеждения по поводу обучения при введении BMS. В тех странах, где многоступенчатая система обучения существует давно, известно, что только немногие образовательные программы или профессиональные области, не подходят для структуры обучения «бакалавр-магистр», и для этих профессий высшее образование следовало бы организовать иначе. Этот факт говорит о том, что на самом деле реальных причин отказа от перехода на BMS совсем немного. Разумеется, успешно реализовать новую структуру можно только в том случае, если характер профессии, квалификации и образовательные программы будут соответствовать друг другу, а нормы по изучению того или иного предмета в процессе обучения от бакалавра к магистру будут установлены научно обоснованно, и не будут пересекаться по содержанию. Тогда не было бы смысла вновь и вновь обсуждать логичность и соразмерность цикловых учебных курсов. Вместо этого было бы намного полезнее решить вопрос о том, как наиболее оптимально сформировать циклы BMS для отдельных специальностей. Примеры стран, внедривших BMS, могут способствовать расширению представлений о новой системе, сравнению конкретных моделей и формированию немецкой системы BMS, способной войти в международное образовательное пространство.

Преобразование системы государственных экзаменов.

Так как примерно 40 % немецких выпускников высшей школы завершают учебу сдачей государственного экзамена, исключать образовательные программы, завершающиеся госэкзаменом, из реформирования было бы неприемлемо и полностью ошибочно и могло бы отрицательно повлиять на стремление перехода на BMS. Напротив, реформа необходима именно для тех специальностей, для которых предусмотрена сдача государственных экзаменов, при этом реформируются не только сама система экзаменов, но и практика приема на государственную службу и система оплаты труда.

Примеры других стран показывают, что введение циклового обучения возможно также в таких профессиональных областях, которые требуют особенного контроля и регулирования со стороны государства (здравоохранение, органы безопасности, юстиция). Поэтому очень важно стремиться к скорейшему переходу на цикловое обучение во всех областях обучения в рамках учебной реформы. При этом реформаторская инициатива перестройки тех специальностей, которые регулируются государ-

ственными экзаменами (юриспруденция, педагогика, медицина, фармацевтика), должна исходить от федерального правительства или правительств земель.

2. Отношения между системой высшей школы и профессиональной сферой Новое понимание профессиональной квалификации.

Продвижение на рынке труда бакалавра и магистра как новых квалификаций вызывает необходимость нового понимания профессиональной квалификации. Бакалавр означает де юре в Германии первый цикл квалификации. Тем не менее, де факто, бакалавр сможет устроиться на работу только тогда, когда и в вузе, и в профессиональном мире появится устойчивое новое понимание профессиональной квалификации и профессиональных компетенций.

Рассматривать выпускников-бакалавров в качестве неполноценных дипломированных специалистов абсолютно неверно. Представление о том, что только квалификации "*полный юрист*", "*полный психолог*" или "*полный экономист*" обладают профессиональными компетенциями, давно не соответствует действительности. Выработка в рамках основного курса обучения таких широких профессиональных компетенций, которые были бы достаточными в течение всей трудовой жизни – как это обычно утверждается в немецких образовательных программах – является ошибочной установкой. В ходе развития наук и отсутствия их дифференциации фактическое и планируемое время занятий не совпадали. Но квалификация бакалавра позволяет овладеть базовыми теоретическими и методическими инструментами научной работы по специальности, которые создают основу для дальнейшей возможности самостоятельного выбора: использовать эти знания только в своей специальности или заниматься более широкой деятельностью сверх профессии.

Бакалавр закладывает даже более прочную основу для дальнейшей, непрерывной научной квалификации. Требование к квалификации бакалавра заключается в том, чтобы эта квалификация равным образом способствовала выработке потребности к учебе в течение жизни и профессиональному совершенствованию.

Специализация в профессии может произойти либо после получения степени бакалавра, либо непосредственно после последующей учебы на магистра. После присвоения квалификации бакалавра и после получения диплома, бакалавр может продолжить дальнейшее обучение на магистра, что существенно отличается от традиционного немецкого обучения на дипломированного специалиста, т.к. он сможет заниматься как научными исследованиями по специальности, так и профессиональной специализацией или переквалификацией (переподготовкой).

Возможности трудоустройства для выпускника- бакалавра.

Признание магистра на рынке труда не представляет проблемы, так как эта квалификация признается равноценной традиционному дипломированному специалисту, немецкому магистру и специалисту, сдавшему государственный экзамен (в рамках учебной программы, предусматривающей госэкзамен). Но степень бакалавра пока еще не столь широко распространена и известна, хотя потребность в признании этой квалификации несколько запоздала.

До сих пор перспективы карьеры для выпускника – бакалавра в Германии признавались где-то между традиционными квалификациями в дуальной системе и между дипломированным специалистом, немецким магистром или выпускниками, сдавшими государственный экзамен.

Однако точную градацию новых квалификаций не должен определять сиюминутный рынок. Она должна вырабатываться вузами и потенциальными потребителями рабочей силы в результате их взаимодействия при разработке образовательных программ. Особенно это касается образовательных программ для специалистов с четко определенным профессиональным полем деятельности, как, например, инженерные или социальные профессии.

Требуется разъяснения и вопрос о том, как будут различаться бакалавры и бывшие дипломированные выпускники специализированных высших школ (фаххохшULE), если в перспективе последние не будут выпускаться. Вузы не должны оставить этих выпускников «плыть по течению», считая, что они «как-нибудь» устроятся на работу. Все более важной для вузов становится задача рыночного подхода к новым квалификациям, т.е. их целенаправленное продвижение на рынок труда.

Государство как работодатель

Разъяснить возможности трудоустройства выпускников – бакалавров следует как частным, так и государственным работодателям. Для выпускников ряда специальностей, которые будут работать в государственных организациях или финансироваться из государственных средств, изменения могут не начаться до тех пор, пока государство само не даст сигнал о том, как будут использоваться и как классифицироваться выпускники-бакалавры.

В настоящее время имеется только решение Конференции министров культуры (КМК) о том, что выпускников-бакалавров следует классифицировать как специалистов (ответственных должностей), а выпускников-магистров – как специалистов более высоких (руководящих) должностей⁷. Также имеется очень спорное совместное решение Конференции министров внутренних дел и Конференции министров культуры о допуске выпускников-магистров к высшим должностям⁸. Если для выпускника-магистра из университета такое назначение является безоговорочным, то для выпускника-магистра из специализированного высшего учебного заведения (фаххохшуле), оно возможно лишь с согласия представителей министерства внутренних дел в органах аккредитации.

До сих пор только 6 федеральных земель в официальных заявлениях отказались от этого права вето. Таким образом, государство как работодатель уклоняется от стремления вузов, выступающих в данном случае как законодатель (§19 HRG). Это стремление заключается в том, что различий между степенями бакалавра и магистра университетов и специализированных высших учебных заведений не должно существовать. Назрела срочная необходимость со стороны федеральных и земельных правительств не только конкретизировать и упорядочить тарифные ставки и права на карьерный рост выпускников-бакалавров, но и реорганизовать практику государственной службы и провести широкую реформу образовательных программ, по окончании которых предусмотрены государственные экзамены.

Более глубокое и гибкое взаимодействие между вузами и деловым миром.

Существенное структурное преимущество цикловых учебных программ заключается в том, что они позволяют вузам более широко взаимодействовать с деловым миром, предоставляют студентам большую гибкость и больше индивидуальных возможностей развития в процессе учебы и в профессии. Если система циклового обучения окончательно утвердится, то в обычную практику должно войти продолжение обучения на степень магистра выпускниками-бакалаврами через несколько лет их профессиональной деятельности. Частные и государственные работодатели должны воспринимать это не как риск, а как возможность для улучшения работы по развитию персонала. Но наряду с возможностью продолжения обучения на степень магистра, выпускники-бакалавры должны быть заинтересованы в возможности профессионального развития и переподготовки, так чтобы их более раннее начало профессиональной деятельности (через 3-4 года обучения в вузе) было для них в определенной степени привлекательным.

3. Многовариантность и гибкость системы образования

Переход от бакалавра к магистру

Споры о переходе от бакалавра к магистру не должны ограничиваться решением вопроса о том, какая часть из числа бакалавров может продолжить учебу на магистра. При таком узком подходе не учитываются широкие возможности новой структуры обучения для студентов⁹. Каждый вуз должен самостоятельно регулировать доступ к магистерским программам и сам выбирать студентов среди претендентов. На престижные специальности отбор неизбежен, а для претендентов отбор на пригодность и полезен, поскольку сопоставляются и образовательные программы, и способности. Но устанавливать долю бакалавров, которые должны продолжать учебу на магистра, в самом начале обучения в вузе, нерационально. Во-первых, установление пригодности происходит принимающим вузом в единичных случаях, во-вторых, доля отобранных претендентов будет отличаться в зависимости от специальности и от вуза. В-третьих, при определении квоты должны учитываться те бакалавры-выпускники, которые после нескольких лет профессиональной деятельности хотят вернуться в вуз для продолжения учебы на магистра. Все это представляет собой довольно сложную задачу и связано с неопределенностью.

Принципиально важно то, что ни квота в 10 %, ни квота в 90 % продолжающих обучение на степень магистра, не соответствуют идее перехода бакалавр-магистр, а специфические "квоты" будут находиться где-то посередине.

Степень магистра предполагает, что обучение продолжается или соответственно возобновляется для того, чтобы приобрести другую или дополнительную квалификацию. Квоты перехода к обучению на магистра могут восприниматься как "образовательный барьер" только тогда, когда обучение на бакалавра интерпретируется как нечто "полузаконченное" или "прерванное". Если бакалавр устроится на работу в качестве квалифицированного специалиста с законченным образованием, то и избирательность доступа к степени магистра потеряет свою силу. Речь идет не об ограничении доступа к высшей

школе, а о его расширении, большей гибкости и более точном решении при выборе основной и дополнительной квалификаций.

Многовариантные и гибкие отношения между типами высших учебных заведений.

В новых условиях важно не оценивать качество квалификации выпускника типом вуза, а оценивать профилем вуза и равноценностью образовательных программ. Это коренным образом изменяет отношения между университетами и специализированными высшими учебными заведениями. Университеты при решении вопроса о доступе к образовательным программам магистра и к получению ученой степени кандидата наук должны учитывать индивидуальную пригодность претендента, а не тот факт, получил ли претендент диплом специализированного высшего учебного заведения или университета¹⁰. Но такой подход возможен при понимании того факта, что личные способности претендента являются гораздо более важными, чем тип высшей школы, которую он закончил. Только так университетское образование и образование, полученное в специализированных высших учебных заведениях, может стать реально равноценным.

Соотношение между образовательными программами и дисциплинами.

К следующему преимуществу структуры бакалавр-магистр относятся большая открытость и гибкость отношений между различными образовательными программами и дисциплинами. После окончания обучения на бакалавра, наряду с дальнейшим продолжением и углублением обучения на магистра по той же специальности, возможно также обучение на магистра по родственной специальности, что дает возможность новой профессиональной и научной переориентации. Естественно, не любая комбинация дисциплин становится возможной, но все же число таких комбинаций гораздо больше, чем в традиционной немецкой системе обучения. Так, например, бакалавр экономики не может продолжать обучение на магистра по химии, однако, без проблем – на магистра в журналистике, региональном планировании, науках управления, исследованиях Европы, международных финансово-экономических науках или политической философии.

Многие из этих магистерских программ отличаются значительным прикладным содержанием и могли бы реализовываться „профессиональными центрами“ вузов как новыми структурными единицами. Эти программы одновременно открывают возможность для интересных междисциплинарных исследовательских работ, поэтому было бы неразумно ограничить доступ к получению ученой степени кандидата наук выпускникам междисциплинарных факультетов¹¹. Так как отношения между различными учебными курсами и дисциплинами становятся более глубокими и гибкими (многовариантность), то студенты получают возможность более широкого выбора дисциплин (специальностей) в начале учебы, поскольку их дальнейшее профессиональное и научное развитие не регулируется так жестко (в таком объеме), как это происходит сегодня при традиционной структуре обучения.

При этом имеется больше возможностей для переориентации содержания обучения, чем уход из вуза или смена вуза (на что теряется много времени) или продолжение обучения после окончания одного вуза в другом вузе (двойное образование). Надо подчеркнуть, что при обучении на бакалавра вырабатываются компетенции для научной работы, которые в принципе применимы и в родственных специальностях. Положительными фактами являются не только экономия времени, связанная с большей гибкостью, но и соответствие меняющимся потребностям бизнеса, и нового междисциплинарного подхода при решении возникающих вопросов и проблем. При переходе на систему «бакалавр-магистр» необходимы не только большая гибкость и индивидуализация при допуске и поступлении на магистерские программы, но и понимание того, что междисциплинарность в принципе не означает худшее качество подготовки специалиста.

Наряду с обучением различным дисциплинам, вузам нужно уделять больше внимания, чем это было до настоящего времени, междисциплинарным программам,

Сроки обучения и определение структуры учебы.

Законодатель предоставляет вузам право решать вопрос самостоятельно о сроках обучения в рамках структуры бакалавр-магистр: 4+1-или 3+2 года, однако средний период обучения (в целом 5 лет) не должен быть превышен. Поскольку в настоящее время не существует единых национальных или международных стандартов в плане продолжительности учебы, во всем мире имеют место самые различные модели структуры – пестрый образец различных периодов обучения и их деления на семестры, сессии и т.д. Каждый институт заново «изобретает колесо», и это можно назвать творчеством, но тогда не следует забывать об интересах студентов. Мобильность, прозрачность и гармонизация образовательных программ должны обязательно присутствовать, не должно быть проблем также и с взаимным признанием результатов обучения (система кредитов) .

Сроки обучения и структура обучения в вузе определяются в соответствии со спецификой специальностей, причем главным является учет количества времени, которое необходимо для усвоения содержания и получения профессиональной квалификации. Следует искать единомышленников в отраслевых объединениях и соответствующих профессиональных сообществах еще на фазе разработки концепции преобразования, чтобы при решении проблемы оптимальных сроков учебы по образовательным программам бакалавра и магистра, можно было достичь единого мнения на федеральном уровне.

Следует решить вопрос о сроках обучения для одинаковых специальностей, как в университетах, так и в специализированных высших учебных заведениях (с учетом того, что в процессе реформы должны становиться более гибкими отношения между разными типами высших учебных заведений). В большинстве социальных и гуманитарных наук для программ бакалавра можно утвердить трехлетний срок обучения, но для естественных и инженерных наук нужен более дифференцированный подход.

Следует продумать и следующий момент. Если будет принято решение о четырехлетнем сроке учебы по образовательным программам бакалавра, то для продолжения учебы по программе магистра требуется один год, а это в существующей системе деления на семестры представляется неразрешимой проблемой. Необходимо учесть и тот факт, что при наличии многовариантности и гибкости между дисциплинами, видами высшей школы, а также вузом и профессией, нужно еще найти студентов, которые будут учиться 3+1 или 4+2 года (и не обязательно последовательно). Допущения в рамках новых структур не должны быть слишком жесткими. Выпускники трехлетних бакалаврских образовательных программ в принципе не должны продолжать обучение только по двухгодичным магистерским образовательным программам, а выпускники четырехлетних бакалаврских образовательных программ – только по одногодичным магистерским программам. Это в значительной степени ограничило бы гибкость и эффективность новой системы.

4. Разработка программ «бакалавр-магистр»

Привлекательность образовательных программ «бакалавр».

Привлекательность образовательных программ при обучении на бакалавра заключается в том, что в них должны быть заложены основы, как для последующего углубления научной квалификации, так и для профессиональной деятельности. Программы должны предусматривать по окончании цикла не узко профессиональную «колею» с односторонним движением, а предоставлять широкие возможности дальнейшего развития и подвижности в профессиональном плане. Программы не должны нацеливать только на конкретные профессионально-практические исполнительские навыки или специализацию.

Образовательные программы бакалавра готовят к профессиональной деятельности (и в этом смысле их можно назвать подготовительными), и в то же то время они являются в хорошем смысле академическими: ориентированными на решение проблем, владение теоретическими методами, профессиональными и надпрофессиональными компетенциями.

Главная функция образовательных программ бакалавра, независимо от специальности, состоит в том, чтобы вырабатывать у студентов способность к обучению и заложить базу для обучения в течение жизни, а именно, чтобы студенты могли бы быть готовы к постоянному повышению своей квалификации, сохраняли и развивали свои профессиональные способности в деловом мире и обществе, построенном на знаниях. Это одинаково важно, как для специализированных высших учебных заведений, так и университетов.

Разработка программ, соответствующих целям обучения.

В новой модели структуры обучения вступительный этап введения в специальность имеет особое значение, и он должен быть хорошо структурированным и гибким. Одни и те же рецепты и идеи для разных специальностей не годятся. Например, для некоторых специальностей программу первого учебного года следует сделать более широкой, (т.е., в программу для бакалавра социально-экономических наук включить такие предметы, как экономика народного хозяйства, экономика предприятия, политология, социология, право; для бакалавра естествознания – физика, химия, биология). Изучение отдельных предметов в виде пирамиды целесообразно осуществлять только на втором и третьем курсах.¹²

С другой стороны, имеются и такие программы подготовки бакалавров, в которых в начале обучения в качестве профилирующего выделяется определенный предмет. Однако должно быть единство в понимании того, какие цели ставятся перед обучением, что является профессиональным и

надпрофессиональным «ядром» образовательной программы и какие компетенции должны быть выработаны в процессе обучения.

Новая культура преподавания и учебы

Передача кредитов, введение системы модульного обучения и организация экзаменов в ходе учебного процесса являются на первый взгляд чисто формальными изменениями. Но если осуществлять эти преобразования квалифицированно, то они должны привести к значительным и последовательным изменениям учебной практики, организации учебного процесса и управления им, что не может делаться мимоходом, или ограничиться назначением в некоторые структуры вуза отдельных сотрудников, ответственных за процесс. Последовательное преобразование всей системы образования в вузе на цикловое обучение требует целостного реформаторского подхода: речь идет не просто о новой основополагающей концепции для всех образовательных программ и учебных планов, а о принципиальных изменениях в организации обучения и обслуживания студентов – т.е., изменениях в культуре преподавания и культуре учебы.

Внедрение системы кредитов требует отказаться от системы планирования числа академических часов в неделю/семестр (*Semesterwochenstunde – SWS*), которая раньше была основной единицей при разработке образовательных программ. Вместо академических часов вводится объем примерных затрат труда студентов (*workload*). Для этого необходимо по-новому (и для каждого предмета в отдельности) определить соотношение между временем занятий в вузе и временем для самостоятельных занятий, что требует особенно четкого разделения содержания преподавания и содержание обучения. Нельзя в принципе автоматически переносить 60 кредитов (*Credits*) за учебный год на основе расчетов по европейскому стандарту на уже проведенные занятия без учета фактической рабочей нагрузки студентов.

Наиболее вероятно, что в результате непродуманных методик образовательные программы будут перегруженными, а усвоить материал за планируемый период обучения станет невозможно. Поэтому система кредитов должна разрабатываться с учетом возможности их адаптации к ситуациям в пределах вуза и внешней ситуации, а при её введении следует опираться на имеющуюся европейскую систему *ECTS* (*European Credit Transfer System*). Нужна координация в масштабах вуза и совместная разработка образовательных программ по разным специальностям. В настоящее время возникло большое разнообразие интерпретаций *ECTS* в зависимости от специфики предмета, что отрицательно сказывается на одной из центральных задач кредитов, а именно, повышении международной прозрачности, гармонизации и мобильности.

Модульная система

Введение модулей означает, что образовательные программы и отдельные дисциплины должны разрабатываться в зависимости от целей обучения, это необходимо учитывать и при планировании каждого отдельного учебного занятия. В немецких институтах распространено такое понимание модульной системы, как объединение занятий в определенные учебные комплексы, которые растягиваются на несколько семестров, однако этот подход не является обязательными для модульной системы и в других странах не имеет распространения. Понятно, что крупные по объему учебные курсы способствуют большей связи между образовательными программами, но в то же время ограничивают гибкость студентов и их возможность усвоения программы, а это противоречит главной идее введения модулей. Для того, чтобы уравновесить соотношение между образовательными программами, гибкостью и мобильностью студентов, как это рекомендуется в Болонской декларации, модули, в основном, не должны изучаться в течение более, чем одного семестра.

Текущий контроль в процессе обучения.

Поскольку каждый модуль заканчивается зачетом, содержание учебного материала и содержание контроля должны совпадать, что экономит время на подготовительный период для зачета. Такой подход позволяет заранее выявлять успехи в учебе и возможные пробелы и лучше управлять ими. Заключительная оценка выводится как среднее значение из промежуточных оценок (зачетов), причем оценка выводится с учётом кредитов, утвержденных для каждого модуля. Так как кредиты представляют собой меру требуемой затраты труда студентов, то на промежуточном контроле (зачетах) происходит оценка результатов текущей учебы.

Результаты обучения оцениваются как в кредитах, так и оценками; сюда можно отнести также оценки курсовых работ и оценку практики. Промежуточные проверки, сопровождающие обучение, могут заменяться рефератами, домашними работами, устными и письменными рубежными проверками и различными их комбинациями. Эта форма пока не вошла в практику многих вузов, и возникают совершенно абсурдные смешения старой и новой систем контроля. Например, собираются справки об

отсутствии промежуточных зачётов по отдельным предметам в качестве условия допуска к заключительному зачёту после изучения модуля.

Такая ситуация свидетельствует о необходимости преобразования системы промежуточного контроля в практическом, организационном и правовом отношениях. Существующая практика предусматривает только один или максимум два повторных зачета, а строгость проверки и узкие временные рамки могут лишить студентов их права на учебу, т.е. они могут быть отчислены за неуспеваемость. Поэтому содержание образовательных программ следует подвергать анализу на предмет того, может ли тот или иной материал усваиваться за определенный временной промежуток, а также по-новому выстраивать соотношение между промежуточными проверками (рефераты, домашние работы) и (устными или письменными) заключительными проверками (зачетами), которые демонстрируют приобретенные в результате обучения компетенции для конкретного модуля. Отбор студентов должен происходить перед их допуском к обучению, а не путем "экзаменов на отсеив".

Организация и управление обучением.

Вряд ли возможно реализовать введение системы кредитов, модулей, и промежуточного контроля без внедрения системы полностью автоматизированного управления обучением и различными видами контроля. В эту систему должны быть интегрированы аттестаты об окончании школы, заявки на посещение занятий (лекций), результаты отдельных экзаменов, средний балл, дополнение к диплому „ *diploma supplements* “. Сроки зачетов (экзаменов) и повторных экзаменов должны заранее объявляться, а результаты своевременно сообщаться. Без безупречной и прозрачной организации этих процессов, невозможно управление новой системой образования.

Улучшение наставнической (кураторской) работы и консультирования студентов

Важное место в связи с этим, имеет необходимость улучшения наставнической (кураторской) работы со студентами в различных программах подготовки специалистов по сравнению с прежней практикой. В случаях, если студенты должны наряду с профессиональными компетенциями приобрести и ключевые, тогда требуется интенсивная наставническая (кураторская) работа и небольшой объем учебных групп.

Учитывая необходимость экономии средств, государство совместно с вузами должно разрабатывать новые модели программ преподавания конкретных дисциплин и планирования персонала (например, создавать финансовые стимулы для добровольного перехода на более высокие должности, создание доцентур для преподавателей“). Введение платы за обучение, возможно, позволило бы осуществить большую свободу действий в этом направлении. Новая система обучения требует также и значительного увеличения числа консультаций студентов.

5. Управление качеством

Управление качеством в вузах

Успешное введение новых моделей обучения возможно лишь при наличии действенной системы менеджмента качества в каждом вузе. Введение системы подготовки бакалавров и магистров требует высокой степени организационной ответственности за содержание образовательных программ, за их реализацию, мониторинг и оценку учебных курсов. Введение модулей, кредитов и промежуточного контроля (зачетов) требует тщательного планирования и организации учебного процесса. Повышенные требования к связи между учебными программами, их актуальному содержанию и степени усвоения, ставят перед вузами сложную задачу. Вузы должны разрабатывать соответствующие компетенции, создавать определенные подразделения, вводить новые должности (например, коллективы для реализации образовательных программ), готовить руководителей коллективов соответствующего уровня для выполнения поставленных задач. Без системы управления вузом эти задачи решить не удастся.

Оценка и аккредитация.

В системе высшей школы, которая финансируется государством, обеспечение качества образования имеет две стороны: с одной – ответственность вуза, как учебного учреждения за качество образовательных программ, исследовательских проектов и бизнес – процессов, с другой – обязанность отчитываться перед государством и доказывать, что вуз выполнил необходимый объем работ и целевые установки законодателя.

Система оценки качества и аккредитация используется для выполнения этих функций таким образом, что оценка качества выступает, как вспомогательное средство для решения внутренних задач менеджмента вуза, поскольку она генерирует ценную информацию о сильных и слабых сторонах подготовки специалистов. Методы аккредитации позволяют оценить рыночную способность той или иной

специальности на основании определенных минимальных требований и гарантировать рыночную прозрачность специальности. Аккредитация регулирует доступ к рынку таким образом, что специальности, которые соответствуют определенным установленным нормам, получают признание, однако аккредитация не является инструментом менеджмента качества и улучшения качества в вузе.

Эти различные функции оценки качества и аккредитации могут неправильно трактоваться. Так, например, аккредитация, особенно из-за трудностей, связанных с началом введения в вузах новых образовательных программ, может проводиться в формате оценки, что делает ее дорогой и длительной. Методические проблемы и значительные затраты на ее проведение сделали ее «игольным ушком», через которое нужно пройти, чтобы преобразовать традиционную систему обучения на систему «бакалавр-магистр», так как вузы должны нести расходы на аккредитацию новых образовательных программ, если они должны признаваться на государственном уровне. Переход на программы «бакалавр-магистр» в Германии из-за нерешенных проблем ожидания аккредитации приводит к потере времени, и поэтому требуется изменение ситуации.

Вузы осознают свою ответственность за обеспечение качества своих образовательных программ, и эта мера ответственности позволяет надеяться, что аккредитация должна стать более недорогой и более оперативной. Оценку, как задачу вуза, и аккредитацию, как внешнюю регулирующую функцию, следует организационно и процедурно четко разделять. Необходимо поставить долгосрочную цель перед агентствами по аккредитации, чтобы они могли ограничить свою работу организационной аккредитацией, в ходе которой проверяется способность вузов управлять качеством образования.

Реализация независимой от государства, конкурентоспособной и прозрачной в международном отношении системы аккредитации.

Введение аккредитации повлекло за собой изменение парадигмы обеспечения качества предлагаемых образовательных программ. Современная система аккредитации представляет собой переходный, но не окончательный вариант.

Например, тот факт, что в разработке методов аккредитации широко участвуют авторитетные государственные представители, которые тесно связаны с Конференцией министров культуры, противоречит первоначальной задаче реформы, а именно: система управления качеством учебного процесса должна быть, по возможности, отделенной от государства. Намечающиеся открытия региональных агентств по аккредитации пока не дают надежды на то, что будет повышена конкурентоспособность немецкой вузовской системы. Для этого требуется большая прозрачность вузовской системы для международной аккредитации.

6. Государственное управление и финансирование высшей школы

Разумное финансирование.

В настоящее время в Германии учеба по программе магистра для бакалавров считается повышением квалификации в тех случаях, если бакалавр решил получить степень магистра после нескольких лет работы по специальности. Вузы в этом случае имеют право взимать за обучение плату. Но бакалавры, которые хотят продолжить обучение на магистра непосредственно после получения диплома, оказываются тогда в лучшей ситуации, т.к. им не надо платить. В худшем финансовом положении оказываются бакалавры со стажем работы в несколько лет. Если они решают обучаться на магистра, и приобрести более глубокие научные знания или более высокий уровень профессиональной специализации, то они вынуждены платить за это обучение, что и по своей сути, и по экономическим соображениям является неверным. Если вузы могут или должны взимать плату за обучение по программам магистра, то это противоречит главным целям, которые поставлены при введении новой системы: бакалавры учатся меньше, но раньше начинают профессиональную деятельность, бакалавры могут добиться более глубокого взаимопроникновения между обучением и профессией и создать основу для обучения в течение всей жизни.

Неверно думать, что главным для вузов является выгода в связи с получением определенного дохода от платных магистерских программ для бакалавров со стажем работы. Основанием для введения такой оплаты является признание такого обучения повышением квалификации. Но бакалавры со стажем в этом случае будут ущемлены в своих правах на бесплатное обучение (в то время как продолжающие обучение бакалавры сразу после получения диплома будут учиться по тем же программам бесплатно). В таких сложных вопросах следует внимательно разбираться и подходить к их решению грамотно и гибко. До тех пор, пока профессиональные перспективы для выпускников – бакалавров разных специальностей будут существенно отличаться, как это имеет место в настоящее время, нормы

государственного финансирования обучения, как по программам бакалавра, так и магистра должны быть уравнены.

Введение оплаты за обучение по магистерским программам, если они будут признаваться как "повышение квалификации" является неверным. Вузам следует самостоятельно решать, каким образом повысить плату за обучение, но так, чтобы это повышение вписывалось в имеющуюся систему финансирования обучения, было приемлемым в социальном отношении и одинаковым для всех ступеней обучения¹³. Положения Федерального закона о поддержке образования (BAföG) должны быть адаптированы к возникающим нештатным ситуациям при обучении в течение всей жизни.

Совершенствование государственных систем управления.

Система государственного планирования ресурсов вузов и их финансирования должна совершенствоваться и адаптироваться в связи с переходом на образовательные программы подготовки бакалавров и магистров и всячески их поддерживать.

Установление объема образовательных программ и учебных дисциплин

При определении объема образовательных программ следует учитывать, как их содержание, так и их соответствие содержанию профессиональных областей. Отсутствие границы между специальностями вследствие отсутствия дифференциации в содержании занятий приводит к их размытости, и профессию можно освоить, обучаясь разными путями.

Стандартные нормы академических часов для учебных программ (планов) (Curriculumnormwerte (CNWs)), которые являются твердыми и установлены с учётом предложения/спроса на ту или иную специальность, не могут применяться для каждого учебного курса, поскольку в этом случае приходится делать комбинированные расчеты для нового междисциплинарного учебного курса, что довольно непрактично. Однако модульная структура учебных курсов дает широкие возможности для индивидуального обучения в рамках учебной программы, требует введения параметров учебного плана CNWs для каждого студента. Поэтому такие параметры как объем программы и число часов для учебных программ необходимо заменить новой системой планирования занятий¹⁴.

До настоящего времени измерение количества *академических часов в неделю/семестр* (SWS) выполняло двойную функцию: как единица измерения выполнения учебной нагрузки преподавателями высшей школы и как единица планирования и составления учебной программы курса и проверки ее усвоения на экзаменах. В модульной структуре величина SWS заменяется кредитами (Credits). В противоположность академическим часам, которыми измеряется время аудиторных занятий (Präsenzzeiten) при обучении, кредиты являются величиной измерения средней затраты труда студентов. Обе величины нельзя сопоставить как 1:1, так как академический час не отражает средней затраты труда студентов, которая может быть различной в зависимости от типа занятия, содержания учебной дисциплины и метода преподавания.

Поэтому сохранение числа академических часов в неделю/семестр как основной единицы измерения государственного и внутривузовского планирования ресурсов и их финансирования было бы ошибочным, и привело бы к увеличению количества занятий и, соответственно, к уменьшению разнообразия типов занятий и методов обучения (лекций и семинаров). Более правильным был бы переход на систему кредитов как основной величине измерения при планировании и финансировании в высшей школе.

Одним из принципов, который соответствовал бы модульной системе обучения, мог быть принцип *«деньги зависят от студентов»* (GefoS). Принцип означает, что вузы получают государственные дотации в зависимости от числа студентов, или в будущей перспективе – от числа усвоенных студентами модулей (измеренных в кредитах). Этот принцип мог бы применяться к широким группам специальностей, и вузам могли бы переводить унифицированные суммы за аналогичные предметы в качестве средств финансирования. Каким образом вузы используют эти средства, как реализуют образовательные программы в деталях, какие виды занятий и методы обучения осуществляют, и в каком соотношении с кураторством (наставничеством), все это является внутренним делом вузов и самостоятельно ими решается.

Этот документ был опубликован также в виде отчета осенью 2003 в книге „Вузы, учебная реформа и рынок труда как предпосылки успешной политики занятости выпускников“, ред. Norbert Bensele, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

1. См. также: Johanna Witte et al. (2003): „Argumente für die rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen – Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen“. CHE: Gütersloh. Download unter: <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier1BMS.pdf> – Das Papier erscheint im Herbst 2003 auch als Beitrag in dem Buch „Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Hochschulpolitische

Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik", herausgegeben von Norbert Bensel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.

2. KMK (2001): „Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen“. Beschluss der KMK vom 05.03.1999 in der Fassung vom 14.12.2001.
3. Akkreditierungsrat (2001): „Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Studiengänge“. Verabschiedet im Rahmen der 18. Sitzung des Akkreditierungsrates am 20. Juni 2001.
4. HRK (1997): „Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen.“ Entschließung des 183. Plenums vom 10. November 1997; HRK (2000): „Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst.“ Position des HRK-Präsidiums, 21. Februar 2000; und HRK (2001): „Deutschland im europäischen Hochschulraum“, Entschließung des 193. Plenums vom 19./20. Februar 2001.
5. Wissenschaftsrat (2000): „Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland“. Drs. 4418/00.
6. Wissenschaftsrat (2002a): „Empfehlungen zur Reform der staatlichen Abschlüsse.“ Drs. 5460/02.
7. KMK (2000). „Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gem. §19 HRG.“ Beschluss der KMK vom 14.04.2000.
8. Innenministerkonferenz und KMK (2002). „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der KMK vom 24.05.2002.
9. См. также: Johanna Witte et al. (2003): „Argumente für die rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen – Positionspapier I zu Bachelor- und Masterstudiengängen“. CHE: Gütersloh. Download unter: <http://www.che.de/Intranet/upload/Positionspapier1BMS.pdf> – Das Papier erscheint im Herbst 2003 auch als Beitrag in dem Buch „Hochschulen, Studienreform und Arbeitsmärkte – Hochschulpolitische Voraussetzungen erfolgreicher Beschäftigungspolitik“, herausgegeben von Norbert Bensel, Hans N. Weiler und Gert G. Wagner, W. Bertelsmann Verlag: Bielefeld.
10. Wissenschaftsrat (2002b): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen.
11. Der Referenzrahmen des Akkreditierungsrates lässt in Bezug auf den Promotionszugang mit so genannten „Hybrid-Master“-Abschlüssen zumindest Fragen offen.
12. Für konkrete Beispiele der curricularen Gestaltung im „Pyramidenmodell“ aus der australischen Praxis, siehe: Keedy, Leslie J. (1999). In Stufen zum Ziel: Zur Einführung von Bachelor- und Master-Graden an deutschen Universitäten. Stuttgart: DUZ Edition im Raabe Verlag.
13. См. также: Stifterverband/CHE (1999): „InvestiF und GefoS: Modelle der individuellen und institutionellen Bildungsfinanzierung im Hochschulbereich.“ Essen; Stifterverband/CHE (1998): „Modell für einen Beitrag der Studierenden zur Finanzierung der Hochschulen (Studienbeitragsmodell).“ Essen; sowie: Ziegele, Frank: „Studiengebühren als Option für autonome Hochschulen: ein Vorschlag für Eckpunkte einer Modellgestaltung.“ Gütersloh, 2001
14. См. также: Müller-Böling, Detlef (2001): „Für eine nachfrageorientierte Steuerung des Studienangebots an Hochschulen: Vorschläge zur Ablösung der Kapazitätsverordnung.“ Arbeitspapier Nr. 31, Gütersloh; und Kluth, Winfried (2001): „Nachfrageorientierte Steuerung der Studienangebote.“ Rechtsgutachten, Gütersloh.

Перевод В.И. Прудковской

A.5.2. БАКАЛАВРЫ И МАГИСТРЫ В ГЕРМАНИИ

*Эмпирические данные, касающиеся реформы структуры обучения
Научный центр исследования профессий и высшего образования
Университет Кассель. Сентябрь 2003 г.*

BACHELOR UND MASTER IN DEUTSCHLAND

*Empirische Befunde zur Studienstrukturreform Wissenschaftliches Zentrum für
Berufs- und Hochschulforschung Stefanie Schwarz-Hahn
Universität Kassel. September 2003*

2.2 Параллельное предложение вузом новых и классических документов об окончании

Чтобы оценить масштаб нововведений, которые повлекло за собой введение программ бакалавров и магистров, необходимо не только выяснить, были ли *ранее* курсы обучения, имеющие подобное содержание, но и могут ли студенты *сейчас* получить наряду с новыми степенями бакалавра или маги-

стра (Master) традиционные степени дипломированного специалиста, магистра (Magister) или свидетельство о сдаче государственного экзамена. Сохранение такого параллельного предложения в течение длительного срока с политической точки зрения нежелательно, как например, высказываются представители Конференции министров образования в своих десяти тезисах по вопросу новой структуры (бакалавров и магистров) в Германии. Правда, там допускается, что «могут приводиться важные причины в пользу сохранения испытанного окончания со степенью дипломированного специалиста и после 2010 г.» [Kultusministerkonferenz 2003, S.3].

Фактически в 38% всех программ обучения сохраняются классические окончания; в 62% случаев наряду с бакалаврами и магистрами нет других окончаний (см. табл. 31). Все же здесь проявляются явные различия между видами программ: по двухуровневым программам бакалавров и магистров, согласно данным ответственных лиц, как и ранее, существует возможность (более, чем в 50%) завершить обучение, получив традиционные степени дипломированного специалиста, магистра или свидетельство о сдаче государственного экзамена. В случае с одноуровневыми курсами бакалавров это возможно более, чем в 35% случаев. Напротив, по одноуровневым курсам магистров только в 1/5 случаев (20%) по окончании присваиваются классические степени.

Таблица 31 – Классические степени наряду со степенями бакалавров и магистров по видам программ обучения (в %; несколько вариантов ответа)

	Программа обучения			В целом
	Одноуровн. бакалавр	Одноуровн. магистр	Бакалавр + магистр	
Диплом (университет)	16	6	26	17
Диплом (специализированный вуз)	11	9	17	13
Магистр (Magister)	8	3	11	7
Государственный экзамен	5	2	8	5
Прочие	3	3	6	4
Никакой другой степени	65	80	45	62
Всего	107	103	114	108
Количество	(114)	(195)	(218)	(527)

Вопрос А. 05: Какие другие степени – наряду со степенями бакалавра и магистра – можно получить по окончании? (возможно несколько вариантов ответов).

В случае, когда наряду со степенями бакалавра и магистра можно получить и классическую степень, мы задали вопрос ответственным лицам отделений о том, должна ли такая параллельная возможность сохраняться в течение продолжительного времени. Как следует из табл. 32, представители одноуровневых курсов подготовки в 85% (бакалавров) и в 89% (магистров) отметили, что «во всяком случае» или «возможно» такое параллельное предложение сохраняется в течение продолжительного времени, а лица, ответственные за двухуровневые программы, допустили такую возможность в 63%.

Классические степени, такие, как дипломированный специалист, магистр или свидетельство о сдаче государственных экзаменов параллельно присваиваются на двухуровневых курсах бакалавр/магистр намного чаще, чем это имеет место на одноуровневых курсах обучения. Одновременно и по двухуровневым программам отмечается слабая тенденция сохранения этого параллельного предложения и на длительный срок.

Если смотреть в целом, доля программ обучения, по которым и в будущем должно быть параллельное предложение новых и классических степеней, оценивается как очень высокая – 73%. Согласно этим результатам, о полной замене классических степеней новыми речи не идет. Прежде всего, в отношении двухуровневых программ можно наблюдать тенденцию сохранения ранее существовавших программ и, как и раньше, предложение студентам также традиционной степени по окончании обучения.

Таблица 32 – Сохранение классических степеней по видам программ обучения (в %)

	Программа обучения			В целом
	Одноуровн. бакалавр	Одноуровн. магистр	Бакалавр + магистр	
Да, во всяком случае	56	65	39	48
Да, вероятно	29	24	24	25
Не решено	6	5	11	9

Нет, скорее нет	9	5	8	8
Нет, точно	0	0	18	11
Всего	100	100	100	100
Количество	(34)	(37)	(110)	(181)

Вопрос А. 05+: Если можно будет получить дополнительную степень, должно ли сохраниться надолго это предложение?

Причины такого ожидаемого сохранения многообразны. Возможно, необходимо сначала предоставить студентам выбор, т.к. новые окончания еще недостаточно оценены работодателями. Допустимо также, что ответственные лица в некоторых случаях не полностью разделяют цели реформы структуры обучения, поскольку введение бакалавров и магистров там основывается не на мнении членов отделения, а на решениях вышестоящих инстанций таких, как руководство вуза или министерство земли. По некоторым направлениям подготовки, например, искусство, культура и гуманитарные науки к искусственному делению прежде единой программы на программу, ориентированную на базовое обучение, и программу дальнейшего краткого обучения подходят очень осторожно.

Даже если названные причины сохранения традиционных окончаний во многом спекулятивны, сомнения, высказываемые по поводу скорейшей замены традиционных степеней степенями бакалавра и магистра, должны восприниматься серьезно. В большинстве случаев речь идет не о том, что ответственные лица в отделениях из принципа держатся за старое, а о том, что они оправданно заботятся о будущем своих студентов.

4. Модули и зачетные единицы

Усилия по реформированию высшего образования направлены главным образом на реформу структуры обучения и связаны с изменениями в содержании обучения. К ним относятся разработка системы зачетных единиц и модульное построение обучения. Зачетные единицы должны позволить измерять результаты обучения с помощью количественных показателей, основанных на трудозатратах учащихся. С модульным построением, т.е. объединением отдельных мероприятий в рамках курса обучения, связана идея сделать обозримыми требования, предъявляемые в процессе обучения и на экзаменах, и сделать обучение в целом более гибким.

В федеральном Рамочном законе о высшем образовании выдвигается принципиальное требование к обучению в вузах – создать систему зачетных единиц, чтобы сделать возможным перенос учебных результатов [4. HRGÄndG 1998, § 15]. Это требование соответствует целям, сформулированным европейскими министрами образования в Болонской декларации [“Bologna Declaration” 1999]; в ней, однако, не шла речь о модульной организации обучения. Напротив, Конференция министров образования в своих проектах, касающихся курсов обучения бакалавров и магистров, идет дальше и ясно указывает на связь новых курсов обучения бакалавров и магистров с системой зачетных единиц и модульным построением обучения: «При одобрении ... следует подтвердить, что курс обучения построен по модульному принципу ... и использует систему зачетных единиц. [Это] ... обеспечивает накопление и легкий перенос учебных и экзаменационных результатов и позволяет разрабатывать индивидуальные учебные планы при неизменных мощностях» [Kultusministerkonferenz 2001, S.9]. Пока мало конкретных разработок, связанных с созданием новых структур, особенно с точки зрения модульного построения. Так, в настоящее время нет единого подхода к измерению зачетных единиц или модульному построению, а существуют различные возможности реализации.

4.1 Модули

К моменту опроса 85% всех курсов бакалавров и магистров были построены по модульному принципу. Доля курсов, структурированных по модульному принципу, среди двухуровневых программ на уровне бакалавра составляет 87%, магистров – 89% – самый высокий показатель. Соответственно, доля структурированных по модульному принципу курсов по тем направлениям подготовки, по которым преобладают двухуровневые программы, а именно, культура и социальные науки, а также естественные науки – несколько выше: 88% и 89%, чем по трем другим направлениям (см. табл. 33).

Таблица 33 – Модульная структура программ обучения по направлениям программ подготовки (в%)

	Группа направлений подготовки					В целом
	Культура/ соц. науки	Экон./ юр. науки	Естеств./ медицин	Инже-нерн.	Меж-дисц.	
Да	88	77	89	85	80	85
Нет	12	23	11	15	20	15

Всего	100	100	100	100	100	100
Количество	(174)	(92)	(176)	(211)	(130)	(783)

Вопрос С.02: Построен ли курс обучения по модульному принципу?

Значение структурирования по модульному принципу для курса обучения

Мы спросили ответственных лиц в отделениях, что означает структурирование по модульному принципу для их курса обучения. Среди возможных ответов был также основной пункт реформы: объединение учебных единиц в тематические блоки. Кроме того, в качестве возможных ответов были предложены другие аспекты, которые при модульном построении не столь обязательны, но должны бы быть положительно отмечены как второстепенные аспекты.

Эмпирические данные показали, что центральный пункт модульного построения обнаружен в преобладающем большинстве новых курсов обучения: 83% респондентов отметили, что модульное построение означает для их курсов объединение учебных единиц в тематические блоки (см. столбец «в целом» табл. 32). Напротив, объединению учебных занятий в блочные курсы (Blockkursen) отводится небольшое значение (20% высказываний). Разумеется этот подход в группе одноуровневых программ магистров наблюдается намного чаще, чем в других программах (32% по сравнению с 15% в одноуровневых программах бакалавров и программах, являющихся частью двухуровневой структуры).

Желательные, но имеющие второстепенное значение для модульного построения, моменты – проведение экзаменов по ходу обучения (текущих) и учет трудозатрат студентов отступают на второй план в случае с одноуровневыми программами магистров по сравнению с одноуровневыми программами бакалавров и программами, являющимися частью двухуровневой структуры (текущие экзамены: 56% по сравнению с 75% по другим курсам обучения; учет трудозатрат: 42% по сравнению с 55% по другим курсам).

Наряду с различиями, обусловленными типами программ, отмечаются четкие различия по направлениям подготовки, особенно по направлениям культура и социальные науки, экономическим и юридическим, а также естественнонаучным направлениям (см. табл. 34).

Таблица 34 – Значение модульного структурирования по группам направлений подготовки (в %, несколько вариантов ответа)

	Группа направлений подготовки					В целом
	Культура/соц. науки	Экон./юрид.	Естест./медицин	Инженерн.	Междисц.	
Объединение учебных единиц в тематические блоки	92	83	75	84	81	83
Выставление зачетных единиц за учебные единицы	76	69	80	72	76	75
Текущие экзамены	76	68	83	56	70	71
Учет трудозатрат студентов	62	39	46	56	50	52
Точное описание учебной единицы	50	51	39	53	57	49
Точное определение учебной цели	45	45	31	50	53	44
Точное описание результатов обучения в документе	44	27	45	35	33	38
Объединение учебных занятий в блочные курсы	11	23	23	17	30	20
Прочее	4	3	3	4	6	4
Всего	460	407	425	426	455	436
Количество	(153)	(71)	(159)	(179)	(104)	(666)

Вопрос С.03: Что означает модульное построение для Вашего учебного курса? (Возможно несколько вариантов ответов).

По направлениям культура и социальные науки вырисовывается следующая картина: для 92% в качестве важного аспекта выступает объединение учебных единиц в тематические блоки. Чаще чем в среднем называются: «скорее текущие экзамены, чем завершающие экзамены» (76% по сравнению с 71% в целом), «учет трудозатрат студентов» (62% по сравнению с 52% в целом) и «точное описание результатов обучения в документе» (44% по сравнению с 38% в целом). Таким образом, оказывается, что по направлениям подготовки культура и социальные науки уже на этапе апробации реализуются многие структурные реформы.

Напротив, при анализе ответов представителей экономических и юридических направлений подготовки становится очевидным, что некоторые важные для модульного построения программ обучения аспекты представлены реже. Это относится к учету трудозатрат студентов в обеих группах

направлений. Так, недостаточно учитываются трудозатраты студентов по этим двум группам направлений (39% и 46% по сравнению с 52% в целом). Кроме того, по экономическим и юридическим направлениям подготовки незначительную роль по сравнению с другими группами играет точное описание результатов обучения в документе об окончании в связи с модульным построением программ (27% по сравнению с 38% в целом). По естественнонаучным направлениям и медицине относительно меньшее значение придается объединению учебных единиц в тематические блоки (75% по сравнению с 83% в целом), а также точному описанию учебных единиц (что важно для прозрачности содержания обучения) и более точному определению целей обучения (39 и 31% по сравнению с 49% и 44% в целом).

Инженерные направления и междисциплинарные курсы обучения по большинству позиций занимают среднее положение на фоне других групп направлений подготовки. Исключение составляет лишь следующие позиции: Ниже среднего показатель, касающийся текущих экзаменов (56% по сравнению со средним 71%) и выше среднего – объединение учебных занятий в блочные курсы (хотя и не в связи с модульным построением программ) – 30% по сравнению с 20% в целом.

Взаимосвязь между модулями и учебными занятиями

Переход к модульному построению программ обучения должен служить их более четкому структурированию благодаря интеграции дифференцированного содержания обучения в более широкие тематические поля, что позволило бы проводить текущий контроль. Поэтому модульное структурирование особенно целесообразно тогда, когда несколько учебных занятий объединяются в один модуль.

Таблица 35 – Взаимосвязь между учебными занятиями и модулями по видам окончаний обучения (в %)

	Окончание обучения		В целом
	Бакалавр	Магистр	
Модуль всегда объединяет несколько учебных занятий	46	41	43
Модуль состоит из одного или нескольких учебных занятий	36	33	34
Модуль всегда состоит из одного занятия	11	16	14
Для модулей различных уровней по-разному	7	8	8
Другое	1	1	1
<i>Всего</i>	100	100	100
Количество	(300)	(361)	(661)

Вопрос С.04: Еще точнее: Какая взаимосвязь существует между учебными занятиями и модулями?

Из данных, представленных в табл. 35, явствует, что осуществляется не только этот принцип: его доля в программах бакалавров составляет 46%, в программах магистров – 41%. По 1/3 программ объединение учебных занятий осуществляется по-разному. Здесь имеет место модуль, включающий одно занятие или несколько занятий. Эта интерпретация модульного структурирования представлена в 11% курсов бакалавров и 16% курсов магистров. В целом до сих пор нельзя говорить о едином подходе к модульному структурированию в немецких вузах.

В дополнение следует сказать, что своими положительными ответами на вопросы, касающиеся модульного построения, выдвинулись представители направлений культура и социальные науки: в 73% курсов этой группы один модуль включает несколько учебных занятий и только в 5% случаев модуль состоит из одного занятия (см. рис. 11). Напротив, принцип построения, предполагающий объединение учебных занятий в один модуль, характерен лишь отчасти для инженерных направлений подготовки – 31%, для естественнонаучных направлений и медицины – 32%, для междисциплинарных курсов – 40%, а также для экономических и юридических направлений – 41%.

Вопрос С. 04: Еще точнее: Какая взаимосвязь существует между учебными занятиями и модулями?

Возможно, объяснение этого феномена лежит в исходной ситуации: по направлениям культура и социальные науки вплоть до проведения реформы структуры обучения существовала тенденция формирования программы подготовки из отдельных учебных занятий, в то время, как объединение отдельных занятий в более крупные учебные единицы практиковалось еще до реформы структуры

обучения по другим направлениям подготовки, таким, как естественнонаучные и инженерные. По этим направлениям не проводилось вновь объединение учебных занятий, поскольку уже существовали учебные единицы подобные модулям.

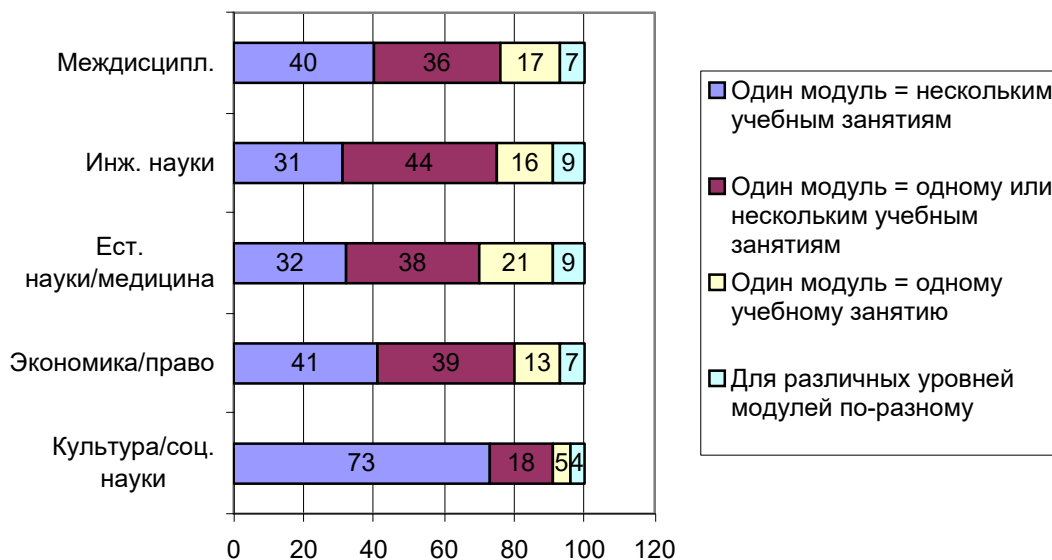


Рис. 11. Взаимосвязь между учебными занятиями и модулями по группам направлений подготовки (в%)

4.2 Текущий контроль

На курсах обучения, на которых используется система зачетных единиц, по каждой учебной единице (т.е. учебному занятию в классическом понимании или модулю) должны быть предусмотрены зачетные единицы с тем, чтобы успешное окончание учащимся учебной единицы могло быть засчитано в его общий учебный результат. Поэтому промежуточные экзамены должны быть целиком заменены, а выпускные экзамены частично заменены текущими экзаменами. Объединение учредителей в сфере немецкой науки (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) рекомендует, например, минимум 80% всех экзаменов проводить в форме текущих и максимум 20% – в форме выпускных экзаменов [Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2000, S. 8].

Таблица 35 – Виды экзаменов по различным типам программ (в %, несколько вариантов ответа)

	Программы обучения				В целом
	Бакалавр одноуровн.	Магистр одноуровн.	Бакалавр в двухуровн.	Магистр в двухуровн.	
Текущие экзамены	90	87	94	93	91
Промежуточные экзамены	28	13	14	8	14
Выпускные экзамены	51	56	44	48	50
Другие	5	10	6	4	6
Итого	175	158	167	152	161
Количество	(123)	(229)	(210)	(216)	(778)

Вопрос D.01: Какой вид экзаменов существует по Вашему курсу обучения? (Возможно несколько вариантов ответов).

В немецкой системе обучения отчасти уже давно практикуются текущие экзамены. Поэтому по таким направлениям, как экономика предприятия или юридические направления чаще всего нет промежуточного экзамена. По другим направлениям, например, гуманитарным, существует мало текущих экзаменов; по ним переход к системе зачетных единиц и текущим экзаменам связан с наибольшими изменениями. Мы спросили ответственных лиц в отделениях о том, какие виды экзаменов существуют

по Вашему новому курсу обучения и насколько велика доля текущих экзаменов по курсам обучения бакалавров и магистров.

В результате было установлено, что текущие экзамены проводятся в 90% всех курсов обучения бакалавров и магистров и при этом считаются совершенно типичными (см. столбец «в целом» табл. 36). Доля курсов обучения, по которым проводятся промежуточные экзамены, очень мала – 14%. Даже выпускной экзамен, считавшийся еще несколько лет назад обязательным, существует лишь в половине всех новых курсов обучения.

Из таблицы 36 следует, что трудно провести различия между типами программ: по одноуровневым курсам обучения бакалавров промежуточные экзамены представлены несколько чаще, чем в среднем (28% по сравнению со средним показателем 14%); доля текущих экзаменов, поэтому не меньше, чем по другим типам программ. Выпускные экзамены являются несколько более распространенными по одноуровневым курсам обучения магистров, чем по другим трем типам программ (56% по сравнению со средним показателем 50%).

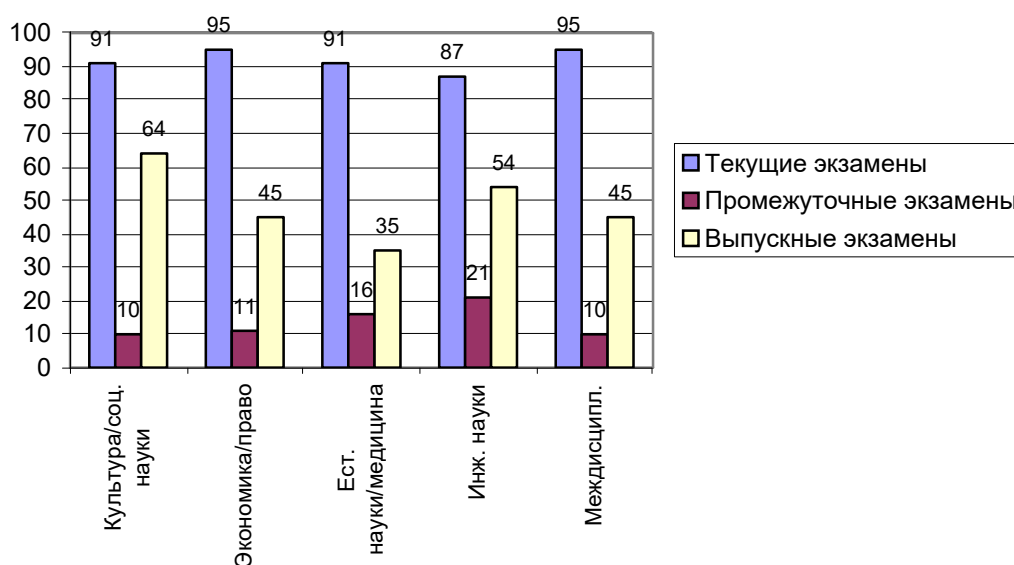


Рис. 12. Виды экзаменов по группам направлений подготовки (в %, несколько вариантов ответа)

Вопрос D.01: Какой вид экзаменов существует по Вашему курсу обучения? (Возможно несколько вариантов ответов).

Если рассматривать различные типы экзаменов по пяти группам направлений, то оказывается, что текущие экзамены, в общем, являются типичными. По экономическим и юридическим направлениям, а также по междисциплинарным курсам эти экзамены существуют в 95% случаев (см. рис. 12). Промежуточные экзамены имеются, прежде всего, по инженерным направлениям (21% в этой группе). Здесь, кроме того, для половины курсов характерны выпускные экзамены. По направлениям культура и социальные науки также типичными являются выпускные экзамены (65% в этой группе), в то время, как студенты, обучающиеся по естественнонаучным программам бакалавров и магистров, сдают выпускные экзамены в 1/3 случаев.

Подводя итог, можно сказать, что текущим экзаменам придается большое значение по программам подготовки бакалавров и магистров. Об этом свидетельствует, во-первых, тот факт, что они представлены во многих случаях, во-вторых, имеют очень высокий удельный вес по сравнению с другими видами экзаменов.

4.3 Зачетные единицы

По 88% курсов обучения используются зачетные единицы, в том числе по 95% двухуровневых программ и по 84 и 82% одноуровневых программ бакалавров или магистров (см. табл. 36).

Таблица 36 – Использование зачетных единиц по видам программ обучения (в %)

Программа обучения	В целом
--------------------	---------

	Одноуровн. бакалавр	Одноуровн. магистр	Бакалавр + магистр	
Да	84	82	95	88
Нет	16	18	5	12
Всего	100	100	100	100
Количество	(120)	(208)	(229)	(557)

Вопрос D.02: Выставляются ли по курсу обучения зачетные единицы?

Термин «зачетные единицы» (Leistungspunkte) применяется в отношении почти $\frac{1}{4}$ всех программ обучения (23%); так же часто говорят о «кредитных единицах» (Credit Points) (25%); реже о «кредитах» (Credits) (12%) или «кредитных очках» (Kreditpunkte) (10%). Наиболее распространенным названием является «ECTS-Punkte» (58%) (см. табл. 37).

При этом следует не забывать, что именно это понятие применяется параллельно с одним из вышеназванных понятий. Можно предположить, что в большинстве случаев, говоря о соответствующей локальной системе, фактически речь идет об одной системе, соответствующей или, по крайней мере, совместимой с ECTS, и что «ECTS-Punkte» применяются наряду с собственными терминами, поскольку этот термин принят в мире. Однако, следует исходить из того, что в некоторых случаях ECTS-Credits и одновременно Leistungspunkte выставляются по индивидуальной системе.

Особенно часто понятие «ECTS-Punkte» используется по инженерным направлениям, из этого можно сделать вывод, что применяется система, совместимая с ECTS. Ниже средних показатели по направлениям культура и социальные науки, а также по экономическим и юридическим направлениям подготовки. По направлениям культура и социальные науки сравнительно часто используется термин «Leistungspunkte». Осторожно интерпретируя, это означает индивидуальную, необязательно совместимую с

ECTS систему. Чтобы прояснить этот аспект, мы спросили представителей новых курсов обучения, что им служит ориентиром при разработке системы зачетных единиц.

Таблица 37 – Обозначение зачетных единиц по группам направлений подготовки (в %, несколько вариантов ответа)

	Группа направлений подготовки					В целом
	Культура/ соц. науки	Экон./ юрид.	Естест./ медицин	Инже- нерн.	Меж-дисц.	
ECTS-Punkte	46	49	59	70	58	58
Credit Points	24	25	20	28	30	25
Leistungspunkte	40	19	27	14	15	23
Credits	4	10	12	20	11	12
Kreditpunkte	14	8	10	10	7	10
Другие термины, например, Anrechnungspunkte, Bonuspunkte	2	5	3	12	5	6
Всего	130	116	131	154	126	134
Количество	(107)	(63)	(111)	(130)	(84)	(495)

Вопрос D.03: Для обозначения зачетных единиц имеются различные термины. Как называются единицы в Вашем курсе обучения?

Помощь в ориентации при разработке системы зачетных единиц

При разработке системы зачетных единиц ориентиром для ответственных лиц в отделениях служит прежде всего Справочник ECTS Европейской комиссии. Он был издан в рамках программы SOKRATES [European Commission 1998; Europäische Kommission 1998]. Доля таких ответов преобладает – 62%, это означает, как и уже указанные ответы на вопрос о названии единиц, что речь идет чаще всего о системах, совместимых с ECTS (см. табл. 38).

Это особенно касается междисциплинарных курсов, а также программ по инженерным и естественнонаучным направлениям, по которым внутривузовские регламентации играют незначительную роль при разработке системы зачетных единиц. Напротив, по направлениям подготовки культура и социальные науки реже обращаются к справочнику по ECTS (51%), в то время, как соответствующие внутривузовские решения имеют большее значение (51% по сравнению со средним показателем 29%).

Эти данные указывают на то, что по направлениям подготовки культура и социальные науки реже, чем по другим направлениям, вводится система, совместимая с ECTS.

Таблица 38 – Помощь в ориентации при разработке системы зачетных единиц по группам направлений подготовки (в %, несколько вариантов ответа)

	Группа направлений подготовки					В целом
	Культура/ соц. науки	Экон./ юр. науки	Естест./ медицин	Инже- нерн.	Меж- дисц.	
Справочник ECTS EC (программа SOKRATES)	51	56	64	70	64	62
Рекомендации Конференции ректоров вузов/Конференции министров образования	34	39	44	44	43	41
Внутривузовская регламентация	51	16	20	28	22	29
Пример курса обучения в своем вузе	27	30	28	22	27	26
Пример курса обучения в другом вузе	15	14	17	26	32	21
Рекомендации Научного совета	16	12	15	20	21	17
Брошюры Объединения учредителей в сфере немецкой науки	12	12	4	4	10	8
Прочее	9	12	15	9	12	11
Всего	215	191	208	224	232	216
Количество	(99)	(57)	(106)	(127)	(81)	(470)

Вопрос D.09: Если Вы оглянетесь на разработку системы зачетных единиц: На что Вы при этом ориентировались? (Возможно несколько вариантов ответа).

Количество выставяемых зачетных единиц

Рекомендуемая ориентация на *Европейскую систему зачетных единиц* касается, прежде всего, количества выставяемых зачетных единиц. Согласно ECTS, при обучении по полному учебному дню следует выставять 60 единиц за учебный год, по 30 – за семестр.

Данные опроса представителей отделений показали (см. табл. 39), что в 58% всех курсов обучения бакалавров и магистров требуется получить, согласно стандарту ECTS, 30 з.е. в семестр. По естественнонаучным и инженерным направлениям этот стандарт выполняется чаще всего (75% и 66% программ по этим группам направлений).

В 12% курсов обучения от учащихся требуется менее 30 з.е. в семестр. Это касается, прежде всего направлений культура и социальные науки, а также экономических и юридических направлений. В 1/3 случаев, напротив, предусмотрено больше, чем 30 з.е. в семестр; это зачастую относится к экономическим и юридическим направлениям (47% по сравнению со средним показателем по всем группам направлений – 29%).

Таблица 39 – Количество зачетных единиц, предусматриваемы в семестр по группам направлений подготовки

Количество зачетных единиц	Группа направлений подготовки					В целом
	Культура/ соц. науки	Экон./ юр. науки	Естест./ медицин	Инже- нерн.	Меж-дисц.	
1 – 29	24	22	5	6	11	12
30	47	31	75	66	56	58
31 и более	29	47	20	28	33	29
Всего	100	100	100	100	100	100
Количество	(161)	(77)	(165)	(185)	(114)	(702)

Вопрос D.08: а) Сколько зачетных единиц предусмотрено за отдельный отрезок обучения?

Кроме того, согласно данным по видам программ обучения, по одноуровневым программам подготовки магистров реже, чем по другим трем типам программ, предусматривается 30 з.е. в семестр (48% по сравнению с 65% по программам бакалавров как части двухуровневых программ, 60% – по программам магистров как части двухуровневых программ и 59% по одноуровневым программам бакалавров).

Следует обратить также внимание на общее количество зачетных единиц по курсу обучения. На первый взгляд, количество варьирует очень сильно, а именно, по программам бакалавров – от 11 до 4.068, а по программам магистров – от 16 до 2.688. Но и здесь мы видим во многих случаях стандарт ECTS – 30 з.е. в семестр: в 71% курсов обучения бакалавров и в 78% курсов магистров, этот показатель умножается на количество семестров обучения. При этом общее количество выставяемых зачетных единиц для курсов бакалавров составляет в большинстве случаев 180, а для курсов магистров – 120 з.е.

Основание для выставления зачетных единиц

По курсам обучения, по которым используется система зачетных единиц, зачетные единицы выставляются за различные результаты обучения (табл. 40): в 90% случаев зачетные единицы ставятся, когда учащийся сдал текущий экзамен. В 43% всех новых программ выпускной экзамен является частью системы зачетных единиц, это более характерно для одноуровневых программ магистров, чем для программ бакалавров и двухуровневых программ (51% по сравнению с 40% и 37%).

За профессиональную практику выставляются зачетные единицы в 28% случаев, при этом по одноуровневым магистерским программам (14%) реже, чем в среднем по всем типам программ. Это связано с тем, что профессиональная практика реже включается в учебный план одноуровневых магистерских программ, чем в учебный план других программ. По той же причине ответы, касающиеся «исследовательской практики выпускников», «обучения за рубежом» и «сдачи промежуточного экзамена» даются в целом реже: эти аспекты менее характерны для программ бакалавров и магистров, чем текущие экзамены.

Таблица 40 – Основание для выставления зачетных единиц по видам программ обучения (в %, несколько вариантов ответа)

	Программа обучения			В целом
	Одноуровн. бакалавр	Одноуровн. магистр	Бакалавр + магистр	
Сдача текущего экзамена	93	87	91	90
Сдача выпускного экзамена	40	51	37	43
Окончание профессиональной практики	35	14	35	28
Окончание исследовательской практики	14	16	23	19
Окончания этапа пребывания за рубежом	9	10	14	11
Сдача промежуточного экзамена	13	12	9	11
Прочее	23	19	18	20
Всего	226	209	228	221
Количество	(103)	(173)	(218)	(494)

Вопрос D.04: За что выставляются зачетные единицы по курсу обучения? (Возможно несколько вариантов ответов)

Измерение зачетных единиц

Основная идея при выставлении зачетных единиц состоит в том, чтобы результаты обучения не измерять больше исключительно в зависимости от количества часов учебных занятий, на которых присутствует учащийся и в которых он принимает участие (в немецкой системе количество часов в неделю в семестр SWS), а измерять в зависимости от *общих трудозатрат студентов, Student Workload*, т.е. учитывать также время работы после учебного занятия, подготовки к экзамену, время на экзамен и самостоятельную работу по изучению дисциплин.

Мы просили респондентов, если по их курсу обучения применяется система зачетных единиц, указать, что именно представляет зачетная единица:

- исключительно определенное количество часов в неделю в семестр (в идеале при наличии системы зачетных единиц должен быть ответ – не соответствует);
- определенное количество часов работы студента, включая время, затрачиваемое на учебные занятия, т.е. включая количество часов в неделю в семестр (в идеале при наличии системы зачетных единиц должен быть ответ – соответствует);
- другое.

С точки зрения разработки системы зачетных единиц в немецком высшем образовании существует мало конкретных работ, кроме рекомендации Конференции ректоров вузов, в которой обращается внимание на совместимость ECTS [Hochschulrektorenkonferenz 2001a, Abschnitt “Leistung-

spunktesystem (ECTS)»]. Поэтому следовало ожидать, что, во-первых эмпирические данные, касающиеся измерения зачетных единиц, обнаруживают широкий разброс, и что, во-вторых, не всегда принимается во внимание идеал учета трудозатрат студентов.

Результаты опроса все же поразительны: во-первых, неожиданно много случаев, когда выбрано больше одного ответа, хотя это не предусмотрено. Далее предусмотренный текст ответа во многих случаях дополнен, исправлен или зачеркнут, поэтому нельзя использовать для сравнения всех программ приведенное весовое значение (предложенный текст ответа звучал: «1 з.е. точно соответствует часам в неделю в семестр» и «1 з.е. точно соответствует часам работы учащегося»).

Оказалось, что соответствующую регламентацию, касающуюся измерения зачетной единицы, трудно точно описать приведенными формулировками. Например, часто существуют различные регламентации для разных видов учебных занятий. Этот принцип по сути рациональный, т. к. позволяет учитывать различные виды трудозатрат студентов: на семинары, которые связаны с большими трудозатратами, предусмотрено в целом большее количество зачетных единиц, чем на лекции. Однако, этот принцип применяется индивидуально почти для каждой программы обучения в немецких вузах. От этого страдают важные свойства новых программ подготовки, совместимость и прозрачность программ.

Кроме того, эмпирические результаты подтвердили опасения, что затраты труда студентов, которые в идеале заложены в основу измерения, фактически учитываются не во всех системах зачетных единиц. Оригинальные ответы респондентов, которые должны описывать по возможности детально их систему выставления зачетных единиц, были обобщены для этой цели. Каждый ответ был отнесен к одной или нескольким из следующих трех категорий: 1. количество зачетных единиц определенным образом соответствует количеству часов в неделю в семестр; 2. количество зачетных единиц определенным образом соответствует количеству часов работы студентов; 3. другое.

Из табл. 41 следует, что зачетные единицы фактически менее, чем в половине всех программ обучения (46%) соответствуют количеству часов работы студентов. По одноуровневым программам бакалавров и магистров доля программ, которые учитывают трудозатраты студентов при измерении в зачетных единицах составляет только 41 и 40%. Вместо этого более, чем в половине программ обучения как и ранее используется в качестве единицы измерения результатов обучения часы в неделю в семестр.

Таблица 41 – Соответствие 1 зачетной единицы по видам учебных программ (в %, несколько вариантов ответа)

	Программа обучения			В целом
	Одноуровн. бакалавр	Одноуровн. магистр	Бакалавр + магистр	
Соответствие в часам в неделю в семестр (SWS)	62	59	52	56
Соответствие часам работы студентов	41	40	53	46
Прочее	20	19	23	21
Всего	123	119	128	124
Количество	(99)	(156)	(213)	(468)

Вопрос D.05: На чем основывается зачетная единица по Вашему курсу обучения?

В целом, опираясь на данные ответы, можно сделать вывод, что при выставлении зачетных единиц в преобладающем количестве случаев учитываются затраты труда студентов, по меньшей мере теоретически, и что однако конкретный пересчет оказывается сложным. Правильный учет студенческих трудозатрат при измерении результатов требует очень много времени и усилий. Эти большие затраты очевидно являются для многих участников устрашающими. Идеал системы зачетных единиц, если не сводить ее к часам в неделю в семестр, очень сложно осуществить.

Помимо этого, разработчики на этапе апробации новых курсов обучения имеют мало вспомогательных разработок, касающихся единого подхода к формированию системы зачетных единиц. Быть может единая для страны регламентация, в соответствии с которой за различные формы учебных занятий назначается разное количество зачетных единиц, дала бы значительные преимущества по сравнению с многообразием регламентаций, существующих в настоящее время. Система зачетных единиц могла бы тогда лучше выполнить свои важные задачи: сделать результаты обучения более прозрачными и при этом повысить совместимость программ обучения.

6. Связь с рынком труда

В будущем больше молодежи соответствующей возрастной группы будет поступать в вузы, чем это было раньше. В последние десятилетия в третичном секторе образования наблюдалась тенденция перехода от поддержки элиты к массовому образованию, которая, вероятно, продлится в универсальной подготовке. Международное сравнение указывает на эту тенденцию; в США, например, обучаются уже около 60% лиц соответствующей возрастной группы.

Рынок труда предъявляет к ответственным за высшую школу требования сформировать структуры подготовки таким образом, чтобы в учебный план (Curriculum)² были внесены, в одной стороны, компоненты общего образования, с другой, – специализация и связь с практикой. Учащиеся уже на первых этапах обучения должны готовиться к требованиям рынка труда и быть в состоянии реагировать на него; это имеет прямое отношение к новым курсам обучения бакалавров и магистров. В соответствии с этим, содержание обучения должно быть в большей степени, чем до сих пор, согласовано с изменением квалификационных требований рынка труда. Наряду со специфическими знаниями и методическими способностями в большей степени должны формироваться ключевые квалификации, в частности социальные компетенции.

Таким образом, с ответственных лиц на уровне отделения должны спрашивать, насколько велика практическая составляющая обучения в рамках учебного плана и вне его, например, исследовательская и профессиональная практика. Далее следует определить, каким образом учебный план подготовки бакалавра и магистра предусматривает наряду с профессиональной квалификацией учащегося формирование ключевых компетенций. Кроме того, представляет интерес, насколько работодатели участвуют в учебной программе и предоставляется ли возможность учащимся уже в процессе обучения контактировать с работодателями. Наконец, следует спросить, поддерживают ли отделения связи со своими выпускниками, и обладают ли они информацией об их профессиональном положении. Это способствовало бы получению четкой картины, отражающей связи учащихся с рынком труда, с тем, чтобы можно было с самого начала целенаправленно формировать курс обучения (Studiengang).

6.1 Практическая составляющая обучения

Чтобы подготовить учащихся к их дальнейшей профессиональной жизни, практические элементы должны быть интегрированы в учебный процесс, это относится также ко многим классическим курсам обучения. Мы спросили лиц, ответственных за содержание подготовки бакалавров и магистров, какова практическая составляющая их курса обучения.

Как следует из таблицы 42, почти 90% курсов обучения бакалавров и $\frac{3}{4}$ курсов обучения магистров содержат один или несколько практических элементов. Среди них наиболее частой формой (с долей почти 50%) является профессиональная или учебная практика. При этом основной упор на нее делается в курсах обучения бакалавров – 68%. Напротив, в курсах обучения магистров большая часть приходится на исследовательскую практику, которая проводится как в вузе, так и вне его (соответственно 20% против почти 15%). При этом по одноуровневым курсам обучения³ магистров доля внутривузовской исследовательской практики относительно меньше по сравнению с курсами обучения магистров, являющихся частью двухуровневых программ (14% по сравнению с 32%). Если рассматривать все программы, то языковая практика, как и следовало ожидать, встречается редко (7% случаев).

Таблица 42 – Практическая составляющая по видам окончаний (в %; несколько вариантов ответа)

	Окончание обучения		В целом
	бакалавр	магистр	
Профессиональная практика/учебная практика	68	31	49
Исследовательская практика в вузе	14	22	18
Исследовательская практика вне вуза	13	20	17
Языковая практика	8	5	7
Другие	19	19	19
Никакой	11	26	19
Всего	133	124	128
Количество	(335)	(365)	(700)

2 Curriculum точно переводится как операционализированный учебный план.

3 Когда курс подготовки магистров не является продолжением курса подготовки бакалавров и наоборот.

Вопрос С.07: Какова практическая составляющая в курсе обучения? (Возможно несколько вариантов ответа. Пожалуйста округлите до полных месяцев).

Из табл. 42 следует, что четвертая часть всех курсов обучения магистров не предусматривает практику в процессе обучения. Это, однако, не подтверждает высказывания о том, что курсы обучения магистров в целом более далеки от практики, чем курсы бакалавров. Во-первых, учащиеся, особенно поступающие на курс магистров, должны определенно подтвердить практические знания и профессиональный опыт. Во-вторых, именно одноуровневые курсы обучения магистров построены таким образом, чтобы можно было обучаться на них без отрыва от работы: в 28% этих курсов предусмотрено обучение параллельно с профессиональной деятельностью. Напротив, обучение без отрыва от работы имеет место в 6% магистерских курсов, являющихся частью двухуровневых программ, в 5% одноуровневых курсов подготовки бакалавров, а также лишь в 1% курсах бакалавров, являющихся частью двухуровневых программ.

Как видно из рисунка 13, между пятью группами направлений подготовки существуют также различия в практической составляющей в обучении: профессиональная или учебная практика интегрирована соответственно более, чем в половину курсов обучения по направлениям подготовка культура и социальные науки, а также в инженерные направления и направления, носящие междисциплинарный характер. Напротив, профессиональная и учебная практика по экономическим и юридическим направлениям играет намного меньшую роль, по естественнонаучным направлениям они также представлены на уровне ниже среднего.

Однако, по естественнонаучным направлениям очень высока доля исследовательской практики, которая проводится в вузах и составляет 46% по сравнению с 5% по направлениям культура и социальные науки или даже 2% по экономическим и юридическим направлениям. Направление, названное последним, отличается на фоне других больше долей программ, в которых отсутствуют практические элементы (47% по сравнению с 9% – по междисциплинарным направлениям, 10% – по естественнонаучным, 17% – по инженерным и 18% по направлениям сферы культуры и социальных наук).

Наконец, рассмотрим результаты по типам вузов: интересен тот факт, что университетские направления мало отличаются от направлений специализированных вузов по показателям доли практической подготовки. А именно, по направлениям специализированных вузов основной акцент делается на исследовательской практике *вне вуза*, по университетским направлениям – на исследовательской практике *в вузе*, но в отношении профессиональной и учебной практики определенно нет различий между двумя типами вузов.

Основными факторами для включения практической составляющей в учебный план, очевидно, являются соответствующие направления подготовки и тип окончания, в то время, как тип вуза не играет никакой роли: в общей картине новых курсов обучения специализированные вузы, несмотря на их классическую практическую ориентацию, не отличаются большей долей практики, чем университеты. Можно ли, таким образом, говорить о том, что специализированные вузы в ходе введения бакалавров и магистров *уменьшили* практическую составляющую?

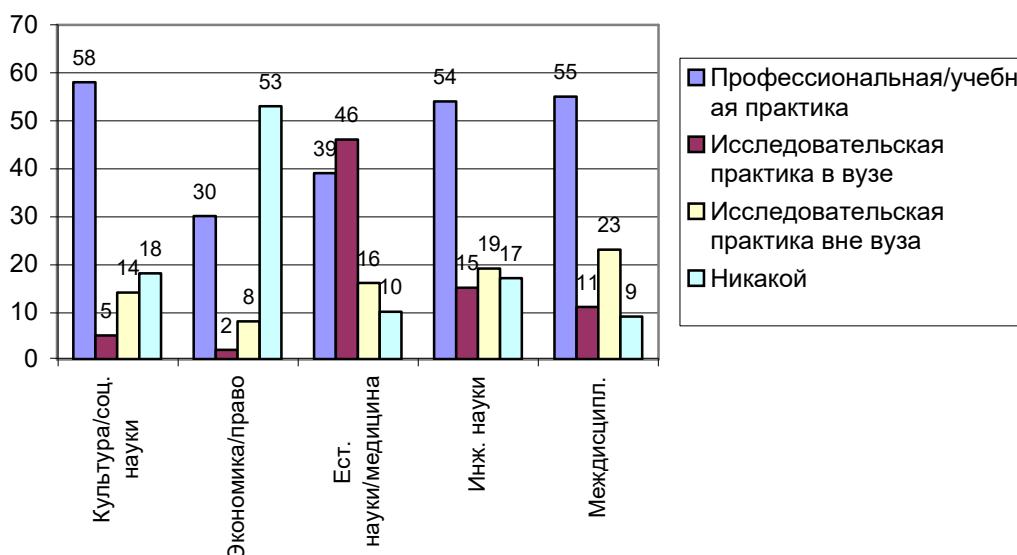


Рис. 13. Практическая составляющая по группам направлений подготовки (в %, несколько вариантов ответа)

Вопрос С.07: Какова практическая составляющая в курсе обучения? (Возможно несколько вариантов ответа. Пожалуйста округлите до полных месяцев).

Таблица 43 – Сравнение предшествующих курсов обучения с курсами бакалавров/магистров в отношении практической составляющей по типам вузов (в %)

	Категории ответов					Количество
	1 сильно возросло	2 несколько возросло	3 не изменилось	4 несколько сократилось	5 сильно сократилось	
Практическая составляющая в обучении (университеты)	12	28	51	6	3	(156)
Практическая составляющая в обучении (специализированные вузы)	9	14	41	24	13	(71)
Практическая составляющая в обучении (в целом)	11	23	48	12	6	(227)

Вопрос F.01: Если Вы сравниваете свой курс обучения бакалавров/магистров с предшествующим курсом*: Какие изменения можно выявить при сравнении предшествующего и последующего? (*Под предшествующим курсом обучения мы понимаем здесь тот курс обучения (с такими классическими окончаниями, как диплом, магистр или государственный экзамен), на основе которого был разработан новый курс бакалавров и магистров) (шкала ответов от 1 – «сильно возросло» до 5 «сильно сократилось»).

Возьмем другой аспект, а именно, сравнение курсов бакалавров и магистров с предшествующими курсами, если такие были. Задав соответствующий вопрос, мы попросили ответственных лиц отделения оценить, как изменились с введением новых курсов определенные учебные элементы – количественно возросли, остались на прежнем уровне или уменьшились.

В таблице 43 представлены результаты этого опроса, касающиеся практической составляющей по типам вузов. Из нее следует, что опрос в университетах в 90% случаев показал рост практической составляющей или ее сохранение на прежнем уровне (категория ответов от 1 до 3). Все же в 9% университетских курсов отмечается сокращение (категория ответов 4 и 5). Напротив, 37% опрошенных в специализированных вузах, т.е. более 1/3, свидетельствовали, что практическая составляющая в обучении уменьшилась. Несмотря на небольшое количество случаев, этот результат можно расценивать как

признак того, что в новых курсах обучения наблюдается не только позитивные тенденции. Именно «мягкие» (гибкие) (weichen), составляющие обучения, как, например, профессиональная практика, часто являются затратными по времени и поэтому стремление сократить сроки обучения может привести к исключению ее из учебного плана.

6.2 Дополнительные квалификации и ключевые компетенции

Между тем, для обучения в вузе является естественным, что преподаватели формируют у студентов различные дополнительные квалификации и компетенции. К ним относятся как способности профессионального или общенаучного характера, например, знание иностранных языков, умение обращаться с программным обеспечением научных работ или риторическое мастерство, так и компетенции, выходящие за рамки специальности (überfachliche Kompetenzen), в частности, способность работать в команде, планировать и организовывать работу по проектам или реализовывать теоретические знания на практике.

При разработке новых курсов обучения особенно следует ожидать, что будет учтено формирование дополнительных квалификаций и ключевых компетенций как при разработке учебных планов, так и организации отдельных учебных мероприятий.

Мероприятия, направленные на приобретение дополнительных квалификаций

Мы спросили ответственных лиц в отделениях, предлагают ли они в рамках своего курса обучения специальные мероприятия, на которых учащиеся могут приобрести определенные дополнительные квалификации.

Согласно эмпирическим данным, такие учебные мероприятия предлагаются по более, чем 2/3 всех курсов обучения. По более, чем 40% курсов предлагаются мероприятия, на которых отрабатывается техника презентаций и докладов, по более, чем 30% курсов студенты практикуются в использовании научной лексики на английском языке. В 15% курсов имеются учебные единицы, посвященные освоению компьютерных программ обработки текстов или составлению заявлений (Bewerbungstraining). Кроме того, по 1/3 всех курсов обучения предлагаются другие занятия, особенно часто – занятия по проведению научных работ, менеджменту проектов, изложению основ экономики предприятия, а также курсы немецкого языка для иностранных студентов и иностранных языков для немецких студентов. Они частично специально ориентированы на направление подготовки, как, например, занятия по английскому языку для экономистов.

Усилия, направленные на широкую подготовку учащихся, – а это означает также внеспециальная (außerfachliche) подготовка учащихся, в целом по новым курсам обучения очевидны. Но необходимо все же проводить четкое различие в ответах различных групп респондентов.

Таблица 44 – Занятия, направленные на приобретение дополнительных квалификаций, по видам окончаний (в %, несколько вариантов ответа)

	Окончание обучения		В целом
	бакалавр	магистр	
Презентация, техника доклада, риторика	51	38	44
Английский язык для научной работы	42	27	34
Работа с программами по обработке текстов	26	11	18
Практика составления заявлений	15	12	14
Другие	32	29	30
Никаких	26	37	32
Всего	192	155	172
Количество	(339)	(380)	(719)

Вопрос С.08: Предлагаются ли по курсу обучения специальные занятия, направленные на приобретение дополнительных квалификаций? (Возможно несколько вариантов ответа).

Как видно из табл.44, высказывания часто различаются в зависимости от степени обучения. По курсам обучения бакалавров в целом предлагается больше занятий, направленных на приобретение дополнительных квалификаций, чем по магистерским: почти 75% курсов бакалавров могут указать

на такие предложения и только 63% курсов обучения магистров. Это положение вещей подтверждается для каждого отдельного аспекта, приводимого в анкете.

В дополнение следует отметить, что представители одноуровневых курсов обучения чаще, чем их коллеги, указывают, что не существует *никаких* предложений, имеющих целью дополнительную квалификацию. Это относится к 34% одноуровневых курсов бакалавров и для сравнения 21% двухуровневых курсов бакалавров и 41% одноуровневых курсов магистров и для сравнения 33% курсов магистров, являющихся частью двухуровневых программ.

Наряду с различиями, существующими между двумя ступенями обучения, можно отметить и существенные различия между типами вузов (см. рис. 14). Специализированные вузы чаще, чем в среднем, предлагают занятия, которые служат приобретению внеспециальных компетенций, а именно, до 79%. Напротив, доля в университетах составляет 62%. Работа с программами по обработке текстов имеет место одинаково часто в обоих типах вузов; по всем другим названным нами темам специализированные вузы отличаются от университетов более, чем на 10%.

Не в последнюю очередь интересно рассмотреть пять групп направлений подготовки. Там обнаруживается, что занятия, направленные на приобретение дополнительных квалификаций, выше среднего чаще представлены по междисциплинарным курсам обучения (80%), по естественнонаучным направлениям, наоборот, – ниже среднего (56%). Поражает тот факт, что этот результат особенно проявляется в пункте «презентация, техника доклада, риторика» (междисциплинарные направления – 58%, естественнонаучные – 35%).

По направлениям культура и социальные науки, с одной стороны, особенно часто предлагаются занятия, на которых студенты осваивают компьютерные программы по обработке текстов (26% по сравнению, например, с 13% – по естественнонаучным направлениям или 15% – по инженерным направлениям), с другой стороны, изучение английского языка для научной работы как предмет дополнительной квалификации там представлено реже, чем по другим группам направлений (23% по сравнению с 34% в целом).

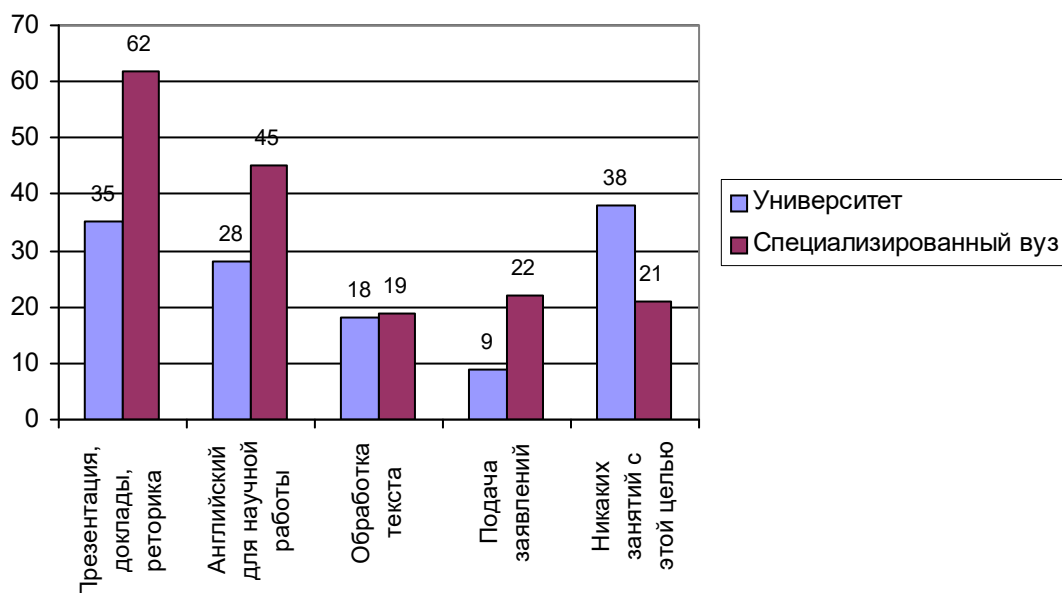


Рис. 14. Мероприятия, направленные на приобретения дополнительных квалификаций, по типам вузов (в %, несколько вариантов ответа)

Вопрос С.08: Предлагаются ли по курсу обучения специальные занятия, направленные на приобретение дополнительных квалификаций? (Возможно несколько вариантов ответа.)

Обучение составлению заявлений как дополнительная квалификация, четко направленная на будущую трудовую жизнь, также с различной частотой предлагается по различным группам направлений подготовки. Впереди – экономические и юридические направления, а также междисциплинарные курсы обучения: здесь студентам дают подобные знания почти в 20% курсов обучения. По инженерным направлениям также можно указать на высокую долю – 17%. По направлениям культуры и социальных наук, а также по естественнонаучным направлениям эти знания предлагаются лишь в 5 или 7% всех курсов обучения. Остается при этом надеяться, что в целом положительная тенденция, которую мы можем вывести из данных, касающихся внеспециальной квалификации учащихся, в будущем более явно проявится и в этих группах направлений подготовки.

Формирование ключевых компетенций

Дополнительно к вопросу о внеспециальных компетенциях мы исследовали, насколько учащиеся по программам подготовки бакалавров и магистров могут приобрести компетенции, выходящие за рамки направления подготовки (überfachliche Kompetenzen).

Респондентов попросили дать оценку, насколько по их курсу обучения формируются ключевые компетенции, используя следующую шкалу: 1 – «в очень большой степени», 2 – «в большой степени», 3 – «частично», 4 – «мало», 5 – «вообще нет». Для выяснения различия между разными курсами обучения мы посмотрим на то, как часто – в случае с уже рассмотренными компетенциями – избираются 1 и 2 пункты шкалы по сравнению с другими.

В целом ответственные лица чаще всего указывают, что по их курсу обучения преподаватели формируют у студентов системно-аналитическое мышление. Эта компетенция «в очень большой степени» или «в большой степени» формируется в 89% всех программ (см. столбец «всего» табл. 6-6). Способности, необходимые для решения проблем и самостоятельной работы, также развиваются по многим программам. Согласно опросу, в ¾ курсов обучения студенты учатся реализации на практике теоретических знаний и презентации результатов. Работа в команде является предметом изучения почти 2/3 всех программ. Несколько реже, но все же более, чем в половине программ осваиваются такие компетенции, как быстрая ориентация на новое и документирование информации.

Таблица 45 – *Степень формирования компетенций при подготовке по курсу обучения по группам направлений подготовки (в %, категории ответов 1 и 2)*

	Группы направлений подготовки					Всего
	Культура/ социальные науки	Экономич./ юридач. науки	Естествен. науки/ медицина	Инженерные науки	Междисциплинарные курсы	
Системно-аналитическое мышление	86	94	91	90	84	89
Решать проблемы	73	91	82	91	85	84
Самостоятельно работать	79	90	74	80	83	80
Представлять результаты	83	80	75	62	85	76
Реализовывать теоретические знания на практике	64	73	76	76	77	74
Работать в команде	48	64	63	65	82	64
Быстро настраиваться на новое	49	73	62	53	66	59
Документировать информацию	58	41	70	46	62	56
Планирование, координация, организация	47	59	29	49	64	48
Менеджмент проектов	35	52	34	55	64	48
Нести ответственность	52	41	32	44	49	43
Менеджмент времени	37	48	19	35	48	36
Вести переговоры	21	34	6	19	36	22
Количество	(106)	(71)	(112)	(139)	(93)	(521)

Вопрос E.01: б) Пожалуйста, укажите, в какой степени формируются эти компетенции у студентов по вашему курсу обучения бакалавра/магистра (шкала ответов от 1 – «в очень большой степени» до 5 – «вообще нет»).

Наряду с этим существуют способности, на которые менее половины респондентов указали, что они формируются в очень большой или в большой степени. Это, прежде всего, такие компетенции, ко-

торые обозначаются обычно как качества, необходимые менеджеру, в частности, «планирование, координация, организация», и «менеджмент проектов» (соответственно назвали 48% по двум категориям 1 и 2), «нести ответственность» (43%), «менеджмент (планирование) времени» (36%) и, наконец, «вести переговоры» (22%).

Чтобы это объяснить, рассмотрим в деталях результаты, касающиеся формирования ключевых компетенций, для различных групп направлений подготовки. Здесь проявляются большие различия (см. табл. 45).

Представители естественных наук и медицины указывают на компетенции, названные выше как «качества менеджера», намного реже, чем их коллеги по другим направлениям подготовки, которые отмечают, что эти способности в очень большой степени или в большой степени развиваются в их программах обучения. В то же время, по программам подготовки в области естественных наук чаще, чем в среднем, учат документировать информацию (70% показаний представителей этих направлений в категориях 1 и 2 по сравнению со средними данными – 56%).

По программам направлений культура и социальные науки реже, чем по другим, формируют у студентов компетенции в области решения проблем (73% по сравнению с 84% в целом), реализации теоретических знаний на практике (64% по сравнению с 74% в целом), работы в команде (48% по сравнению с 64% в целом) и менеджмента проектов (35% по сравнению с 48% в целом). Однако больше, чем в среднем, обращается внимание на формирование таких компетенций, как ответственность и презентация результатов. По пункту, названному последним, направления культура и социальные науки отличаются особенно от инженерных направлений, по которым уделяется меньшее внимание презентации результатов. По инженерным направлениям документирование информации также отодвигается на второй план. Но, согласно показаниям респондентов, чаще, чем в среднем, формируются компетенции в области решения проблем и способности к управлению проектами.

За немногим исключением, представители экономических и юридических направлений подготовки, а также междисциплинарных направлений представили данные выше средних относительно формирования компетенций в обучении.

По экономическим и юридическим направлениям наблюдаются большие отклонения от средних показателей по таким аспектам, как «самостоятельно работать», «быстро настраиваться на новое», «планировать, координировать, организовывать», «распределять время» и «вести переговоры». Междисциплинарные направления, напротив, демонстрируют показатели выше среднего, прежде всего по тем компетенциям, которые четко ориентированы на профессиональную жизнь. К ним относятся презентация результатов, работа в команде, планирование, координация и организация, менеджмент проектов и времени, а также ведение переговоров. Именно эти новые программы обучения, в которых содержание классических дисциплин взаимосвязано со специальным предложением дисциплин, очевидно составлены таким образом, что учащиеся определенно – и в большей степени, чем по самим классическим направлениям – развивают и отрабатывают способности, которые им потребуются в профессиональной деятельности.

Как видно из рисунка 14, существуют также различия между тремя видами программ обучения (т.е. одноуровневыми программами бакалавров, одноуровневыми программами магистров и двухуровневыми программами) в формировании ключевых компетенций.

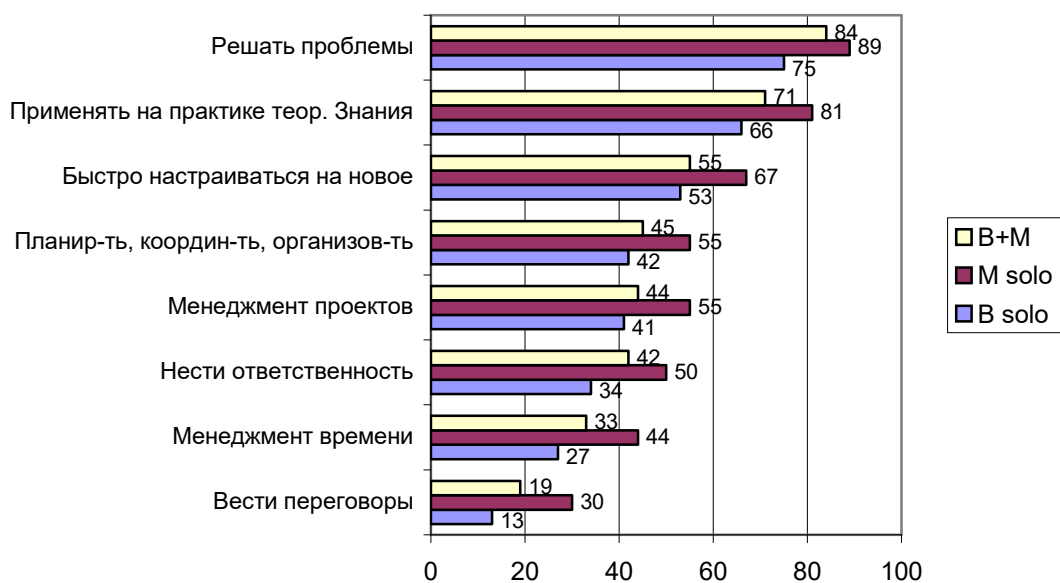


Рис 14. Мера формирования компетенций по виду программ обучения (в %, категории ответов 1 и 2)

Вопрос E.01: б) Пожалуйста, укажите, в какой степени формируются эти компетенции у студентов по вашему курсу обучения бакалавра/магистра (шкала ответов от 1 – «в очень большой степени» до 5 – «вообще нет»).

При этом бросается в глаза тот факт, что представители одноуровневых магистерских программ всегда в большей степени, чем их коллеги, свидетельствуют о том, что представленные компетенции формируются по этим программам в большой или очень большой степени. Если взять аспект «способность решать проблемы», различия между одноуровневыми бакалаврскими программами и двухуровневыми программами составляет 10 и более процентов. Напротив, лица, ответственные за одноуровневые программы бакалавров, реже, чем их коллеги, отмечают, что приведенные компетенции формируются в большой или очень большой степени.

Подводя итог, можно сказать относительно формирования ключевых компетенций в новых программах бакалавров и магистров, что, прежде всего, а) с точки зрения направлений подготовки, междисциплинарные программы и б) с точки зрения программ обучения, одноуровневые магистерские программы являются теми, по которым формируются компетенции, выходящие за рамки направления подготовки.

6.3 Контакты с работодателями

Связь с рынком труда, о которой идет речь в этом разделе, должна в идеале существовать уже во время обучения, а не появиться впервые, когда студенты заканчивают вуз. Мы попросили ответственных лиц в отделениях сообщить нам, во-первых, участвует ли работодатель – в какой форме и всегда ли – в подготовке и, во-вторых, установлены ли контакты с работодателями. Связи такого рода по опыту всегда полезны студентам для их профессионального становления.

Участие работодателей в обучении

На вопрос об участии работодателей в обучении мы получили в целом отрядный ответ: в 2/3 всех курсов обучения представители рынка труда и при этом потенциальные работодатели имеют отношение к программам обучения. В большинстве случаев речь идет при этом о персональном участии работодателей, т.е. об учебных занятиях, циклах лекций или подобном участии отдельных лиц (52% показаний). Наряду с этим отмечается участие в финансировании исследовательских проектов (20 и 18%) и, не в последнюю очередь, о финансировании извне учебных мероприятий (8%).

Что касается типа вузов, то преимущество в отношении курсов обучения, в которых участвуют работодатели, совершенно явно на стороне специализированных вузов (см. рисунок 15). В университетах все же в половине курсов принимают участие работодатели, в специализированных вузах доля таких курсов составляет 84%, впечатляюще высокий показатель. Для курсов специализированных ву-

зов, прежде всего, характерно проведение занятий представителями свободной экономики или другими работодателями (доля 72% по сравнению с 41% в университетах).

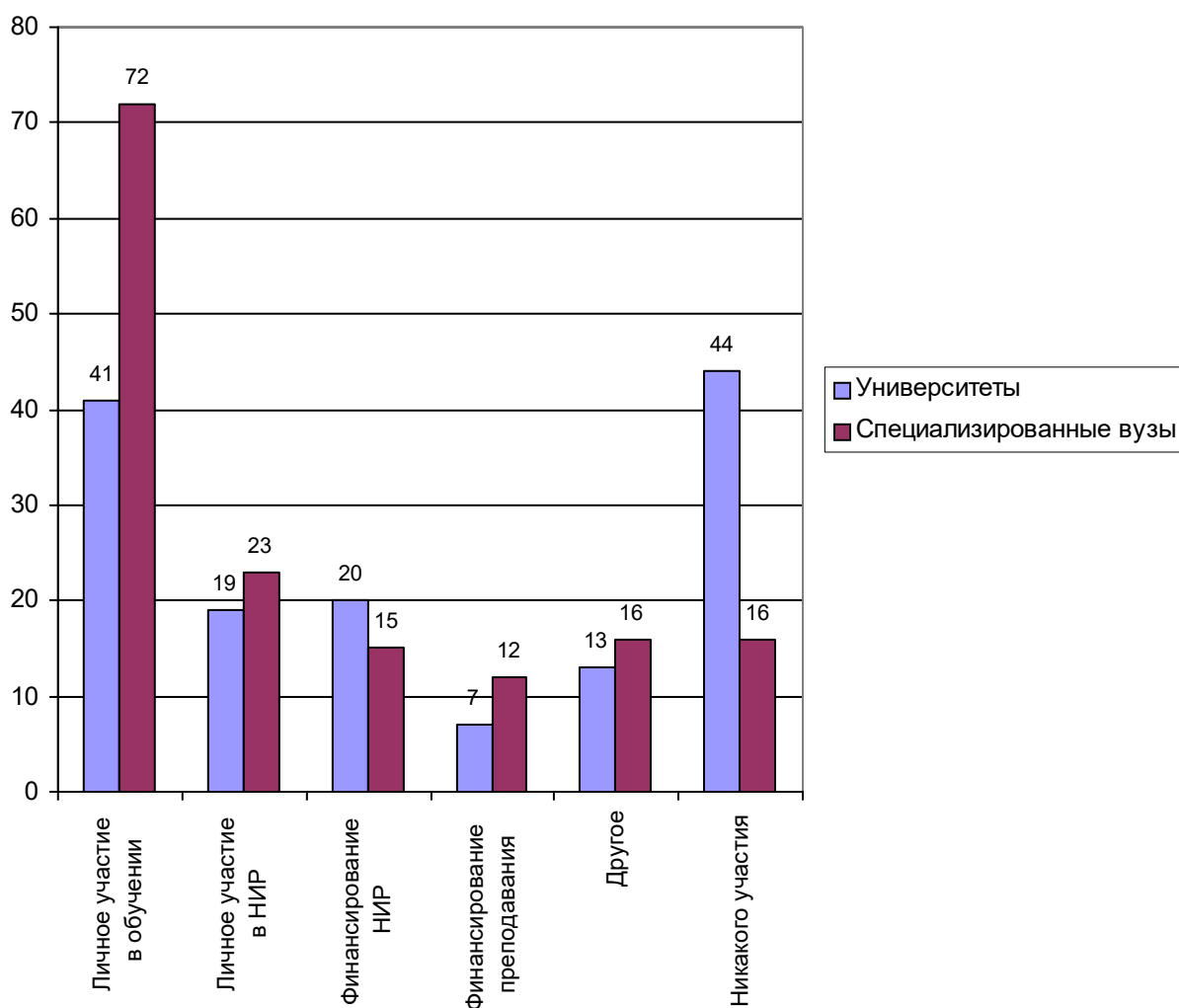


Рис. 15. Участие работодателей по типам вузов (в %, несколько вариантов ответа)

Вопрос Е.03: Участвуют ли представители свободной экономики или работодатели в курсе обучения?

При группировке данных по пяти группам направлений подготовки проявляются существенные различия. При этом следует помнить, что определенные направления более характерны для университетов, как, например, культура и социальные науки, а другие в целом – для специализированных вузов (как, например, инженерные науки). Этот факт объясняет определенное равенство между представленными выше результатами по типам вузов и данными, сгруппированными по направлениям подготовки.

Из таблицы 46 видно, что по направлениям культура и социальные науки реже отмечается участие работодателей в обучении, чем по другим направлениям (39% по сравнению с общим показателем 65%), тогда как по инженерным направлениям участие отмечается в 82% случаев. В целом наиболее предпочтительной формой является проведение занятий, она чаще встречается по экономическим и юридическим направлениям, инженерным направлениям и междисциплинарным курсам обучения. Интересна ситуация с финансированием обучения: исследовательские проекты в рамках обучения поддерживаются главным образом по инженерным направлениям (31% по сравнению с долей в целом – 18%), в то время, как сами учебные занятия финансируются почти исключительно по экономическим и юридическим направлениям (23% по сравнению с долей в целом – 8%).

В заключение следует констатировать, что результаты по двум типам окончаний отличаются, прежде всего, тем, что участие работодателей в обучении чаще отмечается по курсам обучения магистров, чем по курсам бакалавров (72% против 58%).

Таблица 46 – Участие работодателей по типам вузов (в %, несколько вариантов ответа)

	Группы направлений подготовки					Всего
	Культура/ социальные науки	Экономич./ юридач. науки	Естествен. науки/ медицина	Инженерные науки	Междисциплинарные курсы	
Личное участие в занятиях	28	65	44	64	65	52
Личное участие в исследовательских проектах	10	14	22	27	25	20
Финансирование исследовательских проектов	6	11	19	31	17	18
Финансирование занятий	5	23	5	7	9	8
Другое	9	16	17	10	19	14
Никакого участия	61	25	38	18	28	35
Всего	120	153	146	156	163	147
Количество	(168)	(88)	(175)	(199)	(130)	(760)

Вопрос Е.03: Участвуют ли представители свободной экономики или другие работодатели в курсе обучения?

Содействие в установлении контактов с работодателями

В 80% новых курсов обучения уже во время обучения студентам оказывают содействие в установлении контактов с работодателями. Тем самым облегчается их вхождение в профессиональную жизнь.

В большинстве случаев речь идет о содействии в получении места для прохождения практики студентами курсов бакалавра и магистра (60% указаний). Более, чем по 40% курсов обучения осуществляется содействие в установлении контактов для подготовки студентами аттестационных работ на базе учреждений и предприятий. Как показано в табл. 47, в этом отношении университеты существенно отличаются от специализированных вузов: подготовка аттестационных работ в контакте с потенциальными работодателями намного чаще отмечается по курсам обучения специализированных вузов, чем университетов (62% против 30%). Контакты, служащие тому, чтобы обеспечить выпускникам постоянную занятость, также чаще отмечаются в специализированных вузах, чем в университетах (35% по сравнению с 23%).

В целом по 75% университетских курсов обучения и 88% курсов обучения специализированных вузов оказывается содействие в установлении контактов между учащимися и работодателями.

Таблица 47 – Содействие в установлении контактов с работодателями по типам вузов (в %, несколько вариантов ответа)

	Тип вуза		В целом
	Университет	Специализир. вуз	
Места для практики	60	59	60
Подготовка аттестационной работы	30	62	41
Постоянная занятость после окончания	23	35	27
Работа в каникулы	16	14	15
Постоянная занятость в учебное время	8	17	11
Другое	9	9	9
Никакого содействия	25	12	21
Всего	172	207	184
Количество	(485)	(250)	(735)

Вопрос Е.04: Содействуете ли Вы студентам курса обучения в установлении контактов с работодателями? (Возможно несколько вариантов ответа.).

Между пятью группами направлений подготовки существуют также различия с точки зрения установления контактов с работодателями (см. рис. 16). Направления культура и социальные науки отличаются тем, что существенно реже других групп направлений по ним осуществляется содействие в

установлении контактов с целью подготовки аттестационных работ или дальнейшей занятости выпускников (19% по сравнению со средним показателем – 41% и 17% по сравнению с 27%).

Напротив, экономические и юридические направления выделяются тем, что по ним чаще, чем в среднем, заботятся о трудоустройстве выпускников, но несколько реже, чем по другим направлениям, содействуют в установлении контактов вообще (71% – по сравнению с 89% – по междисциплинарным курсам обучения, 81% – по инженерным направлениям, 79% – по естественнонаучным направлениям и 75% – по направлениям культура и социальные науки).

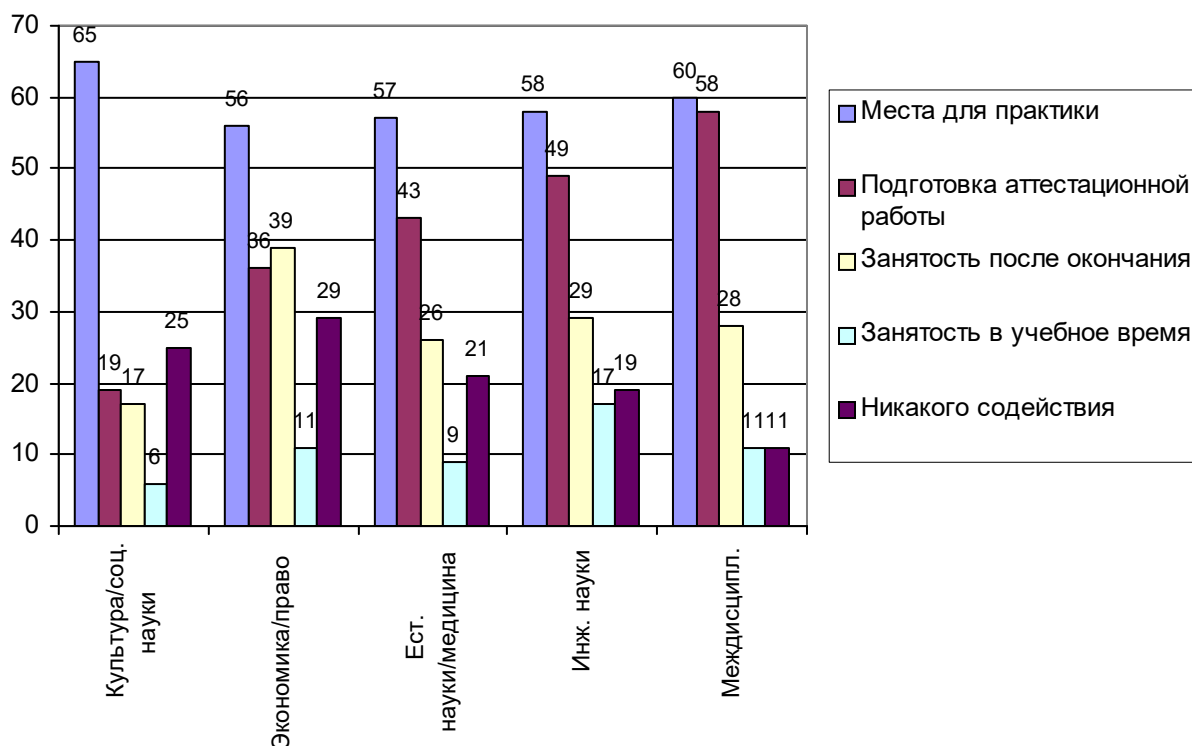


Рис. 16. Содействие в установлении контактов с работодателями по группам направлений подготовки (в %, несколько вариантов ответа)

Вопрос Е.04: Содействуете ли Вы студентам курса обучения в установлении контактов с работодателями? (Возможно несколько вариантов ответа).

Наконец, междисциплинарные курсы выделяются из всех курсов тем, что по ним намного чаще устанавливаются контакты с работодателями с целью подготовки учащимися аттестационных работ на базе учреждений и предприятий (58% по сравнению со средней величиной – 41%). Кроме того, по междисциплинарным курсам наиболее высокий показатель содействия в установлении контактов (89%).

Достоинно одобрения, что в общем завязывается много контактов между учащимися и работодателями. Это важно для профессиональной карьеры выпускников. Кроме того, знакомство с профессиональной практикой, а также знание ситуации на предприятиях могут повысить шансы учащихся на рынке труда.

6.4 Контакты вузов с выпускниками

Устанавливая контакты со своими бывшими студентами, отделения и преподаватели могут получить ценную информацию о переходе к профессиональной жизни и, при необходимости, улучшить подготовку в смысле укрепления связи с рынком труда.

Контакты с выпускниками по новым курсам обучения

Как следует из табл. 48, по 82% всех программ поддерживаются связи с бывшими студентами после окончания ими вуза. В большинстве случаев (63%) речь идет о личных, отдельных контактах между преподавателями и выпускниками. Но и организуемые отделениями встречи выпускников достаточно часты – 41%. Почти так же часто (35%) проводится опрос выпускников, названный другой институциональной формой контакта.

Таблица 48 – Контакты с выпускниками по видам программ обучения (в %, несколько вариантов ответа)

	Программы обучения			В целом
	Бакалавров одноуровн.	Магистров одноуровн.	Бакалавров + магистров	
Отдельные контакты между преподавателями и выпускниками	45	70	65	63
Встречи выпускников, организуемые отделениями	37	41	42	41
Опрос выпускников	28	37	37	35
Другие	16	29	15	21
Никаких контактов с выпускниками	34	12	17	18
Всего	160	189	176	178
Количество	(106)	(196)	(205)	(507)

Вопрос E.06: Существуют ли контакты с выпускниками? (Возможно несколько вариантов ответа).

Пятая часть опрошенных назвала помимо этих также другие или только другие формы поддержания контактов. Эти данные касаются преимущественно объединений выпускников отделения или вуза, но также – в значительно меньшей степени – рассылки писем и информационных бюллетеней.

При ответе на этот вопрос выделяются одноуровневые курсы бакалавров: добрая треть не поддерживает контактов с выпускниками; прежде всего, существенно реже личные контакты между преподавателями и выпускниками, чем по одноуровневым курсам магистров или двухуровневым курсам (45% по сравнению с 70% и 65%).

Если смотреть в целом, то долю отделений, поддерживающих связи с выпускниками, можно оценить как высокую даже по одноуровневым курсам бакалавров. Таким образом, появляются шансы получить от выпускников сведения о привязке программ обучения к профессиональным биографиям.

Информация о профессиональном положении выпускников

Более чем половина всех программ обучения дает информацию о профессиональном положении выпускников. При этом для разных типов программ существенно различается доля (см. табл. 49). 68% одноуровневых магистерских программ и 54% двухуровневых программ обладают такой информацией, но только -38% одноуровневых бакалаврских программ.

Таблица 49. Информация о профессиональном положении выпускников по видам программ обучения (в %)

	Программы обучения			В целом
	Бакалавров одноуровн.	Магистров одноуровн.	Бакалавров + магистров	
Да	38	68	54	56
Нет	62	32	46	44
Всего	100	100	100	100
Количество	(109)	(198)	(210)	(517)

Вопрос E.05: Обладаете ли Вы информацией о профессиональном положении выпускников?

Соответствующие различия проявляются при сравнении результатов по группам направлений подготовки и типам вузов. Представители направлений культура и социальные науки, которые среди одноуровневых бакалаврских программ представлены широко, реже (доля 40%) обладают информацией о профессиональном положении своих выпускников, чем по другим направлениям (экономические и юридические направления – 65%, инженерные направления – 61%, междисциплинарные программы – 60%, естественнонаучные направления – 55%). Также университеты, в которых широко представлены направления культуры и социальных наук, демонстрируют существенно меньшую долю в отношении информации о профессиональном положении выпускников – 50% по сравнению со специализированными вузами – 65%.

В целом, результаты, касающиеся сведений о профессиональном положении выпускников, радуют, даже если речь идет отчасти скорее об оптимизме в отношении будущего, чем о фактическом знании положения, так как по многим программам в настоящее время еще нет выпускников. Но верно высказывание: чем больше мы знаем о профессиональном развитии выпускников со степенями бакалавра и магистра, тем лучше будут привязаны новые курсы обучения к рынку труда.

9. Последствия введения бакалавров и магистров

В предыдущих разделах мы описали ситуацию с программами бакалавров и магистров в немецких вузах. Мы представили основные данные, рассмотрели разработку и профилирование курсов обучения, а также более детально осветили два важных элемента реформы обучения: модульное построение и формирование системы зачетных единиц. Кроме того, мы провели эмпирическое исследование таких проблем, как интернационализация, связь с рынком труда и, не с последнюю очередь, обеспечение качества подготовки бакалавров и магистров.

Чтобы дополнить эту картину, мы хотели бы в заключение показать, как респонденты, т.е. ответственные в отделениях, оценивают введение программ бакалавров и магистров и связанные с этим изменения в немецких вузах.

9.1 Сравнение новой программы с предшествующим курсом обучения

Прежде всего, нас интересует сравнение до-после. Для 40% новых программ обучения характерно, что в данном отделении или институте еще до введения бакалавра и магистра существовал курс обучения с подобным содержанием. В этом случае мы просили респондентов оценить, в какой мере можно определить происшедшие изменения при сравнении новых учебных программ с предшествующими.

В табл. 50 приведены результаты этого сравнения. Становится ясно, что оценки различных названных нами аспектов существенно различаются. Кроме того, отмечаются существенные различия в ответах по трем группам программ обучения.

Во-первых, относительно общих результатов: по оценке респондентов, с введением бакалавров и магистров наибольшее изменения наблюдаются в объеме мероприятий, связанных с курированием студентов. 72% всех опрошенных выбрали здесь категорию ответа 1 («сильно увеличилось») или 2 («несколько увеличилось»). Также приобретение дополнительной квалификации и объем мероприятий по обеспечению качества, согласно оценке опрошенных, увеличились (62% и 61%). Такая же положительная, но менее выраженная тенденция, проявляется в отношении увеличения диапазона используемых форм обучения (57%), междисциплинарности обучения (52%) и доли иностранных языков в обучении (49%), а также в отношении количества экзаменов (54%).

Практическая составляющая обучения, напротив, по данным респондентов, в целом осталась неизменной: в 34% случаев все же говорится об увеличении. 48% опрошенных отмечают, что по этой позиции ничего не изменилось, а в 18% – что доля практики «несколько уменьшилась» или «существенно уменьшилась» (в таблице приведен только первый показатель оценки). Также не изменилась общая продолжительность обязательного пребывания за рубежом: 15% опрошенных оценили, что продолжительность увеличилась и только 3%, что уменьшилась.

Таблица 50 – Увеличение определенных составляющих при сравнении ситуации до и после введения бакалавров и магистров по видам программ обучения (в %, категории ответов 1 и 2)

	Программы обучения			В целом
	Бакалавров одноуровн.	Магистров одноуровн.	Бакалавров + маги- стров	
Объем мер по курированию студентов	49	77	78	72
Формирование дополнительной квалификации	51	61	66	62
Объем мер по обеспечению качества	40	72	64	61
Диапазон используемых форм обучения	38	62	62	57
Количество экзаменов	57	32	60	54
Междисциплинарность обучения	42	47	58	52
Доля иностранных языков в обучении	40	73	46	49
Доля практики в обучении	43	17	37	34
Контакты с работодателями	23	33	18	22
Участие работодателей в обучении	13	17	18	17

Общая продолжительность обязательного пребывания за рубежом	5	26	16	15
Количество	(48)	(45)	(142)	(235)

Вопрос F.01: Если сравнивать Ваш курс бакалавр/магистр с предшествующим курсом*: какие конкретные изменения можно установить при сравнении ситуации до и после? (* Под предшествующим курсом мы понимаем курс обучения с классическими окончаниями – диплом, магистр или государственный экзамен, на основе которого был разработан новый курс бакалавра/магистра) (Шкала ответов – от 1 – «очень увеличилось» до 5 – «очень уменьшилось»).

Доля респондентов, указавших на большую связь с рынком труда – 22% (контакты с работодателями) и 17% (участие работодателей в обучении) не очень велика. С другой стороны, очень мало опрошенных, всего 1%, свидетельствовали, что контакты с работодателями или участие работодателей в обучении в ходе введения бакалавров и магистров сократились. По данным респондентов, непосредственная связь с рынком труда при сравнении с предыдущими программами осталась на том же уровне.

Обратимся к различным видам программ обучения. Здесь отмечаются большие различия в оценках. Лица, ответственные за одноуровневые программы бакалавров, например, указывают на существенно меньший рост объема мероприятий по курированию студентов, по обеспечению качества и рост диапазона применяемых форм обучения, чем их коллеги, ответственные за одноуровневые программы магистров и двухуровневые программы. Различия составляют более 20% (меры по курированию: 49% по сравнению с 77% и 78%; меры по обеспечению качества: 40% по сравнению с 72% и 64%; формы обучения: 38% по сравнению с 62%).

Напротив, одноуровневые программы магистров характеризуются существенно большим увеличением доли иностранных языков, а также общей продолжительностью обязательного пребывания за рубежом (73% и 26% по сравнению с 40% и 5% по курсам бакалавров, а также 46% и 16% по двухуровневым программам). Наряду с этим количество экзаменов увеличилось не так существенно, как по двум другим типам программ (32% по сравнению с 57% и 60%); это согласуется с данными, приведенными в разделе Ш.4.2 и свидетельствующими, что по одноуровневым магистерским программам несколько меньшая доля текущих экзаменов. Наконец, практическая составляющая обучения также выросла несильно (17% по сравнению с 43% и 37%).

Двухуровневые программы обучения существенно отличаются от двух других видов программ лишь по одному параметру: по двухуровневым программам заметно выросла по сравнению с предшествующими программами междисциплинарность, в то время, как лица, ответственные за одноуровневые курсы бакалавров и магистров, не отметили серьезного увеличения (58% по сравнению с 42% и 47%).

Если смотреть в целом, оценки респондентов при сравнении их новых программ обучения с предыдущими говорят о позитивной тенденции развития. Все усредненные показатели меньше или равны 3. Это означает, что в средней по каждой из названных нами позиций отмечается рост или стабильное состояние.

Однако, разочаровывает следующий результат: именно по тем позициям, по которым уже давно ожидается улучшение – профессиональные шансы выпускников, связь с рынком труда (практическая составляющая обучения и контакты с работодателями), а также международный опыт, приобретенный в ходе пребывания за рубежом, респонденты смогли отметить лишь наименьшие позитивные изменения. Критики реформ высказывают опасения: введение бакалавров и магистров приведет, среди прочего, к тому, что для достижения цели краткого курса обучения будут сокращены именно важные, но требующие времени, элементы обучения. Мы, к сожалению, не смогли с помощью наших эмпирических результатов опровергнуть это предположение.

9.2 Изменения в связи с введением новых программ обучения в настоящем и будущем

Мы задали другие вопросы об изменениях, возникших в связи с введением бакалавров и магистров, во-первых, сохранится ли существующая в настоящее время ситуация, во-вторых, какие надежды и опасения связаны с реформой.

Респонденты указали по различным позициям, какие изменения повлекло за собой и повлечет в будущем введение новых программ. Для получения результатов (см. табл. 51) сначала, в виде исключения, показатели не были сгруппированы; вместо этого были приведены показатели, выраженные в

процентах ко всем ответам, по следующим категориям: соответствующие изменения существуют и будут существовать в будущем ... «наверняка» или «почти наверняка» (1+2), «возможно» (3), «скорее нет» или «точно нет» (4+5).

Вопрос F.02: Если рассматривать Ваш курс бакалавра/магистра в целом, как Вы считаете, какие изменения он повлечет за собой в настоящее время и к каким приведет в будущем? (Шкала ответов – от 1 «наверняка» до 5 «точно нет»).

По мнению ответственных лиц в отделениях, очень вероятно, что введение бакалавра и магистра увеличивает международную привлекательность немецких вузов. 75% всех опрошенных считает, что их вуз «наверняка» или «почти наверняка» стал более привлекательным для иностранных студентов благодаря введению новых программ обучения, в то время, как только 5% придерживаются мнения, что «скорее нет» или «точно нет».

Таблица 51 – Изменения в связи с введением курсов бакалавров и магистров (в %)

	Категории ответов			Количество
	1+2 наверняка	3 возможно	4+5 нет	
Вуз станет более привлекательным для иностранных студентов	75	20	5	(538)
Выпускники востребованы на международном рынке труда	68	27	4	(496)
Вуз будет более привлекательным для немецких студентов	68	24	8	(532)
Повысится значение принципа «непрерывного обучения»	61	23	17	(475)
Выпускники востребованы на немецком рынке труда	53	32	15	(481)
Структура обучения станет более прозрачной для студентов	53	29	18	(507)
Управление обучением станет более сложным (Verwaltung des Studiums wird komplizierter)	50	18	33	(531)
Новые профиограммы будут более открытыми	48	31	22	(531)
Обучение будет ближе к практике	48	29	23	(535)
Отсев студентов будет меньше	41	36	23	(478)
Студенты смогут лучше составлять свою учебную программу	40	19	41	(522)
Курс обучения будет более совместимым с другими курсами обучения	38	36	26	(490)
Границы между традиционными дисциплинами исчезнут	38	27	36	(506)
Обучение будет в большей степени организовано по школьному принципу	32	18	50	(526)
Студентам останется мало времени для добровольной учебной деятельности	31	30	39	(507)
Студентам останется мало времени для общего образования	19	34	47	(490)
Студентам останется мало времени для больших проектных работ	17	19	64	(499)

Соответственно 2/3 ответственных лиц считают, что их выпускники сейчас и в будущем востребованы на международном рынке труда и их вузы стали более привлекательными для немецких студентов. Отрицательные ответы все же дали 4% и 8% респондентов. Кроме того, более половины опрошенных исходят из того, что выпускники, обучавшиеся по новым программам, и на немецком рынке труда стали более востребованы, чем раньше.

По позициям «выпускники на немецком рынке труда» и «выпускники на международном рынке труда» около 10% опрошенных дали ответ, что они не могут оценить. Привлекательность новых степеней на рынке труда труднее оценить, чем, например, привлекательность вузов для немецких и иностранных студентов. По второму вопросу доля ответивших «не могу сказать» составляет 3%.

Другая позиция, по которой можно судить о результатах реформы, – повышение значения непрерывного обучения (61% ответов, признанных действительными). Помимо этого, около половины опрошенных считают «почти наверняка» или «наверняка», что структура обучения стала более прозрачной для студентов (53%), новые профиограммы – более открытыми (48%), а обучение стало ближе к практике (48%). Далее 50% ответственных лиц считают, что благодаря новым программам обучения управлять обучением стало сложнее. Здесь все же доля тех, кто отрицает это довольно высока и составляет 33%.

При ответе на вопрос, привело ли или приведет в будущем введение новых программ бакалавров/магистров к сокращению отсева студентов, ответственные лица были осторожны с ответом: 11% не смогли дать ответа. Среди тех, кто дал удовлетворительные ответы, 41% считают, что отсев точно

снизился или будет снижаться, 36% считают это возможным, но все же 23% уверены, что этого не произойдет.

По-иному видятся результаты с точки зрения лучших возможностей планировать обучение: 40% опрошенных считают очевидным последствием введения новых программ улучшение планирования студентами их учебных планов, 19% – считают это последствие возможным, а большая часть (41%) исходят из того, что «скорее нет» или «точно нет». Подобная ситуация наблюдается и с большей совместимостью обучения, 38% опрошенных оценивают последствия как реальные, 36% – все же как возможные и 26% не рассчитывают на большую совместимость.

Таким образом, на вопрос о том, могут ли реально оправдаться два основных ожидания, связанных с реформой, – улучшения возможности планирования и большей совместимости, – ответственные лица в отделениях дали противоречивые ответы.

Среди пунктов, которые мы предложили оценить ответственным лицам, были позиции, касающиеся негативных последствий реформы структуры обучения, а именно, станет ли подход к обучению более похож на школьный или приведет ли реформа к отсутствию у студентов времени на индивидуальную учебную деятельность или на общее образование, разработку больших проектных работ. Эти аспекты в редких случаях оценивались ответственными лицами как реальные – и это радует (доля высказываний соответственно 32%, 31%, 19% и 17%). Но того, что это произойдет не исключают. Если рассматривать ответы в категории 3, то получим следующую картину: ответственные лица в отделениях считают, что «наверняка» или «почти наверняка» или «возможно» у учащихся останется мало времени на добровольную учебную деятельность (61%), мало времени – на общее образование (53%), обучение сделается подобным школьному (50%) и будет оставаться мало времени на большие проектные работы (36%). Результаты эмпирического исследования с очевидностью свидетельствуют о скепсисе в отношении свободной организации обучения.

В следующих разделах будут еще раз детально рассмотрены вышеприведенные данные. Сначала будут представлены результаты, сгруппированные по видам программ обучения, затем по типам вузов и, наконец, – по различным группам направлений подготовки.

Изменения, связанные с введением программ бакалавров/магистров, по различным видам программ

Если детально рассматривать результаты по различным видам программ обучения, то станет очевидным прежде всего различие между одноуровневыми программами бакалавров и одноуровневыми программами магистров (см. табл. 52).

Представители *одноуровневых программ бакалавров* более скептически оценивают отдельные аспекты, чем их коллеги, ответственные за одноуровневые программы магистров и двухуровневые программы. Так, доля опрошенных, давших уверенный ответ на вопрос об увеличении привлекательности их вуза для иностранных студентов, среди представителей одноуровневых программ бакалавров – 48%, по сравнению с представителями одноуровневых программ магистров – 87% и двухуровневых программ – 79%. Это касается и ответа на вопрос о востребованности выпускников на международном рынке труда – соответственно согласились 48%, по сравнению с 82% (представители одноуровневых магистерских программ) и 65% (представители двухуровневых программ). Но 44% среди ответственных за одноуровневые программы бакалавров (больше, чем в среднем) считают, что благодаря реформе обучение будет больше напоминать школьное. Наряду с этим чаще, чем по другим типам программ, ожидается, что «наверняка» или «почти наверняка» в новых курсах обучения останется меньше времени на добровольную учебную деятельность, общее образование и большие проектные работы.

Таблица 52 – *Изменения, связанные с введением программ бакалавров/магистров, по типам программ обучения (в %, категории ответов 1 и 2)*

	Учебные программы			В целом
	Бакалавра одноуровн	Магистра одноуровн	Бакалавр+ магистр	
Вуз станет более привлекательным для иностранных студентов	48	87	79	75
Выпускники востребованы на международном рынке труда	48	82	65	68
Вуз будет более привлекательным для немецких студентов	63	70	69	68
Повысится значение принципа «непрерывного обучения»	50	74	55	61
	43	71	41	53

Выпускники востребованы на немецком рынке труда	47	54	55	53
Структура обучения станет более прозрачной для студентов	43	39	62	50
Управление обучением станет более сложным (Verwaltung des Studiums wird komplizierter)	44	55	43	48
Новые профиограммы будут более открытыми	50	61	36	48
Обучение будет ближе к практике	43	52	33	41
Отсев студентов будет меньше	25	38	48	40
Студенты смогут лучше составлять свою учебную программу	34	37	41	38
Курс обучения будет более совместимым с другими курсами обучения	30	53	28	38
Границы между традиционными дисциплинами исчезнут	44	21	35	32
Обучение будет в большей степени организовано по школьному принципу	36	33	27	31
Студентам останется мало времени для добровольной учебной деятельности	25	17	17	19
Студентам останется мало времени для общего образования	28	16	11	17
Студентам останется мало времени для больших проектных работ				
Количество	(120)	(207)	(227)	(554)

Вопрос F.02: Если рассматривать Ваш курс бакалавра/магистра в целом, как Вы считаете, какие изменения он повлечет за собой в настоящее время и к каким приведет в будущем? (Шкала ответов – от 1 «наверняка» до 5 «точно нет»).

Напротив, представители *одноуровневых программ магистров* демонстрируют оптимизм. С существенно большей уверенностью, чем их коллеги, они исходят из того, что произойдут позитивные изменения. Это касается, среди прочего, ожиданий большей востребованности выпускников на немецком и международном рынках труда (71% и 82% по сравнению с 43% и 48% – представители одноуровневых программ бакалавров и 41% и 65% – представители двухуровневых программ). Этот же оптимизм относится и к большей ориентации на практику и меньшему отсеву студентов.

Ответы представителей двухуровневых программ не совпадают с ответами их коллег, прежде всего, по структурным аспектам реформы обучения. Так, 62% выражают мнение, что управление обучением будет более сложным (по сравнению с 43% по одноуровневым программам бакалавров и 39% по одноуровневым программам магистров). Возможно причина состоит в том, что двухуровневые программы чаще, чем в среднем, были разработаны на основе классических программ; по сравнению с предыдущими разработчики особенно ясно ощущают большую структурированность обучения. Кроме того, оказывается, что представители двухуровневых программ более скептически, чем их коллеги, относятся к снижению отсева студентов и большей связи с практикой. На чем основывается этот пессимизм непонятно. По нашим данным ничто не указывает на то, что для двухуровневых программ характерна меньшая практическая составляющая.

Изменения, связанные с введением программ бакалавров/магистров, в различных типах вузов

Если рассматривать ответы на вопросы, какие изменения, связанные с новыми программами, характерны для разных типов вузов – университетов и специализированных вузов, то бросается в глаза несколько существенных изменений (см. рис. 17).

Вопрос F.02: Если рассматривать Ваш курс бакалавра/магистра в целом, как Вы считаете, какие изменения он повлечет за собой в настоящее время и к каким приведет в будущем? (Шкала ответов – от 1 «наверняка» до 5 «точно нет»).

Представители программ в специализированных вузах более решительно, чем их коллеги в университетах, придерживаются мнения, что с введением новых программ «наверняка» или «почти наверняка» повысится значение принципа непрерывного обучения (75% по сравнению с 52% – представители университетских программ), будут более открытыми новые профиограммы (54% по сравнению с 44%) и исчезнут границы между традиционными дисциплинами (45% и 33%).

Напротив, представители университетов считают, что управление обучением будет более сложным (53% по сравнению с 43% в случае университетских программ) и обучение будет носить более школьный характер (43% к 12%). Но они одновременно уверены, что студентам будет легче планировать обучение (43% к 33%), и что сократится отсев (46% к 33%).

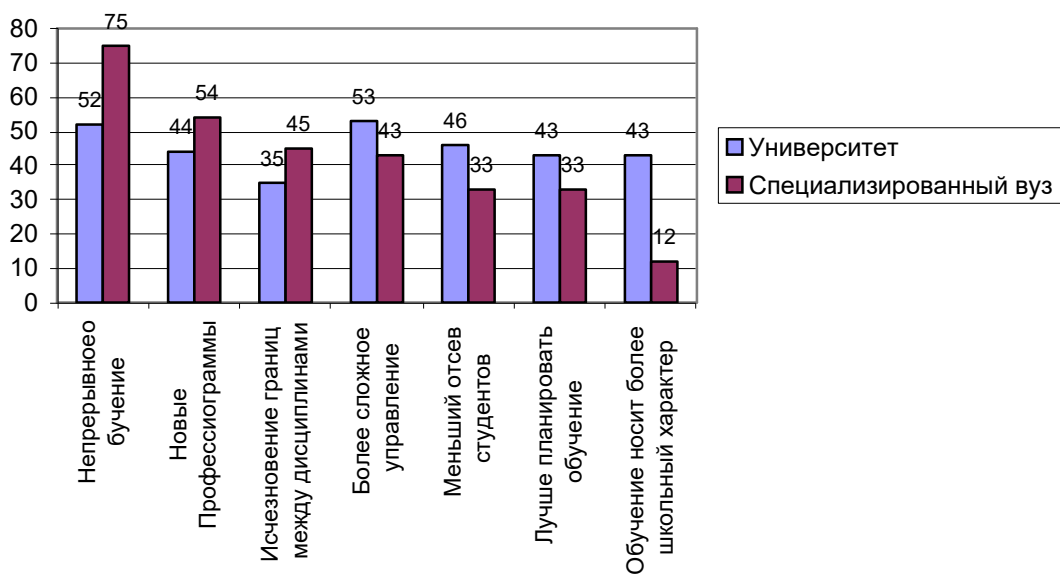


Рис. 17. Изменения, связанные с введением программ бакалавров/магистров, по типам вузов (в %, категории ответов 1 и 2)

Исходя из этих результатов, можно заключить, что ответственные лица в специализированных вузах в большей степени, чем их коллеги в университетах, смотрят в будущее немецких вузов. Они с большим оптимизмом относятся к междисциплинарному сотрудничеству, непрерывному обучению и открытости профессиограмм. Напротив, представители программ бакалавров и магистров в университетах в большей степени концентрируются на структурных аспектах реформы, на таких сферах, как управление, возможный более выраженный школьный подход к обучению и возможность планирования образования.

Изменения, связанные с введением программ бакалавров/магистров, по направлениям подготовки

В заключении этого подраздела разъясним некоторые различия, выявленные при сравнении пяти групп направлений подготовки (см. табл. 53).

Направления культура и социальные науки, а также юридические и экономические направления особенно отличаются от трех других групп направлений подготовки по оценкам современных и будущих последствий введения программ бакалавров и магистров. Ответственные лица, представляющие направления культура и социальные науки, например, чаще выражают мнение об усилении школьного подхода к обучению, отвечая «наверняка» или «почти наверняка» (52%) по сравнению со средним показателем 32%). Одновременно они считают, что структура обучения более прозрачна для учащихся и отсев студентов сократится (66% и 50% по сравнению со средними показателями 53% и 41%). Однако, бросается в глаза пессимистическое отношение к международным аспектам: представители направлений культура и социальные науки менее уверены, чем представители других групп направлений, в отношении привлекательности вузов для иностранных студентов, а также спроса на выпускников на международном рынке труда (59% и 41% по сравнению с 75% и 68%). Они также менее убеждены, что повысится значение принципа непрерывного обучения (49% по сравнению с 61% в целом).

Мнение представителей юридических и экономических направлений не совпадают с мнениями представителей других направлений, прежде всего из-за их положительного отношения к новым степеням: 74% респондентов этих групп уверены, что выпускники будут более востребованы на немецком рынке труда, чем прежде (по сравнению с 53% в целом), и что их вузы станут более привлекательными как для иностранных студентов, так и для немецких студентов (соответственно 81% по сравнению с 75% и 68%). Кроме того, они чаще исходят из того, что их программы обучения становятся ближе к практике в ходе введения курсов бакалавров и магистров (66% по сравнению с 48% в целом). Они реже видят проблему более сложного управления обучением (32% по сравнению с 50% в целом).

Вопрос F.02: Если рассматривать Ваш курс бакалавра/магистра в целом, как Вы считаете, какие изменения он повлечет за собой в настоящее время и к каким приведет в будущем? (Шкала ответов – от 1 «наверняка» до 5 «точно нет»).

Представители инженерных направлений подготовки выражают оптимизм или пессимизм лишь по нескольким позициям. Они реже, чем другие, считают, что их вузы наверняка будут более привлекательными для немецких студентов (56% по сравнению с 68% в целом). Они также более осторожны в оценке большей связи обучения с практикой, чем их коллеги по другим направлениям подготовки (35% по сравнению с 48% в целом). Это можно объяснить тем, что по инженерным направлениям учебная и профессиональная практика традиционно входила в программу подготовки, т.е. она не стала более актуальной в связи с введением программ бакалавров и магистров.

Таблица 53. Изменения, связанные с введением программ бакалавров/магистров, по направлениям подготовки

	Группы направлений подготовки					Всего
	Культура/социальные науки	Экономич./юридич. науки	Естествен. науки/медицина	Инженерные науки	Междисциплинарные курсы	
Вуз станет более привлекательным для иностранных студентов	59	81	78	80	77	75
Выпускники востребованы на международном рынке труда	41	83	76	71	73	68
Вуз будет более привлекательным для немецких студентов	62	81	76	56	75	68
Повысится значение принципа «непрерывного обучения»	49	70	60	62	67	61
Выпускники востребованы на немецком рынке труда	44	74	52	48	54	53
Структура обучения станет более прозрачной для студентов	66	53	56	44	46	53
Управление обучением станет более сложным	61	32	53	44	54	50
Новые профиограммы будут более открытыми	42	55	47	40	62	48
Обучение будет ближе к практике	47	66	53	35	50	48
Отсев студентов будет меньше	50	43	38	34	44	41
Границы между традиционными дисциплинами исчезнут	32	37	40	26	60	38
Обучение будет в большей степени организовано по школьному принципу	52	16	39	19	29	32
Студентам останется мало времени для больших проектных работ	25	20	15	13	14	17
Количество	(119)	(76)	(120)	(145)	(94)	(554)

В отношении естественнонаучных и междисциплинарных направлений нельзя сказать, что они существенно отличаются от других групп направлений. Все же по двум позициям представители междисциплинарных направлений демонстрируют отличие, но не столь существенное: респонденты этой группы чаще, чем остальные убеждены, что благодаря их новым программам исчезнут границы между традиционными дисциплинами и новые профиограммы будут более открытыми (60% и 62% по сравнению с 38% и 48% в среднем).

9.3 Оценка большого пространства для формирования программ обучения

Законодатели предоставляли вузам до сих пор большое пространство для самостоятельного формирования программ обучения. Единственным пунктом, по которому в федеральном Рамочном законе о высшем образовании существует конкретное предписание, является положение о регламентированной продолжительности обучения. Кроме того, рекомендуется построить курсы обучения по модульному принципу и предусмотреть систему зачетных единиц. Более детальных предписаний не содержится ни в федеральном Рамочном законе о высшем образовании, ни в земельных законах.

Поэтому нас интересовало, как оценивают ответственные лица в отделениях большое пространство для самостоятельных действий при введении новых программ. Мы спросили, оценивают ли они это пространство как преимущество или недостаток.

Результаты опроса были неожиданно позитивными: в целом ответственные лица в отделениях видят в пространстве при формировании новых программ в 83% случаев скорее преимущество (см.

табл. 9-6). Только 1/10 опрошенных придерживается мнения, что его положительные и отрицательные стороны уравниваются и 16% видят в большом пространстве скорее отрицательные моменты. При этом результаты в целом варьируют незначительно в зависимости от видов программ и типов вузов.

Удивительно все же сравнительно скептическое отношение представителей одноуровневых программ бакалавров: $\frac{3}{4}$ (73%) из них оценивают пространство как преимущество, но все же 24% – как недостаток. Отмечается также различие в оценке представителей различных типов вузов: широкий диапазон возможностей оценивает большая часть (88%) ответственных лиц в специализированных вузах как преимущество (доля их коллег в университетах – 80%).

Таблица 54 – Оценка большого пространства для самостоятельного формирования программ как преимущество или недостаток по видам программ обучения (в %, несколько вариантов ответа)

	Учебные программы			В целом
	Бакалавра одноуровн	Магистра одноуровн	Бакалавр+ магистр	
Большое пространство я оцениваю скорее как преимущество	73	87	83	83
Большое пространство я оцениваю скорее как недостаток	24	14	14	16
Преимущества и недостатки уравниваются	16	7	9	10
Не могу сказать	6	5	2	4
Всего	118	113	108	112
Количество	(114)	(198)	(220)	(532)

Вопрос F.03: До сих пор законодатели предоставляли большое пространство для самостоятельного формирования программ бакалавров/магистров. Видите ли Вы в этом скорее преимущество или недостаток? Почему? (Возможно несколько вариантов ответов).

Мы также спросили лиц, ответственных за новые программы обучения, почему они видят в большом пространстве для самостоятельного формирования программ преимущество или недостаток.

В том случае, когда оно рассматривается как преимущество, в равной степени важны (80% и 77%) обе предложенные нами возможности «свобода при формировании» и «возможность апробировать новое». Кроме того, респонденты назвали многие другие преимущества; особенно часто речь шла о гибкости и возможности формирования профиля. Благодаря новым программам легче приспособиться: к специфическим для направления подготовки требованиям, к реалиям собственного вуза и собственного отделения, а также к потребностям студентов и, не в последнюю очередь, потребностям рынка труда. При этом может быть легко включен в процесс формирования практический опыт. Оптимальное использование локальных ресурсов и потенциала ведет к лучшему формированию профиля и при этом к явному преимуществу в конкурентной борьбе как на национальном, так и на международном уровнях. Именно небольшие вузы получают тем самым возможность утвердиться благодаря своему специфическому профилю направлений подготовки.

Кроме того, респонденты оценили, что процесс согласования в рамках вуза становится обязательным. Именно междисциплинарные работы требуют большей коммуникации. Это ведет к большим затратам, чем ранее, но гарантирует, что при разработке новых программ обучения ориентируются прежде всего на потребителя: студента.

Таблица 55 – Названные преимущества и недостатки при оценке большого пространства для самостоятельного формирования программ по видам программ обучения (в %, несколько вариантов ответа)

	Учебные программы			В целом
	Бакалавра одноуровн.	Магистра одноуровн.	Бакалавр+ магистр	
Преимущество: свобода при формировании	73	86	78	80
Преимущество: возможность апробировать новое	73	78	78	77

Преимущество: другое	4	6	11	8
Недостаток: возможности слишком необозримы	11	4	7	7
Недостаток: курсы обучения несопоставимы	27	11	14	16
Недостаток: другое	6	4	1	3
Всего	195	190	190	191
Количество	(96)	(189)	(209)	(494)

Вопрос F.03: До сих пор законодатели предоставляли большое пространство для самостоятельного формирования программ бакалавров/магистров. Видите ли Вы в этом скорее преимущество или недостаток? Почему? (Возможно несколько вариантов ответов).

Два названных нами недостатка – «возможности становятся слишком необозримыми» и «курсы обучения становятся несопоставимыми» – оцениваются по-разному. Лишь 7% опрошенных придерживаются первого высказывания в то время, как в целом 16% соглашаются со вторым. Представители одноуровневых программ бакалавров видят в недостаточной сопоставимости новых программ обучения в 27% случаев скорее недостаток (против 11% представителей одноуровневых программ магистров и 14% представителей двухуровневых программ, см. табл. 55).

К нашему удивлению, не были практически названы другие недостатки. Если таковые высказывались, то чаще представителями одноуровневых программ бакалавров (6% всех высказываний по сравнению с 4% представителей одноуровневых программ магистров и 1% представителей двухуровневых программ). Среди соответствующих данных прежде всего выделяется опасение, что профиль специализированных вузов будет в будущем неопределенным. Одновременно высказывалась критика сохраняющихся различий между университетами и специализированными вузами. Кроме того, в качестве недостатка отмечалось, что рамочные условия, такие, как повышенные затраты и большая неуверенность при формировании учебных программ часто впоследствии изменяются. Также существует риск того, что впоследствии будет законодательно утвержден другой, чем избранный отделением подход. Наконец, большое пространство для самостоятельного формирования программ приводит также к новым «диким» курсам обучения (Wildwuchs an neuen Studiengänge), которые трудно сопоставлять и которые не отвечают стандартам качества.

Эту критику необходимо учитывать при дальнейшей разработке программ бакалавров и магистров, в этом состоит одна из многих задач в ходе проведения реформы в будущем.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

**А.5.3. ОБЩИЕ ДЛЯ ЗЕМЕЛЬ СТРУКТУРНЫЕ УСТАНОВКИ СОГЛАСНО
§9 АБЗ. 2 РАМОЧНОГО ЗАКОНА О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ АККРЕДИТАЦИИ
КУРСОВ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ**

*(Решение Конференции министров образования земель
от 10.10.2003 в редакции от 22.09.2005)*

LANDERGEMEINSAME STRUCKTURVORGABEN
ABS.2 HRG FUR DIE AKKREDITIERUNG VON BACHELOR- UND MASTERSTUDIENGANGE

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 22.09.2005)

Предварительные замечания

Благодаря данным структурным установкам по учебным курсам бакалавров и магистров (§ 19 Рамочного закона о высшем образовании) земли исполняют законодательное поручение согласно § 9 абз. 2 Рамочного закона о высшем образовании, обеспечивающее эквивалентность соответствующих друг другу учебных результатов и результатов экзаменов, а также окончаний, что позволяет переходить из одного вуза в другой. Эти установки одновременно являются важным шагом на пути создания европейского пространства высшего образования в рамках Болонского процесса.

Курсы бакалавров и магистров должны пройти аккредитацию. Установки согласно § 2 абз. 1 №2 Закона о создании фонда «Фонда по аккредитации курсов подготовки в Германии» (GV.NRW.2005 S.45) должны быть положены в основу при аккредитации. Они обращены непосредственно к Совету по аккредитации и аккредитационным агентствам. Они одновременно служат основой (ориентиром) для вузов при планировании и разработке курсов подготовки, которые должны пройти аккредитацию.

В то же время структурные установки не связаны с регламентацией индивидуального процесса обучения. Так, например, двухуровневые курсы подготовки бакалавров и магистров вуза получают аккредитацию только в том случае, если регламентированный срок подготовки не превышает 5 лет; однако отдельный учащийся может после четырехлетнего обучения по программе подготовки бакалавра в одном вузе обучаться два года по программе магистра в другом вузе.

Для курсов подготовки бакалавров и магистров по направлениям подготовки, регламентируемым государством (особенно медицинским и юридическим) и курсам подготовки, завершающимся церковными окончаниями, сохраняются особые регламентации.

Часть А: Регламентации, касающиеся всех учебных областей

А1. Структуры обучения и продолжительность обучения

В Рамочном законе о высшем образовании (РЗВО) проводится различие между курсами подготовки бакалавров и магистров (Master), согласно § 19 РЗВО, и курсами подготовки дипломированных специалистов и традиционных магистров (Magister), согласно § 18 РЗВО, что не исключает наличия в отдельных случаях по одним и тем же направлениям подготовки различных структур подготовки. Смешение двухступенчатой и традиционной структур следует все же исключить. В ступенчатой системе степень бакалавра является типичным окончанием высшего образования. По отношению к степеням дипломированного специалиста и магистра бакалавр имеет свой профессионально-квалификационный профиль, который должен четко проявляться благодаря содержанию, передаваемого в рамках заданного регламентированного учебного времени. Являясь курсами, ведущими к профессионально-квалификационным окончаниям, курсы подготовки бакалавров должны давать базовые научные знания, методические компетенции и квалификацию, ориентированную на профессиональную область.

В остальном действует:

1.1 Курсы подготовки бакалавров и магистров могут вводиться как в университетах и приравненных к ним вузах, так и в специализированных вузах, не ставя под вопрос различные образовательные цели этих типов вузов.

1.2 Курсы подготовки бакалавров могут вводиться и тогда, когда в вузе нельзя получить степень магистра. Для обладателей первого профессионально-квалификационного окончания степени магистра могут вводиться также и тогда, когда в вузе нет соответствующих курсов подготовки бакалавров.

1.3 Регламентированная продолжительность обучения по программам бакалавров и магистров в соответствии с § 19 абз. 2 – 5 РЗВО составляет минимум 3 и максимум 4 года для курсов бакалавров и минимум 1 и максимум 2 года для курсов подготовки магистров. При двухступенчатой подготовке об-

щая регламентированная продолжительность обучения составляет 5 лет. Более короткие сроки обучения возможны при особой организации обучения. При регламентированной продолжительности обучения в 3 года для бакалавров необходимо получить, как правило, 180 зач. ед. В соответствии с международными требованиями для получения степени магистра необходимо получить 300 зач. ед., включая предшествующее обучение до получения первого профессионально-квалификационного окончания. В остальном, количество необходимых зач. ед. ECTS по программам подготовки бакалавров и магистров зависит от различной продолжительности обучения в соответствии с установками РЗВО.

1.4 С целью обеспечения качества подготовки программы бакалавров и магистров предусматривают обязательную выпускную работу (работу на степень бакалавра/магистра), с помощью которой доказываются способности самостоятельно разработать проблему по соответствующей специальности, используя научные методы, за предоставленный срок. Объем трудозатрат для работы на степень бакалавра составляет минимум 6 зач. ед. и не должен превышать 12 зач. ед.; для работы на степень магистра – предусмотрен объем 15-30 зач.ед. ECTS.

1.5 То, насколько возможно изучить учебный материал, проверяется в ходе аккредитации.

1.6 По четырехгодичным курсам подготовки бакалавров в положениях об экзаменах содержатся такие модули, сдача которых приравнивается к сдаче промежуточных экзаменов в соответствии с § 15 абз. 1 фразой 2 РЗВО.

A 2. Условия приема и переходы

В системе ступенчатых курсов подготовки окончание со степенью бакалавра как первое профессионально-квалификационное окончание является типичным окончанием и при этом для большинства учащихся ведет к первому вступлению в профессиональную жизнь. Условия допуска к обучению по программе подготовки магистра должны учитывать характер подготовки на степень магистра как дальнейшее профессионально-квалификационное окончание. В остальном действует: и после введения новой системы степеней в системе высшего образования должна сохраняться проницаемость. Из этого следует:

2.1 Условием допуска к обучению по программе подготовки магистра всегда является профессионально-квалификационное окончание высшего учебного заведения. В интересах международной репутации и признания степени магистра на рынке труда должен быть обеспечен высокий профессиональный и научный уровень, соответствующий по меньшей мере степени дипломированного специалиста. Поэтому для обучения по программе магистра должны быть особые условия допуска. Условия допуска являются предметом аккредитации, Земли могут оговорить критерии допуска.

2.2 Переход между курсами подготовки, указанными в § 18 РЗВО, и курсами бакалавров и магистров, указанными в § 19 РЗВО возможен в соответствии с общими постановлениями о зачете. Детали должны регулироваться в положениях об экзаменах или земельных постановлениях.

2.3 Степени магистра, полученные в университетах и приравненных к ним вузах или в специализированных вузах, в основном дают право на подготовку и защиту диссертации на степень доктора. Университеты и приравненные к ним вузы регламентируют допуск к подготовке и защите диссертации в своих положениях.

Обладатели степени бакалавра могут, не получая дополнительной степени на основании установления пригодности быть непосредственно допущены к подготовке и защите диссертации на степень доктора. Университеты регулируют допуск, а также процедуру установления пригодности и взаимодействие со специализированными вузами в своих положениях о защите диссертации на степень доктора.

2.4 В соответствии с основным принципом, заключающимся в том, что выпускник с профессионально-квалификационным окончанием вуза может обучаться в любом другом вузе, степень бакалавра дает такое же право обучаться в вузе, как и аттестат зрелости⁴.

A3. Профили курсов подготовки

В зарубежных странах проводят различие профилей курсов подготовки бакалавров и магистров: «более прикладных» и «более ориентированных на научные исследования». Вполне достаточно, если дифференциация проводится на уровне магистра. Дифференциации по продолжительности обучения не существует. В частности действует:

3.1 При обучении по программам подготовки бакалавров студентам даются научные основы, методические компетенции и профессиональные компетенции. Курсы подготовки бакалавров не причисляют к профилям «более прикладным» и «более ориентированным на научные исследования».

⁴ В Баварии степень бакалавра с точки зрения права на поступление в вуз приравнивается к степени дипломированного специалиста-выпускника вуза соответствующего типа (университета или специализированного вуза).

3.2 Курсы подготовки магистров дифференцируют по профилям «более прикладным» и «более ориентированным на научные исследования». Вузы устанавливают для каждой программы подготовки магистров профиль. Программы подготовки магистров могут получить аккредитацию, если они отнесены к одному из этих профилей и это отражено в приложении к диплому. Совет по аккредитации устанавливает критерии для отнесения к профилю с учетом международных тенденций. В документе о присвоении степени магистра содержатся сведения о вузе, присвоившем степень.

А 4. Программы подготовки магистров в двухуровневой структуре, одноуровневые программы подготовки магистров и программы магистров, имеющие целью повышение квалификации

При разработке программ подготовки магистров необходимо установить, идет ли речь о программах подготовки магистров с двухуровневой структуре, об одноуровневых программах, или о программах магистров, имеющих целью повышение квалификации. Это должно проверяться при аккредитации.

4.1 Программы подготовки бакалавров и магистров в двухуровневой структуре в соответствии с положениями об обучении и экзаменах являются надстроенными одна над другой и связанными по содержанию, их продолжительность, как правило, составляет 3+2 или 4+1 и общая продолжительность не превышает 5 лет регламентированного обучения (она включает 7-семестровые программы подготовки бакалавров и 3-семестровые программы подготовки магистров). Программа подготовки магистра может служить продолжению подготовки по программе бакалавра по тому же направлению, и углублению или, – если сохраняется связь по содержанию, – расширению, выходя за рамки дисциплины. Программы подготовки бакалавров и магистров могут изучаться в последовательно в различных вузах, а также в вузах различного типа или с перерывом на профессиональную деятельность между первой и второй фазой.

4.2 Одноуровневые программы подготовки магистров – это такие программы, которые по содержанию не базируются на предшествующей программе бакалавра. Согласно требованиям (п. 1.3 и 1.4) они соответствуют программам в двухуровневой системе и ведут к такому же уровню квалификации и таким же правам. Эквивалентность требований устанавливается в процессе аккредитации.

4.3 Программы подготовки магистров, имеющие целью повышение квалификации, предполагают наличие высшего образования и стажа практической работы, как правило, не менее года. Содержание программы подготовки магистров, имеющей целью повышение квалификации, должно учитывать опыт практической работы и быть привязанным к профессиональной деятельности. В концепцию программы подготовки магистров, имеющие целью повышение квалификации, вуз закладывает связь профессиональной квалификации и предлагаемых учебных дисциплин.

Программы подготовки магистров, имеющие целью повышение квалификации, соответствуют согласно требованиям (п. 1.3 и 1.4) программам в двухуровневой системе и ведут к такому же уровню квалификации и таким же правам.⁵ Эквивалентность требований устанавливается в процессе аккредитации.

А 5. Окончания

Программы подготовки бакалавров и магистров являются самостоятельными и каждая ведет к соответствующему окончанию. Из этого следует:

5.1 При успешном окончании программы подготовки бакалавра или магистра присваивается только одна степень. Степени бакалавра или магистра в соответствии с § 19 РЗВО не могут при этом присваиваться одновременно по окончании программ подготовки дипломированного специалиста и традиционного магистра (Magister) и соответствии с § 18 РЗВО; точно так же по окончании программ подготовки бакалавров и магистров в соответствии с § 19 РЗВО не могут одновременно присваиваться степени дипломированного специалиста и традиционного магистра (Magister) и соответствии с § 18 РЗВО.

5.2 В соответствии с системой степеней согласно § 19 РЗВО степень магистра присваивается на основании последующего профессионально-квалификационного окончания вуза (§ 19 абз. 3 фраза 1 РЗВО). Поэтому степень магистра можно получить только, если уже имеется первое профессионально-квалификационное окончание вуза. Исключением являются только основные курсы подготовки, которые после четырех или пяти лет обучения непосредственно завершаются степенью магистра.

5.3 Дифференциация окончаний по продолжительности регламентированного срока обучения программ бакалавра и магистра не предусмотрена. По трех- и четырехлетним программам подготовки бакалавров присваиваются степени, не имеющие различий. То же касается окончаний магистров продолжительностью один или два года.

⁵ Вопрос о взимании платы за обучение не затрагивается.

А 6. Наименования окончаний

Для признания на рынке труда и международного сотрудничества необходимо обеспечить прозрачность и обзримость за счет, по возможности, небольшого числа различных наименований окончаний. В наименовании не отражен профиль. Для бакалавра и магистра, являющегося частью двухуровневой структуры, применяются следующие наименования:

Таблица 56.

Филологические и культурологические науки, спорт и науки о спорте, социальные науки и искусство	Bachelor of Arts (B.A.) Master of Arts (M.A.)
Математика, Естественные науки, медицина ⁶ , сельское, лесное хозяйство и пищевое производство 4.	Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.)
Инженерные науки	Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.) или Bachelor of Engineering (B.Eng.) Master of Engineering (M.Eng.)
Экономические науки	В зависимости от содержания программы: Bachelor of Arts (B.A.) Master of Arts (M.A.) или Bachelor of Science (B.Sc.) Master of Science (M.Sc.)
Право 4	Bachelor of Law (LL.B.) Master of Law (LL.M.)

По междисциплинарным программам наименование окончания сориентировано на специальную область, имеющую преобладающее значение в программе подготовки; по инженерным и экономическим наукам наименование ориентируется на содержание программы. Дополнение к наименованию исключено. По программам подготовки магистров, имеющим целью повышение квалификации и одноуровневым программам подготовки магистров может также присваиваться степень магистра, отличающаяся от указанных выше наименований (например, MBA).

Наименование окончаний может быть и на немецком языке (например, Bakkalaureus der Wissenschaften). Наименования на разных языках исключаются (например, Bachelor der Wissenschaften).

Более детальное описание обучения содержит приложение к диплому.

Переименование степени осуществляется в ходе аккредитации и реаккредитации.

А 7. Модуляризация и система зачетных единиц

Для аккредитации программ подготовки бакалавров и магистров необходимо, указать, что программа имеет модульное строение и оснащена системой зачетных единиц. Содержание модуля должно быть таким, чтобы он мог быть изучен, как правило, в течение одного семестра или одного года; в особо обоснованных случаях изучение модуля может быть растянуто на несколько семестров.

Детальное описание содержится в решении Конференции министров образования земель «Рамочные установки по введению системы зачетных единиц и модуляризации курсов подготовки» от 15.09.2000 г., которое в своей современной редакции является составной частью этих общих для федеральных земель установок для курсов подготовки бакалавров и магистров в соответствии с § 9 абз. 2 РЗВО.

А 8 Приравнение

Введение системы степеней в соответствии с § 19 РЗВО не должно привести к девальвации традиционных окончаний дипломированных специалистов и магистров. В отношении эквивалентности окончаний бакалавров и магистров (§ 19 РЗВО) и окончаний дипломированных специалистов/традиционных магистров (§ 18 РЗВО) действует следующее:

- окончания бакалавров дают в основном те же права, что и окончания дипломированных специалистов-выпускников специализированных вузов;

⁶ Наименование не относящееся к курсам подготовки регламентируемым государством.

- окончания магистров дают те же права, что и окончания дипломированных специалистов и магистров-выпускников университетов и приравненных к ним вузов⁷.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.5.4. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: НОВЫЕ КУРСЫ ОБУЧЕНИЯ, ПОТРЕБНОСТЬ В КОНСУЛЬТИРОВАНИИ, ИНФОРМАЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

*Конференция ректоров вузов ФРГ
Бригит Хеннеке/Штефан Бинефельд
Сервисное бюро Болонского процесса Конференции ректоров вузов
12 января 2006*

BOLOGNA-PROZESS: NEUE STUDIENGÄNGE
BERATUNGSBEDARF
INFORMATIONSMÖGLICHKEITEN

*HRK Hochschulrektorenkonferenz
Birgit Hennecke/Stefan Bienefeld
Service-Stelle Bologna der HRK
12. Januar 2006*

ОБЗОР

1. Причины и цели Болонского процесса
2. Выводы и вызовы по отношению к немецким вузам
3. Состояние реализации в зимнем семестре 2005/2006
4. Потребность в консультировании при переходе от школы к вузу
5. Информационные возможности

1. Причины Болонского процесса

А) Потребность в национальных реформах

Проблемы (традиционной) немецкой системы высшего образования:

- Большая продолжительность обучения и высокий отсев студентов
- Недостаточная связь с практикой и недостаточная интернационализация образования
- Недостатки структуры и ориентации в обучении
- Недостатки в обеспечении качества и совместимости окончаний обучения с зарубежными
- Увеличивающаяся численность учащихся
- Увеличивающаяся разнородность контингента поступающих в вузы

Б) Международные тенденции

- >Совместное европейское пространство высшего образования к 2010 г.

1997 Лиссабонская конвенция по признанию 1998 Сорбоннская декларация 1999 Болонская декларация 2001 Пражское коммюнике 2003 Берлинское коммюнике 2005 Бергенское коммюнике	2001 Саламанка – обращение (Европейская ассоц. универс. – ЕАУ – EUA) 2003 Грац – обращение (ЕАУ -EUA) 2005 Глазго – конференция (ЕАУ -EUA)
---	--

⁷ Согласно действующему соглашению с Конференцией министров внутренних дел окончание магистра, полученное в специализированных вузах, открывает доступ к должностям государственных служащих повышенного уровня, если это было установлено в процессе аккредитации.

- Опыт с большими программами мобильности: постоянно одинаковые проблемы с признанием, пересчетом и т.д.
- Необходимость реформы систем и структур
- Возрастающее напряжение между национальными системами и европеизацией/интернационализацией:
- > Окончания все еще присваиваются/аккредитуются/признаются на национальном уровне, а выходят на международный рынок труда

2. Выводы и вызовы по отношению к немецким вузам

- Ступенчатая структура обучения
- Трудоустраиваемость как определенная задача
- Модульное построение, ECTS, ориентация на компетенции
- Приложение к диплому и расшифровка записей
- Обеспечение качества: аккредитация и оценка
- Интернационализация обучения в вузе
- Изменение перспектив: Преподаватель => Учащийся (трудозатраты)

Ориентация на входящие параметры => Ориентация на выходящие параметры (результаты)

А) Бакалавр: согласие в отношении структуры и функции

- Первое профессиональное окончание после 3–4 лет обучения (180–240 зачетных единиц)
- Аттестат зрелости, дающий право поступать в университеты, аттестат зрелости, дающий право поступать в специализированные вузы
- Цели:
 - трудоустраиваемость
 - базовая научная подготовка
 - методическая компетенция и квалификация в профессиональной области

А) Бакалавр: согласие в отношении структуры и функции

- Возможности выпускников со степенью бакалавра:
 - > продолжение обучения: углубление или специализация в стране или за рубежом, в том же или другом вузе (магистр – Master), защита диссертации на степень доктора (Promotion)
 - > Выход на рынок труда
 - > Позднее дальнейшее образование, специализация и получение степени магистра
- Получает принципиальное право на поступление на курс подготовки магистра
- Поступление на службу на должности повышенного уровня; степень бакалавра приравнивается к диплому специализированного вуза

А) Магистр: согласие в отношении структуры и функции

- Второе профессиональное окончание после дальнейшего обучения в течение 1 – 2 лет (60 – 120 зачетных единиц)
- Предпосылка для поступления: первое профессиональное окончание, в отдельных случаях другие критерии допуска, определяемые вузом
- Принципиальное различие между исследовательской и прикладной ориентацией

А) Магистр: согласие в отношении структуры и функции

- Возможности, предоставляемые по окончании: научная деятельность, профессиональные области, требующие углубленной научной подготовки
- Дает принципиальное право дальнейшей подготовки и защиты диссертации на степень доктора
- Обучение осуществляют университеты и специализированные вузы
- > новая конкуренция, формирование профиля
- Поступление на службу на должности высшего уровня, при получении степени магистра в специализированном вузе – подтверждение в ходе аккредитации

Таблица 57.

Бакалавр 6–8 семестров	Профессиональная деятельность			
	Профессион. деятельность	Магистр 2-4 семестра	Диссертация на степень доктора	Профессион. деятельность
		Дальнейшая подготовка магистр 2-4 семестра	Профессиональная деятельность	
	Магистр при двухуровневой структуре	Профессиональная деятельность		
	Магистр при недвухуровневой структуре	Профессиональная деятельность		
Экзамен на пригодность	Диссертация на степень доктора	Профессиональная деятельность		

➔ Потенциальные ступенчатые курсы обучения: многообразные образовательные пути
3. Состояние Германии в цифрах (сентябрь 2005/2006)

Таблица 58.

Группы направлений подготовки ⁸	Зимний семестр 2005/2006		
	Бакалавр	Магистр	Бакалавр/магистр
Сельское, лесное хозяйство, пищевое производство	50	61	111
Здравоохранение, медицина	113	111	224
Технические науки	553	456	1009
Искусство и музыка	76	44	120
Математика и ес-тественные науки	490	294	784
Право, экономика, социальные науки	464	564	1028
Филология и культурология	731	316	1047
Всего	2138	1659	3797

Во многом реорганизовано:

1. Сельское, лесное хозяйство, пищевое производство – 56,6%
2. Право, экономика, социальные науки – 47,6%
3. Технические науки – 47,8%
4. Математика и естественные науки – 35,9%
5. Здравоохранение, медицина – 34,1%
6. Филология и культурология – 21%
7. Искусство и музыка – 11,7%

Бакалавры и магистры по типам вузов зимний семестр 2005/2006 учебного года

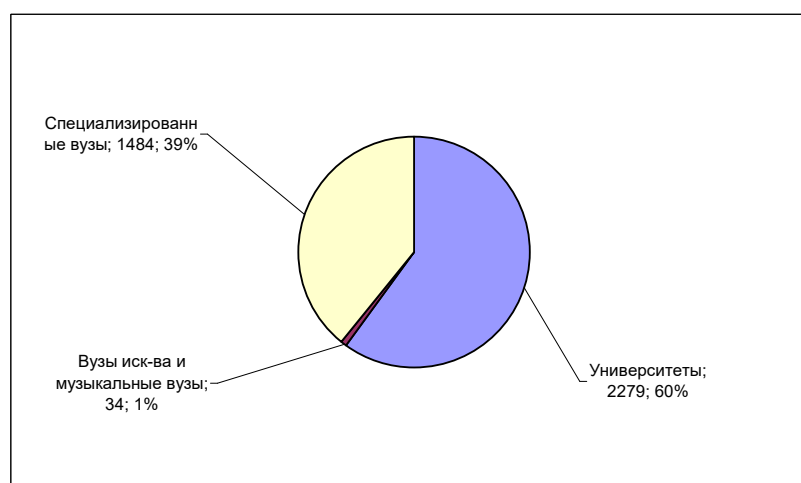


Рис. 18.

⁸ Один курс обучения может принадлежать к нескольким группам направлений подготовки

4. Потребность в консультировании при переходе от школы к вузу

О бакалаврах и магистрах должно быть известно так же, как и об их функциях и условиях допуска, материальной помощи в соответствии с Законом о материальной помощи учащимся и праве на социальное обеспечение

А) Преимущества

- Близость к практике, трудоустраиваемость, актуальность
- Более быстрое обучение, ориентация на компетенции
- Признанные в мире окончания
- Приложение к диплому (прозрачность)

Б) Вызовы/проблемы

- Ограничения и дефицит информации: вузы, родители, школы, школьники
- Право вуза осуществлять отбор
- > школьники должны заранее знать, что и почему они хотят изучать
- > обновленное положение об отборе при допуске к обучению по программе магистра

→ Введение постоянных форм кооперации для улучшения перехода от школы к вузу

Цель: принятие будущим учащимся решения об определенном курсе обучения и определенном месте обучения, основанного на информации.

5. Информационные возможности и помощь при принятии решения

- Путеводители по вузам (Zeit/ Центр развития высшего образования – СНЕ, издательство Raabe и др.)
- Консультирование по вопросам выбора профессии (агентства по труду)
- Информация в сетях «Пути в обучении» (www.wege-ins-studium.de)
- Компас вузов Конференции ректоров вузов (www.hochschulkompass.de)
- Консультации в вузах (дни школьников, дни открытых дверей и т.д.)

→ Цель: Введение постоянной консультационной структуры и форм кооперации между школами, вузами и агентствами по труду.

Спасибо за внимание!

Контакт:

hennecke@hrk.de

bienefeld@hrk.de

bologna@hrk.de

www.hrk-bologna.de

Перевод О.Л. Ворожейкина

**А.6.1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЕТЕНЦИИ –
ECTS КАК МОТОР КАЧЕСТВЕННЫХ РЕФОРМ ОБУЧЕНИЯ
«СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ECTS –
ОЦЕНКИ ECTS, ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ,
РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ»**

*Магрет Шермутцки
Совещание в специализированном вузе в Ахене,
13/14 февраля 2006,
организованное Конференцией ректоров вузов
и специализированным вузом в Ахене*

Стр.2

Структуры и предпосылки

Болонская декларация июнь 1999

- ECTS
- Система квалификаций (для окончаний)

Копенгагенская декларация ноябрь 2002

- ECVET (система зачетных единиц в начальном профессиональном образовании)
- Система транспарентности (начальное профессиональное образование)

Маастрихтское коммюнике декабрь 2004

- Система европейских квалификаций (EQF)

Стр.3

Структуры и предпосылки

Рамочные условия

- Аккредитация
- Кадровые и финансовые ресурсы
- Соответствующие решения Конференции министров образования, особые регламентации земель
- Управление электронной обработкой данных, отражающих результаты экзаменов
- Консультирование и курирование учащихся
- Работа общественности
- Виртуальный вуз/внедрение новых коммуникативных средств

Инструменты

- Модульное построение
- ECTS

Структурных и количественных инструментов недостаточно!

Стр. 4–5

Результаты обучения и Болонский процесс

1. Введение системы легко читаемых и сравнимых окончаний
 - повышение прозрачности, облегчение оценки
2. Введение двух-/трехступенчатой системы
 - эффективные дескрипторы уровней, описания программ обучения и структура квалификаций построены на результатах обучения
3. Введение системы зачетных единиц
 - дальнейшее развитие ECTS зависит от связи зачетных единиц-результатов обучения; при этом должны учитываться трудозатраты; посредством результатов обучения интеграция другого учебного опыта
4. Содействие мобильности

См. п.1

5. Содействие европейскому сотрудничеству в области обеспечения качества
 - базис подобных начинаний способствует обеспечению качества
 - внешние рекомендации (externe Referenzfaktoren) поддерживают международную кооперацию
 6. Содействие европейскому измерению в области высшего образования
 - результаты обучения облегчают формирование совместных программ
 7. Обучение в течение жизни
 - зачетные единицы на основе результатов обучения являются единственной связью между начальным профессиональным и высшим образованием (*посредством четко определенных входных и выходных условий*)
 8. Связь высших учебных заведений и учащихся
 - трудоустраиваемость учащихся поддерживается благодаря акценту на общие компетенции
 9. Содействие привлекательности европейских вузов
- Сравн.: Stephen Adam (University of Westminster) по поводу Совещания в Эдинбурге 2004 о пригодности результатов обучения для реализации 9 положений Болонского процесса.

Стр. 6

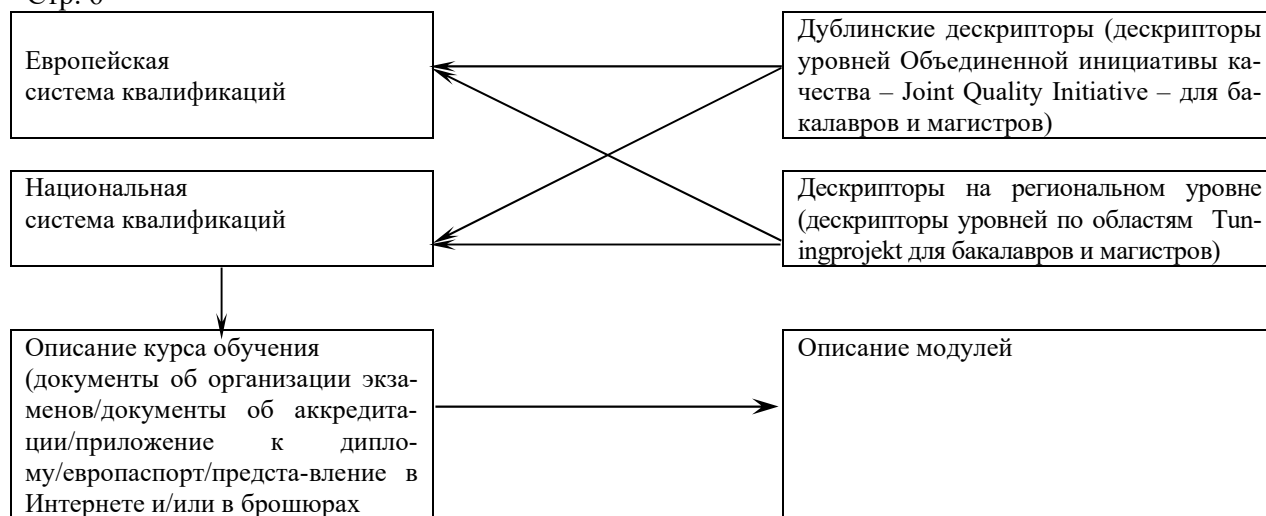


Рис. 19. Где находятся результаты обучения?

Стр.7

Tuning образовательные структуры в Европе

Tuning – проект вузов и для вузов как ответ на вызовы Болонского процесса (в фазе III)

Специализированный вуз в Ахене (FHA) – представлен в бизнес-группе отделением экономической науки

Website: <http://relint.deusto.es/TuningProjekt/index.htm>

Стр.8

Tuning образовательные структуры в Европе

Идеальные инструменты: результаты обучения и компетенции

- Сопоставимость и совместимость программ подготовки
- Прозрачность поддерживается
- Многообразие и автономия сохраняются
- Термин «компетенции» понятен вне вуза – общий язык
- От ориентации на входные показатели к ориентации на результат
- Упрощение введения новых форм образования (непрерывное образование)
- Содействие трудоустраиваемости

Стр. 9

Tuning образовательные структуры в Европе

Компетенции:

Проект Tuning сфокусирован на общих и специфических для специальности компетенциях. Они представляют динамичную комбинацию качеств, способностей и взглядов. Формирование этих компетенций является целью образовательной программы.

Компетенции формируются во многих различных модулях и контролируются на различных уровнях.
[Компетенции приобретаются учащимися]

Стр. 10

Компетенции

Общие компетенции

- «утверждения – могу делать», которые отражают трудоустраиваемость выпускников, обучавшихся по программе
- что должен знать, понимать и мочь студент, чтобы быть востребованным?
- измеряются с помощью результатов обучения, которые составляют рекомендательную рамку (Referenzrahmen) или связующее звено для рынка труда, степени, получаемой по окончании, учебной программы, модуля, трудозатрат, методов обучения и преподавания, выбора обучающихся

Стр. 11

Что такое результаты обучения?

- Обозначение того, что выпускник в соответствии с ожиданиями должен знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать.
- Они относятся к модулю или программе в целом.
- Зачетные единицы отражают в количественных показателях время, необходимое для достижения учебного результата.
- Учебные результаты связаны с преподаванием, учением и экзаменами.
- Учебные результаты выражаются в компетенциях.
- Результаты обучения относятся к дескрипторам уровней и/или системе квалификаций.

Учебные результаты формулируются академическим персоналом.

Стр. 12

Результаты обучения – компетенции

- Результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модулей (с точки зрения студентов/минимальных требований – **должен на уровне модуля**)
- Компетенции = комбинация свойств, способностей и взглядов – **есть на уровне личности**
- Результаты обучения формулируются преподавателем, компетенции приобретаются учащимся
- Сумма компетенций, приобретенных выпускником, выше суммы, вытекающей из результатов обучения

Стр.13

Учебные результаты в описании программ обучения

До сих пор

Ориентация на параметры на входе (что предписывает государство)

Критерии допуска: закон или предписание/при необходимости Центральная служба по распределению учебных мест, вуз

Содержание обучения: документы о порядке обучения и сдаче экзаменов

Продолжительность обучения

Наименование окончания: федеральный закон (Рамочный закон о высшем образовании)

Новое (Болонский процесс)

Ориентация на параметры на выходе (что сделал выпускник курса подготовки и что он/она могут в конце обучения)

Критерии допуска: закон или предписание/при необходимости Центральная служба по распределению учебных мест, вуз
Общее изображение профиля квалификации

Содержание обучения: предписание результатов обучения, к которым необходимо стремиться

Продолжительность обучения бакалавров - 189-240 ECTS, Магистров – 60-120 ECTS

Наименование окончания: федеральный закон (Рамочный закон о высшем образовании)

Стр. 14

Аспекты применения результатов обучения

Проблематичные аспекты

- Результаты обучения могли бы ограничивающе влиять на учебный процесс

Позитивные аспекты

- Большая прозрачность, облегчение признания
- Лучшая информация учащихся, ориентация учащихся

- (минимальные требования)
- Технически затратные
- Дорогостоящая реализация
- Свобода преподавания
- Ориентация на рынок труда
- Акцентирование связи между преподаванием, учением и оценкой
- Связь между вузами и профессиональным образованием/повышением квалификации
- Более эффективное формирование программ
- Более успешное обеспечение качества
- - Результаты обучения описывают компетенции, которые должны быть сформированы в процессе изучения модулей (с точки зрения студентов/ минимальных требований – **должен на уровне модуля**)

Стр. 15–16

Разработка программ обучения

Этапы формирования программы обучения:

- Определение потребностей (ресурсы!, структура квалификаций уровня)
- Определение академических и профессиональных профилей:
- **- Результаты обучения**
- - Общие и профессиональные **компетенции**
- Разработка модулей, форм обучения и учения и концепций оценки
- Обеспечение качества: непрерывное наблюдение, оценка, совершенствование
- Профиль курса обучения разрабатывается на базе ядерной программы (Kerncurriculum)
- Разработка целевых модулей:
- Соответствующий учет предварительных знаний
- Выражены в компетенциях
- **Степень/Уровень в национальной системе квалификаций**
- Формы контроля
- Формы преподавания и учения, учебное окружение
- Трудозатраты студентов
- Документация в формулярах, описывающих модуль
- Документация курса обучения в описании курса обучения

Стр. 17

Описание дескрипторов уровней при помощи категорий компетенций

Национальная система квалификаций:

- Знание и понимание – расширение знаний
- Какое содержание обучения характерно для этого окончания?
- Знание и понимание – углубление знаний
- Какие учебные области могут быть осмысленно привнесены в вертикальной, горизонтальной или латеральной связи
- Раскрытие знаний (умения)
- Инструментальные компетенции
- Коммуникативные компетенции
- Систематические компетенции
- Формальные аспекты

Стр. 18–20

Пример Бакалавра в области экономики Tuning

- Студенты должны быть в состоянии:
- **Использовать и оценивать инструментарий для анализа предприятия**
- Работать в связанной со специальностью, специфической области и быть специалистом в определенных рамках
- **Сотрудничать со специалистами других областей**
- Быть уверенным в себе
- **Обсуждать принципы, применяемые для решения оперативных и тактических проблем**
- Защищать собственные решения
- **Подготавливать оперативные и тактические решения**
- Быть эрудированным в области экономических наук

- Основные элементы экономической подготовки вытекают из **функциональных областей** предприятия:
- Поставка
- Производство
- Продажа/сбыт
- Обслуживание (до, во время и после продажи)
- Отсюда вытекают следующие **«базисные модули»**:
- Оперативный менеджмент/логистика
- Продажа и маркетинг
- Поддерживающие функции такие, как организация, работа с кадрами, финансирование, бухгалтерский учет/ведение операционных счетов, общий менеджмент
- Эти **«базисные модули»** составляют 50% программы. **Остальные 50%** состоят из:
- Инструментальных компетенций
- Макро-/микроэкономика (Экономика народного хозяйства)
- Количественные методы (математика, статистика)
- Электронная обработка данных
- Коммуникативные компетенции
- Знание иностранных языков
- Презентация, коммуникация, работа в команде

Стр. 21

Пример Магистра в области бизнеса Tuning

- Для **магистерской программы** подобные рекомендации нельзя давать, поскольку программы очень отличаются (должны!) друг от друга. Сравн. также национальные структуры квалификаций.
- Вместо этого даются общие описания уровней.
- Учащиеся должны быть в состоянии:
- принимать участие в принятии стратегических решений,
- уметь анализировать и проводить исследования,
- уметь самостоятельно работать,
- проводить всестороннюю оценку стратегических решений,
- осуществлять изменения,
- демонстрировать мобильность и межкультурное понимание и
- брать на себя этическую ответственность.

Стр. 22

Трудозатраты и результаты обучения

- Преподаватели устанавливают трудозатраты по курсу обучения (возможно привлечение студентов)
- Максимально 1800 часов в году (между 1500 и 1800) = 60 credits
- 1credit = 25-30 часам работы, включая время на предварительную подготовку и проработку материала после занятия
- 1800 часов = 45 неделям по 40 часов – налоговая декларация!!!
- Величина модулей (5-10 ECTS-Credits)
- **Важно: результаты обучения выражаются в компетенциях, трудозатраты базируются на суммарной деятельности студентов в рамках учебной программы**
- **Деятельность планируется, для того, чтобы можно было достичь учебных результатов, должна быть запланирована оценка студентами.**

Стр. 23

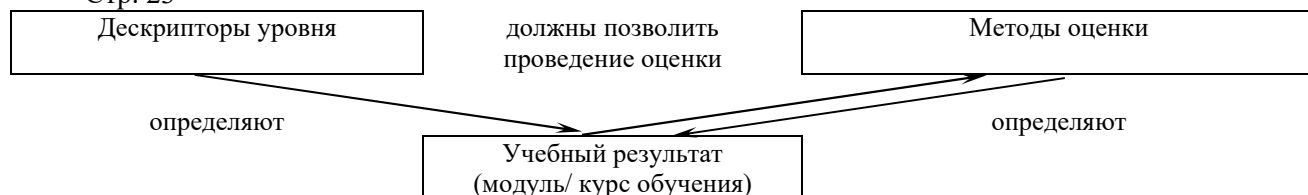


Рис. 20. Как формулируются результаты?

- Дескрипторы уровня должны быть приведены в соответствие со сферой/программой (пример экономики)
- Результаты обучения не должны касаться содержания – но облегчают распределение по категориям и связь с профилем и профессией
- Описание: глагол («быть в состоянии») + инфинитив + уровень
- Результат обучения как минимальное требование
- Не более 10 единиц ECTS за модуль
- Оценки выставляются отдельно
- Список вокабул фрау д-р Jenny Moon, Exeter University или таксономия Bloom

Стр. 24

Описание уровней, глубины знаний

Знать:

распознавать, идентифицировать, воспроизводить, репродуцировать

Понимать:

интерпретировать, выяснять, представлять, переводить, разъяснять

Применять:

исполнять, использовать, внедрять, проводить, переносить

Анализировать:

дифференцировать, характеризовать, структурировать

Оценивать:

перепроверять, согласовывать, выяснять, контролировать, тестировать, оценивать

Синтезировать:

генерировать, создавать, составлять, конструировать

Стр. 25

Как проверяются компетенции/результаты обучения?

- Уже при формулировании результатов обучения следует учитывать запланированные методы контроля.
- Для установления важно четкое формулирование результатов обучения.
- Ориентация на результаты обучения влечет за собой новые методы обучения, учения и контроля.
- Проверка (общих) компетенций путем, например, моделирующих упражнений (Simulationsübungen), тестов на пригодность, анкет, интервью, групповых дискуссий, презентаций
- Учащиеся воспринимают новые формы контроля и, прежде всего, обратную связь как очень мотивирующие
- Важна подготовка экзаменаторов в области применения новых методов контроля

Как проверяются компетенции/результаты обучения? Пример проекта Work Based Learning (WBL) (обучение, базирующееся на труде)

- Проект WBL состоит из комбинации установленных компонентов, которые включают проверку приобретенных знаний и компетенций, установленный в договоре об обучении учебный план, преподаваемые модули (например, в форме обучения с помощью компьютерных технологий) и проекта практической подготовки на рабочем месте.
- Различают
 - 1) формальное обучение
 - 2) информальное обучение
 - 3) неформальное обучение
- Различные компоненты знаний можно сравнить только на основе результатов обучения.

Стр. 27

Как документально оформить компетенции / результаты обучения?

- Приложение к диплому/Европаспорт
- Единые данные для описания свидетельства об окончании вуза и связанных с ним квалификаций и компетенций
- Описание курса обучения с профилем курса обучения
- Модули
- Дополнительно приобретенные компетенции, например, пребывание за рубежом, знание иностранных языков, участие в работе вузовских органов
- Для вузов (для установления способен ли учащийся для дальнейшего обучения)

- Для учащихся (для документации приобретенных компетенций)
- Для работодателей (для оценки пригодности выпускника выполнять определенную деятельность на предприятии)



Рис. 21. Обеспечение качества

Спасибо за внимание!

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.6.2. КЛЮЧЕВЫЕ ПОНЯТИЯ ECTS

Конференция по проблеме ECTS в подготовке специалистов в области английской, немецкой, романской филологии и культуры, и истории Вюрцбург 25–26 апреля 2005 г.

SCHLÜSSELBEGRIFFE DES ECTS

ECTS-Fachtagung Anglistik, Germanistik und Geschichte. Würzburg, 25./26. April 2005

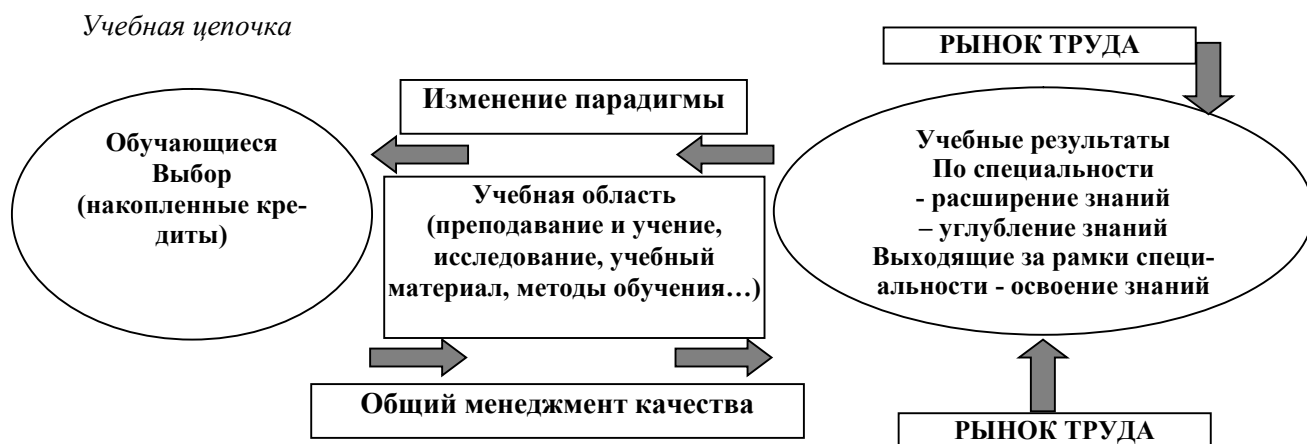


Рис. 22.

Ключевые понятия
Информационный процесс

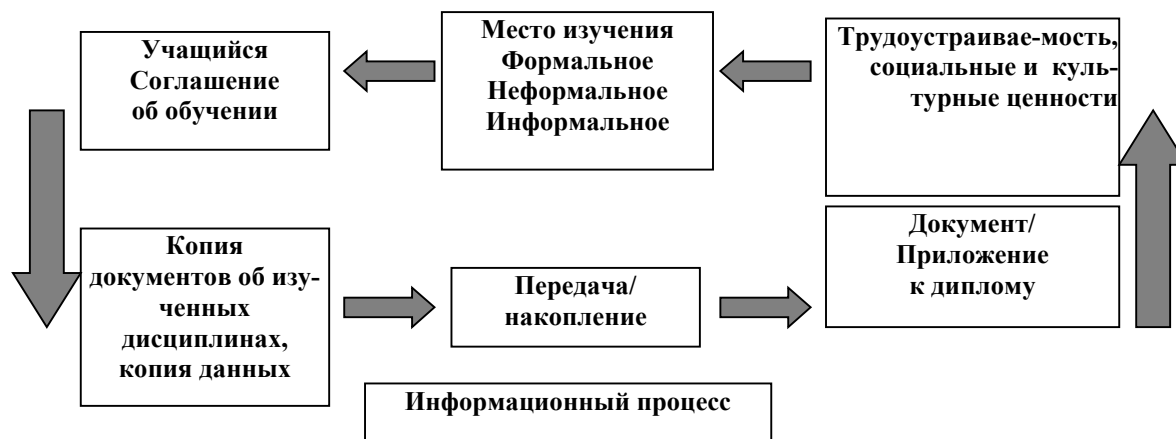


Рис. 23.

Настройка образовательных структур в Европе

Цель:

Прозрачно показать обучающимся возможности обучения более высокого качества

Задача:

Достичь результатов обучения, определяемых изменяющимися потребностями общества, на установленном уровне, который документирован кредитами, выдвигающими на первый план ожидаемую учебную нагрузку.

Посредством знаний, понимания, применения и развития.

Ключевые вопросы, идентифицировать ли философию и элементы учебной программы

Методический подход: первичное и вторичное исследование

Результат: компетенции, связанные со специальностью

Результат: компетенции, выходящие за рамки специальности

Расширение знаний

Углубление знаний

Освоение знаний

Профиль степени, определяемый результатами обучения и компетенциями с точки зрения профессиональной сферы

горизонтальные- связанные: дополнить	боковые - несвязанные: диверсифицировать	вертикальные - связанные: дифференцировать	Инструментальные / Поддерживающие	межличностные /коммуникативные	системные
--	--	--	--------------------------------------	-----------------------------------	-----------

Дескрипторы на базе результатов обучения (Структуры квалификаций)

• Совместная инициатива качества – Дублинские дескрипторы

Знание и понимание

1 (*Бакалавр*) Соответствует уровню учебников повышенного типа, а также включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения

2 (*Магистр*) Обеспечивает базис или возможность для оригинальности в развитии или применении идей, часто в контексте исследований

3 (*Доктор*) [включает] систематическое понимание своей области обучения и владение методами исследований, связанных с этой областью

Дескрипторы на базе результатов обучения (Структуры квалификаций)

Другие критерии

1. Применение знания и понимания

2. Формирование суждений

3. Коммуникация
 4. Навыки обучения <http://www.jointquality.org>

Таблица 59 – *Дескрипторы на базе результатов обучения (Структуры квалификаций)*

"Всеобъемлющие" структуры <ul style="list-style-type: none"> • Шотландия, Ирландия, Дания..., за пределами Европы • Берген: Всеобъемлющая европейская структура (начать с трех циклов ЕПВО) 	"Предметные" структуры <ul style="list-style-type: none"> • Европейская структура языковой компетенции • Настройка образовательных структур в Европе
--	---

Таблица 60 – *Результаты обучения и ступени – 3-годовая программа бакалавра уровней – Модуль Знания и умения*

Знания и понимание (Зн. Пон.)		Ступень уровня усвоения 1	Ступень уровня усвоения 2	Ступень уровня усвоения 3
		Подтвердить способности и/или работать с/над		
1	2	3	4	5
Зн. Пон.	Основное	широкой базы учебной области/ дисциплины в целом	широких знаний об объеме, отличительные черты и существенные области учебной области/дисциплины	широких и интегрированных знаний и понимание объема, основных областей и границ учебной области/ дисциплины
		знания, заложенные в основные теории, концепции и принципы	понимание ограниченного количества основных теорий, принципов и концепций	критический подход к выбору самых важных теорий, принципов, концепций и терминологии
		осознание динамического и развивающегося характера знаний и понимания	ограниченные знания и понимание некоторых актуальных тем и специальных областей	
		базовые знания и понимание научного исследования и подобных научных процессов		
	<i>Пример</i>	<i>Предприятия на рынке:</i> - понимать важнейшие первичные и вторичные предпринимательские действия - описывать предприятие во взаимосвязи с окружающим полем - осознавать объем и комплексность внешних влияний <i>Учет и отчетность:</i> - описывать и объяснять роль учета и отчетности как части менеджмента информации	<i>Европейская интеграция:</i> - понимать и разъяснять различные механизмы, являющиеся в обществе решающими при определении что, как и для кого производится <i>Инструменты менеджмента:</i> - понимать элементы стратегического менеджмента - осознавать и владеть инструментами анализа стратегического положения - разрабатывать возможности выбора стратегических действий с помощью инструментов	<i>Стратегическое маркетинговое планирование:</i> - разъяснять стратегическое планирование в масштабах всего предприятия и излагать важнейшие шаги к разработке - проводить утверждение задач и целей
Умение	Освоение знаний	Основное	Инструментальные – владение информационными компьютерными технологиями (ICT) и способности/ навыки обращаться с цифрами Учащийся должен обладать способностью использовать широкую палитру	

			стандартных и некоторых продвинутых способностей, связанных с учебной областью, например,
--	--	--	---

1	2	3	4	5
		обрабатывать и сохранять большой массив данных и информации	использовать стандартные способы применения по отношению к процессам и достигать результаты	использовать определенное число информационных технологий для поддержки и совершенствования работы
		использовать палитру цифровых и графических способностей/навыков в сочетании		
		использовать цифровые и графические данные для измерения достигнутых целей и прогресса	использовать и оценивать цифровые и графические данные для измерения прогресса и достижения целей	Интерпретировать, использовать и оценивать цифровые и графические данные для достижения целей
	<i>Терминология</i>	пользоваться, предлагать, формулировать, представлять, приводить примеры, примеры разрабатывать, составлять, рассчитывать, статистически предварительно обрабатывать, собирать данные, оценивать, структурировать, графически изображать, компилировать, объединять, диагностировать, распределять по категориям, делать предложения, разрабатывать гипотезы, верифицировать, фальсифицировать,		
	<i>Пример</i>	<p><i>Предприятия на рынке:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - понимать и применять на простых примерах инструменты для прогноза развития окружающей среды <p><i>Учет и отчетность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - подводить итоги года и производить расчет (G + V Rechnung) 	<p><i>Европейская интеграция:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - выявлять альтернативные издержки <p><i>Инструменты менеджмента:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - проводить PESTEL- и SWOT-анализы 	<p><i>Стратегическое маркетинговое планирование:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - составлять в общих чертах маркетинговый план

Подтвердить способности и/или работать с/над

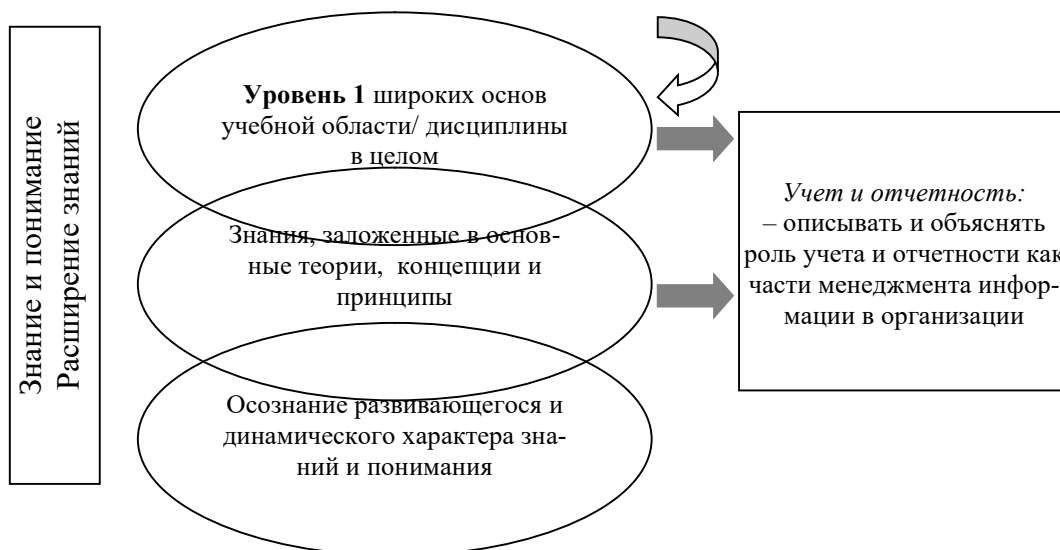


Рис. 24.
365



Рис. 25.

Таблица 61 – Оценка успеваемости / ранжирование

<p><i>Из успевающих студентов</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Лучшие 10% • Следующие 25% • Следующие 30% • Следующие 25% • Следующие 10% 	<ul style="list-style-type: none"> • Отмет- ка ECTS A B C D
--	--

	E
--	---

Таблица 62 – Оценка успеваемости / ранжирование

<p><i>Для неуспевающих студентов</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Необходимы улучшения, прежде чем успеваемость будет признана удовлетворительной • Требуется существенные улучшения 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Отметка</i> • <i>FX</i> • <i>FX</i>
--	--

Информационный пакет / Каталог курса

- **Информация об институте**
- Имя и адрес
- Учебный календарь
- Руководящие органы
- Общее описание высшего учебного заведения (включая тип и статус)
- Список предлагаемых программ на степень
- Прием/регистрация
- Экзаменационные процедуры
- Основные нормы и правила вуза
- Контактное лицо по ECTS

Информационный пакет / Каталог курса

- **Информация об учебной программе**
- Общее описание
- Присуждаемая квалификация
- Вступительные требования
- Образовательные и профессиональные цели
- Доступ к дальнейшему обучению
- Диаграмма структуры курса с указанием кредитов (60 в год)
- Итоговые испытания, если имеются
- Правила экзаменов и оценивания
- Контактное лицо по ECTS

Информационный пакет / Каталог курса

Описание отдельных курсовых единиц

- Название курса
- Код курса
- Тип курса
- Уровень курса
- Год обучения
- Семестр/триместр
- Количество назначаемых кредитов

Имя преподавателя

- Цели
(*ожидаемые результаты обучения и необходимые компетенции*)
- Необходимые условия
- Содержание курса
- Рекомендуемая литература
- Методы преподавания
- Методы оценивания
- Язык обучения

курса

Информационный пакет / Каталог курса

- **Общая информация для учащихся**
- Проживание
- Медицинское обслуживание
- Услуги для студентов со специфическими потребностями

Информация

- Гид пользователя ECTS

- ECTS Ключ особенностей www.europa.eu.int
- Немецкая служба академических обменов
- Сервисная служба по вопросам Болонского процесса Конференции ректоров вузов, включая Проект «Качество»
- Промоутеры, эксперты Болонского процесса, советники, эксперты по ECTS
- Проекты Федерально-земельной комиссии (Зачетные единицы/Модульное построение)
- Агентства по аккредитации
- Публикации Tuning
- Дублинские дескрипторы
- Разработка Немецкой структуры квалификаций (с мая)
- Разработка Европейской структуры квалификаций (с мая)
- Публикации ...

Ключевые понятия

Информационный процесс

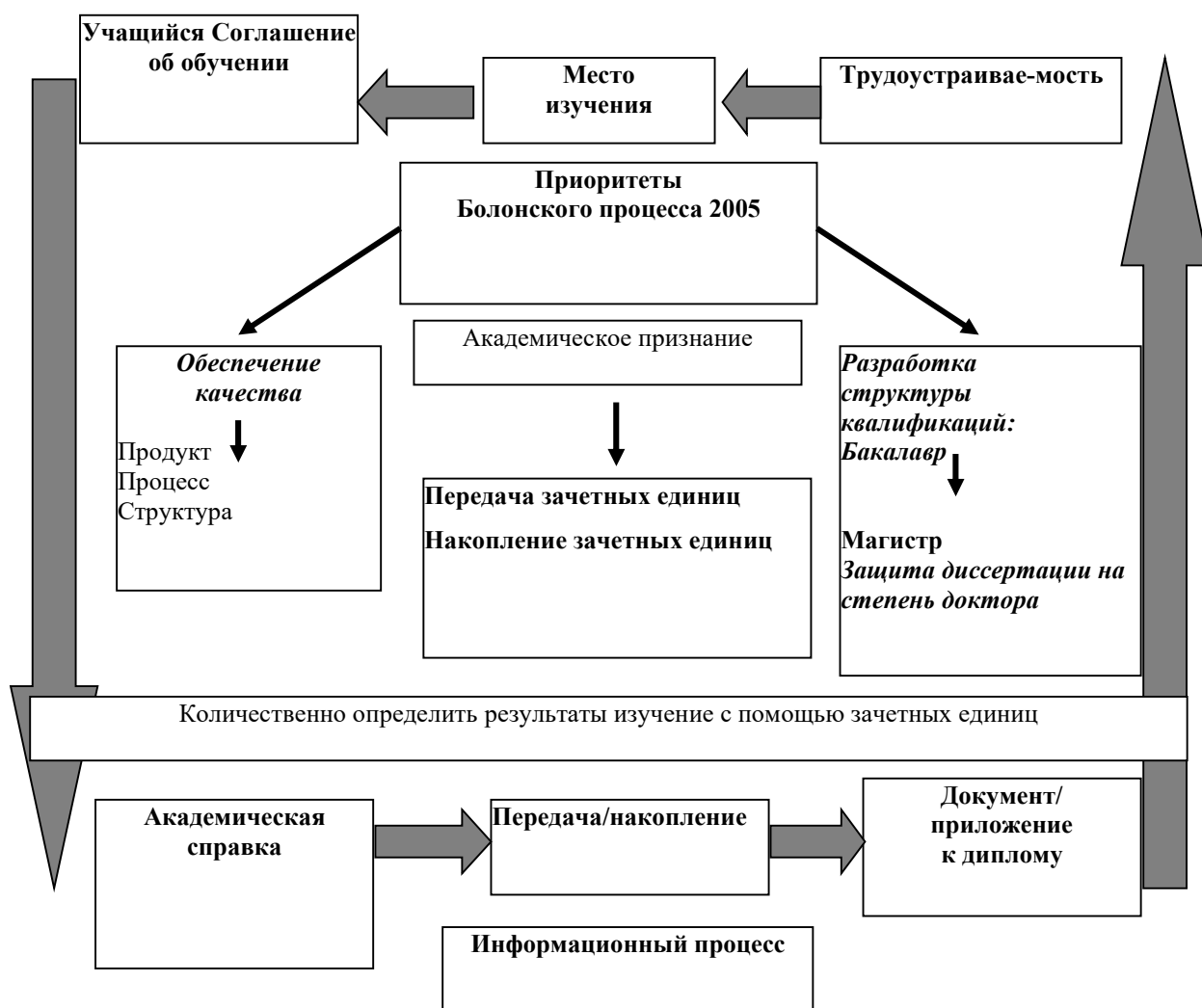


Рис. 26.

Обзор для вузов

Стратегия

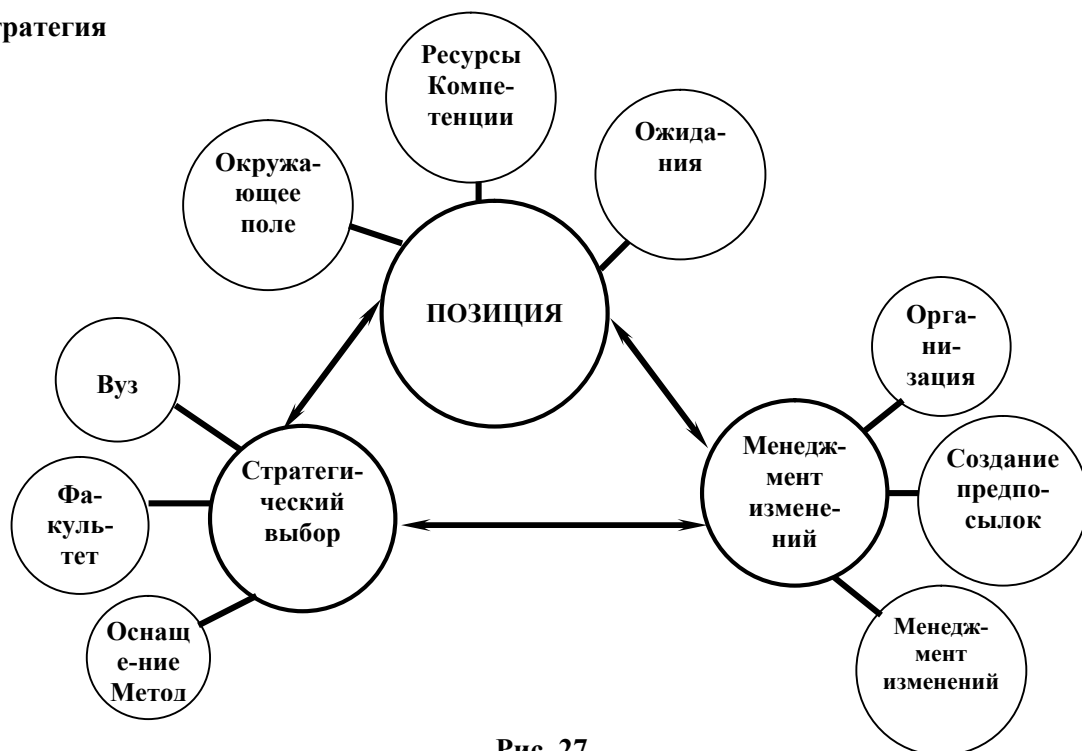


Рис. 27.

Перевод О.Л. Ворожейкиной и Е.Н. Карачаровой

А.6.3. КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА И КОНТРОЛЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Университет Майнца

(Д-р Уве Шмидт Центр обеспечения и повышения качества)

QUALITATS- UND PRUFUNGSKRITERIEN VON SCHLUSSELKOMPETENZEN

Universitat Mainz

(Dr. Uwe Schmidt, Zentrum für Qualitätssicherung und Entwicklung)



Рис. 28.

Ключевые квалификации

Мотивационная способность, руководящая сила
 Управление проектом, проектная работа
 Самоуправление, самоорганизация
 Способность работать в команде
 Коммуникационные способности, коммуникационная сила
 Социальная компетенция
 Знание персонального компьютера
 Компетенция в области письменного изложения
 Знания иностранных языков

Таблица 63 – Состав ключевых квалификаций

Коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> - Теория коммуникации - Слушание и ведение беседы - Чтение и письменное изложение
Социальная компетенция	<ul style="list-style-type: none"> - Установление и поддержание контактов - Взятие на себя перспектив - Сочувствие - Ответная реакция - Конфликтность
Самоуправление	<ul style="list-style-type: none"> - Мотивация и стиль работы - Выяснение задания и ролей - Управление проектом
Обучение/решение проблем	<ul style="list-style-type: none"> - Рефлексия и фокусирование - Стратегии решения проблем - Формы и типы обучения
Кооперация	<ul style="list-style-type: none"> - Презентация и выступление в роли председателя - Ведение бесед и переговоров - Кооперация и работа в группе

Формирование и содействие развитию

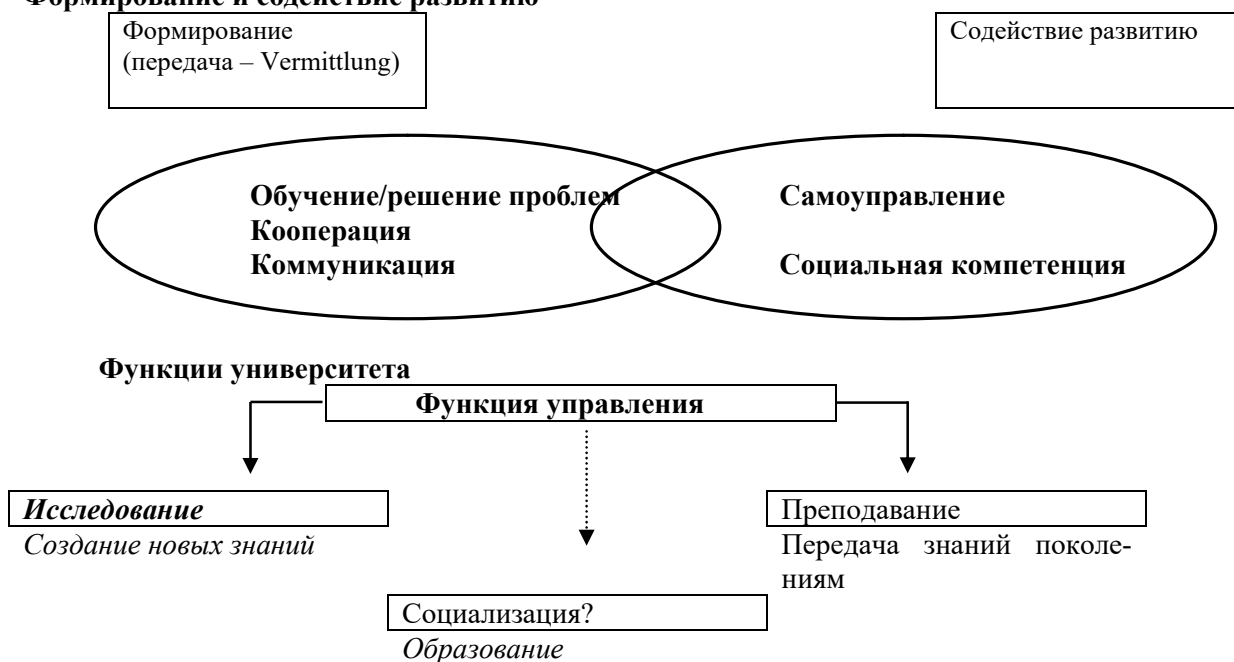


Рис. 29.

Структурная противоречивость

Связь с профессиональной областью и практикой	<i>Против</i>	<i>Научные стандарты</i>
<i>Подготовка</i>	<i>Против</i>	Формирование профессиональной квалификации
Образование	<i>Против</i>	Специальные знания

Цели университета



Ключевая квалификация как цель университета

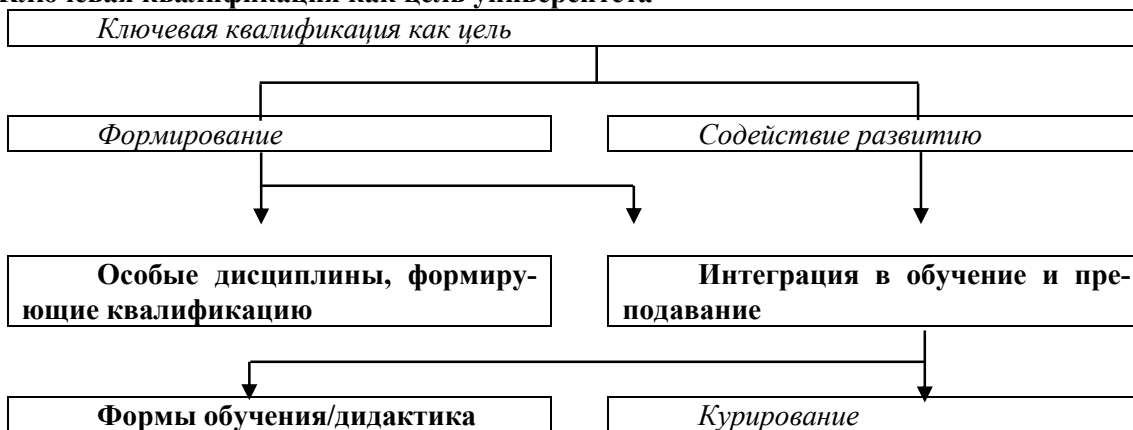


Рис. 30.

Составляющие оценки

1. Выяснение, в какой мере ключевые квалификации являются целью действий университета – функция социализации
2. Дифференциация по ключевым квалификациям, которые могут формироваться или формированию которых оказывается содействие
3. Предпочтение интегрированных в обучение и преподавание формированию ключевых квалификаций или содействию их формированию
4. Отсюда следует, что преподаватели, как распространители, должны быть в первую очередь целевой группой
5. Ключевые квалификации указывают на связь с внеуниверситетскими сферами и должны в этом отношении выявляться, как правило, ретроспективно.

Таблица 63 – Вопросы для оценки ключевых квалификаций

1. Какими ключевыми квалификациями должны обладать учащиеся к началу обучения?	Опрос в начале обучения
2. Какими ресурсами обладают преподаватели для формиро-	Оценка преподавания с учетом курирования

вания ключевых квалификаций и содействия их развитию?	учащихся и квалификации преподавателей
3. Какие ключевые квалификации формирует обучение (результат обучения)?	Опрос выпускников

Критерии оценки
 Определение целей формирования по дисциплине
 Предусмотренная квалификация / повышение квалификации преподавателей
 Обратный контроль результата с учетом, в том числе, компетенции в области презентации, способности письменного изложения, стиля коммуникации, компетенции в области кооперации, способности структурирования, самоорганизации
 Соотношение преподаватель/студент
 Наличие дополнительных дисциплин
 Соответствие требований профессии и приобретенных в процессе обучения компетенций

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.6.4. АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ECTS – ОЦЕНОК ECTS, ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРОВ, РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

*Немецкая служба академических обменов
 Опрос 2005 г. об опыте внедрения ECTS в немецких вузах*

Dr. Bettina Morhard 13-14.02.2006

Содержание

- Участвующие вузы
- Отделения, использующие ECTS
- Обращение с инструментами ECTS в сфере зарубежной мобильности
- Большие сложности при использовании ECTS
- Итог

Из 353 немецких вузов приняли участие 148 вузов (около 42%):

- 49 университетов (33%)
- 62 специализированного вуза (42%) и
- 37 прочих вузов (25%).

Таблица 64.

Нижняя граница 5 отделений, применяющих ECTS (>5%)	Отделения преимущественно не использующие ECTS (>5%)
- 15% - экономика предприятий (4) - 10% - инженерные науки (6), математика/информатика (11) - 7% социальные науки (14), гуманитарные науки (8), языки/филология (9) и естественные науки (13)	- 2% - сельскохозяйственные науки (1), - 3% - архитектура (2), - 4% медицинские науки (12), искусство и оформление (3), география/геология (7 и прочие сферы обучения (16))

Таблица 65 – Как Вы оцениваете обращение с инструментами ECTS в сфере зарубежной мобильности в Вашем вузе?

Количество вузов	Без проблем	Трудно	Не функционирует	Не применяется
ECTS- информационный пакет зарубежных вузов-партнеров	40%	43%	4%	12%
ECTS «соглашение об обучении» немецких учащихся	48%	38%	3%	11%
ECTS «соглашение об обучении» иностранных учащихся	53%	36%	2%	9%
ECTS академическая справка немецких учащихся (transport of records)	50%	35%	1%	14%
ECTS академическая справка иностранных учащихся (transport of records)	54%	33%	2%	11%

Улучшилось ли с ECTS признание учебных результатов, полученных за рубежом?

Да – 52%

Нет – 31%

Нет ответа – 17%

В чем Вы еще видите большие трудности при использовании ECTS для обучения за рубежом (взвешено по количеству ответов; возможно несколько вариантов ответов)?

1. Различная практика назначения зачетных единиц; большое несоответствие в оценке трудозатрат в различных вузах при сопоставимом содержании (30)
2. Недостаточная сопоставимость различных систем оценки в Европе (20)
3. Часто перед отъездом нет валидной информации о курсах (19)
4. Объем отдельных модулей за рубежом часто намного больше, чем в вузе страны, (с введением курсов бакалавров в целом сложнее пройти часть обучения за рубежом без потери времени) (14)
5. Нет академических справок / соглашений об обучении у немецких учащихся (14); более сложное признание пройденного обучения при продолжении обучения за рубежом (14)
6. Неприемлемость ECTS для курсов подготовки, не завершающихся степенями бакалавра и магистра, при признании (13)
7. Процедуры, связанные с ECTS, включая информационный пакет, слишком затратны с точки зрения времени (10)
8. Еще не повсеместное введение (8)
9. Отсутствие или недостаточное распространение модульного построения курсов подготовки (8)
10. ECTS для студентов, обучающихся по программам искусства, теологии и музыки не имеют решающего значения (5)

Присваиваются в Вашем вузе так называемые совместные степени/двойные дипломы?

Да – 48%

Нет – 31%

Планируются – 21%

Совместные степени/двойные дипломы

Нижняя граница 3 отделений, присваивающие совместные степени/двойные дипломы:

– Экономика предприятий – 32%

– Инженерные науки – 29%

– Гуманитарные науки /

Информатика – 8%

Нижняя граница 3 вузы-партнеры, присваивающие совместные степени/двойные дипломы:

– Франция – 32%

– Великобритания – 12%

– Нидерланды – 10%

Ожидания

Ожидаете ли Вы, что с введением курсов подготовки бакалавров и магистров и связанными с ними ECTS, будет облегчено признание результатов обучения за рубежом и документов об окончании, полученных за рубежом?

Станет лучше	Станет сложнее	Не произойдет изменений	Переход к бакалаврам и магистрам не планируется
55%	9%	30%	6%

Замечания

- Студенты лучше ориентируются и на них оказывают большее давление результаты
- Методы признания улучшает не введение ECTS, а введение программ подготовки бакалавров и магистров
- Существует потребность в дальнейшей информации и обмене опытом

Итог

- Обращение с инструментами ECTS пока проблематично
- Признание совместных степеней/двойных дипломов становится все более обычным

- По экономике предприятий, инженерным наукам, гуманитарным наукам и информатике: наиболее часто присуждаются совместные степени/двойные дипломы с вузами Франции, Великобритании и Нидерландов
- Ожидание облегчения признания результатов обучения за рубежом и документов об окончании, полученных за рубежом, с введением программ подготовки бакалавров и магистров и связанных с ними введения ECTS.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.6.5. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ECTS – ОЦЕНКИ ECTS, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРОВ, РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ 13-14.02.2006 В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ ВУЗЕ В АХЕНЕ

*Конференция, организованная Конференцией ректоров вузов
«Системы электронной обработки данных для
организации экзаменов и обучения»
Лючия Веннарини*

AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN IN DER ECTS-UMSETZUNG –
ECTS-NOTEN, EDV-UMSETZUNG, LEARNING OUTCOMES
AM 13/14.02.2006 AN DER FH AACHEN

*“Elektronische Datenverarbeitungssysteme zur
Prüfungs- und Studienorganisation” Lucia Vennarini
RWTH Aachen, Bologna-Beraterin der HRK*

*Рейнско-Вестфальская высшая техническая школа в Ахене
консультант по Болонскому процессу от Конференции ректоров вузов*

Вузы в процессе реформирования: Болонский процесс

1. Основные элементы

- Введение программ подготовки бакалавров и магистров
- Модульное построение обучения
- Введение системы зачетных единиц ECTS
- Интернализация, в т.ч. с помощью введения приложения к диплому
- Обеспечение качества, в т.ч. с помощью аккредитации и оценки (ПД + знаки ECTS)

2. Другие составляющие

- Экзаменационные испытания, сопровождающие обучение
- Регистрация учебной нагрузки
- Выставление оценок ECTS
- Академические справки
- Результаты обучения / компетенции

3. Изменения

Принятие

- Структуры обучения
- Организации обучения
- Организации экзаменов

Последствия

- Большее значение занятий
- Увеличение количества экзаменационных испытаний
- Затратное управление модулями
- Увеличение потребности в помещениях

- Большая потребность в координации и персонале
- В целом повышение трудозатрат.

Рейнско-Вестфальская высшая техническая школа в Ахене: на пути к решению

1. Осознание

- Пунктуальных подходов недостаточно
- Изменение парадигмы: затронуты все сферы вуза
- учащиеся
- преподаватели
- управление

2. Пути к осознанию

- Основательные беседы
- Исходный пункт
- Решающие беседы
- Модификация исходного пункта
- Проверка наличия

Итог

- затрагивает различные технические системы (CAMPUS/HIS-POS – Кампус/Информационная система высшей школы – Система организации экзаменов)
- затрагивает различные процессы
- никто не знает всех сфер

3. Стратегия решения

- Решение финансируется централизованно
- Никакого нового программного обеспечения (Box-Software), а адаптация существующего программного обеспечения
- Установленная рамка проекта
- Создание проектной группы Модуль-ИТ (Modul-IT)

4. Цели

Централизованная, полностью поддерживаемая online и прозрачная система, охватывающая процессы, начиная от записи на занятия, регистрации результатов экзаменов до выдачи документов об окончании

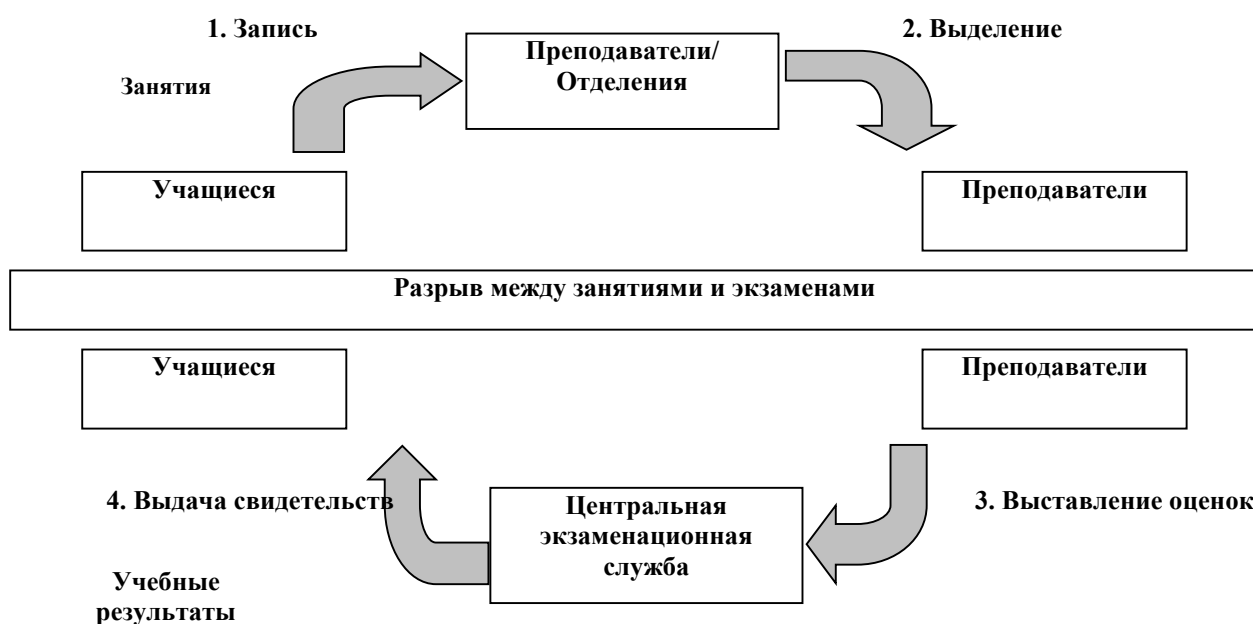


Рис. 31.

- Преимущества для учащихся, а также поддержка преподавателей и управления

- Расширение электронного перечня лекций (CAMPUS) за счет описания модулей
- Создание «мостов» между занятиями и экзаменами
- Запись на занятия и экзамены и отказ от занятий и экзаменов, а также требуемые срезы
- Занятия: выбор и распределение по разделам занятий
- Выставление оценок
- Выдача свидетельств

5. Продолжение следует

- Возможные последующие проекты
- Обучение с помощью электронных средств
- Управление качеством
- Расширение использования online для распределения помещений

6. Обзор рабочей группы Электронные системы

- Введение в тему
- Модуль ИТ: «Информационно-технологическая поддержка модульного построения курсов подготовки» в Рейнско-Вестфальской высшей технической школе в Ахене
- Важные вневузовские вопросы/ проблемы / опыт
- Выводы

Перевод О.Л. Ворожейкиной

A.6.6. ОЦЕНКИ ECTS И ПЕРЕСЧЕТ ОЦЕНОК

*Рабочая группа: оценки ECTS и пересчет оценок
Конрад Флекенштейн
Конференция, организованная Конференцией ректоров вузов
в Специализированном вузе в Ахене
14 февраля 2006 г.*

VERANSTALTUNG DER HRK AN DER FH AACHEN

*Arbeitsgruppe: ECTS-Noten und Notenumrechnung
Konrad Fleckenstein
14. Februar 2006*

- Модуль: единица преподавания-обучения-экзаменов
- Пересчет оценок и место в рейтинге
- Пересчет оценок на практике
- Оценки → ECTS
- Единицы → ECTS
- Зарубежные оценки → ECTS
- Величина контингента
- Изменяющийся контингент

Определение модуля

- Учебный модуль – это связь целей обучения в одну, замкнутую в себе компетенцию, которая приобретается посредством продвижения в обучении в рамках установки по трудозатратам и завершается зачетными единицами.

Оценки ECTS и пересчет оценок

Пересчет оценок и места в рейтинге

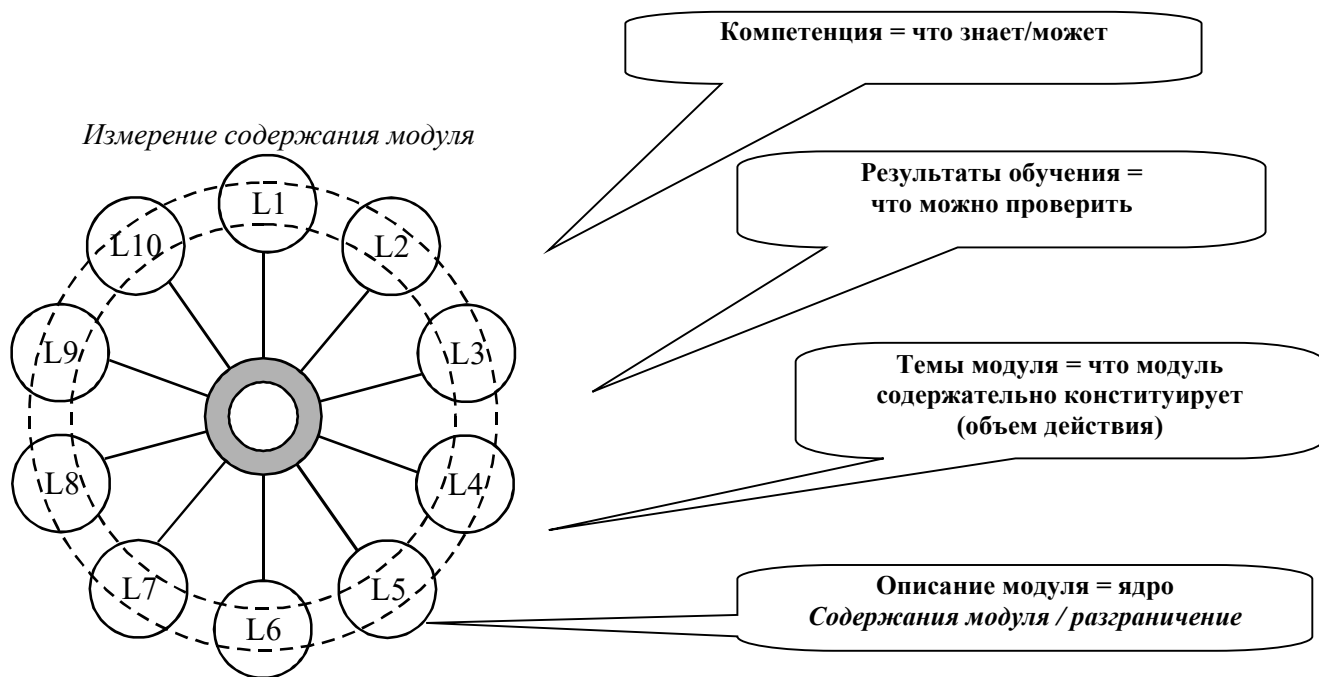


Рис. 32.

Требование: отклонения фактических-плановых показателей в схеме ECTS

Пример:

Группы оценок не точно отображают блоки ECTS – А -Е

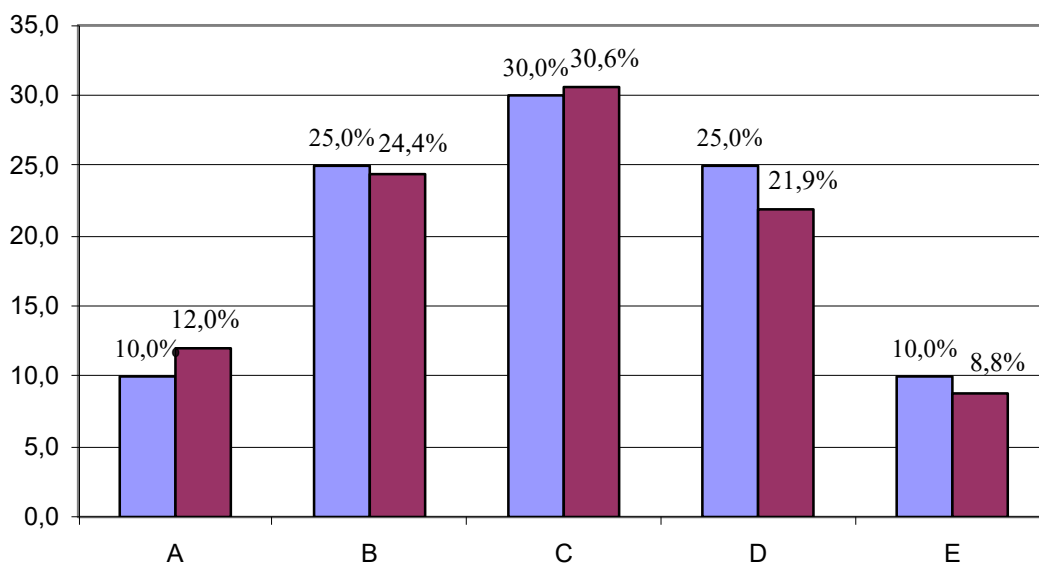


Рис. 33. Требование: отклонения фактических-плановых показателей в схеме ECTS

Вопрос: По праву ли некоторые выпускники, причисленные к блоку А ECTS, получили место в рейтинге?

Ответ: Нет.

Объяснение на примере: см. следующий слайд.

Статистические модели допускают различные подходы

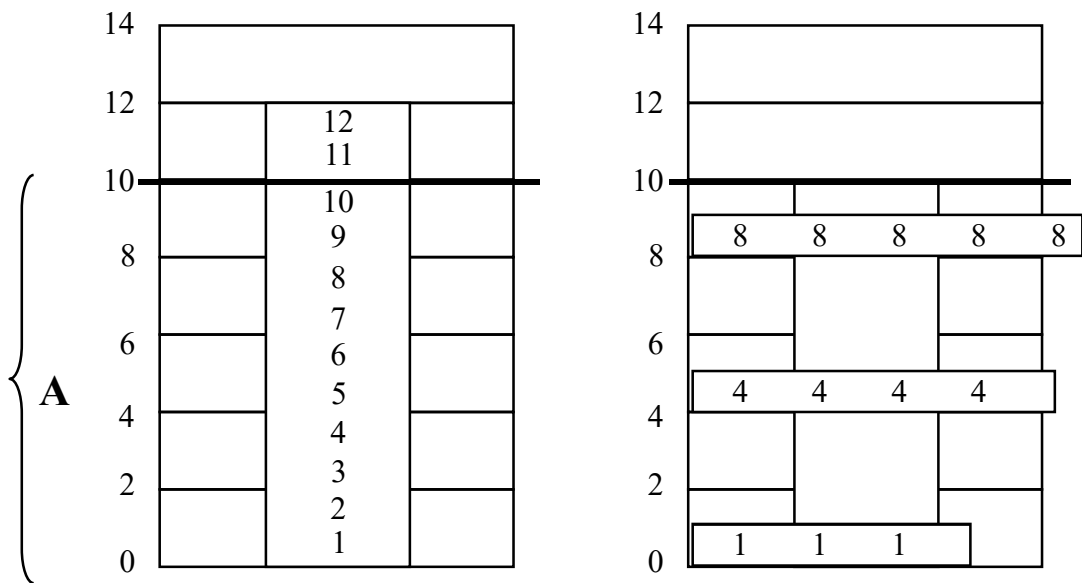


Рис. 34.

Группы оценок включают лиц, получивших одинаковые оценки

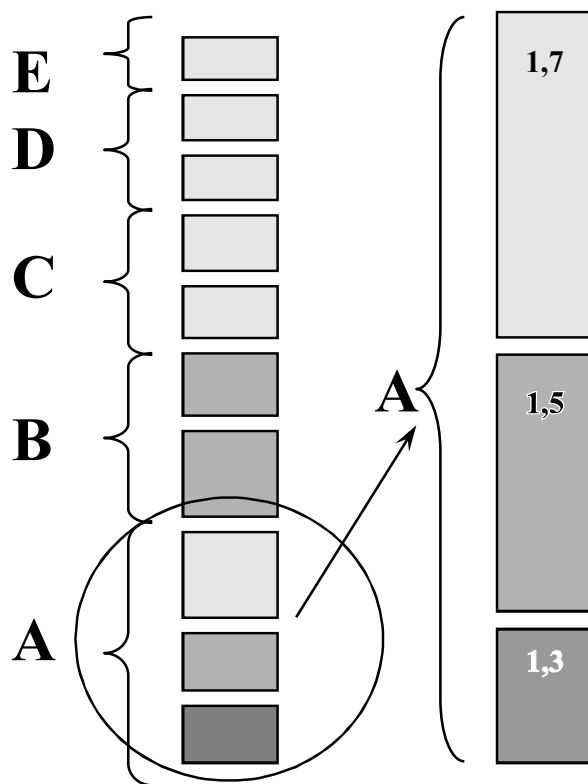


Рис. 35.

Лица при «неправильном» способе подсчета

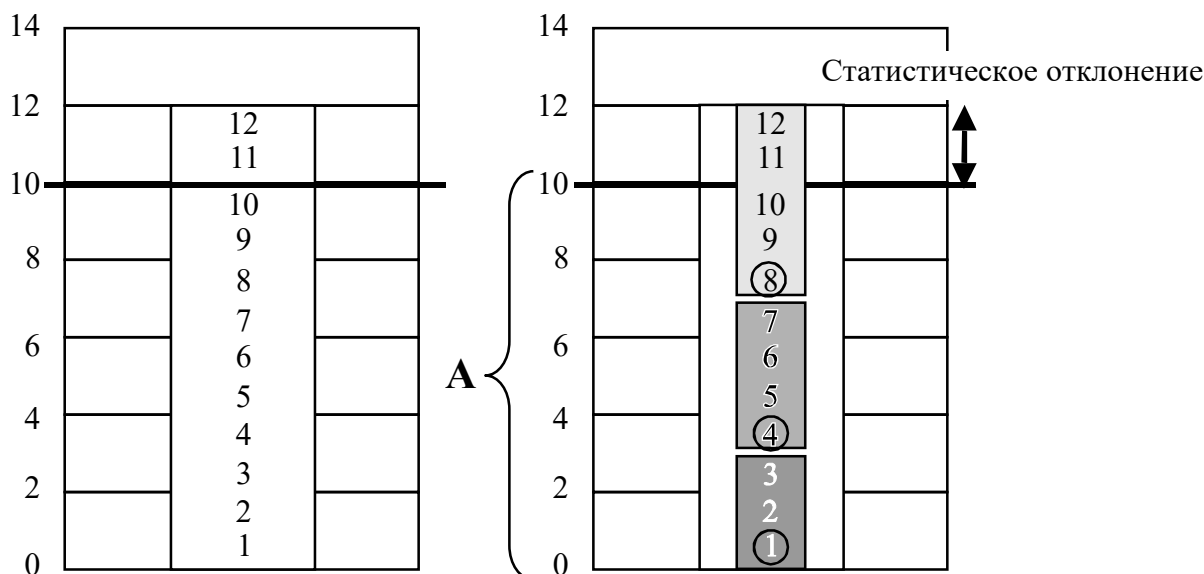


Рис. 36.

Лица при правильном способе подсчета

- Другой подход: рейтинговые места
Распределяются по горизонтальным
слоям («заморожены»)
- При этом подходе не происходит
превышения границы 10, 25, 30,
25, 10 ECTS.
- Показания: Высшее место в рейтинге
находится на уровне 8% и при этом
правильно включено в 10% блок А

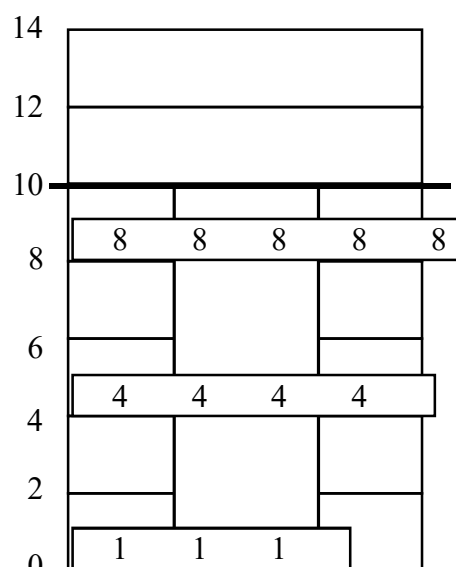


Рис. 37.

Проблема контингента

- Величина контингента
- Минимальная 30-50. Устанавливается вузом в документе о порядке проведения экзаменов.
- Изменяемая величина контингента
- Контингент рассчитывается за 36 предшествующих месяца. Преимущество: документы оформляются без отсрочки. Выпускники являются частью контингента.
- Контингент модуля
- Оформление «оценки» ECTS только, если в этом есть потребность в документах, не имеющих характера свидетельств (правовые проблемы не решены)

Пример: Общие распоряжения, касающиеся документов о порядке проведения экзаменов на степень бакалавра и магистра
(данная редакция документа Специализированного вуза в Фульде, § 20 находится на утверждении в Министерстве)

§ 20 Приложение к диплому, степень ECTS

(1) С вручением свидетельства студенты получают «Приложение к диплому» на немецком и английском языках, в котором содержится важная информация о содержании и профиле курса подготовки.

(2) Дополнительно оформляется свидетельство о степени ECTS в соответствии со следующей шкалой оценки:

A 10% лучших (из общего контингента)

B следующие 25%

C следующие 30%

D следующие 25%

E следующие 10%

В основе расчета степени ECTS оценки за выпускные испытания по немецкой шкале оценок от 1,0 до 4,0 выпускников соответствующего выпуска, которые в период последних 36 месяцев – рассчитываемых от месяца выдачи свидетельств – успешно завершили свое обучение. Величина группы для расчета степени ECTS включает минимум 30 выпускников. Если за период 36 месяцев величина группы не достигла 30 выпускников, то продолжительность периода увеличивается до достижения требуемой величины группы. Свидетельства выдаются, когда имеются предпосылки, указанные в фразах 2-4.

(3) По отдельным модулям степень ECTS может выставляться по требованию. Абзац 2 действует соответственно.

Пересчет оценок на практике с помощью вычислителя степени ECTS, разработанного автором

- оценки → степени ECTS
- единицы → степени ECTS
- иностранные оценки → степени ECTS
- исходные оценки → округленные оценки

Вычислитель степеней оценок ECTS, который выполняет названное требование, может быть заказан у автора, в том числе в текстовой версии.

Konrad.fleckenstein@web.de, тел. 0661-940692

Таблица 66 – Вычислитель степеней оценок ECTS: например, заданы немецкие оценки, расчет степеней ECTS

Максимальная оценка: 1	Граница положительной оценки: 4	
	Заданные оценки	Степень ECTS
Фамилия 1	1,1	A
Фамилия 2	1,3	A
Фамилия 3	2,5	B
Фамилия 4	2,5	B
Фамилия 5	3,1	C
Фамилия 6	3,6	C
.....

Таблица 67 – Вычислитель степеней оценок ECTS: например, заданы единицы оценки, расчет абсолютных оценок и степеней ECTS

Максимальная единица: 100	Граница положительной оценки: 50	
Заданные единицы	Полученные оценки	Степени ECTS
30,00	5	F
45,00	5	F
52,00	3,9	E
65,00	3,1	D
88,00	1,7	C
95,00	1,3	A

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.6.7. ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ

Акционерное общество CAS Software

CAS CAMPUS

Док. Томас Линднер

Член администрации Акционерного общества CAS Software

CAS Software AG

Richtig informiert. Jederzeit und überall.

CAS CAMPUS

Software für Hochschulverwaltung

Mitglied der Geschäftsleitung, CAS Software AG

Dr. Thomas Lindner

Стр. 2

Обзор CAS и участие

Основание 1986 г.

Акционеры *Правление и члены*

Фокус CRM и информационный менеджмент для среднего класса

Сотрудники 110 сотрудников (дополнительно > 500 сотрудников принимающих значительное участие)

Оборот > 22,5 млн. евро

Прибыль > 1,1 млн. евро

Рост > 25% каждые последние 3 года

ЕК-квота > 45%

Стр. 3

CAS CAMPUS: ХАРАКТЕРИСТИКА

– Адресные клиенты

Университеты, специализированные вузы, профессиональные академии, учебные заведения с комплексной структурой программ подготовки

– Важнейшие функции

– Учет имеющихся программ подготовки, распределение аудиторий

– Издание списка лекций с комментариями

– Издание общего списка лекций

– Базирующееся на интернете, индивидуальное расписание лекций для студентов

– Поддержка учебных занятий с ограниченной численностью участников, на которые существует запись, с помощью чистых поверхностей HTML

– Поддержка модульного построения курсов подготовки

– Поддержка управления регистрируемыми результатами, экзаменами

– Поддержка Болонского процесса

CAS

Рекомендации из сферы научных исследований и вуза

Рейнско-Вестфальская высшая техническая школы в Ахене

Специализированный вуз в Ахене

Университет в Бохуме

Технический университет в Кайзерслаутерне

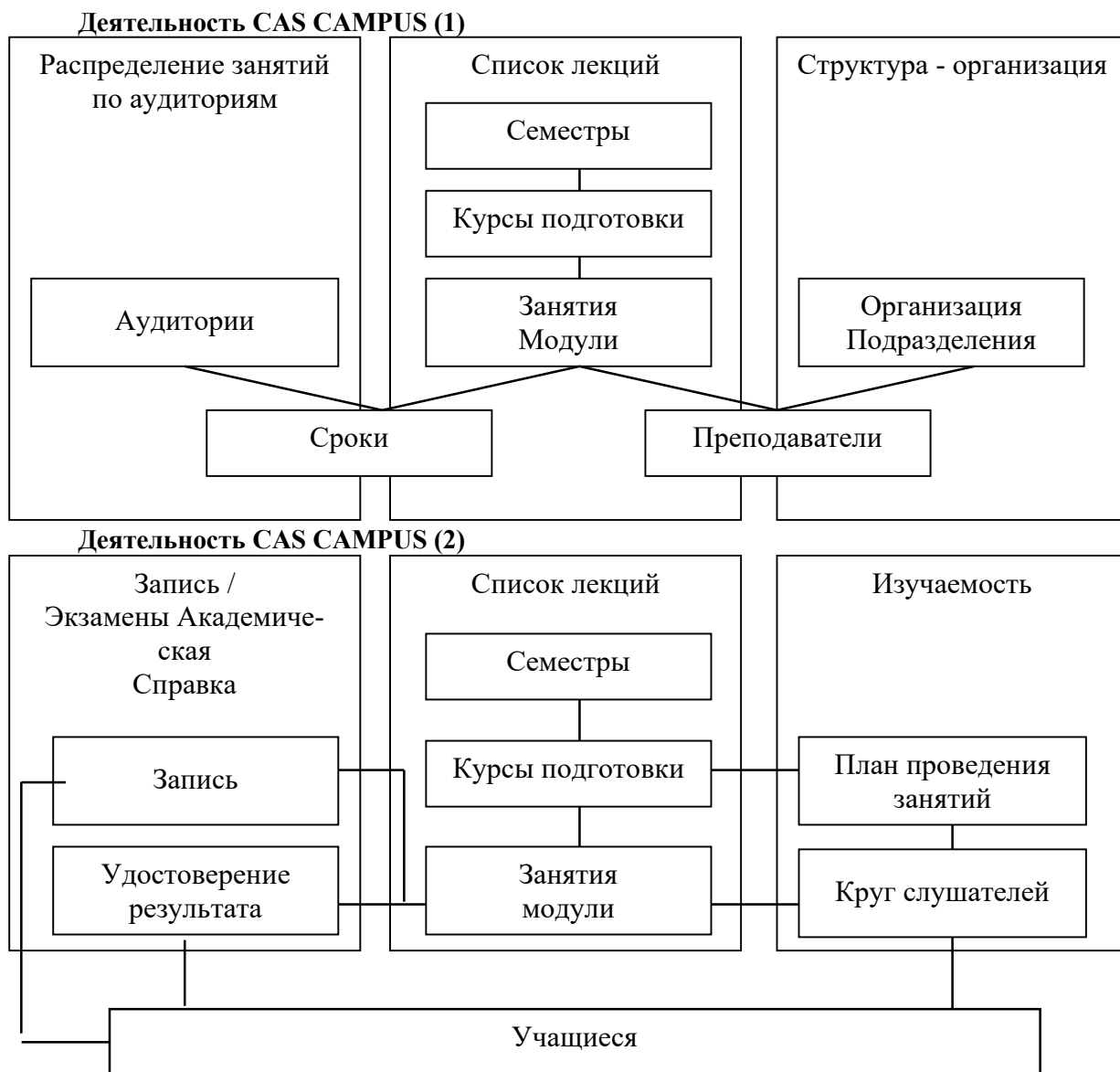


Рис. 38.

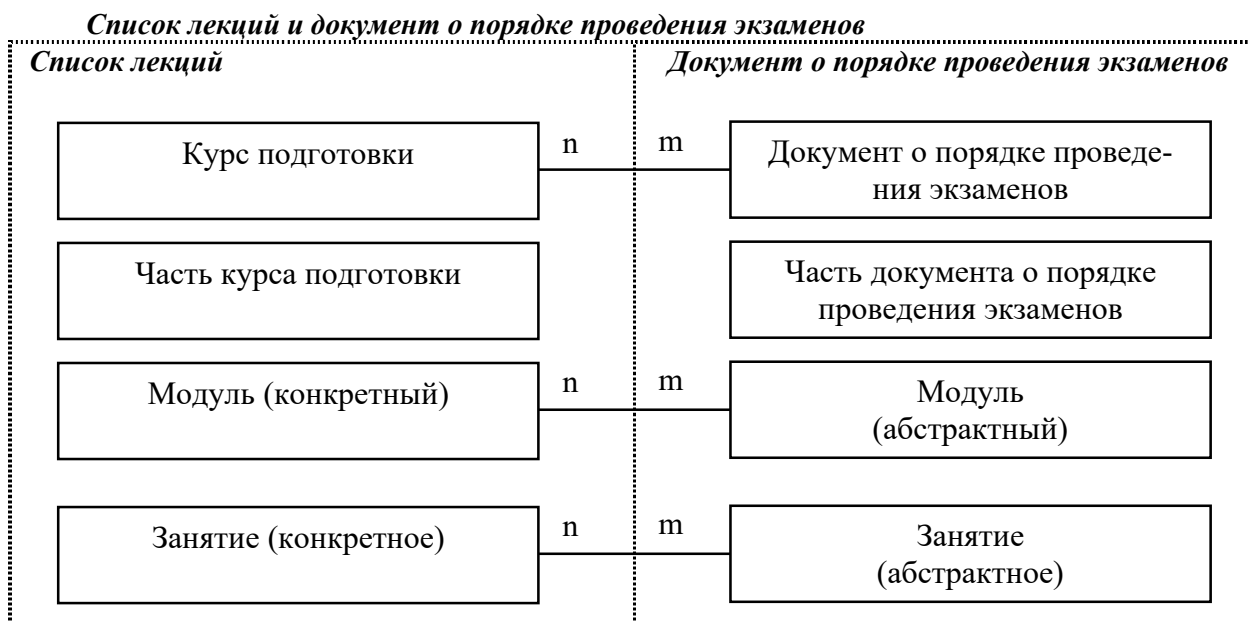


Рис. 39.

Использование CAS CAMPUS

- Существенная экономия времени
- Преподаватели: передача сведений в список лекций, запись, выдача свидетельств об окончании курса дисциплины
- «Служебные помещения»: список лекций, сбор данных о преподавании, экзамены, запись ...
- Управление: редакция списка лекций, распределение помещений, управление экзаменами ...
- Улучшения
- Список лекций, сгруппированных по курсам подготовки
- Привлекательный портал для учащихся: обширная и актуальная информация
- Эффективное использование помещений
- Сокращение процесса издания списка лекций
- Инфраструктура для составления академических справок, приложений к дипломам
- Инфраструктура для записи и допуска к обучению
- Привлекательные компоненты для общения однокурсников

Информационная система CAMPUS

- Список лекций: зимний семестр 05/06
- 7.695 учебных занятий в 87.618 сроков
- 122 курса подготовки с 3292 частичными структурами
- 3490 преподавателей
- 1.314 online-методов записи, 52.083 записи
- 185.433 отражения оценок, 137.514 удостоверения
- 26.418 Учащихся в офисе CAMPUS
- 2817 извещений об изменениях в день
- 635 организационных единиц (вкл. клинику)
- 14.663 сотрудника в списке подразделений (вкл. клинику)

около 1.500 сотрудников активно взаимодействуют в CAMPUS

Документы о порядке проведения экзаменов

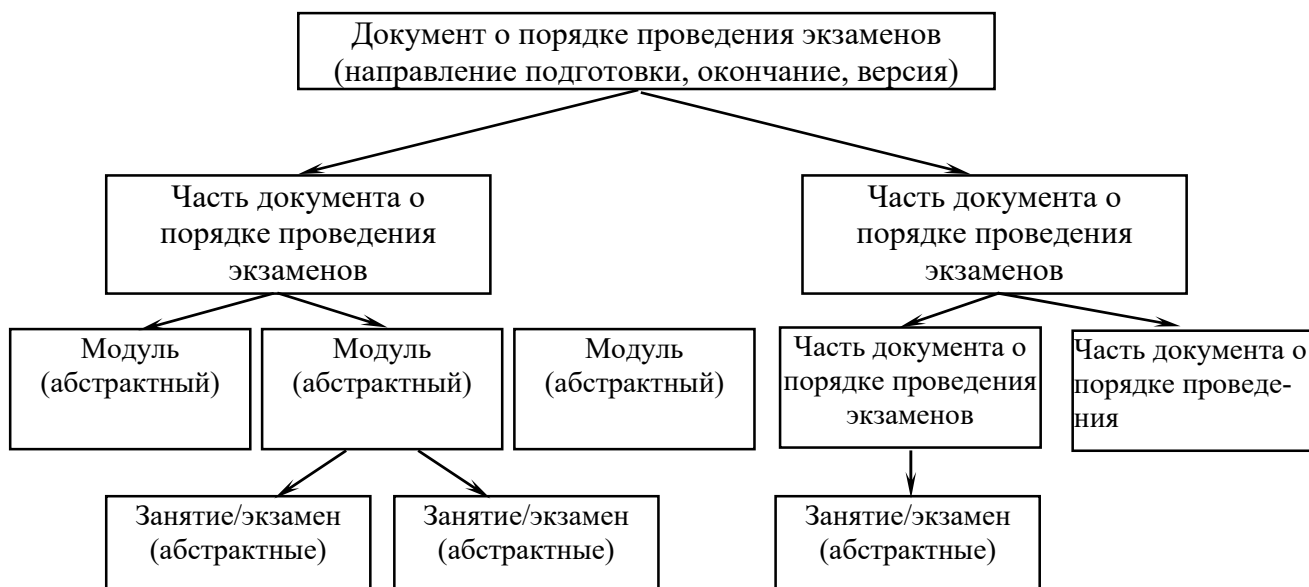


Рис. 40.

Информационная система CAMPUS

Факты и цифры: 3. Динамика использования с 2003 г.

Подготовлено страниц в первую неделю семестра

Первая неделя лекционного периода. С 2003 г. ежегодный рост примерно на 50%

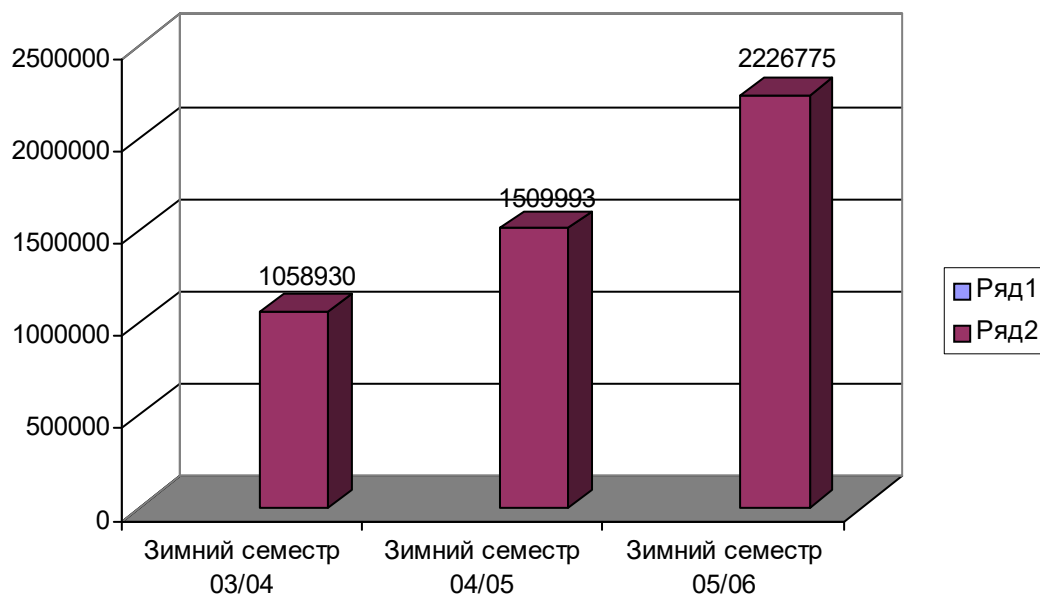


Рис. 41.

Дальнейшая информация

Мероприятие:

Вузы в процессе реформирования: Инновационные программные решения в соответствии с актуальными требованиями в сфере высшего образования, 23.03.2006, Штуттгарт (четыре поставщика программного обеспечения)

www.hochschulen-in-bewegung.de

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.6.8. ТЕМА: ВВЕДЕНИЕ ОЦЕНОК ECTS В ГЕРМАНИИ. ТРЕБОВАНИЯ И МОДЕЛИ РЕШЕНИЯ

*Конрад Флекенштейн
Конференция, организованная Конференцией ректоров вузов
в Специализированном вузе в Ахене,
13 февраля 2006 г.*

THEMA: DIE UMSETZUNG DER ECTS-NOTEN
IN DEUTSCHLAND/ HERAUSFORDERUNGEN UND LOSUNGSMODELLE

*Konrad Fleckenstein
Veranstaltung der HRK an der FH Aachen
14. Februar 2006*

Схема оценки ECTS при ранжировании

А 10% лучших (из общего контингента)

В следующие 25%

С следующие 30%

Д следующие 25%

Е следующие 10%

Источник: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystem und die Modularisierung von Studiengänge (Beschluss der KMK i.d.F. vom 22.10.2004)

Рамочные установки: контингент выпускников

Как основу для расчетов относительной оценки следует рассматривать в качестве контингента в зависимости от численности выпуска также выпуск минимум, чем за два предыдущих года.

Рамочные установки

Оценка ECTS является обязательным дополнением немецкой оценки по результатам выпускных аттестационных испытаний, по отдельным модулям, если это возможно и необходимо (например, переход в зарубежный вуз), она может быть приведена факультативно.

Рамочные установки

Существующие до сих пор национальные оценки соответствующего вуза не заменяются, а расширяются за счет степеней ECTS.

ECTS – основная мысль

Степени ECTS не должны содержать никаких других данных, характеризующих квалификацию (например, очень хорошо и т.д.)...

Требование

Системы оценок

Небольшая дифференциация оценок контингента выпускников как структурная проблема немецкой системы оценок.

Требование

Системы оценок

Картина оценок часто является результатом...

- средней величины отдельных оценок (например, выпускная оценка)
- средней величины оценок, выставленных двумя экзаменаторами (например, два экзаменатора ставят оценки за модуль)
- округления

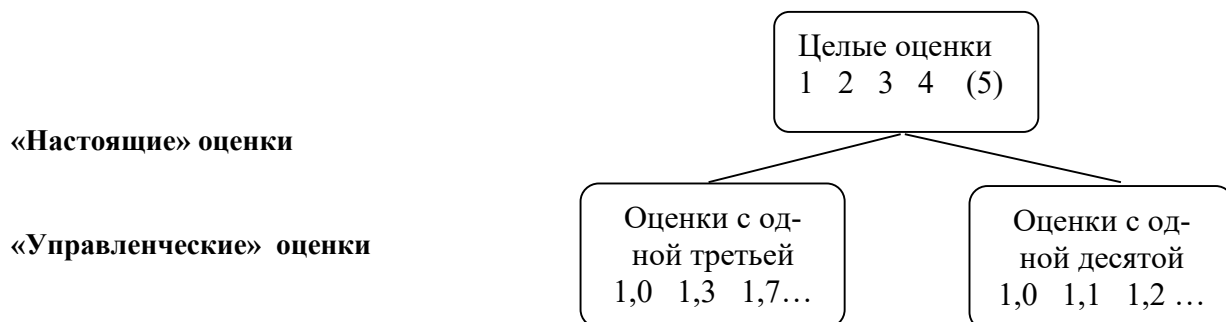


Рис. 42. Система оценок в вузах

Чем лучше дифференцированы оценки, тем лучше их можно отразить в схеме оценок ECTS

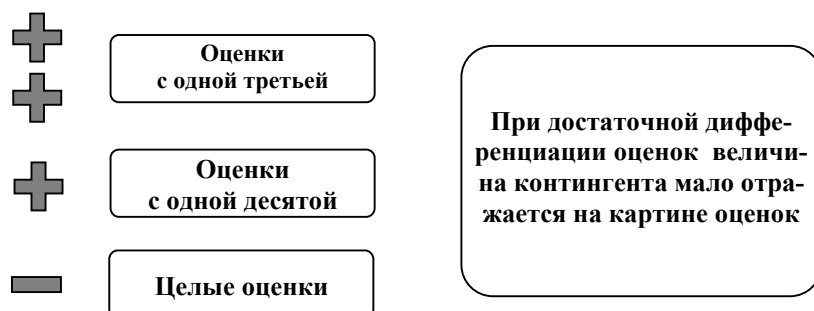


Рис. 43.

Экономика предприятия, 3 выпуска/Регенбург

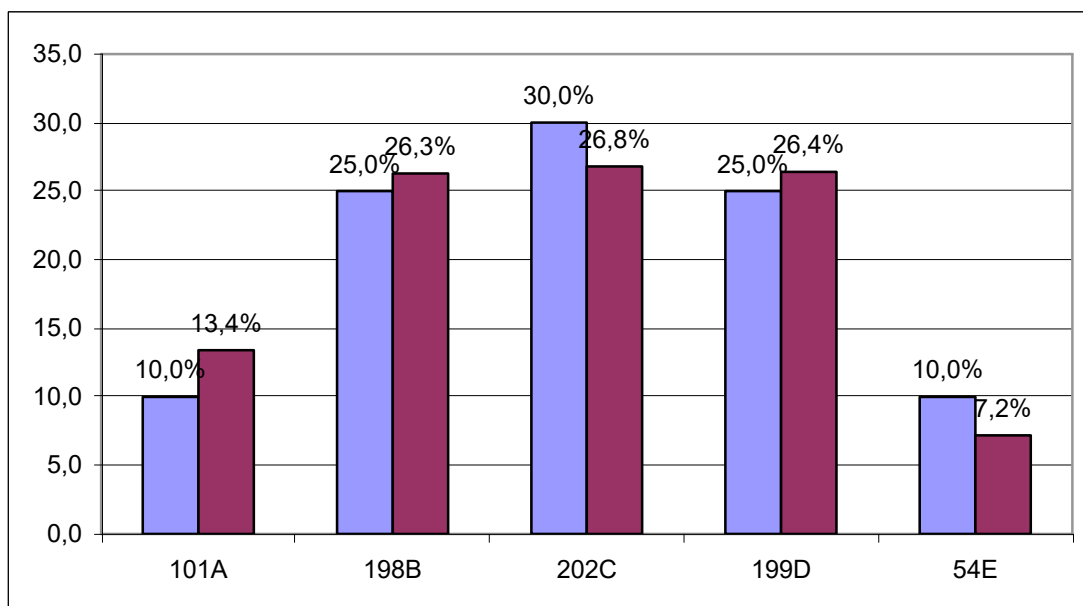


Рис. 44. Выпускные оценки, оценка с десятой, 754 случая, среднестатистическое отклонение от установок ECTS 2,42%

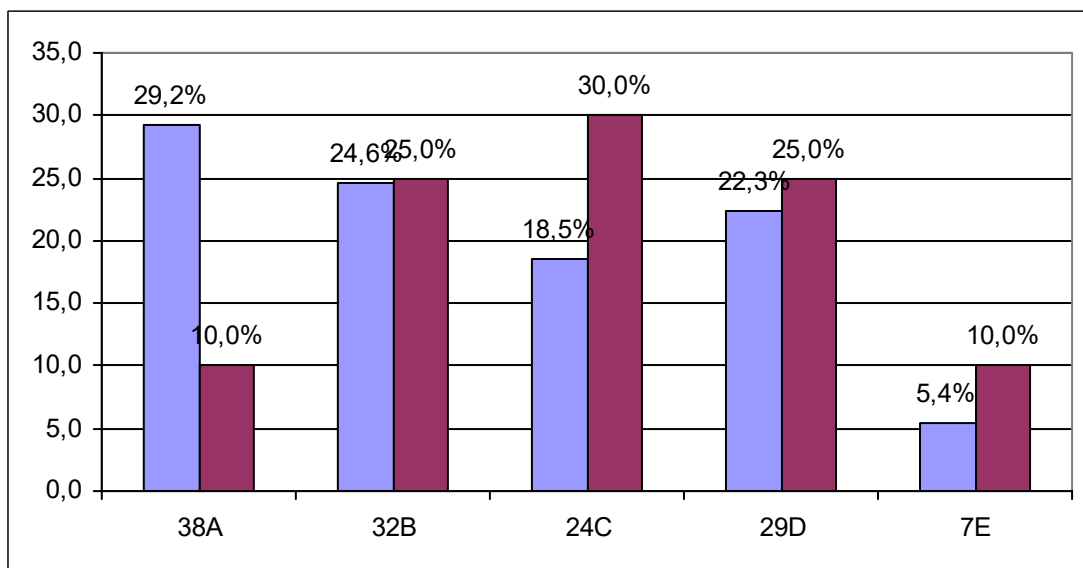


Рис. 45. Социальная работа Фульда, оценки за модуль, основанные на оценках с одной третьей, 130 случаев, среднестатистическое отклонение от установок ECTS 7,65%

Требование: выставление оценок

- Выставление оценок «по ощущениям»
- Отсутствуют методы дифференцированного выставления оценок в процессе оценивания, ориентированного на результаты обучения

Единицы оценок ...

- можно структурировать и дифференцировать задачи/решения в соответствии с результатами
- позволяют устанавливать верхнюю и нижнюю границы положительной оценки
- должны хорошо пересчитываться в оценки и в результате приводят к десятым долям оценки (например, 2,4)

- служат нахождению оценки, – не должны таким образом специально регламентироваться в положениях об экзаменах

Требование: расчет степеней ECTS

- пересчет оценок/международных оценок/единиц в степени ECTS затратны с точки зрения техники расчета и требуют программной поддержки

Пересчет

- Пересчет немецких и международных оценок в систему степеней ECTS A – E (F)
- Единиц оценки
- Зарубежных оценок в немецкие оценки (восходящий/нисходящий)

Овладение

- Общепринятые правила округления для немецкой системы оценок

Изображение и использование

- Степени ECTS от A до E «сдано» и F «не сдано»
- Статистические данные и графическое изображение

Вычислитель степеней оценок ECTS, который выполняет названное требование, может быть заказан у автора, в том числе в текстовой версии.

Konrad.fleckenstein@web.de, тел. 0661-940692

Основная область использования

- Управление экзаменами

Различные фирмы по программному обеспечению разрабатывают в настоящее время решения, которые могут быть интегрированы в управление экзаменами

Децентрализованные области использования

- Экзаменационные службы (пересчет оценок в степени ECTS)
- Ответственные за модули (формирование оценок)
- Координаторы курсов подготовки (выдача удостоверений)
- Консультанты по Болонскому процессу (например, обучение)
- Зарубежные службы (перерасчет международных оценок)

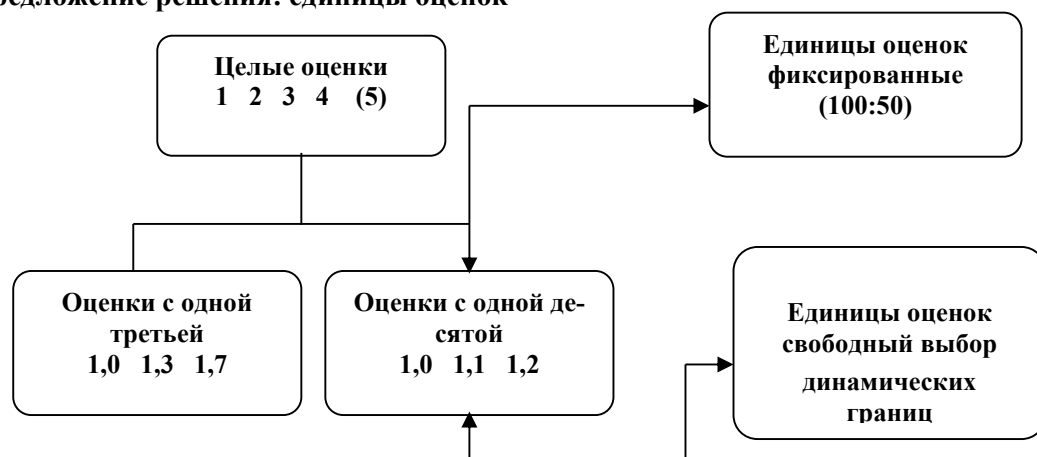
Таблица 68 – *Вычислитель степеней оценок ECTS: например, заданы немецкие оценки, расчет степеней ECTS*

Максимальная оценка: 1		Граница положительной оценки: 4	
	Заданные оценки	Степень ECTS	
Фамилия 1	1,1	A	
Фамилия 2	1,3	A	
Фамилия 3	2,5	B	
Фамилия 4	2,5	B	
Фамилия 5	3,1	C	
Фамилия 6	3,6	C	
.....	

Таблица 69 – *Вычислитель степеней оценок ECTS: например, заданы единицы оценки, расчет абсолютных оценок и степеней ECTS*

Максимальная единица: 100		Граница положительной оценки: 50	
Заданные единицы	Полученные оценки	Степени ECTS	
30,00	5	F	
45,00	5	F	
52,00	3,9	E	
65,00	3,1	D	
88,00	1,7	C	
95,00	1,3	A	

Предложение решения: единицы оценок



Разнообразные требования к пересчету



Рис. 46.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.6.9. ПОЛОЖЕНИЕ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ECTS В ГЕРМАНИИ И АКТУАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ПРИ ВВЕДЕНИИ

*Конференция в Ахене
февраль 13-14/2006*

UMSETZUNGSSTAND DES ECTS IN DEUTSCHLAND
UND AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN BEI DER EINFUHRUNG

*Workshop Aachen
Feb. 13-13/2006*

Адреса

- Европейская система переноса и накопления зачетных единиц
- <http://europa.ej.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index.en.html>
- ECTS/ Приложение к диплому Руководство для пользователей и формы т.д.
- Основные положения
- <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects.de.html>
- Приложение к диплому
- http://europa.eu.int/comm/education/policies/rec_qual/recoanition/diploma.de.html
- Проект «Настройка образовательных структур в Европе»
- <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

gehmlich@wi.fh-osnabrueck.de

ECTS

- Система зачетных единиц для систематического усвоения учебных программ
- ECTS и непрерывное образование
- ECTS является студентоцентрированной системой, используемой для систематического усвоения учебного материала в любом виде и форме посредством указания трудозатрат, необходимых для достижения учебных результатов, выраженных в зачетных единицах.

ECTS

- **Положение с реализацией в Германии**
- Критерий: признание
- инструменты
- методы
- **Требования**
- Критерии: соразмерность, осуществимость, приемлемость, продолжительность
- Болонский процесс
- организации высшей школы
- методы аккредитации
- позиции вузов

Инструменты ECTS

Информационный пакет / Каталог курсов

Перечень для информационного пакета / учебного путеводителя

- **Информация об учреждении**
- Название и адрес
- Деление академического года / учебного года
- Компетентные инстанции учреждения
- Общее описание учреждения (включая вид и статус)
- Перечень курсов подготовки, ведущих к академическим степеням
- Процедуры допуска / записи на обучения
- Важнейшие предписания (особенно процедуры признания)
- Координатор по вопросам ECTS в вузе

Инструменты ECTS

Информационный пакет / Каталог курсов

Информация о курсах обучения, ведущих к академическим степеням

- Общее описание
- Присваиваемые квалификации
- Условия приема
- Образовательные и профессиональные цели
- Допуск к дальнейшему обучению
- Структура курсов обучения, образец учебного плана с зачетными единицами (60 в год)
- Выпускной экзамен
- Предписания, касающиеся экзаменов и выставления оценок
- Координатор по вопросам ECTS в отделении

Инструменты ECTS

Информационный пакет / Каталог курсов

Описание занятий по отдельным дисциплинам

- Наименование курса дисциплины
- Код курса дисциплины
- Вид учебных занятий
- Уровень учебных занятий
- Учебный год
- Семестр/триместр
- Количество присваиваемых зачетных единиц ECTS (основанное на трудозатратах учащихся, необходимое для достижения целей или результатов обучения)

- Фамилия преподавателя
- Цель курса дисциплины (желательно указать учебные результаты и компетенции, которые должны быть приобретены)
- Предпосылки, которые должны быть выполнены
- Содержание курса дисциплины
- Список рекомендуемой литературы
- Методы обучения
- Методы оценки
- Язык преподавания

Инструменты ECTS

Информационный пакет / Каталог курсов

Общая информация для учащихся

- Стоимость жизни
- Проживание
- Питание
- Медицинские учреждения
- Учреждения для учащихся в особыми потребностями
- Страхование
- Финансовая поддержка учащихся
- Учебное консультирование
- Учебные учреждения
- Международные программы
- Практическая информация, касающаяся мобильности учащихся
- Языковые курсы
- Практика
- Спортивные учреждения
- Проведение свободного времени
- Студенческие объединения

Инструменты ECTS

- Договор об обучении (формуляр: зачетные единицы, подписи, признание, важное для экзаменов)
- Академическая справка (формуляр: зачетные единицы, локальные оценки, степени ECTS, согласование с договором об обучении и перенос в результаты учащегося)

Методы ECTS

- **Базируются на:**
- Посещении сайтов ECTS (Комиссия ЕС/промоутеры Болонского процесса/Немецкая служба академических обменов)
- ELITE'LLL
- Методах аккредитации (эксперт/член аккредитационной комиссии)
- Докладах, семинарах
- Методах подачи предложений
- Разработке ECTS

Методы ECTS

- **Фокус**
- Назначение зачетных единиц
- Рекомендация советника
- Связь с результатами обучения
- Определение степени ECTS
- Локальное оценивание + ранжирование
- Приложение к диплому

Требования

Национальные культуры / организационная культура

Многослойность

- **Болонский процесс**

- Приоритеты
- Переоценка
- *Организация высшей школы*
- Европейская ассоциация университетов
- Доклады о тенденциях
- Немецкая служба академических обменов/Конференция ректоров вузов
- *Методы аккредитации*
- Совет по аккредитации
- Комиссия по аккредитации
- Эксперты

Требования

- *Вузы*
- «Ожидание – (Болонский процесс проходит мимо)»
- Ступенчатость – Структура квалификаций
- Модульное построение обучения
- Зачетные единицы
- Степени
- Приложение к диплому

Двух-трех-ступенчатая система

- Окончания должны быть описаны через
- Трудозатраты
- Уровни
- Результаты обучения
- Компетенции
- Профили

Таблица 70 – *Немецкая структура квалификаций*

Степень компетенции	Бакалавр / магистр / докторантура			
Знания	Расширение знаний			
Знания	Углубление знаний			
Умения	Раскрытие знаний			
		Инструментальные		
		Коммуникативные		
		Систематические		

Немецкая структура квалификаций

Пример: **Бакалавр**

Расширение знаний

- Знания и понимание выпускников базируются на уровне, требуемом для поступления в вуз, и существенно расширяются
- Выпускники доказывают широкие и интегрированные знания и понимание научных основ своей учебной области

Немецкая структура квалификаций

Пример: **Бакалавр**

Углубление знаний

- Они владеют критическим осмыслением важнейших теорий, принципов и методов своей учебной программы и могут углублять свои знания вертикально, горизонтально и латерально. Их знания и понимания соответствуют современному состоянию специальной литературы, но должны включать некоторые углубленные научные знания, вытекающие из современных научных исследований по их учебной области.

Немецкая структура квалификаций

Пример: **Бакалавр**

Умения (Раскрытие знаний)

Выпускники приобрели следующие компетенции:

- **Инструментальные компетенции:** применять свои знания и понимание в своей деятельности или своей профессии и уметь решать проблемы, приводить аргументы в своей профессиональной области и развивать знания.

Немецкая структура квалификаций

- **Систематические компетенции:** собирать, оценивать и интерпретировать важную информацию, особенно касающуюся своей программы обучения – на этой основе выносить научно обоснованные суждения, принимать во внимание общественные, научные и этические познания, самостоятельно формировать дальнейший процесс обучения.
- **Коммуникативные компетенции:** формулировать, аргументировать и защищать профессиональную позицию и решение проблем; обмениваться мнениями с представителями научной области и дилетантами по вопросам информации, идей, проблем и решений; работая в команде, брать на себя ответственность.

Ну и?

- **Установление исходной базы результатов (бенчмаркинг) по специальной дисциплине**
- Предмет: документы по бенчмарк Великобритании
- Настройка образовательных структур в Европе
- Синтез этих двух материалов
- Объединение деканов экономических факультетов
- **Установление исходной базы результатов (бенчмаркинг) по факультету**
- Модульное построение
- Описания модулей
- Результаты обучения
- Зачетные единицы

Таблица 71 – Оценка знаний / Ранжирование

<i>Успешных студентов</i>	<i>Степени ECTS</i>
Лучшие 10%	A
Следующие 25%	B
Следующие 30%	C
Следующие 25%	D
Следующие 10%	E

Таблица 72 – Оценка знаний / Ранжирование

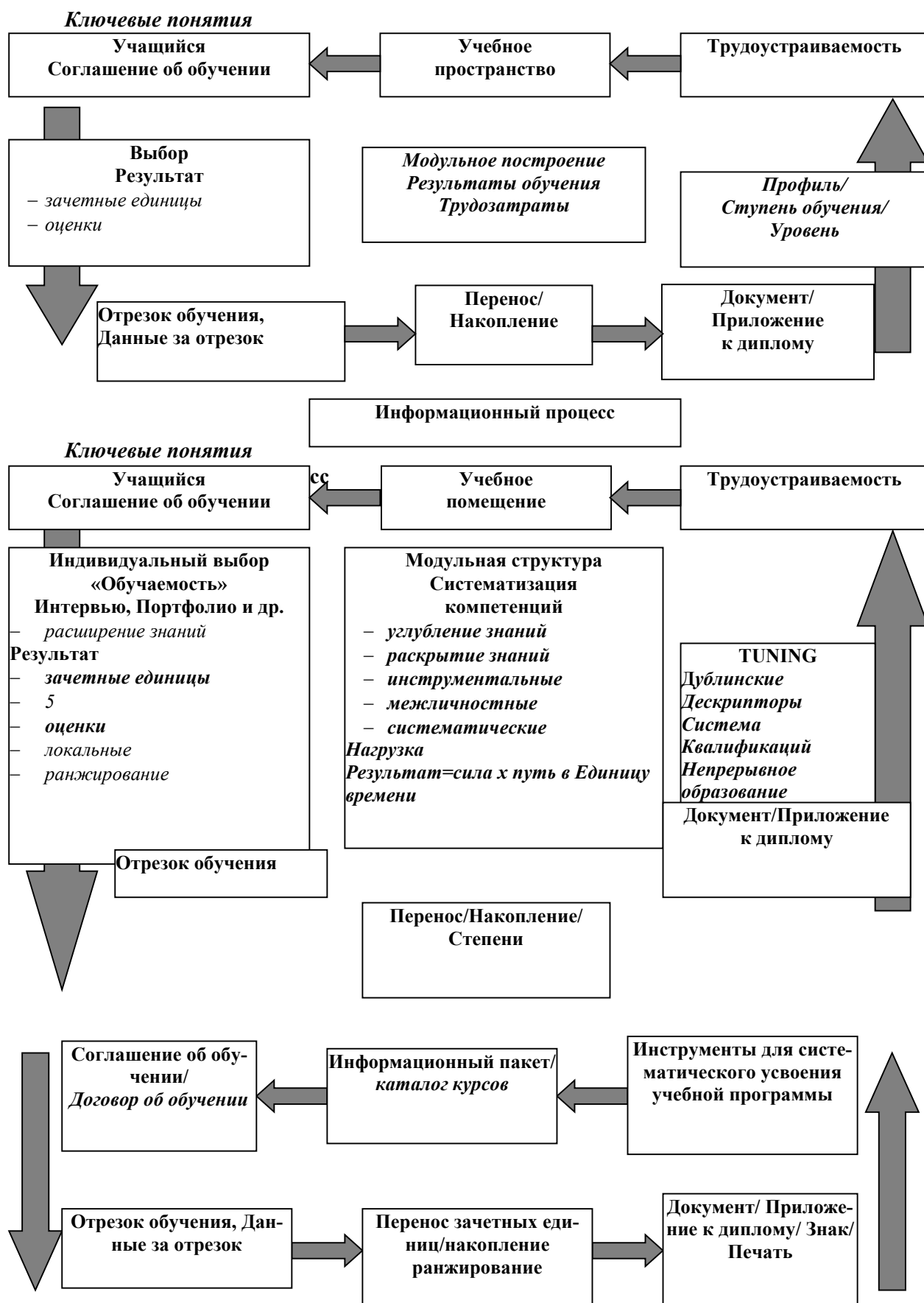
<i>Неуспешных студентов</i>	<i>Степени ECTS</i>
Исправления обязательны до тех пор, пока испытания не признаются выдержанными	FX
Обязательны существенные исправления	F

Приложение к диплому

- **Дополнение к**
- Оригинальному документу и свидетельству
- **Описание**
- Окончания вуза
- Соответствующей квалификации по
- Стандартной структуре



Рис. 47.



Инструменты ECTS/документы ECTS

Рис. 48.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.6.10. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ, КАСАЮЩИЕСЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ECTS, ОЦЕНОК В ECTS, ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ,

Введение европейской кредитной системы ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) является ядерным элементом реформ, к которым стремятся европейские вузы в рамках Болонского процесса. ECTS должна помочь сделать учебные результаты более прозрачными и признаваемыми в национальных и международных системах, и тем самым повысить мобильность учащихся в европейском пространстве высшего образования.

ECTS – это больше, чем инструмент по повышению мобильности. При изменении парадигмы от аудиторных часов к трудозатратам учащихся, а также определения учебных результатов и компетенций в ходе модульного построения ECTS все больше и больше превращаются в инструмент систематической реформы обучения.

В ходе современной реформы в Германии ставятся все новые требования, которые необходимо выявить на совместном заседании Конференции ректоров вузов и специализированного вуза в Ахене. По возможности необходимо также в качестве второго шага обсудить пути решения и рассмотреть их в небольших группах.

Во многих вузах все чаще встает вопрос об оценках, используемых в ECTS, их операционализации, использовании компьютеров в управлении модулями, организации экзаменов и обучения online, а также об определении учебных результатов и компетенций и связанных с этим выводах, касающихся реорганизации преподавания и регламентации вопросов признания.

Заседание предназначено для координаторов Болонского процесса, а также референтов по вопросам обучения, преподавания, учащихся, агентств по аккредитации и других представителей, занимающихся вопросами реализации Болонских реформ в немецких вузах.

Современные тенденции в ECTS в ЕС.

Проф. д-р Теренс Н. Мичел, университет Дортмунд, презентация.

Состояние с реализацией ECTS в Германии и современные требования при ее введении.

Проф. д-р Фолькер Гемлих, консультант по ECTS/DS, презентация.

ECTS как инструмент содействия мобильности – результаты опроса DAAD.

Д-р Беттина Морхард, руководитель отдела SOKRATES/ERASMUS DAAD, презентация.

Оценки в ECTS и практика пересчета оценок

Патрисия Петит, координатор по ECTS, HEC-Ulg Liège, Бельгия, презентация.

Применение оценок в ECTS в Германии – требования и модели решения

Конрад Флекенштайн, специализированный вуз в Фульде, презентация.

Результаты обучения и компетенции – ECTS как мотор качественной реформы обучения

Магрет Шермуцки, специализированный вуз в Ахене, консультант по Болонскому процессу Конференции ректоров вузов, презентация.

Система электронной обработки данных в организации экзаменов и обучения

Люция Веннарини, Рейнско-Вестфальская высшая техническая школа в Ахене, консультант по Болонскому процессу Конференции ректоров вузов, презентация.

1. Оценки в ECTS и пересчет оценок 1

Конрад Флекенштайн, специализированный вуз в Фульде, презентация.

2. Оценки в ECTS и пересчет оценок 2

Кристофер Мосс, Филиппс-университет в Марбурге, презентация

3. Компьютерные системы

Люция Веннарини, Рейнско-Вестфальская высшая техническая школа в Ахене, презентация.

Д-р Линдер, фирма CAS, презентация

Фрау Петерс-Бунс, специализированный вуз в Ахене, презентация

4. Ориентация на результаты в определении ECTS

Эльке Китц

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.7.1. МОДУЛИ/МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Эберхард Карлс (университет Тюбингена)

MODULE/MODULARISIERUNG ЭБЕРХАРД КАРЛС

Eberhard Karls (Universitat Tubingen)

Определение

Модули – это соединение учебных блоков (Lehr- und Lernblöcke), согласованных друг с другом по содержанию. Они могут быть скомбинированы последовательно по содержанию как в рамках одной дисциплины, так и включать различные дисциплины. Они объединены в единицы, которые можно проконтролировать, и могут включать все виды занятий по курсу подготовки.

Модульное построение ведет к изменению системы контроля и документации, т.к. каждая компетенция, которая должна быть сформирована, должна особым образом контролироваться и соответственно сертифицироваться. Определенная сопоставимость и взаимное признание осуществляется на основании количественных показателей в соответствии с присвоенными зачетными единицами (ECTS). С точки зрения качества может быть проведен контроль равноценности содержания с учетом заданных квалификационных целей.

Модули – это соединение учебных блоков (Lehr- und Lernblöcke), согласованных друг с другом по содержанию. Они объединены в единицы, которые можно проконтролировать.

Таблица 73 – В соответствии с рамочными установками Конференции министров образования земель¹ они должны содержать, по меньшей мере, следующую информацию:

<p>– Содержание и квалификационные цели модуля Какие компетенции (профессиональные, выходящие за рамки профессиональной подготовки – fachübergreifende, ключевые квалификации) должны быть сформированы.</p> <p>– Виды учебных занятий Например, лекции, обучение под собственную ответственность/ самостоятельное обучение, практические учебные занятия, проектная работа, практика и т.д.</p> <p>– Предпосылки к участию Например, посредством указания соответствующей литературы, знаний.</p> <p>– Частота преподавания модуля Например, каждый семестр, каждый год, только по требованию.</p> <p>– Нагрузка по модулям Выражается в необходимой нагрузке студентов при освоении модуля.</p>	<p>Способности или названия предшествующих модулей</p> <p>– Применимость модуля При описании модуля следует обратить внимание на то, в какой связи находится модуль с другими модулями в рамках одного и того же курса подготовки и как широко модуль может использоваться в других курсах подготовки.</p> <p>– Предпосылки для назначения зачетных единиц Например, устный или письменный экзамен, контрольная работа, собеседование, доклад и т.д.</p> <p>– Продолжительность изучения модулей Разработка содержания модуля по соответствующему курсу подготовки вменяется в обязанность факультету или отделению. В соответствии с обычной практикой они включаются в положения об обучении и экзаменах.</p>
--	--

¹ “Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengänge” (КМК-Beschluss vom 15.09.2000).

Рекомендуется составлять по каждому курсу подготовки сборник модулей как комментарии к списку лекций, в котором детально описаны модули. Это облегчает также проведение небольших изменений по некоторым модулям и исключает большие затраты, например, в случае замены преподавателя. Достаточно, чтобы в положениях об обучении и экзаменах содержались основные данные, касающиеся модулей, такие, как тематическая направленность, количество зачетных единиц ECTS и др. и приводилась ссылка на сборник модулей.

Построение и описание модулей

Основную идею построения модуля представим на примере базового модуля «языкознание» курса бакалавра (В.А.) – англистика/американистика университета Мангейма. Модуль состоит из следующих занятий: вводного занятия по языкознанию с тьюториалом, просеминара «диахронное языкознание» и просеминара «синхронное языкознание». Каждый вид занятий завершается экзаменом, за успешную сдачу которого присваивается определенное количество зачетных единиц, отражающих учебную нагрузку (см. ниже). Для увеличения прозрачности по курсам, построенным по модульному принципу, должны составляться пространные описания модулей или каталоги модулей.

Таблица 73.

Базовый модуль языкознание					
Модуль или дисциплина, по которому проводится экзамен	Форма и вид Экзамена	Продолжительность экзамена	Окончание	Зачетные единицы	Важность в отношении ориентир. экзамена
Введение в языкознание с тьюториалом	Контрольная работа	90 мин.	Зачет без оценки	8	Да
Просеминар по диахронному языкознанию	Экзаменационное собеседование или контрольная работа или домашняя работа	20 мин. или 90 мин.	Часть экзамена	5 (контрольная работа) 6 (домашняя работа)	
Просеминар по синхронному языкознанию	Экзаменационное собеседование или контрольная работа или домашняя работа	20 мин. или 90 мин.	Часть экзамена	5 (контрольная работа) 6 (домашняя работа)	

Таблица 74 – Приведем еще образец описания модуля специализированного вуза в Нойбранденбурге²

Номер модуля	Наименование модуля	Ответственный преподаватель
V/D – WPM 21 Курс подготовки: Семестр: Блок: Кредиты: Экзамен: Предпосылка для занятий по данному модулю: Учебная цель:	Методика консультирования/коммуникация Бакалар (B.Sc.) в области сельского хозяйства, дипломированный специалист в области сельского хозяйства 5 (зимний семестр) нет 6 Устный 30 мин. Никаких особых предпосылок Учащиеся овладевают знаниями по теории процессов коммуникации и их применению в природе, технике и обществе. Они в состоянии применять их в различных сферах жизни при использовании различных методов. Они в большей степени направлены на проблемы межличностных коммуникаций. Они могут применять знания в области психологии коммуникаций и владевают планированием, проведением консультирования на предприятиях (Unternehmenberatung) и использованием результатов.	Poehls
Применение в высшем образовании	Междисциплинарность и стремление формировать наряду со специальными методами консультирования на предприятиях	

2 Из: Bund-Länder-Kommission: Modularisierung in Hochschulen. Handreichung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 101, 2002.

<p>Распределение часов Наименование занятий: Преподаватель: Вид занятий: Количество часов в неделю в семестр Язык: Содержание:</p> <p>Используемая литература:</p> <p>Дидактические вспомогательные средства:</p>	<p>также ключевые квалификации такие, как коммуникационные способности, социальные компетенции, креативность, риторику и т.д., позволяет применять модуль и по другим курсам подготовки и повышения квалификации. 50 часов – лекции, 10 часов – практические занятия по материалу лекций</p> <p>Методика консультирования/коммуникация Poehls Лекции/практические занятия</p> <p>4 Немецкий</p> <p>Научные основы поведения; коммуникационные модели; процессы восприятия; вербальная и невербальная коммуникация; изменение поведения, социальные группы и групповые процессы; коммуникационные модели, важные для предприятий; массовая коммуникация; концепция консультирования; консультативная беседа; консультационный рынок; организация консультирования на предприятиях сельского хозяйства; тренинг проведения бесед и практические занятия по креативности; техники сдержанности.</p> <p>Шульц фон Тун, Ф. Разговаривать друг с другом, т. 1 и 2; Издательство Ровольт ТВ, Гамбург 1994. Хоффманн В.Х. Факторы успешного консультирования на предприятиях. Немецкое университетское издательство, Висбаден, 1991.</p> <p>Лекция с интегрированными практическими занятиями, техники визуализирования, групповые дискуссии, презентации, видеозарисовки и видео-обсуждения.</p>	
--	--	--

Учебный план: Защита окружающей среды (технические аспекты)

Зач./ед.	Базовый этап				Этап специальной подготовки																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10													
1	Модуль Анализ I 8	Модуль Анализ II А 6 з.е.	Модуль Транспортировка энергии, импульсов и материалов В 11 з.е.		ОВзРС* Модуль	Право в области защиты окружающей среды 6 з.е.	Модули, выходящий за рамки специальности (ОВзРС)***/ Дополняющие модули (ДМ)**** 18 з.е.																
2					ОВзРС* Модуль Риск + оценка 6 з.е.																		
3					Модуль Физическая химия 7 з.е.							Специфический обязательный модуль I 9 з.е.		Модуль Практикум по аналитике окружающей среды 9 з.е.	Ядерный модуль II** 6 з.е.	Свободный выбор 12 з.е.	I область специализации 12 з.е.						
4															Ядерный модуль III** 6 з.е.		II область специализации 12 з.е.						
5					Модуль Линейная алгебра 6 з.е.							Модуль Физика 6 з.е.	Модуль 16	UTIL з.е.	Модуль Технические средства защиты окружающей среды 6 з.е.	Курсовая работа 15 з.е.	Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.		III область специализации 12 з.е.				
6																	Специфический базовый модуль I 8 з.е.	Свободный выбор 3 з.е.	Специфический базовый модуль II <i>Конструкция+ материалы</i> 8 з.е.	Ядерный модуль I** 8 з.е.	Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.
7																					Альтернатива: по 6 з.е.		
8																					ОВзРС/ДМ и свободный выбор		
9	Модуль Общая и неорганическая химия 6 з.е.	Специфический базовый модуль I 8 з.е.	Свободный выбор 3 з.е.	Специфический базовый модуль II <i>Конструкция+ материалы</i> 8 з.е.	Ядерный модуль I** 8 з.е.	Курсовая работа 15 з.е.	Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.		III область специализации 12 з.е.														
10							Модуль органическая химия 6 з.е.		Модуль Технические средства защиты окружающей среды 6 з.е.		Курсовая работа 15 з.е.		Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.										
11							Специфический базовый модуль I 8 з.е.		Специфический базовый модуль II <i>Конструкция+ материалы</i> 8 з.е.		Ядерный модуль I** 8 з.е.		Курсовая работа 15 з.е.		Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.								
12							Свободный выбор 3 з.е.		Специфический базовый модуль II <i>Конструкция+ материалы</i> 8 з.е.		Ядерный модуль I** 8 з.е.		Курсовая работа 15 з.е.		Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.								
13							Модуль органическая химия 6 з.е.		Модуль Технические средства защиты окружающей среды 6 з.е.		Курсовая работа 15 з.е.		Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.		Курсовая работа 15 з.е.								
14							Специфический базовый модуль I 8 з.е.		Специфический базовый модуль II <i>Конструкция+ материалы</i> 8 з.е.		Ядерный модуль I** 8 з.е.		Курсовая работа 15 з.е.		Обязательно-альтернативный модуль по техническим дисциплинам 6 з.е.								
15	Модуль: Проект «Инженерные основы технологических процессов» 5 з.е.	Модуль органическая химия 6 з.е.	Свободный выбор 3 з.е.	Специфический базовый модуль II <i>Конструкция+ материалы</i> 8 з.е.	Ядерный модуль I** 8 з.е.	Курсовая работа 15 з.е.	Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
16							Альтернатива: по 6 з.е.																
17	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
18							Альтернатива: по 6 з.е.																
19	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
20							Альтернатива: по 6 з.е.																
21	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
22							Альтернатива: по 6 з.е.																
23	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
24							Альтернатива: по 6 з.е.																
25	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
26							Альтернатива: по 6 з.е.																
27	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
28							Альтернатива: по 6 з.е.																
29	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														
30							Альтернатива: по 6 з.е.																
31	Программа куратора						Модуль Междисциплинарный проект 12 з.е.		Свободный выбор 6 з.е.														

* ОВзРС – обучение, выходящее за рамки специальности

** Необходимо выбрать 3 ядерных модуля из списка обязательно-альтернативных дисциплин

*** Необходимо выбрать 0-3 модулей из списка: Обучение, выходящее за рамки специальности

**** Необходимо выбрать 0-3 модулей из списка: Дополняющие модули

Рис. 50.

Пример модульного построения курса подготовки учителей по немецкому языку

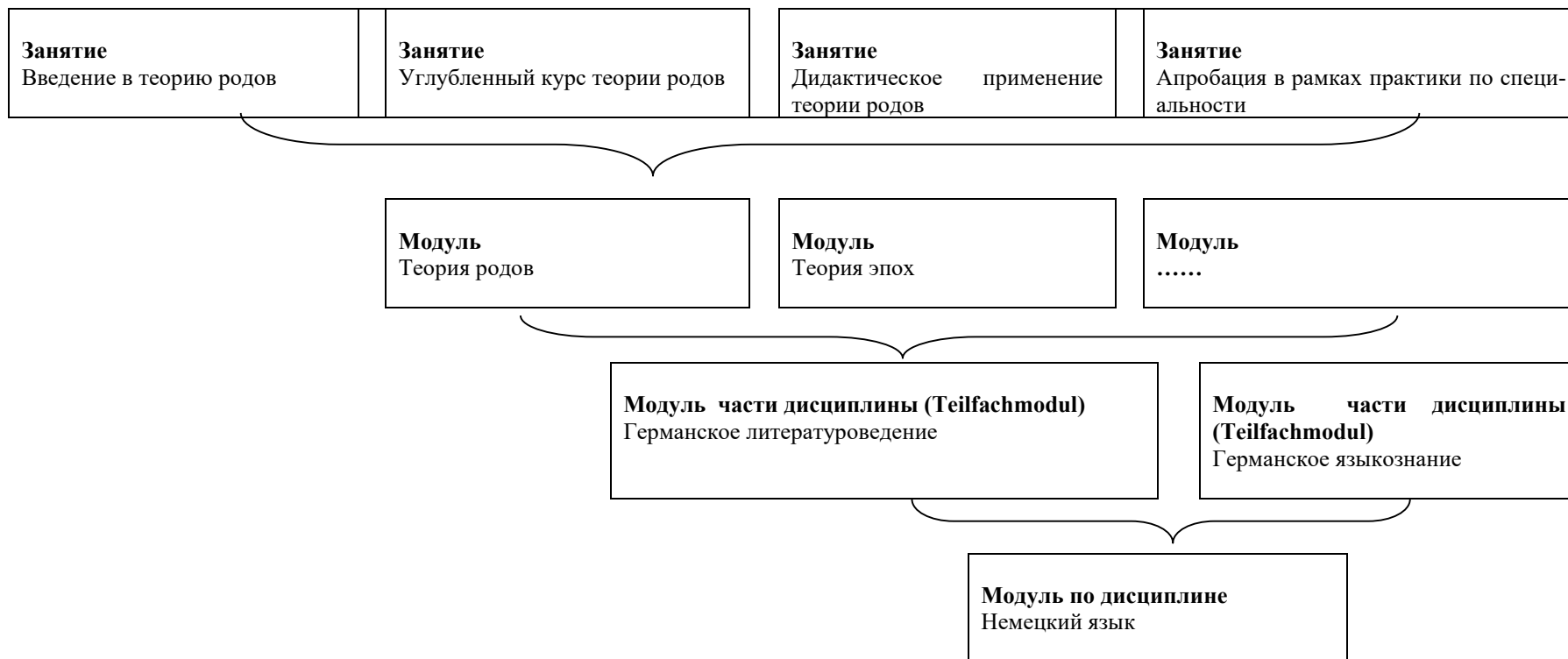


Рис. 51

Таблица 75.

Наименование модуля: Техника автоматического регулирования - основы		Зачетные единицы по ECTS: в зависимости от направления подготовки – обязательные 9 или 10, по выбору 2	
Ответственный за модуль: профессор ...	Секретариат:	E-mail:	
Описание модуля			
1. Квалификационная цель			
<p>Существует необыкновенное множество систем автоматического регулирования не только с точки зрения производимой продукции (климатические установки, легковые автомобили, CD-плееры, ветровые энергетические установки и т.д.) машиностроения, энергетической техники, технологии, техники защиты окружающей среды, электро-, биотехники, оптики и т.д., а также машин, аппаратов и установок по производству этой продукции, но и в биологических, экологических, экономических и социальных системах.</p> <p>Основная цель занятий по технике автоматического регулирования – формирование способностей, необходимых как для разработки совершенно нового продукта или нового до сих пор не рассматриваемого варианта установки, использование при этом междисциплинарных знаний о соответствующей области применения автоматического регулирования, так и для анализа существующих систем или контуров регулирования, например, с целью их дальнейшей оптимизации. Важная часть цели состоит в том, чтобы, используя приобретенные знания, рассмотреть вышеназванные дисциплинарные проблемы на абстрактном математическом уровне и при этом продемонстрировать владение методами автоматического регулирования. С этим тесно связано формирование способности мыслить системно. Эта способность становится все важнее, поскольку для техники, окружающей среды и общества характерны взаимосвязанные динамические подсистемы.</p> <p>Раздел по техническим измерениям должен разрабатываться на основе избранных примеров основных принципов, с помощью которых учащиеся смогут понять и другие, не рассмотренные методы измерения, и смогут оценить возможности их применения, например, с точки зрения точности, чувствительности и т.д.</p> <p>На данных занятиях формируются главным образом (пожалуйста, соответствующие компетенции отметьте крестиком или выразите в %): профессиональные компетенции 20%, методические компетенции 50%, системные компетенции 20%, социальные компетенции 10%.</p>			
2. Содержание			
<p>По различным направлениям подготовки могут быть избраны варианты А) и В) этого базового модуля по технике автоматического регулирования:</p> <p>А) «Системные технические основы измерительной техники и техники автоматического регулирования» (зимн. семестр) отличается по содержанию обзорным характером измерительной техники (30%) и техники автоматического регулирования (70%). Тем не менее, преследуются выше обозначенные цели. Учащиеся, изучающие этот модуль, также должны уметь самостоятельно проектировать регулирование.</p> <p>В) Организуемые в летний семестр альтернативные занятия по «Технике автоматического регулирования I» ставят целью углубление знаний по классическим методам техники автоматического регулирования и не предусматривают раздел измерительная техника. Они предназначены для учащихся, которые в своей дальнейшей профессиональной деятельности предположительно будут более интенсивно заниматься вопросами, связанными с техникой автоматического регулирования и/или будут посещать особые занятия по измерительной технике.</p> <p>А) или В): Техника автоматического регулирования: математическое регулирование систем из различных специальных дисциплин; изображение в пространстве состояния (Zustandsraum) и изобразительной сфере (Bildbereich); анализ объектов регулирования (Regelungstrecke) и замкнутых контуров регулирования, синтез линейных регуляторов с различными по мощности методами (расчетные параметры регулирования для PID, непосредственная подача – direkte Vorgabe; методы частотных характеристик и др.); введение многопролетных контуров регулирования; обзор продвинутых методов; практическая реализация найденных регуляторов.</p> <p>Только А): Измерительная техника: основные структуры, систем единиц, избранные принципы, рассмотрение ошибок, Bussysteme, основные величины измерения (давление, температура, уровень, расход и др.).</p> <p>Ориентированный на методы характер требует интенсивной самостоятельной работы студентов с измерительной техникой. На аналитических практических заняти-</p>			

Наименование модуля: Техника автоматического регулирования - основы		Зачетные единицы по ECTS: в зависимости от направления подготовки – обязательные 9 или 10, по выбору 2			
Ответственный за модуль: профессор ...		Секретариат:		E-mail:	
Описание модуля					
<p>ях учащиеся должны решать задачи под руководством преподавателя. На занятиях с использованием компьютеров учащиеся знакомятся с коммерческим, широко распространенным в мире инструментом по автоматизированной разработке - CAE-Tool (MATLAB/SIMULINK), с помощью которого они могут в группах решать не только более сложные задачи. Применяемое при этом моделирование способствует, прежде всего, пониманию динамических систем. На экспериментальных практических занятиях демонстрируются особенно проблемы абстракции от конкретной технической установки к математическому описанию и специальным проблемам применения в истинном масштабе времени.</p>					
3. Составные части модуля					
Название занятий	Вид занятий	Количество часов в неделю в семестр	Зачетные единицы (по ECTS)	Обязател.(О) по выбору (В) альтернативно-обязат. (АО)	Семестр (зим. сем лет. сем)
А) Системные технические основы измерительной техники и техники автоматического регулирования	Лекции	4	6	А) О	Зим. сем.
А) Аналитические практические занятия по системным техническим основам	Практические занятия	2	3	А) О	Зим. сем.
В) Техника автоматического регулирования I	Лекции	4	5	В) О	Лет.сем.
В) Аналитические практические занятия по технике автоматического регулирования I	Практические занятия	2	3	В) О	Лет.сем.
В) Экспериментальные занятия по технике автоматического регулирования	Практикум	2	2	В) О	Зим. сем. и лет.сем.
А) или В) Практические занятия с использованием компь-	Практические занятия	2	2	В	Зим. сем. и

Наименование модуля: Техника автоматического регулирования - основы		Зачетные единицы по ECTS: в зависимости от направления подготовки – обязательные 9 или 10, по выбору 2			
Ответственный за модуль: профессор ...		Секретариат:		E-mail:	
Описание модуля					
ютеров по технике ав- томати-ческого регу- лирования	тия				лет.сем.
4. Описание видов занятий Проводятся лекции, аналитические практические занятия и занятия с использованием компьютера, и практика. Занятия с использованием компьютера и практика проходят в малых группах, при этом проведение опытов и протоколирование или решение более крупных проектов с использованием компьютера осуществляются самостоятельно. На аналитических занятиях задачи выполняются с помощью преподавателя.					
5. Предпосылки для участия					
а) обязательные: все основные лекции по математике, особенно по дифференциальным уравнениям. Минимум одна дисциплина, по которой рассматривается моделирование динамических систем (например, транспортировка энергии, импульсов, материалов или механика II)					
б) желательно: основы электротехники					
6. Возможность применения					
7. Нагрузка и зачетные единицы					
А) <i>Аудиторные занятия:</i> 16 нед по 4 часа в нед. в семестр = 64 час. <i>Предварительная подготовка и закрепление материала после занятий:</i> 16 нед по 4 часа в нед. в семестр = 64 часа <i>Аудиторные аналитические практические занятия :</i> 16 нед по 2 часа в нед. в семестр = 32 часа <i>Предварительная подготовка и закрепление материала после аналитических занятий:</i> 16 нед по 4 часа в нед. в семестр = 64 часа <i>Подготовка к экзамену:</i> 1 неделя = 40 часов Сумма = 264 часа, или 9 зач.ед					
В) <i>Аудиторные занятия:</i> 14 нед по 4 часа в нед. в семестр = 56 часов <i>Предварительная подготовка и закрепление материала после занятий:</i> 14 нед по 4 часа в нед. в семестр = 56 часов <i>Аудиторные аналитические практические занятия:</i> 14 нед по 2 часа в нед. в семестр = 28 часов <i>Предварительная подготовка и закрепление материала после аналитических занятий:</i> 14 нед по 4 часа в нед. в семестр = 56 часов <i>Аудиторные экспериментальные занятия:</i> 14 нед по 2 часа в нед. в семестр = 28 часов <i>Предварительная подготовка и закрепление материала после экспериментальных занятий:</i> 14 нед по 2 часа в нед. в семестр = 28 часов <i>Подготовка к экзамену:</i> 1 неделя = 40 часов Сумма = 292 часа или 10 зач.ед.					
Если дополнительно выбираются занятия с использованием компьютеров по технике автоматического регулирования, то нагрузка увеличивается по: аудиторным практическим занятиям на 24 часа ; предварительной подготовке на 8 часов ; проектным заданиям на 28 часов ; или всего на 60 часов =2 зач.ед.					
8. Экзамен и выставление оценки по модулю					
А1) В связи с большой численностью участников экзамен по «Системным техническим основам измерительной техники и техники автоматического регулирования» должен проводиться в письменной форме. Письменные экзамены проводятся дважды в году (обычно в марте и конце июля). Условием допуска к экзамену является успешное участие в аналитических практических занятиях, подтвержденное свидетельством. Дисциплина должна изучаться в объеме 6 часов в неделю в семестр.					

Наименование модуля: Техника автоматического регулирования - основы		Зачетные единицы по ECTS: в зависимости от направления подготовки – обязательные 9 или 10, по выбору 2	
Ответственный за модуль: профессор ...	Секретариат:	E-mail:	
Описание модуля (<i>Существуют ли еще специальные свидетельства с оценкой???</i>).			
<p>A2) Учащиеся направления подготовки, изучающие данный модуль в объеме 8 часов в неделю в семестр, должны кроме этого подтвердить успешное участие в «Практических занятиях с использованием компьютеров по технике автоматического регулирования» (по возможности с оценкой).</p> <p>B) При небольшом количестве студентов по «Технике автоматического регулирования I» может быть организован устный экзамен. Сроки экзамена в настоящее время могут быть установлены по договоренности. Пожалуйста, сообщите о желательном сроке за 2-3 недели. Предпосылкой является успешное участие в экспериментальных и аналитических практических занятиях (общий объем: 8 часов в неделю в семестр) (по возможности с оценкой).</p>			
9. Продолжительность изучения модуля			
<p>A) Модуль «Системные технические основы измерительной техники и техники автоматического регулирования» может быть пройден в течение 1 семестра.</p> <p>B) Модуль «Техника автоматического регулирования I», изучаемый в летний семестр, может быть пройден до декабря следующего зимнего семестра, поскольку к экспериментальным практическим занятиям можно приступить только после него.</p>			
10) Количество участников			
Максимальное количество участников: лекции – неограниченно, аналитические практические занятия – неограниченно; занятия с использованием компьютера и экспериментальные практические занятия – могут иметь ограничения.			
11) Формальности, связанные с подачей заявления			
Для участия в лекциях и аналитических практических занятиях не требуются заявления. Для участия в практических занятиях с использованием компьютера следует сообщить.			
12) Указание литературы, конспекты лекций			
Наличие конспектов лекций Да + Нет			
Если да, то где можно купить конспект? Секретариат			
Конспекты в электронном виде Да Нет частично			
Если да, то указать страницу в Интернете.			
Литература: см. конспект лекций			
13) Прочее			
Помимо модуля «Техника автоматического регулирования - основы» предлагается еще модуль «Техника автоматического регулирования», который наряду с занятиями «Техника автоматического регулирования I» включает углубленные занятия такие, как «Техника автоматического регулирования II» или «Идентификация структур и параметров». Тот, кто после посещения базового модуля заинтересуется занятиями по «Системным техническим основам измерительной техники и техники автоматического регулирования», для расширения своих знаний может изучать этот модуль в комбинации с модулем «Техника автоматического регулирования – углубленный курс».			

2.2 Постановка цели и преимущества модульного построения обучения

По Hofmann (2000), цель модульного построения обучения – открытие и большая гибкость образовательных путей. Преимущества состоят в большей гибкости для вузов и учащихся, а также в большей прозрачности и эффективности организации обучения.

Гибкая структура программ обучения

Модульная структура обучения позволяет быстро подстраивать образовательные и квалификационные цели под общественные изменения. Кроме того, могут быть созданы переходы между изолированными до сих пор образовательными путями, например, между различными курсами подготовки или типами вузов.

Для вуза может быть очень важным целенаправленное профилирование. Принимая во внимание возрастающую конкуренцию между вузами и одновременно дефицит ресурсов, некоторые вузы не могут или могут в ограниченном масштабе предлагать определенные специальности. Именно тогда считается целесообразным фокусировать деятельность на своих сильных сторонах и кооперации с вузами, имеющими дополнительный профиль. Вузы могут тогда выставить в выгодном свете свою специальную компетенцию в подготовке и, объединяя компетенции, более эффективно использовать средства на подготовку и повышение квалификации.

Преимущества дает и гибкость предлагаемого учебного материала также с точки зрения желательных для многих направлений подготовки междисциплинарности и интернационализации. Модульное построение облегчает интеграцию занятий, выходящих за рамки конкретной дисциплины (*fachübergreifende*), а также единичных занятий, проводимых приглашенными преподавателями из других, в том числе зарубежных, вузов в предлагаемый перечень учебных занятий.

Эффективная организация обучения

Поскольку все модули – в основном в рамках семестра или по окончании блоков – завершаются текущими экзаменами, возникает компактная структура обучения. Она способствует, с другой стороны, более строгой организации обучения, обучение может быть быстрее завершено, будут лучше выдерживаться регламентированные сроки обучения.

Прозрачное изображение индивидуального учебного процесса

При условии, что модули явно меньше, чем дисциплины, изучение отдельных модулей вместо прежних нескольких дисциплин, позволяет более четко отразить индивидуальный профиль в свидетельстве выпускника. Содержание курса подготовки, построенного по модульному принципу, таким образом можно представить более выразительно.

Кроме того, преимущество непрерывающейся фиксации в документах полученных результатов - экзаменов по модулям и описаний модулей - состоит в том, что в любое время становится прозрачной квалификация, содержащаяся в документе об окончании. Это можно сделать, например, составляя в конце каждого семестра индивидуальный отчет об учебном статусе учащегося в процессе обучения и об уже сданных экзаменах («аудит», «академическая справка»).

Упрощенное признание результатов обучения

Система обучения, построенная по модульному принципу, упрощает взаимное признание учебных результатов другими вузами, в том числе и зарубежными, например, при смене места обучения или обучении за рубежом. Детальное описание модуля, из которого следует также нагрузка при успешном окончании соответствующего модуля, облегчает оценку полученных учебных результатов и ускоряет признание принимающим вузом, что особенно важно, когда проектирование специфических модулей неидентично.

Возможность формирования индивидуального учебного процесса

Модульное построение обучения создает для учащихся лучшие возможности для индивидуального профилирования. Меньшие, гибкие, сочленяемые друг с другом модули дают большие возможности для комбинирования, чем объемные дисциплины. Структурированный в модули учебный материал позволяет достичь соединения компетенций, относящихся к различным сферам. Возможная степень индивидуального профилирования зависит, однако, от свободы выбора в рамках программы обучения.

Кроме того, отдельные этапы обучения могут более гибко распределяться в течение жизни. Изучение модулей может быть привязано к периодам профессиональной деятельности и объединено в концепцию непрерывного образования.

2.3 Требования при модульном построении обучения

- Определить цели и функции
- Продумать переход от дисциплины к модулю

- Выстраивать новое на базе имеющихся ресурсов
- Применять модули по различным направлениям и курсам подготовки
- Сделать прозрачными знания, необходимые для изучения модуля.

Определить цели и функции

Большое значение имеет определение общей квалификации и компетенций, которые должны быть приобретены в рамках курса подготовки, т.к. из этого следуют отдельные квалификации, приобретаемые в результате изучения отдельных модулей. Содержание модуля зависит от функции модуля в рамках обучения. Опыт, полученный в ходе апробации модельной программы Федерально-земельной комиссии, показал, как сложно порой четко определить эту функцию и затем реализовать в содержании. Сложности заключаются часто уже в определении компетенций, которые должны быть сформированы, и их четком разграничении. С одним модулем может быть связано формирование различных компетенций, в том числе в комбинации друг с другом, как, например, профессиональных, методических, системных и социальных компетенций. Для каждого модуля должно быть установлены их доля и соотношение.

Другое требование – установить целесообразную последовательность модулей и создать систему переносимых и гибко накапливаемых учебных единиц. Объединение учредителей немецкой науки (2000) сформулировало это следующим образом: «Когда и при каких условиях их множества мозаичных камешков возникает общая картина, это больше, чем добавление своих частей?».

Продумать переход от дисциплины к модулю

Модульное построение требует обдуманного перехода от «дисциплины» к функциональной единице «модулю» и вынуждает таким образом провести основательное переструктурирование содержания. Преподаватели модуля должны ограничиться наиболее важным для достижения квалификационной цели модуля, это может быть сложно, по меньшей мере, на этапе преобразования. Экзаменационные требования также должны ориентироваться на новый модуль, а не на старую дисциплину.

При обучении, ориентированном на дисциплины, учащиеся к моменту сдачи выпускных экзаменов должны иметь в голове объемный материал. Они должны понимать взаимосвязи в рамках дисциплины. При модульном построении обучения требование заключается не только в том, чтобы, сдав текущий экзамен, поставить галочку, а в том, чтобы развивать системное мышление.

Установить объем модуля

К процессу модульного построения относится также установление объема учебного материала, изучаемого в рамках модуля. Могут быть заданы либо единая величина модуля, либо величины модуля в определенном промежутке. Кроме того, сначала следует выяснить должен ли модуль изучаться в течение одного семестра или может быть рассчитан на несколько семестров. Так как рамочные условия различны в связи с тем, что компетенции должны осваиваться по-разному в зависимости от направления подготовки, должны быть тщательно взвешены преимущества и недостатки возможных величин модуля.

Должны учитываться следующие выводы, касающиеся слишком малого или слишком большого объема модуля:

Слишком малый объем модуля:

- Затруднено формирование способностей, предусматривающих широкие, выходящие за рамки темы, проблемные поля
- Необходимо большое количество отдельных экзаменов, что ведет к несоразмерному повышению затрат на персонал и управление.

Слишком большой объем модуля:

- Неизбежно меньшее многообразие предлагаемых модулей, вследствие чего сильно ограничена изначально предусматриваемая гибкость при разработке индивидуальных программ
- В курсе подготовки становится слишком мало промежутков, в которые можно «войти» или «выйти» из него, например, для обучения за рубежом, тем самым ограничивается мобильность; это особенно касается модулей, продолжающихся в течение нескольких семестров
- Затруднено согласование модулей по времени, что приводит к трудностям в организации обучения, а в худшем случае к удлинению продолжительности обучения.

В ходе апробации модельной программы Федерально-земельной комиссии наиболее приемлемым для большинства факультетов оказался объем модуля от 4 до максимально 8 часов в неделю в семестр.

Выстраивать новое на базе имеющихся ресурсов

При реформировании курса подготовки содержание и структуры дисциплин должны упраздняться, а модули могут строиться по-новому в соответствии с их целями. Этот идеал может быть осуществлен лишь условно, поскольку новые модули должны формироваться на основе существующих структур и ограниченных ресурсов. Необходимый переходный период между старыми и новыми учебными структурами должен быть эффективно организован, что зачастую возможно лишь тогда, когда новые модули и старые дисциплины, по меньшей мере, частично предусматривают одинаковые занятия.

Применять модули по различным направлениям и курсам подготовки

До сих пор было обычным, когда одна дисциплина предназначалась для одного определенного курса подготовки или даже для определенной специализации в рамках этого курса. Использование этой дисциплины в других курсах было делом необычным и сложно организуемым в связи с объемом относящихся к ним учебных занятий. Так как модули представляют собой компактные замкнутые тематические единицы, при их разработке можно заранее продумать, можно ли их применить с целью специализации или по другим направлениям подготовки. Особенно широко используются в различных курсах междисциплинарные модули. Примером могут служить модули «Межкультурные коммуникации» или «Социолингвистика», которые разрабатывают преподавателя различных дисциплин.

При использовании модулей для специализации или по другим курсам подготовки следует заранее программировать совместимость, если в вузе изолированно друг от друга формируются модули.

Сделать прозрачными знания, необходимые для изучения модуля

В идеале модуль представляет собой замкнутую функциональную единицу, которую можно достаточно свободно комбинировать с другими модулями. Это едва ли можно реализовать для всех модулей, поскольку для освоения некоторых модулей от учащихся требуются более или менее специальные знания, которые должны быть приобретены в ходе изучения других модулей. Эти ожидаемые преподавателями предварительные знания должны быть прозрачно представлены, что предполагает знание преподавателем учебного материала своих коллег.

Необходимо обдумать, следует ли при поступлении на последующие модули предусмотреть проведение проверки предварительных знаний. С одной стороны, такая проверка позволяет установить соответствующий уровень знаний учащихся, осваивающих последующий модуль; с другой стороны, потребуются большие дополнительные административные расходы. Если ожидаемые предварительные знания представлены достаточно прозрачно, то вопрос о наличии предварительных знаний можно оставить под личную ответственность учащихся.

2.4 Рекомендации по модульному построению обучения

- Содействовать модульному построению обучения в вузе
- Согласовать единые установки по модульному построению обучения
- Систематизировать модули по различным категориям, учитывая специфику курсов подготовки
- Содействовать пониманию взаимосвязей
- Согласовывать изменение содержания и/или организационные изменения
- Детально описывать модули, рассматривать модули как тематические единицы
- Каждый модуль должен найти свое отражение в свидетельстве
- Создать возможность выбора
- Содействовать надежности планирования.

Опыт, полученный в ходе апробации модельной программы Федерально-земельной комиссии, показал, что изолированное построение отдельных курсов подготовки по модульному принципу в вузе влечет за собой проблемы совместимости с другими модулями. Новое структурирование должно по возможности реализовываться в вузе в целом, то есть выходить за рамки факультетов, а также вуза, согласовываясь с вузами, имеющими подобные курсы подготовки. Только в этом случае можно действительно достичь эффективного использования имеющихся ресурсов при одновременном расширении возможностей модульного построения по многим курсам подготовки.

Если преподаватели разных университетов сотрудничают, они могут преобразовать содержание своих дисциплин в едином модульном формате по различным курсам подготовки и направлениям и тем самым создать так называемый «фонд модулей». Благодаря этому легко удастся разработать курсы подготовки с участием нескольких факультетов и ликвидировать избыточность предлагаемого учебного материала.

Целесообразно провести внутривузовскую дискуссию, результатом которой стало бы согласование обязательных рамочных установок по модульной организации обучения.

Единые установки по модульному построению обучения

Использование модульных учебных структур в качестве «конструктора» для гибкой комбинации модулей в рамках учебной программы и/или в межфакультетском сотрудничестве предполагает их совместимость с целью применения в различных курсах подготовки. Эти «технические места разреза» заданы, если:

- модули имеют одинаковый по времени объем
- модули рассчитаны на семестр и
- по всем курсам подготовки в вузе используется одинаковая система зачетных единиц.

Различные соединения модельной программы Федерально-земельной комиссии стали возможны благодаря договоренности о едином объеме модуля в рамках соответствующего объединения. В одном объединении удалось даже согласовать на общегерманском уровне единую величину модуля для направления подготовки как целевую установку. По всем курсам подготовки, участвующим в этом соглашении, предусмотрено в рамках учебного года единое количество одинаковых по величине модулей с идентичным количеством зачетных единиц. Этот единый объем модулей обеспечивает функциональность модулей как отдельных «кирпичиков» в «конструкторе» и при этом возможность многообразного применения, а также простое и обозримое структурирование учебного процесса. Если согласование единой величины модуля невозможно, то первым шагом может быть соглашение по вопросу о величине модуля, основанное на принципе делимости, например, модуль объемом 2-4-6 часов в неделю в семестр или оцениваемый 3-6-12 *кредитами*.

Другое преимущество единой величины модуля состоит в «равноценности» модулей и одинаковом положении ответственных за модуль во время разработки системы модулей, тем самым становится возможным избежать дискуссии о весомости и значении отдельных модулей.

Договоренность о единой величине модуля по сопоставимым курсам подготовки в различных вузах не означает унификации учебного материала. Скорее она задает организационные рамки, внутри которых может быть разработано содержание с учетом желаемой функции, частичной квалификации, формируемой при освоении модуля. Профилирование вузов происходит не через объем модулей, а через их содержательное наполнение.

Модуль не обязательно должен быть рассчитан на один семестр (Kultusministerkonferenz 2000b). Среди различных проектов по программе Федерально-земельной комиссии наряду с модулями продолжительностью в один семестр представлены модули, рассчитанные на два и даже больше семестров. Если модули имеют продолжительность более одного семестра, то цели, связываемые с модульным построением обучения, такие, как большая гибкость и потенциально высокая мобильность учащихся и преподавателей, не будут достигнуты. Поэтому рекомендуется, по возможности, формировать семестровые модули.

Категории модулей в зависимости от курса подготовки

Какие знания и навыки должны формироваться в рамках курса подготовки определяют лица, составляющие этот курс. В основе лежит общая квалификация, которую должен получить учащийся. Поэтому из объединенного фонда модулей вуза выбираются важные для данного курса и причисляются к различным категориям.

Для наглядности модуль по курсу подготовки X представлен на рис. 1. Этот курс подготовки характеризуется общим базовым этапом и пятью специализациями. В рамках курса подготовки модули причисляются к следующим категориям:

- **Общие обязательные модули:** Они, как так называемое «базовое обучение», формируют исходную основу обучения.
- **Обязательные модули специализации:** В процессе изучения этих модулей студенты осваивают содержание, необходимое для определенной специализации. Все учащиеся, решившие выбрать определенную специализацию, должны изучить материал и сдать экзамен по этому модулю.
- **Модули по выбору для определенной специализации:** Эти модули представляют спектр дополнительного содержания по специализации. Они позволяют учащимся сформировать индивидуальный профиль в рамках специализации.
- **Модули по выбору, выходящие за рамки специализации:** Для многих курсов подготовки возможен большой набор модулей, не относящихся к специализации, которые можно опреде-

лить как модули, выходящие за рамки специализации или как оптимальную область. В университете Бохума к ним относятся, например, модули, по которым даются знания в области информационных технологий или иностранных языков.

Является ли модуль обязательным или по выбору, определяется по каждому курсу подготовки отдельно. То, что обязательно должны изучить студенты одного курса подготовки, по другому курсу может даваться по выбору.

С точки зрения требований к содержанию модули могут быть причислены к различным уровням

- **Базовые модули (“Lower division”)**: - служат передаче базовых знаний на начальной фазе подготовки бакалавров, предварительные знания едва ли необходимы
- **Углубленные модули (“upper division”)**: изучаются во второй половине подготовки бакалавров на базе уже имеющихся предварительных знаний, по содержанию они являются более продвинутыми и обширными
- **Надстроечные модули (“graduate level”)**: модули на этапе подготовки магистров; требуются, по меньшей мере, знания на уровне бакалавра.

Различные уровни показывают, на каких этапах обучения учащиеся могут изучать соответствующие модули.



Рис. 52. Отнесение модулей курса подготовки X к различным специализациям и категориям модулей

Содействовать пониманию взаимосвязей

С помощью определенных методов обучения (например, проектная работа, семинары, проблемно ориентированное обучение) развиваются способности понимать и излагать взаимосвязи, ставить задачи. При модульном построении обучения необходимо учитывать, чтобы

- Модули по нагрузке не были слишком маленькими с тем, чтобы было достаточно времени для вхождения в контекст, в котором этот модуль находится
- К направлению подготовки должны относиться также такие модули, по которым должны быть разработаны намеченные студентами взаимосвязи из различных областей знаний, при необходимости с различными преподавателями, должны предлагаться также междисциплинарные модули.

Наряду с текущими экзаменами в учебном процессе могут быть предусмотрены также так называемые «кумулятивные» или завершающие экзамены. Такие экзамены связаны с содержанием несколь-

ких модулей или с целым этапом обучения или с направлением подготовки. Преимуществу развития широкого, выходящего за рамки модуля мышления, противостоит, однако, недостаток, связанный с ограничением гибкости, которая достигается благодаря введению текущих экзаменов.

Согласовывать изменения содержания и/или организационные изменения

Модульное построение предусматривает интенсивные связи и кооперацию между представителями различных дисциплин. Преподаватели, участвующие в модуле, имеют большую свободу при формировании содержания модуля. Так как каждый модуль должен выполнять определенные функции в рамках более крупной взаимосвязанной конструкции (специализации, этапа обучения, курса или курсов подготовки), все изменения содержания или организационные изменения должны согласовываться с другими преподавателями. Это особенно касается обязательных модулей.

Детально описывать модули

Описания модулей помогает ориентироваться учащимся, они также важны для учебного консультирования и согласования модулей. Они представляют собой основу для признания результатов обучения и экзаменов. При этом четко должны быть отражены в документах цель, состав модуля, содержание, вид контроля, а также методы преподавания. В описании модуля должны быть отмечены необходимые предварительные знания. Рекомендуется особо указать модули, на которые существует свободный доступ, т.к. именно эти модули могут быть избраны в рамках различных курсов подготовки и специализаций.

Детальное описание модуля включает, например,

- данные общего характера (название модуля, его номер, объем модуля, количество зачетных единиц, виды занятий, отнесение в части области, уровень, положение в учебном плане/семестр, очередность, преподаватель)
- данные функционального характера (учебная цель/компетенции, которые необходимо приобрести, содержание, рекомендуемая литература, обязательность экзаменов/свидетельство об изучении модуля)
- описание места модуля (ожидаемые предварительные знания, круг участников, вклад в другие, последующие модули).

Название модуля должно быть информативным и, по возможности, передавать цель. Для описания модуля следует раздать стандартный бланк. В связи с возрастающей интернационализацией, описание модуля должно быть и на английском языке, например, как информационная брошюра по ECTS (Европейская комиссия 1998). Описание модулей должно быть доступно через Интернет.

Модули должны рассматриваться как тематическая единица

В модуле, по возможности, должны использоваться различные виды учебных занятий (например, лекции, практические занятия, практика, семинары) с тем, чтобы наиболее оптимально могла быть достигнута цель изучения модуля. Если в модуле участвуют различные преподаватели, они должны вместе определять содержание и согласовывать организационные аспекты. Поэтому должен быть назначен ответственный за модуль как координатор. К нему должны обращаться администрация и студенты.

Модуль должен представляться как единица. Сроки и место проведения занятий по модулю должны быть с первого взгляда видны в списке лекций. Все списки лекций должны быть структурированы по факультетам, институтам и преподавателям. Если в модуле принимают участие несколько преподавателей, то все данные о модуле должны быть представлены на различных страницах.

Модуль должны найти свое отражение в свидетельстве

Индивидуальный профиль подготовки должен быть прозрачно отражен в свидетельстве посредством перечисления изученных модулей, а при необходимости и ответственных за модули. Кроме того, при указании признанных результатов обучения должно быть отмечено, в каком вузе они получены.

Создать возможность выбора

По направлениям подготовки, участвующим в модельной программе Федерально-земельной комиссии, модульная структура способствовала тому, что по некоторым курсам подготовки, по которым индивидуальная специализация едва ли была возможна (например, по экономическим и гуманитарным наукам), сейчас благодаря появлению возможности выбора, было достигнуто индивидуальное профилирование.

Задача вузовских органов состоит в том, чтобы дифференцировать, какие модули с точки зрения цели курса подготовки относятся к обязательным, а какие – к модулям по выбору. Индивидуальное профилирование учащихся происходит как посредством специализации, так и посредством модулей по

выбору. Может возникнуть необходимость ввести правила по выбору модулей, т.к. не всякая комбинация модулей из фонда модулей вуза ведет к осмысленной общей квалификации

Содействовать надежности планирования

Возможность выбора означает для учащихся высокие затраты на индивидуальное планирование. Должны надежно на среднесрочный период планироваться семестр и организационная форма модулей (в виде блоков, неблочные), при этом для обязательных модулей особенно должны учитываться свобода пересечения и при этом возможность изучения (Studierbarkeit). В целом следует избегать изменения расположения модуля во времени, чтобы обеспечить для учащихся надежность планирования.

Превод О.Л. Ворожейкиной

А.7.2. «МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ» ФЕДЕРАЛЬНО-ЗЕМЕЛЬНАЯ КОМИССИЯ – МОДЕЛЬНАЯ ОПЫТНАЯ ПРОГРАММА

*Объединенный проект по направлению Сельскохозяйственные науки
специализированного вуза в Нейбранденбурге и университетов в Гёттингене,
Хоенхайме и Киле*

“MODULARISIERUNG IM HOCHSCHULBEREICH”

*Verbundprojekt im Fachbereich Agrarwissenschaften
der Fachhochschule Neubrandenburg & Universitäten Göttingen, Hohenheim, Kiel*

ГЛОССАРИЙ

Предисловие

Этот глоссарий содержит термины, используемые четырьмя вузами, участвующими в проекте, для описания обучения. Дается краткое описание терминов, при необходимости приводятся примеры. Глоссарий показывает, что значение может описываться по-разному: например, время, проводимое учащимися на занятиях – аудиторное время, обозначается понятиями «контактные часы» (Kontaktstunde), присутственное время (Präsenzzeit), часы учебных занятий (Lehrveranstaltungsstunde).

Применение глоссария

- Соответствующие понятия разделяются слэжем “/”.
- Если называются несколько соответствующих понятий, то в пояснении к этим понятиям употребляется только понятие названное первым.
- Сокращения даются в скобках, если они употребляются.
- Английские эквиваленты даются курсивом.
- Последовательность понятий вытекает из смысловой связи.

Таблица 76.

Ключевые слова			
Итоговая оценка (Abschlußnote)	Экскурсии (Exkursionen)	Учебное занятие (LV)	Семинары (Seminare)
Зачетная единица (Anrechnungspunkt)	Дисциплина (Fach)	Часы на учебное занятие (LVS)	Стандартный результат обучения (Standard-Lernergebnis)
Трудозатраты (нагрузка) (Arbeitsaufwand)	Профессиональное направление (Fachrichtung)	Магистр (Master)	Курс обучения (Studiengang)
Бакалавр естественных наук (B.Sc.)	Специальная подготовка (Fachrichtungsstudium)	Магистр естественных наук (Master of Science)	Порядок обучения (Studienordnung)
Бакалавр (Bachelor)	Модули свободного выбора (Freie Wahlmodule)	Работа на степень магистра (Master Thesis)	Учебный план (Studienplan)
Бакалавр естественных наук (Bachelor of	Весовое значение	Магистр естественных	Учебное направление

Science) Работа на степень бакалавра (Bachelorarbeit) Оценка результатов обучения (Bewertung der Lernleistungen) Количественная оценка (Bewertungszahl) Кредитная единица (CP) Кредит (Credit) Кредитная единица (Credit Point) Приложение к диплому (Diploma Supplement) Диссертация (Dissertation) Доктор (Doktor) Доктор философии (Doctor of Philosophy) Средняя оценка (Durchschnittsnote) Е Европейская система переноса зачетных единиц (ECTS) (European Credit Transfer System)	(Gewichtung) Большой практикум (GP) Степень (Grade) Единицы степени (Grade Points) Средняя оценка степени (Grade Point Average) Большой практикум (Großpraktikum) Базой этап обучения (Grundstudium) Основной семинар (Hauptseminar) Основной этап обучения (Hauptstudium) Выходные данные (Impressum) К Ядерная дисциплина (Kernfach) Коллоквиум (Kolloquium) Учебная единица (единица преподавания) (Lehreinheit) Учебная картотека (Lehrkartei) Учебные занятия (Lehrveranstaltungen) Часы на учебные занятия (Lehrveranstaltungsstunden) Результаты обучения (Lernergebnis) Уровень (Level)	наук (M.Sc.) Модельный курс обучения (Modellstudiengang) Модуль (Modul) Модульное построение обучения (Modularisierung) Оценка (отметка) (Note) Р Обязательный модуль (Pflichtmodule) Оценка (Prädikat) Практикум (Praktikum) Аудиторное время (Präsenzzeit) Степень доктора (Promotion) Пропедевтика (Propädeutika) Просеминары (Proseminare) Результат экзамена (Prüfungsleistung) Порядок проведения экзаменов (Prüfungsordnung) S Часы в неделю в семестр (Semesterwochenstunde)	(Studienrichtung) Модули по выбору, специфические для направления (studienrichtungsspezifische Wahlmodul) Часы в неделю в семестр (SWS) Диссертация (Thesis) Академическая справка (Transcript of Records) Общая средняя оценка (Total Average) Ü Упражнения (Übungen) V Специализация (Vertiefungsrichtung) Углубленное обучение (Vertiefungsstudium) Лекции (Vorlesungen) Модули по выбору (Wahlmodule) (Wahlpflichtmodule) Ценность (Wertigkeit) Нагрузка (workload) Сертификат (Zertifikat) Свидетельство (Zeugnis)
---	---	--	--

Содержание

Учебные занятия – Lehrveranstaltungen (LV)

Занятия по дисциплинам, предлагаемые преподавателями вуза: лекции, практикумы, практические занятия, экскурсии, семинары и коллоквиумы.

Лекции – Vorlesungen (V)

Используются преподавателями вуза для передачи базовых и специальных знаний, а также методических знаний.

Практические занятия – Übungen (Ü)

Служат закреплению знаний, полученных студентами на лекциях, отработке навыков и методов.

Практикум/большой практикум – Praktikum (P)/ Großpraktikum (GP)

Служит решению студентами практических экспериментальных задач.

Экскурсии – Exkursionen (E)

Служат передаче базовых и специальных знаний, а также отработке практических задач – при необходимости составляется отчет о содержании экскурсии.

Семинары/просеминары – Seminare (S)/Proseminare

Служат подготовке и выступлению с самостоятельно разработанными докладами по определенной теме.

Коллоквиум/основной семинар – Kolloquium(K)/ Hauptseminar

На коллоквиуме студенты представляют и обсуждают самостоятельно разработанные научные выводы.

Учебная единица/модуль – *Lehreinheit/ Modul*

Модуль – это учебная единица, которая формируется осмысленно из занятий по одной или нескольким дисциплинам. Усвоение студентами содержания модуля можно проконтролировать в ходе текущего контроля и оценить. Каждый изученный модуль вносится в свидетельство (название, оценка, зачетные единицы). Модуль может предлагаться в виде блока в течение семестра или не как блок продолжительностью более семестра. Объем модуля должен равняться 4 часам в неделю в семестр (Рекомендация 48-го совещания сельскохозяйственных факультетов). Каждый модуль измеряется в зачетных единицах в соответствии с нагрузкой (участие в занятиях, подготовка к занятиям, закрепление материала после занятий, экзамен).

Модульное построение обучения – *Modularisierung*

В рамках курса подготовки различные, частично также обширные дисциплины предлагаются в форме более мелких учебных единиц, модулей.

Обязательные модули – *Pflichtmodule*

Должны изучаться всеми студентами, обучающимися по определенному курсу подготовки. Они обеспечивают основные знания, необходимые для достижения цели обучения,

Модули по выбору, специфические для направления подготовки / альтернативные модули по выбору - *Studienrichtungsspezifische Wahlmodule/ Wahlpflichtmodule*

По курсу подготовки в рамках направления подготовки может существовать возможность выбора модулей. Модули избираются из обязательного каталога модулей по выбору, специфических для направления подготовки. По индивидуальной договоренности с консультационной службой по вопросам обучения этот каталог может быть расширен.

Модули свободного выбора - *Freie Wahlmodule*

Модули свободного выбора могут избираться учащимися из общего каталога модулей, возможно из каталога модулей по другим курсам подготовки.

Аудиторные часы – *Kontaktstunden/Präsenzstunden/ Lehrveranstaltungsstunden (LVS)*

Время, проводимое учащимися в непосредственном контакте с преподавателями вуза на их занятиях. Аудиторный (академический) час равен 45 минутам.

Час в неделю в семестр – *Semesterwochenstunde (SWS)*

Академический час в неделю в течение лекционного периода в семестр. Например, занятие 1 час в неделю, при продолжительности семестра 14 недель общий объем составляет 14 часов (14 недель по 1 часу).

Трудозатраты (нагрузка) – *Arbeitsaufwand/ work load*

Для достижения определенных учебных результатов и уровня обучения от студентов требуются определенные трудозатраты на занятие или модуль. Эти трудозатраты складываются из аудиторных часов, а также времени на направляемую или не направляемую предварительную подготовку к занятиям и времени на закрепление пройденного на занятиях учебного материала и времени на подготовку и сдачу экзаменов.

Европейская система зачетных единиц – *European Credit Transfer System (ECTS)*

Для обмена европейскими студентами в рамках программ Erasmus/Sokrates была разработана Европейская система зачета результатов обучения. Она должна позволить перезачет и перенос результатов обучения и экзаменов. Важной составной частью этой системы является назначение зачетных единиц, так называемых кредитов.

Зачетная единица/кредит – *Anrechnungspunkt/Credit*

Кредит – это образовательная валюта. Он описывает объем учебных результатов и уровень обучения с определенной принятой нагрузкой. Кредиты назначаются за учебные занятия или учебные единицы (модули). Количество кредитов рассчитывается исходя из трудозатрат учащихся, необходимых при освоении учебного материала занятия или модуля. При обучении по полному учебному дню за все учебные результаты, которые должны быть получены за год, назначается 60 кредитов. Поскольку в немецких университетах при обучении по полному учебному дню годовой объем занятий составляет в среднем 40 часов в неделю в семестр, 1 час в неделю в семестр равен 1.5 кредитам.

Весовое значение/ценность – *Gewichtung / Wertigkeit*

Весовое значение учебного занятия или модуля задается в кредитах. Количество кредитов зависит от затрат времени, необходимых на освоение учебного материала занятия или модуля.

Единица, отражающая учебные результаты / кредитная единица – *Leistungspunkt/Creditpunkt (CP)*

Единица, отражающая учебные результаты, или кредитная единица получается при умножении зачетных единиц на отметку, полученных за учебное занятие или модуль. Отметки по результатам экзамена описываются в европейской системе переноса зачетных единиц как степени (Grade).

Уровень – Level

Это определенный уровень модуля. Уровень характеризует важное обстоятельство, при котором студент должен применить свои знания и описывает уровень требований и их комплексность, а также меру необходимой ответственности/самостоятельности в процессе изучения.

Стандартные учебные результаты / учебные результаты – Standard-Lernergebnisse/Lernergebnisse

Описывают, какими минимальными знаниями должны обладать учащиеся для получения кредитов по модулю или что они должны понимать и/или какие действия и работу они должны выполнять после посещения занятия или модуля.

Результаты экзамена/оценка учебных результатов – Prüfungsleistung / Bewertung der Lernleistung

С помощью экзамена выясняется, как правило, насколько учащийся усвоил содержание учебного материала занятия или модуля, в качестве доказательства могут служить также рефераты или практические работы.

Оценивание результата экзамена или работ на степень бакалавра или магистра осуществляется преподавателем модуля в форме отметки/оценки. Экзамен может также состоять из нескольких аттестационных результатов: например, из реферата (30% оценки) и устного экзамена (70%).

Степень / Отметка/ Оценка – Grade / Note / Prädikat

В Европейской системе переноса зачетных единиц предусмотрены не отметки, а степени, в немецкой системе оценок это соответствует следующему:

Таблица 77.

	Европейская система переноса зачетных единиц			Немецкая система оценки	
	Степени		Единицы степени	Оценка	
Выдающиеся результаты	Очень хорошо	A	4.0	1.0	Очень хорошо
		A-	3.7	1.3	
Результат существенно выше средних требований	Хорошо	B+	3.3	1.7	Хорошо
		B	3.0	2.0	
		B-	2.7	2.3	
Результаты соответствуют средним требованиям	Средне	C+	2.3	2.7	Удовлетворительно
		C	2.0	3.0	
		C-	1.7	3.3	
Несмотря на то, что результаты недостаточны, они все же удовлетворяют требованиям	Удовлетворительно	D+	1.3	3.7	Достаточно
		D	1.0	4.0	
Знания недостаточны и не удовлетворяют требованиям	Неудовлетворительно	F	0	4.3-5.0	Неудовлетворительно

Количественная оценка/ единицы степени – Bewertungszahl / grade points

Как видно из приведенной таблицы, в Европейской системе выставляются буквы (*степени*) вместо обычных оценок, принятых в немецкой системе оценок. Каждой *степени* еще соответствуют количественные оценки, *единицы степени* или количественная оценка. Эти количественные оценки имеют обратное значение по сравнению с немецкой системой оценок: например, немецкая оценка 1 в европейской системе означает от 3.7 до 4.0. Чем выше количественная оценка или *единицы степени*, тем лучше результаты экзамена.

Средняя оценка / Средняя единица степени – Durchschnittsnote/ grade point average

Если за модуль получена положительная оценка, то полученные количественные оценки умножаются на количество кредитов за модули и делится на количество модулей. Результатом является выпуклая оценка, выставляемая в свидетельстве, *средняя единица степени*.

Средняя единица степени = (сумма *единиц степени* x сумма *кредитов*) / количество модулей.

Может выставляться текущая средняя оценка или, например, за каждый семестр.

Таблица 78.

<i>Средняя единица степени</i>	
Между 4.0 и 3.5	Очень хорошо
Между 3.4 и 2.5	Хорошо
Между 2.4 и 1.5	Средне
Между 1.4 и 1.0	Удовлетворительно

Выпускная оценка/ совокупная средняя оценка – *Abschlußnote / total average*

Полученная за весь период обучения средняя оценка обозначается в европейской системе как *совокупная средняя оценка*.

Бакалавр и бакалавр естественных наук – *Bachelor und Bachelor of Science (B.Sc.)*

Наименование «бакалавр» происходит из англосаксонского региона. Бакалавр – это первая профессионально-квалификационная академическая степень, присуждаемая после 3 – 4 лет обучения в высших учебных заведениях. Наименование «бакалавр естественных наук» является производной и указывает на естественнонаучную академическую подготовку.

Магистр и магистр естественных наук – *Master und Master of Science (M.Sc.)*

После окончания обучения на степень бакалавра можно продолжить обучение и получить академическую степень магистра. Наименование «магистр» также происходит из английского языка. «Магистр естественных наук» - это производная и указывает на естественнонаучную дополнительную академическую подготовку. Продолжительность академической подготовки в странах мира составляет 1 - 2 года. Завершение подготовки на степень магистра дает право на получение в дальнейшем степени доктора.

Работы на степень бакалавра и магистра – *Bachelorarbeit und Masterarbeit / Master Thesis*

Это - самостоятельно подготовленная и осмысленная научная работа, при этом работа на степень магистра предусматривает большую самостоятельность, на ее подготовку требуется больше времени.

Степень доктора – *Promotion / Doktor / Doctor of Philosophy (PhD)*

Академическую степень «доктора» немецкий университет присваивает на основании научной работы (работы на степень доктора) в виде диссертации и устного экзамена. Англо-американская степень «*доктор философии*» не соответствует степени доктора в Германии, но подобна ей.

Диссертация – *Dissertation*

В то время, как докторская работа отражает научные достижения, ее результаты излагаются в письменной форме в диссертации.

Курс обучения (подготовки) - *Studiengang*

Как правило, курс обучения ведет к профессионально-квалификационному окончанию, которое в большинстве случаев означает специализацию.

Модельный курс обучения – *Modellstudiengang*

Благодаря модульной системе появляется возможность создать модели или образцы курсов обучения. Модельный курс обучения задуман как путеводитель к определенной цели обучения.

Пропедевтика – *Propädeutika*

Пропедевтика включает естественнонаучные основы такие, как химия, физика, ботаника зоология или математика.

Базовый этап обучения – *Grundstudium*

На базовом этапе обучения за пропедевтическими курсами следуют основы различных направлений курса обучения сельскохозяйственные науки.

Профессиональное направление / Специализация / Учебное направление – *Fachrichtung / Vertiefungsrichtung / Studienrichtung*

Все науки в процессе развития дифференцируются, возникают новые научные области, науки подразделяются на различные направления. В сельскохозяйственных науках такими направлениями являются, например, растениеводство, аграрная экология или экономика сельского хозяйства.

Основной этап обучения / Специальная подготовка / Углубленное обучение – *Hauptstudium / Fachrichtungsstudium / Vertiefungsstudium*

За пропедевтическими курсами и базовой подготовкой следует основная подготовка, в процессе которой даются знания, необходимые для профессиональной практической деятельности. На этом эта-

пе должны осваиваться методы и приобретаться современные научные знания по специальным дисциплинам, самостоятельно применяться, а также познаваться связи изучаемой дисциплины. Как правило, в начале основного этапа учащиеся принимают решение о направлении или курсе обучения.

Ядерная дисциплина – Kernfach

В рамках направления могут даваться специализированные учебные единицы, которые, например, в Киле называются ядерные дисциплины.

Дисциплина – Fach

Область знаний называется также дисциплиной, например, экология почвы, кормление животных, физиология растений или аграрная политика.

Положение о порядке обучения / учебная картотека – Studienordnung / Lehrkartei

Для каждого курса обучения составляется положение о порядке обучения, в котором прописываются цель, структура и содержание обучения. В положении о порядке обучения описывается также предмет и вид занятий, учебные результаты, необходимые для успешного окончания обучения.

Учебный план – Studienplan

В учебном плане фиксируются учебные занятия и учебные результаты (по предмету, виду, объему и последовательности), необходимые для успешного окончания обучения. Учебный план представляет собой рекомендацию для учащихся, он не обязателен как положение о порядке обучения.

Положение о порядке проведения экзаменов – Prüfungsordnung

Положение о порядке проведения экзаменов содержит время обучения и учебные занятия, необходимые для успешного окончания обучения и регламентации, касающиеся получения свидетельств об успеваемости (сертификатов, экзаменов). Положение о порядке проведения экзаменов является обязательным для учащегося.

Свидетельство/Сертификат/ Академическая справка - Zeugnis / Zertifikat / Transcript of Records

Подтверждение учебных результатов по курсу обучения, в том числе построенному по модульному принципу, происходит в письменной форме: все пройденные модули (в вузах страны или зарубежных вузах) или другие учебные единицы, включая оценки, кредиты и кредитные единицы заносятся в бланк, свидетельство или академическую справку.

Дополнение к свидетельству или документу / Приложение к диплому – Zusatz zum Zeugnis oder zur Kunde / Diploma Supplement

Приложение к диплому – это дополнение к свидетельству или документу об академическом окончании и степени, выполненное по стандартной форме на английском языке. Оно содержит дополнительную информацию о содержании обучения, последовательности обучения, полученных по окончании академических и профессиональных квалификациях, а также о вузе, присвоившем окончание или академическую степень.

Приложение к диплому должно способствовать признанию и соответствующей оценке за рубежом окончания и степени, полученной в Германии. В Германии оно должно также служить прозрачности содержания и квалификаций, особенно по вновь введенным программам ступенчатой подготовки (бакалавра и магистра).

Конференция ректоров вузов на 187 Пленарном заседании 22/23 февраля в Бонне высказалась за то, чтобы к свидетельству об окончании немецких вузов в будущем прилагался такой документ.

Выходные данные – Impressum

Ответственная за глоссарий в проекте д-р Анна Полималко

Деканат факультета сельскохозяйственных наук и пищевого производства

Перевод Ворожейкиной О.Л.

Eckwerte zur Modularisierung und zur gestuften Studienstruktur an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Перевод О.Л. Ворожейкиной

А.7.3. НОРМАТИВЫ, КАСАЮЩИЕСЯ МОДУЛЬНОГО ПОСТРОЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ И СТУПЕНЧАТОЙ СТРУКТУРЫ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. МАРТИНА ЛЮТЕРА В ГАЛЛЕ-ВИТТЕНБЕРГЕ

Решение Академического сената от 14 июля 2004 г.

ECKWERTE ZUR MODULARISIERUNG UND ZUR GESTUFTEN STUDIENSTRUKTUR AN DER MARTIN-LUTER-UNIVERSITÄT HALLE-WITTENBERG

Исходное положение

На Конференции европейских министров образования в Болонье в 1999 г. была достигнута договоренность о создании двухступенчатой системы окончаний обучения, которая благодаря введению системы зачетных единиц (модель ECTS) и применению мер по обеспечению качества (замысел аккредитации) должна привести к системе подготовки, действующей во всей Европе. На Конференции европейских министров образования, прошедшей 19 сентября 2003 г. в Берлине, было подтверждено создание к 2010 г. европейского пространства высшего образования, и настойчиво подчеркнута необходимость реализации положений Болонской декларации. Университет им. Мартина Лютера в Галле-Виттенберге откликнулся на этот вызов. На заседании Академического сената 17.12.2003 было принято решение о введении двухступенчатой системы обучения по всем возможным направлениям подготовки. Одновременно сенат поручил проректорату по вопросам обучения разработать обязательные общие положения по введению двухступенчатой подготовки.

Для того, чтобы обеспечить совместимость и возможность комбинирования учебных дисциплин в рамках ступенчатых курсов подготовки, необходимы подобные основные положения для всего университета (дальнейшем называемые также нормативами). Только придерживаясь общеуниверситетских рамок, у учащихся будет шанс из многообразного общеуниверситетского перечня дисциплин выбрать дисциплины и скомпоновать их в соответствии с индивидуальными интересами. Это касается также университетов, входящих в Среднегерманский союз: тесное согласование с партнерами, к которому стремится университет, особенно с университетами в Йене и Лейпциге, откроет дальнейшие возможности выбора обучения в регионе.

Представленные в этом документе нормативы имеют следующую основу: с одной стороны, они следуют положениям федерального Рамочного закона о высшем образовании от августа 2002 г. (особенно §19) и нового Закона о высшем образовании земли Саксония-Анхальт от 13 мая 2004 г. (особенно §9); с другой стороны, они ограничены Рамочными положениями Конференции министров образования земель³ и Совета по аккредитации⁴. При этом гарантируется, что вновь введенные курсы обучения имеют шансы на аккредитацию. Рамочные положения Конференции министров образования земель и Совета по аккредитации, в свою очередь, базируются на Коммюнике европейских министров образования, и особенно на положениях по ECTS⁵.

³ Важные решения Конференции министров образования земель (КМОЗ), в частности:

- Решение КМОЗ от 15.09.2000: Рамочные установки по введению системы зачетных единиц и модульному построению курсов обучения. <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>;
- Решение КМОЗ от 01.03.2002: Будущее развитие земельных и вневузовских систем обеспечения качества в Германии. http://www.akkreditierungsrat.de/KMK_Qualitaetssicherung.pdf;
- Решение КМОЗ от 12.06.2003: 10 тезисов, касающихся структуры бакалавров и магистров в Германии. . <http://www.kmk.org/doc/beschl/BMTThesen.pdf>
- Решение КМОЗ от 10.10.2003: Совместные для земель структурные установки КМОЗ согласно §9 абз.2 Рамочного закона о высшем образовании, касающиеся аккредитации программ бакалавров и магистров. <http://www.kmk.org/hschule/strukturvorgaben.pdf>.

⁴ Решения Совета по аккредитации: . <http://www.akkreditierungsrat.de/beschluesse.htm>, в частности:

- Аккредитация Агентств по аккредитации и курсов обучения, завершающихся степенями бакалавра и магистра – минимальные стандарты и критерии. 30.11.1999. <http://www.akkreditierungsrat.de/kriterien/.htm>;
- Директивы для экспертов, участвующих в процедуре аккредитации (опубликованы 20 июня 2001 г.) <http://www.akkreditierungsrat.de/gutachterleitfaden.htm>;
- Рекомендательная рамка для курсов подготовки бакалавров и магистров, опубликованная в рамках 18 заседания Совета по аккредитации 20 июня 2001 г. <http://www.akkreditierungsrat.de/referenzrahmen.htm>;

⁵ См. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html.

Основные положения

Концептуальные соображения, лежащие в основе нормативов модульного построения обучения и ступенчатой структуры, основаны на трех общих принципах:

1. Право университета и примиримость (совместимость) университета (Universitätsverträglichkeit)

Характер и особенности обучения в университете должны сохраняться в новой структуре обучения. Важной целью новой структуры является и примиримость университета. Она одновременно является и элементом профилирования и отделяет университетское обучение от обучения в специализированном вузе. Сохранение права университета при введении новой структуры обучения должно также использоваться как аргумент в пользу обучения в университете Галле-Виттенберге.

В частности, при разработке новых курсов подготовки следует обратить внимание на следующие 3 пункта:

- тесную связь научных исследований и обучения как характеристику университета;
- обучение научным методам и развитие мышления;
- ориентацию на образование, а не просто на подготовку, что должно означать развитие профессиональных компетенций, а не профессиональных навыков.

2. Использование всех шансов, предоставляемых реформой обучения, при одновременном сохранении непрерывности и надежности

Изменение структуры обучения дает шансы активно подойти к решению многих проблем обучения в университете, таких как высокий отсев и неопределенное будущее выпускников. Новая концепция курсов подготовки вынуждает к тому, чтобы задуматься о целях обучения в целом, целях учебных дисциплин и целях отдельных занятий. В новой структуре обучение в большей степени рассматривается с точки зрения перспектив учащихся. Цели обучения определяются через компетенции, которые следует сформировать. В этом и состоит реформирование курсов обучения.

Однако вопрос о готовности университета к реформе не должен непрерывно будироваться в связи с постоянными дебатами о структуре высшего образования земли и непрерывным сокращением средств. Перестройка структуры обучения затрагивает только членов университета и требует их согласия. Радикальные изменения вызывают стресс и негативно влияют на обучение, преподавание и научные исследования. Усилия будут успешными только в том случае, если члены университета также присоединятся к этой реформе. Новая структура обучения может однако способствовать согласованию перечня предлагаемых дисциплин и имеющимися мощностями.

3. Максимально возможная гибкость при формировании курсов обучения и выборе учащимися дисциплин

Свобода в предложении дисциплин и свобода спроса на обучение находятся в определенном напряженном отношении друг к другу, поэтому их следует уравновесить:

С одной стороны, нормативы следует сформулировать максимально широко, как рамочные положения для будущих документов о порядке обучения с тем, чтобы дисциплины получили по возможности большее пространство при формировании курсов обучения: это означает гибкость. Это пространство важно также, поскольку по возможности все дисциплины университета с их особенностями должны найти свое место в этой модели.

С другой стороны, гибкость при выборе дисциплин возможна только благодаря дальнейшей стандартизации формальных структур обучения. Только таким образом может быть достигнута возможность многообразных комбинаций. При этом следует отметить: формальные нормативы не касаются содержания. На вопрос, что должны изучать учащиеся по дисциплине может наилучшим образом ответить сам преподаватель дисциплины.

На этих трех принципах базируются следующие нормативы по модульному построению и новым структурам обучения. Согласно §64 абз.2 Закона о высшем образовании земли Саксония-Анхальт сенат утверждает «общие положения», касающиеся организации обучения и экзаменов. Представляемые нормативы следует рассматривать как общеуниверситетские положения. Одновременно с помощью этих «общих положений» выполняются требования Закона о высшем образовании (§13 абз.1) о многообразии и сопоставимости вузовских экзаменов.

Нормативы по модульному построению и ступенчатой структуре обучения в Университете им. Мартина Лютера в Галле-Виттенберге

Содержание

Модульная структура и система зачетных единиц
Общая структура обучения
Структура курса подготовки бакалавров
Допуск к обучению по курсу подготовки бакалавра
Структура курса подготовки магистра
Допуск к обучению по курсу подготовки магистра
Экзамены и оценки
Окончания
Сфера действия нормативов
Процедуры реализации

Таблица 79 – Модульная структура и система зачетных единиц

Определение модуля	Модули составляют элементы программы обучения. С точки зрения содержания и времени это замкнутые учебные единицы. Они состоят не только из занятий, которые необходимо посещать, но включают также учебные результаты по этим занятиям. Модули могут состоять из различных форм обучения (лекции, упражнения, семинары, просеминары, самостоятельное обучение, проекты и т.д.). Цель модульного построения обучения состоит, прежде всего, в том, чтобы четко определить цели учения и преподавания по каждому отдельному модулю. Выпускная работа и практика представляют собой отдельные модули ⁶
Объем модуля	Объем модуля определяется затратами времени учащихся.
Определение зачетных единиц (так называемых кредитов)	Объем обучения в течение учебного года (два семестра) составляет максимум 1800 часов (40 часов в неделю, 45 недель), который выражается в зачетных единицах (ECTS). 1 зачетная единица соответствует трудозатратам, равным 30 часам. Семестровая нагрузка в 900 часов соответствует 30 зачетным единицам. Под трудозатратами учащихся понимается: посещение занятий (аудиторное обучение), время на подготовку к занятиям и закрепление учебного материала после занятий, практика, подготовка к экзаменам, подготовка рефератов, домашних и проектных работ и выпускной работы (самостоятельное обучение).
Получение зачетных единиц	Зачетные единицы можно получить только при условии, что сданы все необходимые экзамены ⁷
Соотношение учебных результатов в часах в неделю в семестр и трудозатрат в зачетных единицах	Нет точного курса, по которому пересчитываются традиционные часы в неделю в семестр (ЧНС) в зачетные единицы (ЗЕ). Соотношение больше зависит от формы занятий, от долей аудиторных и самостоятельных занятий по модулю. Посещение занятия объемом в 1 час в неделю в семестр (= 45 минутам) соответствует полному часу трудозатрат. Лекция (= 2 ЧНС x 15 недель) следовательно соответствует примерно 30 часам аудиторных занятий.
Величины модулей	Существуют две стандартные величины модулей: 5 ЗЕ (это соответствует 150 часам, неполным 4 неделям) и 10 ЗЕ. В обоснованных исключительных случаях объем модуля может составлять промежуточные величины между 5 и 10 ЗЕ, чтобы таким образом удовлетворить различным требованиям к результатам. Более крупные модули всегда кратны 5. Они могут отражать нагрузку по практике, экскурсии, выпускной работе. Должны использоваться только полные учебные единицы.
Продолжительность модуля	Как правило, изучение модуля длится 1 семестр, максимум 2 семестра.
Формы модулей	Существуют 3 основных формы: – обязательные модули: их должны изучать все учащиеся; – альтернативно-обязательные модули: учащиеся могут выбирать модули из тематически ограниченной области; – модули по выбору: учащиеся могут свободно выбирать модули из числа предлагаемых. Количество и внутренняя структура различных форм модулей регламентируется соответствующими положениями, специфическими для конкретного направления

6 Для определения практики см. раздел «Структура курсов подготовки бакалавров»

7 Определение результатов экзаменов см. в разделе «Экзамен и выставление оценки».

	подготовки. Предлагаемый модуль в соответствии с этими положениями ⁸ может представлять собой обязательный, альтернативно-обязательный модуль или модуль по выбору.
Разработка модулей	Содержание модулей разрабатывает преподаватель или преподаватели. В соответствующих положениях, специфических для направления подготовки, ⁹ приводятся общие рамки. Указывается, какие экзаменационные результаты требуются от учащихся, изучающих модуль. В положениях, специфических для направления подготовки, могут также устанавливаться формы обучения и соотношение аудиторных и самостоятельных занятий. Вопросы разработки модуля отражены в описании модуля (в Рамочных установках Конференции министров образования земель ¹⁰).
Свидетельство об изучении модуля	Регламентируется структурным подразделением университета ¹¹ .
Ответственность за модули	За организацию модуля несет ответственность один преподаватель. Вопрос о привлечении других преподавателей к проведению занятий по модулю (например, если модуль должен носить междисциплинарный характер) находится в компетенции лица, предлагающего данный модуль. За содержание учебных занятий отвечают соответствующие преподаватели.

Таблица 80 – Общая структура обучения

Регламентированная продолжительность обучения и общее количество зачетных единиц	Подготовка бакалавра рассчитана на 180 зачетных единиц, что соответствует 6 семестрам. Подготовка магистра рассчитана на 120 зачетных единиц, что соответствует 4 семестрам. Изучение программы магистра в ходе повышения квалификации может предусматривать 60 зачетных единиц, т.е. 2 семестра.
Начало обучения	Обучение по программе бакалавра, как правило, начинается с зимнего семестра. В отдельных обоснованных случаях при ориентации программы на одно направление обучение может начинаться с летнего семестра. Обучение по программе магистра может начинаться как с зимнего, так и с летнего семестра.
Общий порядок обучения и проведения экзаменов для программ подготовки бакалавров и магистров	На основании нормативов разрабатывается «Общий порядок обучения и проведения экзаменов для программ подготовки бакалавров и магистров». Он представляет собой рамку для «положений, специфических для направления подготовки».
Положения, специфиче-	По каждому направлению подготовки существуют особые положения, регламенти-

⁸ Определение положений, специфических для направлений подготовки, см. в разделе «Общая структура обучения».

⁹ Определение положений, специфических для направлений подготовки, см. в разделе «Общая структура обучения».

¹⁰ Решение КМОЗ от 15.09.2000: Рамочные установки по введению системы зачетных единиц и модульному построению курсов обучения. <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>

В соответствии с ними элементами описания модуля являются:

- содержание и квалификационные цели модуля (целевые группы и обоснование цели),
- цели отдельных элементов/занятий,
- формы обучения,
- условия участия,
- условие получения зачетных единиц,
- в каких курсах обучения используется модуль,
- трудозатраты участника,
- численность допущенных участников,
- зачетные единицы и оценки, формы и объем экзаменов,
- частота предложения модуля (цикл предложения),
- продолжительность модуля.

¹¹ В свидетельстве отражаются следующие данные:

- фамилия, дата и место рождения,
- вуз, номер в списке зачисленных в вуз,
- курс обучения, учебные дисциплины,
- название модуля, формы занятий, экзаменатор/преподаватель,
- зачетные единицы, оценки, форма результатов или вид экзаменов, дата проведения экзамена.

ские для направления подготовки	рующие подготовку, особенно а) какие варианты подготовки бакалавров и магистров предлагаются, б) какие модули (обязательные, альтернативно-обязательные и по выбору), в какой последовательности и каком объеме (стандарт: 5 зачетных единиц или 10 зачетных единиц) нужно изучить ¹² , в) сколько зачетных единиц должна составлять практика (5, 10, 15 или 20), г) какие оценки за модуль входят в оценку по изучаемому направлению ¹³ и д) какие условия допуска к обучению по соответствующей программе подготовки магистров ¹⁴ .
Определение направления подготовки	Направление подготовки определяется как программа подготовки. Направление подготовки с точки зрения данных нормативов может быть междисциплинарным.
Определение ключевых квалификаций	Определение ключевых квалификаций ориентируется на рекомендации Научного совета ¹⁵ . В структуре университета Галле-Виттенберга различают ключевые квалификации, предлагаемые централизованно и ключевые квалификации по направлениям подготовки. К общим ключевым квалификациям, предлагаемым централизованно, относятся: – иностранные языки, – техники презентации и аргументации написанного текста и речи, – медийные компетенции.
Очно-заочная форма обучения	Согласно законодательству (§91 Земельного закона о высшем образовании) возможно очно-заочное обучение по ступенчатым учебным программам
Подготовка учителей средних школ и гимназий (предложение университета)	Если потребуется переводить подготовку учителей на ступенчатую структуру, то относительно подготовки учителей средних школ и гимназий вносится следующее предложение: на этапе подготовки бакалавров будут изучаться два предмета преподавания по 90 зачетных единиц ¹⁶ . За ним последует 4-х семестровая подготовка магистра.

Таблица 81 – Структура курса подготовки бакалавра

Основная структура	Курс подготовки бакалавра состоит из одной или двух направлений обучения (180, 120, 90, 60 зачетных единиц). В общий объем входит выпускная работа (10 ЗЕ), практика/ практики (5, 10, 15, 20 ЗЕ), сфера общих ключевых квалификаций (10 ЗЕ) и специфических для направления ключевых квалификаций (10 ЗЕ), регламентируемые в положениях, специфических для направления подготовки.
Направление/ направления подготовки	Курсы бакалавров могут предлагать одно или два направления. Возможны три варианта: – Курсы подготовки с одним направлением (180 ЗЕ, из них 10 – выпускная работа, 5, 10, 15 или 20 – практика, 10 - сфера общих ключевых квалификаций и 10 - специфические для направления ключевых квалификаций), – Курсы подготовки с двумя равнозначными направлениями подготовки (90 ЗЕ по каждому направлению, из них 10 – выпускная работа (по одному из двух направлений), 5 или 10 – практика, 5 – сфера общих ключевых квалификаций и 5 – специфические для направления ключевых квалификаций), – Курсы подготовки с одним большим направлением и одним небольшим направлением (120 ЗЕ и 60 ЗЕ). По направлению со 120 ЗЕ: 10 ЗЕ - выпускная работа, 5, 10 или 15 ЗЕ – практика, 10 ЗЕ - сфера общих ключевых квалификаций, 10 ЗЕ - специфические для направления ключевых квалификаций, по направлению с 60 ЗЕ: выпускной работы нет, практики нет, общих ключевых квалификаций и специфических для направления ключевых квалификаций нет.

¹² О разработке модуля см. раздел «Структура модуля и система зачетных единиц».

¹³ Об этом см. в разделе «» Экзамены и выставление оценок, подпункт «Разработка модулей».

¹⁴ См. раздел «Допуск к подготовке на степень магистра».

¹⁵ «Коммуникационные способности и умение работать в команде, владение техникой презентации и сдержанность, умение обращаться с современными информационными технологиями, интеллектуальные компетенции и владение иностранными языками, способность конденсировать и структурировать знания и информацию, а также ответственно продолжать обучение» (Научный совет 2000: рекомендации, касающиеся введения новой структуры обучения и окончаний (бакалавров и магистров) в Германии. Берлин, стр.22).

¹⁶ См. раздел «Структура курса подготовки бакалавра».

Возможности комбинации	В рамках предлагаемых дисциплин можно свободно выбрать направление подготовки. Только в отдельных обоснованных случаях могут задаваться требования (в положениях, регламентирующих подготовку по направлению) относительно комбинации дисциплин. Рекомендации относительно наиболее целесообразного сочетания дисциплин можно получить в консультационной службе по вопросам обучения.
Разделение на этапы обучения	Не существует предписаний относительно разделения курса подготовки бакалавров на этапы обучения.
Общие ключевые квалификации	Занятия, на которых формируются общие ключевые квалификации, предлагаются централизованно. В целом по ним необходимо набрать 10 ЗЕ. Предлагаемые дисциплины регламентируются в документе о порядке обучения и проведения экзаменов. В положениях, регламентирующих подготовку по направлению, можно почерпнуть информацию о том, какие модули необходимо изучить. По направлениям объемом 180 и 120 ЗЕ - модули в 10 ЗЕ, По направлениям объемом 90 ЗЕ – модули в 5 ЗЕ.
Специфические для направления ключевые квалификации	По курсам подготовки с одним направлением из 180 ЗЕ 10 предусмотрено на специфические для направления ключевые квалификации. По курсам подготовки с одним большим и одним небольшим направлениями - по направлению объемом 120 ЗЕ на специфические для направления ключевые квалификации предусмотрено 10 ЗЕ. По курсам подготовки с двумя равноценными направлениями по каждому направлению объемом 90 ЗЕ на специфические для направления ключевые квалификации предусмотрено по 5 ЗЕ. Формирование специфических для направления ключевых квалификаций может осуществляться посредством изучения отдельного модуля или в рамках других модулей. Это зависит от характера и специфики квалификаций. Набор специфических для направления ключевых квалификаций регламентируется в положениях, специфических для направления подготовки.
Пребывание за рубежом	Набранные в процессе обучения за рубежом зачетные единицы могут быть зачтены по соответствующим направлениям в Университете Галле-Виттенберга. Зарубежная практика может длиться дольше, чем практика в стране; в зависимости от ее продолжительности за нее может быть получено больше ЗЕ за счет 20 ЗЕ, отводимых на общие и специфические для направления ключевые квалификации.
Практика	Практика представляет собой учебную единицу, связанную с профессиональной областью. Как правило, практику проходят не в университете. Каждая практика составляет отдельный модуль. Он является частью направления и регламентируется в положениях, специфических для направления подготовки. По каждому направлению объемом более 60 ЗЕ должна предусматриваться практика как обязательный модуль, объем которого по направлению в 180 ЗЕ составляет 5, 10, 15 или 20 ЗЕ (что соответствует 4, 8, 12 или 16 неделям); по направлению в 120 ЗЕ - объем модуля составляет 5, 10 или 15 ЗЕ; при объеме направления 90 ЗЕ – объем модуля практической подготовки 5 или 10 ЗЕ. Практику можно проходить и за рубежом (см. выше).
Выпускная работа	По курсу подготовки бакалавра выпускная работа является обязательной. Она всегда составляет 10 ЗЕ (это соответствует 300 часам, около 8 недель). Она выполняется по направлениям объемом 90 ЗЕ и более. При этом по программам бакалавров с двумя направлениями (90/90) не должны выполняться две выпускные работы, в положениях, специфических для направления, должно регламентироваться, какие другие модули должны изучаться вместо выпускной работы по одному из направлений. Возможна также подготовка проекта объемом в 10 ЗЕ. Выпускная работа представляет собой отдельный модуль. Этот модуль может включать посещение коллоквиума и/или защиту. Это регламентируется в положениях, специфических для направления подготовки.

Таблица 82 – Допуск к обучению по программе бакалавра

Допуск к обучению по программе бакалавра	Общие требования, предъявляемые при допуске к обучению по программе бакалавра, регламентируются в §27 Закона о высшем образовании земли Саксония-Анхальт. Особые требования и методы отбора на направления подготовки регламентируются в положениях, специфических для направлений подготовки (в соответствии с §27 Закона о высшем образовании земли Саксония-Анхальт) ¹⁷ .
--	--

¹⁷ Возможными критериями являются:

- оценка аттестата зрелости;

Возможность изменения учащимися программ подготовки, перехода с традиционных программ дипломированных специалистов и магистров на двухуровневые программы бакалавров и магистров.	Решение об изменении учащимися программ подготовки, переходе со «старых» программ дипломированных специалистов и магистров на двухуровневые программы бакалавров и магистров могут принимать отделения и факультаты.
---	--

Таблица 83 – Структура курса подготовки магистра

Основная структура	Курс подготовки магистра состоит из одного или двух направлений. Согласно определению в разделе «Общая структура обучения» направление может быть междисциплинарным. Согласно Рамочным предписаниям Конференции министров образования земель ¹⁸ в положениях, специфических для направления подготовки, определяется, идет ли речь о курсе подготовки магистров как части двухуровневых ¹⁹ курсов, об одноуровневом курсе ²⁰ или курсе повышения квалификации ²¹ . С этим связан и вопрос о требованиях при поступлении ²² . Далее курсы подготовки магистров должны дифференцироваться на профили, «более ориентированные на исследования» и «имеющие прикладную ориентацию».
Направление подготовки	Возможны два варианта: – Курсы с одним направлением (120 ЗЕ), при этом на выпускную работу предусматривается 15 или 30 ЗЕ, – Курсы с двумя направлениями (75 ЗЕ и 45 ЗЕ). Направление объемом 75 ЗЕ включает выпускную работу – 15 или 30 ЗЕ. Продолжительность магистерских курсов повышения квалификации может быть 2 семестра, общий объем 60 ЗЕ.
Выпускная работа	Выпускная работа является обязательной при подготовке магистра. Она составляет отдельный модуль. Этот модуль может включать посещение коллоквиума и/или защиту. В положениях, специфических для направления подготовки, регламентируется выпускная работа. Выпускная работа предусматривает 15 или 30 ЗЕ при 4-х семестровом курсе. Это соответствует 450 или 900 часам или трем или шести месяцам работы. По курсам повышения квалификации продолжительностью 2 семестра работа предусматривает 15 или 20 ЗЕ.
Ключевые квалификации и практика	Формирование ключевых квалификаций не является обязательным (в отличие от бакалавра) ²³ .

Таблица 84 – Допуск к обучению по программе магистра

Допуск к обучению по программе магистра	Общие требования регламентируются в §27 Закона о высшем образовании земли Саксония-Анхальт. Основной предпосылкой является окончание вуза. Особые требования и методы отбора по отдельным направлениям подготовки регламентируются в положениях, специфических для направлений подготовки (§27 Закона о высшем образовании земли Саксония-Анхальт). Решающим при этом является также вид магистерской программы (как часть двухуровневой,
---	---

- результаты собеседования;
- вступительный экзамен.

¹⁸ – Решение КМОЗ от 10.10.2003: Совместные для земель структурные установки КМОЗ согласно §9 абз.2 Рамочного закона о высшем образовании, касающиеся аккредитации программ бакалавров и магистров. <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf>.

¹⁹ По одному и тому же направлению может создаваться курс как повышения квалификации, одновременно углубленный, научно ориентированный.

²⁰ Научно ориентированный, имеющий прикладную ориентацию или междисциплинарный.

²¹ Курс, рассчитанный на специалистов-производственников, курс, рассчитанный на получение дополнительной квалификации, как правило эти курсы носят прикладной характер.

Относительно типологии курсов см. Решение КМОЗ от 10.10.2003: Совместные для земель структурные установки КМОЗ согласно §9 абз.2 Рамочного закона о высшем образовании, касающиеся аккредитации программ бакалавров и магистров. <http://www.kmk.org/hschule/strukvorgaben.pdf>.

²² См. раздел «Допуск к обучению по программе магистра».

²³ Иницируются множительные модели (Multiplikatorenmodelle): студенты магистерских курсов занимаются со студентами, обучающимися по курсам бакалавров и получают за это зачетные единицы.

	<p>одноуровневая, повышения квалификации).</p> <p>Возможными критериями допуска являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> – вид документа об окончании вуза, – количество зачетных единиц по соответствующему направлению, – общая оценка в документе об окончании вуза, – собеседование, – вступительный экзамен, – опыт профессиональной деятельности.
--	---

Таблица 85 – Экзамены и выставление оценок

Система оценок	<p>При оценке результатов изучения модуля и выставлении оценки в документе об окончании используется немецкая система оценок. Каждая полученная оценка в соответствии с установками Конференции министров образования земель и ECTS²⁴ пересчитывается:</p> <p>1.0 –1.5 соответствует А («отлично») 1.6 –2.0 соответствует В («очень хорошо») 2.1 –3.0 соответствует С («хорошо») 3.1 –3.5 соответствует D («удовлетворительно») 3.6– 4.0 соответствует Е («достаточно») 4.1 –5.0 соответствует F («не сдано»)</p>
Экзаменационная система	Проводятся текущие экзамены, связанные с окончанием изучения модуля.
Контроль результатов	Контроль может проводиться в любой форме: письменная контрольная работа, устный опрос, домашняя работа, реферат, протокол и т.д.
Процедура оценки результатов изучения модуля	<p>По каждому модулю должен быть предусмотрен минимум один вид контроля знаний. Зачетные единицы студенты получают в соответствии с одним критерием – сдано или не сдано.</p> <p>По одному модулю возможен контроль отдельных результатов или комбинации результатов (экзамен по отдельной части материала).</p> <p>Если экзамен по отдельной части не сдан, то необходимо пересдать только эту часть, а не все части. Если экзамен не сдан, его можно пересдавать два раза. В положениях, специфических для направления подготовки, должна быть предусмотрена возможность повторения модуля (и отдельных учебных занятий) перед второй пересдачей. При первой сдаче и повторной сдаче могут быть предусмотрены различные формы контроля.</p> <p>Окончательная несдача обязательного модуля ведет к отчислению; при несдаче одного из альтернативно-обязательных модулей и модулей по выбору они могут быть заменены другими.</p>
Оценивание результатов экзамена по модулю	<p>Оценивание результатов экзамена по модулю необходимо только по модулям, оценка за которые входит в общую оценку по программе бакалавра или магистра.</p> <p>Если по одному модулю существует несколько видов контроля, то общая оценка за модуль состоит из отдельных оценок, взвешенных по трудозатратам (выраженным в ЗЕ).</p>
Время контроля знаний по модулю	<p>В соответствующих положениях, специфических для направления подготовки, устанавливается время оценки результатов и контроля знаний по модулю.</p> <p>Время может устанавливать преподаватель, ответственный за модуль. Возможен контроль:</p> <ul style="list-style-type: none"> – в конце модуля, – в конце отдельных занятий, – во время занятий.
Оценка за направление и общая оценка	<p>За каждое направление выставляется оценка (общая оценка по направлению).</p> <p>Она рассчитывается следующим образом: в конце обучения обчитываются все оценки за модули (взвешенные по ЗЕ). Включаются также оценки за выпускную работу (также взвешенные по ЗЕ). Какие модули входят в общую оценку, устанавливается в положениях, специфических для направления подготовки. В общую оценку должно входить минимум треть от общего количества зачетных единиц:</p> <ul style="list-style-type: none"> – по направлениям со 180 ЗЕ - в объеме 60 ЗЕ;

²⁴ См. . http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html

См. Решение КМОЗ от 15.09.2000: Рамочные установки по введению системы зачетных единиц и модульному построению курсов обучения. <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>

	<ul style="list-style-type: none"> – по направлениям со 120 ЗЕ – в объеме 40 ЗЕ; – по направлениям с 90 ЗЕ – в объеме 30 ЗЕ; – по направлениям с 60 ЗЕ – в объеме 20 ЗЕ. <p>Вес отдельных оценок определяется исходя их доли зачетных единиц в общем объеме ЗЕ за модули.</p> <p>Сфера общих ключевых квалификаций не входит в оценку по направлению. Эти модули не оцениваются оценками.</p> <p>Наряду с оценкой за направление существуют общие оценки за программы подготовки бакалавров и магистров.</p> <p>Общая оценка за программу бакалавра складывается из отдельных оценок по направлениям, взвешенных по доле объема соответствующего направления в общем объеме (180, 120, 90, 60).</p> <p>Общая оценка за программу магистра складывается из отдельных оценок по направлениям и оценки за выпускную работу, взвешенных по доле объема соответствующего направления (90, 45) и доле выпускной работы (30).</p>
Документирование результатов экзаменов	<p>Результаты экзаменов отражены в трех документах:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Свидетельстве об окончании (название всех модулей и оценок). 2. Приложение к свидетельству (приложение к диплому): это дополнительное описание документа об окончании, содержащее информацию о полученных результатах обучения. 3. Учебная книжка (академическая справка). Посеместровый перечень всех сданных экзаменов по модулям представляет собой свидетельства об индивидуальных учебных результатах. 4.

Таблица 86 – Окончания

Окончания обучения	<p>Названия окончаний ориентируется на Рамочные установки Конференции министров образования земель:25</p> <ul style="list-style-type: none"> – «филология и культурологические науки, спорт, науки, связанные со спортом, социальные науки, искусство: Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.); – математика, естественные науки, медицина, сельское, лесное хозяйство, пищевое производство: Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M. Sc.); – Инженерные науки: Bachelor of Science (B.Sc.) или Bachelor of Engineering (B.Eng.), Master of Science (M. Sc.) или Master of Engineering; – экономические науки в зависимости от содержания направления подготовки: Bachelor of Arts (B.A.), Master of Arts (M.A.) или Bachelor of Science (B.Sc.), Master of Science (M. Sc.); – право: Bachelor of Laws (LL.B), Master of Laws (LL.M). <p>В случае с междисциплинарными направлениями название окончания дается в зависимости от дисциплины, имеющей преобладающее значение; по инженерным и экономическим наукам ориентируются на содержание курса подготовки. Дополнения к названиям исключены. В случае с курсами повышения квалификации и одноуровневыми курсами магистров могут использоваться также названия, не совпадающие с вышеназванными (например, MBA).</p> <p>В документе об окончании указывается наименование окончания.»</p>
Свидетельство об эквивалентности	<p>Выпускникам-магистрам выдается свидетельство об эквивалентности (диплом или традиционный магистр).</p>

Таблица 87 – Сфера действия нормативов

1.	Нормативы действительны для всех ступенчатых курсов подготовки университета
2.	Уже существующие ступенчатые курсы должны быть по возможности адаптированы к данным нормативам
3.	Нормативы, касающиеся модульного построения,26 с зимнего семестра 2006/2007 уч. г. являются обязательными и для всех традиционных курсов подготовки дипломированных специалистов и магистров.

25 Решение КМОЗ от 15.09.2000: Рамочные установки по введению системы зачетных единиц и модульному построению курсов обучения. <http://www.kultusministerkonferenz.de/doc/beschl/module.pdf>

26 См. раздел «Модульная структура и система зачетных единиц»

Следующий пункт не является нормативом, он касается реорганизации структуры обучения.

Таблица 88 – *Методы реорганизации*

Ход реорганизации	Курсы подготовки бакалавров и магистров по одному направлению подготовки должны разрабатываться совместно. На курсы подготовки бакалавров и магистров прием осуществляется одновременно.
Срок реорганизации	Зачисление начинается с зимнего семестра 2006/2007 уч. г. По направлениям, по которым предлагаются ступенчатые курсы подготовки, зачисление на старые курсы не проводится.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

A.7.4. ДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА МОДУЛИ

MODULARISIERUNG AN DER UNI MAINZ. MODULARISIERUNG DER STUDIENINHALTE

Главный структурный признак образовательных программ подготовки бакалавров и магистров

Главным структурным признаком программ подготовки бакалавров и магистров является деление содержания образовательных программ на модули, которые оцениваются зачетными единицами (кредитами), и введение системы промежуточных зачетов/экзаменов.

Согласно решению Конференции министров культуры от 15 сентября 2000 г. модули представляют собой комплекс учебных занятий, объединенных тематическим и содержательным единством, изучение которого ведет формированию твердых и систематизированных результатов. Тем самым модуль является в содержательном и временном плане завершенной совокупностью преподавания и обучения, он письменно оформлен и состоит из различных форм учебных занятий.

На основании рекомендаций BLK по введению модульной системы в вузах модуль должен быть описан в содержательном плане (качественно) и в плане затрат труда для успешного результата (количественно) и должен быть оценен (зачет).

Модулирование...

- ...означает разработку образовательных программ на основании требований к квалификации ("Learning Outcome"). (Вестник Центра развития высшей школы – СНЕ, июнь 2003 г.)
- ...усиливает междисциплинарность и/или трансдисциплинарность.

Традиционный процесс обучения, ориентированный на предметы, включает небольшое число предметов, но довольно много учебных занятий, которые проводятся в течение нескольких лет обучения и заканчиваются экзаменом по специальности. Модульное обучение же представляет собой много модулей, в которые включено относительно немного учебных занятий. Содержание обучения в модулях ориентировано на предметы в меньшей степени, чем на тематику и квалификацию. Тем самым оно способствует усилению меж- и трансдисциплинарности обучения.

- ...предлагает отражать содержание обучения в связи с системой зачетных единиц.

Содержание обучения в отдельных модулях отражается в письменной форме. Вместе с системой зачетных единиц они дают возможность в деталях информировать студентов о содержании обучения и требуемых затратах труда на обучение.

- ...требует промежуточных зачетов/экзаменов в модуле.

В конце каждого модуля сразу после окончания учебных занятий проводится зачет/экзамен еще до начала следующего семестра.

Цели высшей школы при введении модульного обучения

Введение модульной системы преследует различные цели высшей школы:

- большая открытость и гибкость путей образования
- большая эффективность организации обучения благодаря лучшей структуризации учебных программ и содержаний обучения
- прозрачность в организации индивидуального обучения

- упрощенное признание результатов обучения и тем самым поддержка национальной и международной мобильности студентов
- возможность организации индивидуального обучения, например, свободное посещение или «учеба в течение жизни».

Введение модульной системы обучения в университете Майнца

Минимальные стандарты для создания модулей

- Модули рассчитаны на изучение, как правило, в течение одного - двух семестров.
- Модуль включает, как правило, 8 академических часов в неделю (12 зачетных единиц) обязательных занятий и занятий по выбору. В зависимости от специальности возможно превышение или снижение на 2 академических часа в неделю (3 зачетных единицы).
- Модули могут состоять из различных форм обучения, как, например, лекции, упражнения, практика и т.д.
- Модули состоят из связанных между собой по содержанию занятий, в результате которых выполняется поставленная цель обучения и/или вырабатываются определенные компетенции
- Для усвоения модулей установлены в соответствии с затратами труда студентов зачетные единицы. Модуль заканчивается зачетом, в основе которого лежит содержание проведенных в настоящем модуле занятий. На основе совокупности занятий и зачетов за модуль начисляются кредитные единицы.
- Цели обучения и цели преподавания, а также соответствующее содержание обучающих и учебных программ отдельных модулей содержится в письменном виде в описании модуля ("Руководство модулем"). Студенты могут таким образом получать конкретную информацию о предлагаемых в модуле занятиях и о затратах труда при их выполнении (кредитах).

Контроль модуля

Промежуточный контроль модуля заменяет балльную систему оценок (зачет или экзамен) полностью или частично и разгружает заключительный зачет или экзамен.

Модуль завершается (согласно решению Конференции министров культуры от 15 сентября 2000) зачетом, в основе которого лежит содержание учебных занятий модуля (обзорный зачет).

Контроль модуля может проводиться в форме устных экзаменов, контрольных работ, прочих письменных заданий или других видов контроля и должен проводиться сразу после окончания всех занятий модуля.

Контрольные оценки (зачетные единицы) по материалам модуля складываются в заключительную оценку и тем самым разгружают заключительный зачет/экзамен учебной программы. Так как они суммируются при окончании вуза и получении профессиональной квалификации, то нормы для выпускных экзаменов можно применить и для экзаменов/зачетов модуля. Поэтому письменные зачетные работы по контролю изучения материалов модуля следует оценивать, на последнем повторном зачете, не менее чем двумя преподавателями. Устные зачеты/экзамены по материалам модуля должны принимать два преподавателя или один преподаватель в присутствии одного квалифицированного ассистента.

Отдельные оцененные виды работ модуля (например, реферат, домашние работы и так далее) могут быть включены в зачет материалов модуля, если это допускается условиями зачета/экзамена.

При разработке модулей и системы контроля результатов обучения, следует планировать число отдельных зачетов/экзаменов с учетом труда студентов, затраченного на подготовку к зачету/экзамену и труда преподавательского состава и управленческого персонала.

Зачеты/экзамены по контролю изучения материалов модуля могут сдаваться повторно согласно «Примерного порядка» для проведения экзаменов по образовательным программам для бакалавров и магистров, утвержденного сенатом университета Иоганна Гутенберга в Майнце.

Помощь в работе по введению модульной системы

Согласно решению Конференции министров культуры от 15 сентября 2000 описание модуля образовательной программы должно включать как минимум следующие элементы:

- Соответствие модуля квалификационным требованиям
- Содержание и цели модуля
- Формы учебных занятий
- Основания для участия в модуле
- Основания для передачи зачетных единиц
- Зачетные единицы (кредиты) и оценки
- Частота употребления модуля

- Затрата труда
 - Затрата времени
- В области загружаемых файлов Вы найдете:
- подготовленный образец формуляра, который Вы можете использовать для описания учебных модулей Вашей образовательной программы
 - образец для описания модуля

Перевод О.Л. Ворожейкиной

A.7.5. МОДУЛЬ И ДЕЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА МОДУЛИ

MODUL UND MODULARISIERUNG

1.0 Definition Modul.

2.0 Differenzierung von Modulen

Перед тем как приступить к разработке и составлению модуля, необходимо уточнить, что понимается под терминами «модуль» и «деление учебного процесса на модули» («модулирование»). Оба термина трактуются в профессиональном образовании по-разному. Имеются следующие основные определения для этих терминов:

1.0 Определение модуля

- Модули позволяют получить отдельные профессиональные навыки, и в результате изучения модуля приобретаются соответствующие компетенции. По материалам модуля проводится экзамен (зачет) и проводится официальное утверждение модуля. Модули используются на рынке труда в отдельности или в комбинации с другими модулями. Освоение материала модуля студентами и управление элементами модуля не связано с местом и временем, а лишь с траекторией изучения студентом всего материала. (Рютцель, 1997, 5)
- При сохранении профессиональных программ и государственных экзаменов, весь учебный процесс в модуле делится в дидактическом плане на учебные предметы, виды занятий, учебные проекты и т.д. Эти модули могут по отдельности оцениваться, но они не являются «строительным элементом» для получения квалификационных навыков. (Рютцель, 1997, 5)
- Модули как дидактические единицы должны связывать приобретенные компетенции с профессиональной деятельностью и должны быть по отдельности официально утверждены. Однако они являются частью целого, и составляются, как для существующих квалификаций, так и для новых квалификаций и образовательных программ. Тем не менее, отдельные модули могут быть составной частью для нескольких профессий и учебных курсов и в определенной степени гибко комбинироваться друг с другом. (Рютцель 1997, 6)
- Вся конструкция - это объединенная система модулей (профессиональных навыков), которые дают одну профессиональную квалификацию. Определенное число модулей, может обеспечить приобретение профессиональной квалификации (сумма отдельных профессиональных навыков дает в итоге ключевую квалификацию = диплом). С одной стороны, модули являются обособленными учебными единицами сами по себе, с другой стороны, их логические связи создают основу для получения определенных квалификационных навыков. По возможности модули должны свободно комбинироваться, т.е. только в необходимых случаях последовательность изучения модулей должна предписываться свыше. (Мюсерс, 1998,5)
- В результате изучения модулей приобретаются квалификационные навыки, (что относится к категориям: «компетенции», «выход» (Kompetenz-bzw. Output-Kategorie). Модули по специальности могут иметь дополнительные модули. Модули невозможны вне стандартов, отражающих прозрачность и сопоставимость. (Клоас, 1997, 17)
- Это разнообразие в определении модулей отчетливо свидетельствует о необходимости выработать рабочее определение. (Эстер)

2.0 Дифференциация модулей

Определение модулей в пункте 1.2 позволяет различать их категории. Прежде всего, следует различать «модули выхода и входа».

«Модули входа» касаются самого учебного процесса, т.е. отдельных учебных курсов, определенных временных рамок и так далее. «Модули входа» относятся к содержаниям отдельных учебных предметов и учебных этапов, а также к месту обучения. Т.е., они посвящены исключительно учебному процессу и его делению на отдельные части. Поэтому «модули входа» можно сравнивать скорее с учебными предметами.

«Модули выхода» относятся к учебным процессам, в результате которых проводится экзамен (зачет). Модули позволяют, таким образом, приобрести отдельные квалификационные навыки, которые по отдельности экзаменуются и официально утверждаются. При этом учитывается не только учебный процесс, но и его результаты. «Модули выхода» могут использоваться на рынке труда, как по отдельности, так и в комбинации с другими модулями.

Имеется еще один вариант «модуля выхода». Модули могут, как выше описано, по отдельности оцениваться и утверждаться, но остаются при этом частью целого и должны завершаться заключительным экзаменом (зачетом), включенном в общий учебный план. (Клоас, 1997, 10-17)

Модули можно также делить на виды: обязательные, факультативные, базовые и дополнительные. Обязательные модули состоят из основных модулей и вспомогательных модулей. При этом перед вспомогательными модулями ставится задача способствовать лучшему усвоению темы в основных модулях. Имеется возможность освобождения учащихся от отдельных обязательных модулей, если в ходе предыдущей профессиональной подготовки эти тематические области уже были освоены. В начале обучения все без исключения модули являются обязательными.

Перевод В.И. Прудковской

А.7.6. ВЕСТНИК СОЮЗА УЧРЕДИТЕЛЕЙ НЕМЕЦКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА, ОКТАБРЬ 2004

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT.
POSITIONEN, OKTOBER 2004

Содержание

Предисловие

I. Введение

Клаус Вейрих Будущее начинается с диалога

Манфред Эрхардт Квалификационные требования к специалистам

II. Инновационные образовательные программы и высшее качество подготовки специалистов

Герхард Айгенбергер Тезисы Общества Немецких Исследователей (DFG) о будущей структуре обучения инженеров в Германии

Конрад Остервалдер Концепция подготовки бакалавров в Технической высшей школе Цюриха (ETH)

Гюнтер Хайтманн. Высокое качество инженерного образования, сопоставимое с европейским качеством образования

Христиана Штанге Компетенции в инженерном образовании

Манфред Хампе Учебный курс «Инженерная механика» Техническом университете Дармштадта

III. Каких компетенций требует рынок труда?

Карлхайнц Минкс Компетенции, востребованные рынком труда

Вилли Фукс Вопросы профессиональной пригодности выпускников при аккредитации образовательных программ бакалавра

Франк Штефан Беккер Выпускники–бакалавры на международных предприятиях

Андреас Шмиг Бакалавры по инженерной специальности на малых и средних предприятиях

IV. Выводы

Манфред Эрхардт

V. Авторы

Выходные данные:

Издатель:

Союз учредителей немецкого научного общества

Аллея Баркхофен, 1

45239 Эссен

Телефон: (02 01) 8401-0

Телефакс: (02 01) 84 01-3 01

Mailto: mail@stifterverband.de

Интернет: www.stifterverband.de

Ответственный за выпуск:

Доктор Ф. Мейер-Гукель

Под редакцией

доктора Фолькера, Мейер-Гукеля

Верстка: Гештальтмануфактур ГмбХ, Дортмунд

Предисловие

После принятия решения о всеобщем переходе на новые квалификации бакалавра и магистра, возникла необходимость разработки в короткие сроки новых образовательных программ, которые обеспечивали бы современное, качественное, совместимое с международным образованием и ориентированное на рынок труда, инженерное образование. Осуществить этот план возможно при тесном взаимодействии представителей высшей школы, ответственных за разработку образовательных программ, и работодателей.

На совместном симпозиуме Союза учредителей немецкого научного общества (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) и акционерного общества (АО) Сименс, проходившем 26 марта 2004 года в г. Мюнхене, состоялась дискуссия представителей вузов и руководителей предприятий о структуре обучения и содержании новых образовательных программ подготовки бакалавров и магистров по инженерному направлению.

В результате обсуждения представители предприятий, деканы факультетов инженерного профиля и руководители вузов пришли к единому мнению о том, что следует опираться на имеющиеся положительные практические примеры инженерного образования, а также разработать мероприятия, способствующие повышению качества подготовки молодых специалистов.

Обсуждались следующие основные вопросы:

- Какие образовательные структуры должны быть созданы, и каким должно быть содержание образовательных программ «бакалавр-магистр» для инженерных дисциплин?
- Какие компетенции потребуют предприятия от молодых специалистов инженерного профиля и как эти компетенции могут вырабатываться в процессе обучения?
- Как и в каких профессиональных областях может быть использован выпускник-бакалавр?
- Какие пути для карьеры предлагает рынок труда выпускнику-бакалавру и какие имеются программы по развитию персонала для молодых специалистов?
- Какие различия имеются при обучении бакалавров в специализированных высших учебных заведениях и университетах?
- Дает ли обучение по программе бакалавра возможность повысить число абитуриентов инженерного профиля?

В предлагаемых докладах симпозиума делается попытка ответить на эти вопросы и дать направления разработки инновационных образовательных программ. В докладах отмечаются имеющиеся проблемы, возникающие в связи с введением новых образовательных программ, которые должны быть решены совместно образовательными учреждениями и предприятиями.

Союз учредителей немецкого научного общества выражает благодарность АО Сименс за тесное сотрудничество при подготовке и проведении симпозиума.

Доктор Фолькер, Мейер-Гукель,

Союз учредителей немецкого научного общества

Выводы

Манфред Эрхардт

IV.

1. При переходе на новые образовательные программы «бакалавр-магистр» в области инженерных наук до сих пор не было серьезных преобразований. Были произведены некоторые дополнения к существующей квалификации дипломированного специалиста, хотя необходима полная замена на квалификации бакалавра и магистра.

В специализированных высших учебных заведениях действуют, в основном, новые образовательные программы подготовки магистров, программ подготовки бакалавров введено недостаточно.

В специализированных высших учебных заведениях, в которых образовательные программы бакалавров уже реализованы, сроки обучения составляют, как правило, три плюс два года, обучение продолжается 6 или 7 семестров, но не 8, а это является необходимым требованием Конференции министров культуры.

2. В области инженерного образования следует и далее поддерживать возможность обучения студентов в разных видах высших учебных заведений – в профессиональных академиях, специализированных высших школах и университетах (что диктуется спросом), однако четко разграничивать при этом их профили. Имеется в виду, что первый профиль – это ориентация на базовое образование, второй профиль – ориентация в большей степени на изучение научных основ и на исследовательскую деятельность.

При этом не исключается последовательное введение образовательных программ подготовки бакалавров и магистров, как в специализированных высших учебных заведениях, так и в университетах, но результаты подготовки специалистов в них могут различаться.

Так, выработка способностей в университетах первого профиля означает (если это не швейцарская модель), что университеты при подготовке бакалавров становятся как бы ближе к профилю специализированных вузов. Но, с другой стороны, согласно требованиям швейцарской модели в данном случае упускается и не выполняется задача выработки способности к трудоустройству, и поэтому обучение рассчитано в большей степени на выработку у бакалавров естественнонаучных и инженерных знаний. В принципе это означает, что в университетах делается меньшая ставка на трудоустройство бакалавров и предполагается, что небольшое число из университетских бакалавров пойдет работать по профессии, и поэтому для них заранее разрабатывается пятилетняя программа обучения.

3. Требования Европейского союза и Конференции министров культуры, касающиеся способности к трудоустройству и профессиональной квалификации выпускников-бакалавров, заключаются в том, что вузы должны развивать инженерные способности, умения мыслить и действовать на инженерном уровне. Т.е., во-первых, необходимо владеть естественнонаучными и математическими компетенциями, во-вторых, способностью решать проблемы, соответствующие уровню инженера, в третьих, вырабатывать дальнейшие надпрофессиональные, так называемые, ключевые компетенции и, наконец, в-четвертых, приобретать первый профессиональный опыт в ходе практических семестров или других видов производственной практики.

Отсюда вытекает, что при разработке концепции и введении новых образовательных программ должны быть учтены профессиональные области, в которых будут заняты выпускники, а к составлению учебных планов и программ привлечены представители производства. Привлечение практиков необходимо еще и по той причине, что инженерное образование в будущем должно рассматриваться как две составляющие: обучение в вузе и профессиональная практика, организуемая предприятиями. Речь идет о необходимости согласования базовых профессиональных требований с научно обоснованным содержанием образовательных программ соответствующего профиля квалификации.

4. Надпрофессиональные ключевые квалификации должны быть включены в профессиональную квалификацию будущих выпускников высшей школы.

Специальные, методические и ключевые компетенции должны вырабатываться при обучении в вузе в соответствующих пропорциях.

Для этого вузам следует переосмыслить традиционные учебные занятия и заменить их или дополнить более широко новыми соответствующими формами обучения.

5. Открытым остается сегодня вопрос, следует ли вышеупомянутые профили 1 и 2 закреплять за определенными видами высших школ, как это принято в Швейцарии. С одной стороны, существует мнение, что каждый вид высшей школы должен концентрироваться на своих сильных сторонах: университеты на образовательных программах подготовки бакалавров и магистров, специализированные

высшие школы – на базовых программах подготовки бакалавров. С другой стороны, высказывалось мнение, что следует решение вопроса о том, как и в каком объеме, специализированные вузы могут включать в образовательную программу подготовки магистров указанный выше профиль 2, предоставить рынку труда как потребителю, формирующему спрос.

6. Всеобщий переход на систему «бакалавр-магистр» для всех видов вузов, в результате которого усиливаются связи между образовательными структурами и содержанием образовательных программ, не должен означать гармонизацию в смысле нивелирования или унификации.

Больше внимание следует уделять тому, чтобы разнообразие содержания образовательных программ сохранялось и развивалось. Однако, сложность, которая кроется в многообразии, не должна быть чрезмерной.

7. Для успешного введения образовательных программ подготовки бакалавров и магистров не обязательно сохранять традиционное обучение параллельно с обучением по новым программам. Наш симпозиум показал, что экономика готова к новым образовательным программам, а вузы, если еще и медлили до сих пор, сегодня должны использовать эту готовность, как с пользой для себя, так и для более решительного продвижения инновационных проектов.

Перевод В.И. Прудковской

«ОБРАЗЕЦ ДЛЯ ЗАПОЛНЕНИЯ ТАБЛИЦЫ «ОПИСАНИЕ МОДУЛЯ»

EIN MUSTER FÜR EINE MODULBESCHREIBUNG. UNIVERSITÄT MAIZ

Комментарии по пунктам таблицы»

Название модуля		Зачетные единицы (кредиты) (согласно ECTS)			
Ответственный (ая) за модуль		Секретарь:		E-mail:	
Описание модуля					
1. Квалификационные требования					
На занятиях вырабатываются следующие компетенции (отметить соответствующие компетенции крестиком или в процентах)					
Профессиональные компетенции <input type="checkbox"/> Методические компетенции <input type="checkbox"/> Системные компетенции <input type="checkbox"/> Социальные компетенции <input type="checkbox"/>					
2. Содержание					
3. Составные части модуля					
Наименование учебного занятия	Вид учебного занятия	Число академических часов	Кредиты (согласно ECTS)	Учебные занятия: обязательные/по выбору; обязательные - и по выбору	Семестр: зимний/летний
4. Описание видов учебных занятий					
5. Готовность студентов к занятиям					
6. Практическая полезность модуля					

7. Затраты труда и кредиты
8. Внутримодульный контроль и оценка модуля
9. Продолжительность изучения модуля
Модуль рассчитан насеместр(семестра).
10. Число студентов, изучающих модуль
11. Оформление заявок для участия в экзамене (зачете) по материалам модуля
12. Литература по предметам, раздаточный материал
Раздаточный материал в твердых копиях да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
Если да, то где можно купить раздаточный материал?
Раздаточный материал в электронной форме да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
Если да, указать адрес сайта в Интернете
<u>Литература:</u>
13. Прочее

По пункту 1. Квалификационные требования (Требования работодателей к квалификации специалистов)

Структура и описание модуля должны определяться квалификационными требованиями.

Термин «компетенции» означает в том числе:

- а) способности
- б) компетентность

Здесь термин компетенции употребляется в смысле **способности**.

Профессиональные компетенции

Профессиональные компетенции – это наличие теоретических и практических знаний, которые требуются для постановки и решения проблем по специальности.

Методические компетенции

Методические компетенции – это владение рабочими техниками и технологиями, которые необходимы для решения проблем целенаправленно, по существу и в различных ситуациях.

Системные компетенции

Системные компетенции – это наличие достаточных знаний и умений, для того, чтобы понимать динамичность системы и целенаправленно осуществлять свои действия внутри системы.

Социальные компетенции – это способность решать проблемы вместе с остальными людьми и находить взаимопонимание при решении конфликтов.

По пункту 2. Содержание модуля

Описывается содержание учебных занятий модуля.

По пункту 3. Компоненты модуля

В данном разделе рассматриваются наименования и виды учебных занятий, предусмотренных модулем, число академических часов в неделю, кредитов, в каких семестрах (летнем или зимнем) проводятся занятия, а также виды занятий: обязательные для посещения, факультативного посещения, или обязательно-выборочные занятия.

По пункту 4. Описание видов учебных занятий

Здесь рассматриваются виды учебных занятий, в результате которых приобретаются требуемые компетенции. Принципиальным является то, что разнообразные учебные занятия служат для достиже-

ния одной цели – выработке необходимой квалификации. В различных видах учебных занятий используются разные методики, которые служат для лучшего усвоения одной главной темы всех занятий.

По пункту 5. Готовность студентов к занятиям

Приобретенные студентами при изучении других модулей компетенции могут быть основой для изучения следующего модуля. Подготовкой к изучению следующего модуля может служить наличие профессиональной практики или других практических или теоретических знаний. Такая подготовка может быть обязательной или желательной. Знания, приобретенные на стороне (другими путями), контролируются установленным «Порядком зачетов и экзаменов».

По пункту 7. Затраты труда и зачетные единицы (кредиты)

Кредиты являются количественным измерением общей нагрузки студентов. Кредиты включают как время непосредственного посещения занятий, так и время для самостоятельной подготовки к занятиям или проработки учебного материала, время на зачеты (экзамены) и подготовку к ним, а также время на выполнение дипломных и курсовых работ и вузовскую практику.

Как правило, на учебный год распределяется 60 кредитов, т.е., 30 кредитов в семестр.

На основании решения Конференции министров культуры от 24.10.1997г. за одну зачетную единицу (кредит) принята рабочая нагрузка (work load) студента 30 часов (время присутствия на занятиях и самостоятельная работа по подготовке к занятиям и проработке материала после занятия).

Вся рабочая нагрузка за семестр, включая свободное от лекций время, не должна превышать 900 часов или 1800 часов за учебный год.

По пункту 8. Внутримодульный контроль и оценка модуля

Формы контроля:

- Устный экзамен
- Письменный экзамен
- Работы, эквивалентные экзамену (как минимум 2 работы).

По пункту 9. Продолжительность изучения модуля

Указать в течение одного или двух семестров происходит изучение модуля.

По пункту 10. Число студентов, изучающих модуль

На определенных видах учебных занятий таких, как семинары, практические или лабораторные занятия присутствует определенное ограниченное число студентов. Указать это в описании модуля.

По пункту 11. Оформление заявок для участия студентов в экзамене, зачете и т.д.

Информация о зачетах, экзаменах и других формах внутримодульного контроля. Следует указать, где можно получить информацию об экзамене (зачете) по материалам модуля, например, на сайте в Интернете, в графике экзаменов и зачетов, «Порядке проведения экзаменов и зачетов», в информационных брошюрах и т.д., а также, куда следует обратиться с заявкой на сдачу экзамена или зачета. Участие в письменной работе оформляется непосредственно при написании письменного задания. При сдаче работ, эквивалентных экзамену, следует через четыре недели после начала изучения модуля подать заявку в экзаменационный комитет. При повторном экзамене (зачете) следует учесть, что, в основном, он должен иметь устную форму. О сдаче устных экзаменов следует сообщить не позднее, чем за три дня/одну неделю экзаменатору и в экзаменационный комитет.

По пункту 12. Литература по предмету, раздаточный материал

Вначале следует выяснить, имеется ли раздаточный материал. Затем указать, в какой форме и где его можно взять. Если раздаточный материал в электронной форме, указать адрес сайта для загрузки файла. Для раздаточного материала в твердых копиях указать, где его можно купить.

По пункту 13. Прочее:

Ссылки, указания на возможные ошибки.

Перевод В.И. Прудковской

МЕЖДУ ВУЗОМ И РЫНКОМ ТРУДА

Бридис Коля, Минкс Карл-Хайнц
Опрос выпускников 2001 г.
Проект Информационной системы высшего образования
Гонновер 2004

ZWISCHEN HOCHSCHULE UND ARBEITSMARKT

Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen
und Hochschulabsolventen der Prüfungsjahres 2001.
Briedis Kolja, Minks Kark-Heinz

HIS Projektbericht
Hannover 2004

Анкеты

1. Вопросы, касающиеся учебного процесса

1.1 Пожалуйста, заполните следующую таблицу – начиная с семестра, когда Вы впервые записались в вуз – направление подготовки (основная дисциплина) (в отдельных случаях также 2-я основная дисциплина или дополнительная дисциплина), вид окончания (степень, которой завершается подготовка) и вуз. Если были изменения, т.е. Вы изменили направление подготовки, вид окончания или вуз или на какой-то срок уехали на учебу за рубеж или дополнительно начали другое обучение, внесите все изменения в хронологическом порядке.

Таблица 90.

С летн/зимн семестра 19... по летн/зимн семестра 20... (напр. ЗС 95/96 – ЛС 2001)	Направление подготов- ки, дисциплина	Вид окончания (например, диплом специализ. вуза, сви- детельство учителя гимназии)	Название вуза и ме- сто его расположе- ния
с по	(Основная дисциплина)		
	(Возможная 2-я основная или доп.дисциплин)		
с по	(Основная дисциплина)		
	(Возможная 2-я основная или доп.дисциплин)		
с по	(Основная дисциплина)		
	(Возможная 2-я основная или доп.дисциплин)		
с по	(Основная дисциплина)		
	(Возможная 2-я основная или доп.дисциплин)		
с по	(Основная дисциплина)		
	(Возможная 2-я основная или доп.дисциплин)		
с по	(Основная дисциплина)		
	(Возможная 2-я основная или доп.дисциплин)		

1.2 Какой документ об окончании Вы получили/ какой экзамен сдали?

Таблица 91.

Семестр окончания		Основная дисциплина	Вид окончания	Название вуза и место его расположения
1-е окончание	в З/С 20.. в Л/С 20..			
Возможное 2-е окончание	в З/С 20.. в Л/С 20..			
Возможное 3-е окончание	в З/С 20.. в Л/С 20..			

Указание: Дайте ответы на последующие вопросы 1-го раздела применительно к Вашему 1-му окончанию (см. вопрос 1.2).

1.3 Когда Вы в рамках Вашего выпускного экзамена получили последнюю оценку (сдача аттестационной работы, последний письменный экзамен или устный экзамен) и какой получили совокупный средний балл (возможно количество зачетных единиц)?

Месяц

Год 20..

Совокупный средний балл за экзамен

Возможно количество зачетных единиц

1.4 Через сколько семестров обучения Вы сдали промежуточный или преддипломный экзамен?

Промежуточный или преддипломный экзамен был сдан после семестра.....

Я не должен был сдавать промежуточный экзамен/преддипломный экзамен.....

1.5 Сколько семестров – включая последнюю экзаменационную сессию – Вы изучали дисциплину, по которой получили первое окончание? (Пожалуйста, если это имело место, включите также признанные семестры, на которых Вы обучались ранее).

Количество семестров

1.6 Прерывали ли Вы Ваше заверенное обучение? (Приведите количество семестров, возможно несколько ответов)

Да, был временно отчислен насеместров

Да, брал отпуск на.....семестров

Да, без формального оформления насеместров

Нет.....

1.7 Меняли ли Вы после первого зачисления в вуз Вашу основную дисциплину или предполагаемое Вами ранее окончание?

Да, только дисциплину.....

Да, только предполагаемое окончание далее вопрос 1.8

Да, дисциплину и предполагаемое окончание

Нет..... далее вопрос 1.9

1.8 Насколько важную роль играли следующие причины?

	Очень большую	Никакую
Трудности с освоением учебного материала или сдачей экзаменов	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Изменилась моя профессиональная цель	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Плохие условия обучения	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Неинтересное содержание обучения	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Слишком большая продолжительность обучения	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

Несовпадение профессиональных и семейных перспектив	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Лучшие профессиональные шансы	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Поступление на первоначально предполагаемое обучение	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Смена интересов	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Неправильные представления/ недостаточная информированность о программе обучения	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Прочие, а именно	

1.9 Какие были специализации по основной дисциплине?

1.
2.

Не было специализаций

1.10 Работали ли Вы во время обучения?

- | | | |
|----------------------------------|---|-------------------|
| Да, во время всего обучения | 1 | |
| Да, на отдельных этапах обучения | 2 | Далее вопрос 1.11 |
| Да, но только по случаю | 3 | |
| Нет | 4 | Далее вопрос 1.13 |

1.11 Связана ли была Ваша работа в широком смысле с Вашим направлением подготовки или с профессией, которую Вы стремились приобрести? (Возможно несколько ответов)

- Я работал в качестве помощника преподавателя по своей дисциплине в отделении / в институте
- На предприятии, в учреждении, в сфере услуг выполнял задачи, близкие к моей дисциплине
- Я работал самостоятельно / в качестве свободного работника близко к моей дисциплине
- Моя работа не была связана с моей дисциплиной.....

1.12 Считаете ли Вы, что Ваша работа во время обучения была полезна при трудоустройстве? (Возможно несколько ответов)

- Да, поскольку я получил практические знания по профессии
- Да, поскольку она способствовала моему профессиональному продвижению.....
- Да, она помогла мне найти место.....
- Да, поскольку она помогла мне сориентироваться в обучении
- Да, по другим причинам.....
- Нет, поскольку она служила только получению средств к существованию.....
- Нет, поскольку она привела к увеличению сроков обучения.....
- Нет, по другим причинам.....
- Я не могу оценить.....

1.13 Какую роль играет для Вас точка зрения рынка труда при....

- | | Очень большую роль | Почти никакой роли |
|---|--------------------|--------------------|
| выборе обучения | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 | |
| формировании вашего учебного плана..... | 1 – 2 – 3 – 4 – 5 | |

1.14 Были ли предусмотрены для Вас практика, сопровождающая процесс обучения, или семестр практической подготовки? (Возможно несколько ответов).

- Да, практика в вузе (например, лабораторный практикум).....
- Да, практика вне вуза (например, практика на предприятии)....
- Да, семестр практической подготовки.....
- Нет

1.15 Посещали ли Вы наряду с учебными занятиями также мероприятия, проводимые в вузе или вне его, с целью улучшения профессиональных шансов?

Да

Нет

Если да, то какие?

1

2

3

1.16 Как Вы оцениваете следующие аспекты завершенного Вами обучения?

	Очень хорошо	Очень плохо
Структурированность	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Возможность освоения (перспективные сроки)	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Скоординированность занятий по времени	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Доступ к требуемой практике/практическим занятиям	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Актуальность изучаемых методов	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Актуальность с точки зрения состояния научных исследований	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Актуальность с точки зрения требований практики	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Связь теории и практики	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Проведение обязательной практики, сопровождающей обучение/семестра практической подготовки	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Возможности углубления профессиональных знаний	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Освоение методов научной работы	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Овладение способностью устной презентации	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Овладение способностью написания научных текстов	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Отработка профессиональных действий	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Овладение иностранным языком для профессиональных целей	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Контакты с преподавателем	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Консультирование по вопросам, связанным с изучаемой специальностью, и кураторство	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Обсуждение письменных экзаменационных работ, домашних работ и т.д.	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Наличие важной специальной литературы в библиотеке	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Доступ к компьютерной службе (интернет, научный банк данных и т.д.)	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Использование электронных коммуникационных средств в обучении	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Если было предусмотрено оснащение Лабораторий, учебные места в лабораториях	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Помощь при поиске места/при трудоустройстве	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Наличие мероприятий по профессиональной ориентации	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Индивидуальное профессиональное и учебное консультирование	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

1.17 Насколько следующие высказывания относятся к Вашему обучению?

В большой степени

Вообще не относятся

Содержание обучения было четко определено
 Был обязательный учебный план

1 – 2 – 3 – 4 – 5
 1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.18 Насколько важны следующие знания и способности для Высшей современной профессиональной деятельности (или, если Вы не заняты, то предположительно) (столбец А)? В какой мере Вы обладали этими знаниями и способностями после окончания обучения (столбец Б)?

А Значение для профессиональной деятельности	Знания и способности	Б Наличие при окончании обучения	
		Очень важно	Неважно
1 – 2 – 3 – 4 – 5		В большой мере	В малой мере
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Специальные профессиональные знания	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Широкие базовые знания	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Специальные теоретические знания	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Знание научных методов	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Иностранные языки	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Научные результаты/практическая реализация концепций	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Коммуникационные способности	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Умение вести переговоры	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Критическое мышление	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Организационные способности	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Компьютерные знания	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность адаптироваться в изменившихся обстоятельствах	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность письменно выражать мысли	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность устно излагать мысли	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность распознавать пробелы в знаниях и устранять их	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Тщательность	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Качества руководителя	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Правовые знания	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Экономические знания	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способности к кооперации	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Менеджмент времени	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способности применять имеющиеся знания при решении новых проблем	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способности, связанные с внедрением	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Широкомасштабное мышление (выходящее за рамки специальности)	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Знания, касающиеся влияния моей работы на природу и общество	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Знание и понимание других культур	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Самостоятельная работа	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность брать на себя ответственность	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Менеджмент конфликтов	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Общее образование	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность работать концентрированно и дисциплинированно	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность решать проблемы	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Способность учитывать точки зрения и интересы других	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5	Аналитические способности	1 – 2 – 3 – 4 – 5	1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.19 В каких формах учебных занятий Вы принимали активное участие? (Возможно несколько ответов)

Я принимал участи в группах по подготовке учебных заданий.....

Я принимал участи в проектном обучении, имеющем практическую/исследовательскую ориентацию

Я работал в кооперативных учебных проектах вуза

- и предприятий/служб.....
- Я добровольно прошел производственную практику
- Я обучался по линии международных связей.....
- Я был тьютором
- Я возглавлял семинарскую/учебную группу.....
- Я использовал компьютерную учебную программу (например, учебное программное обеспечение, Online-тьюториалы и т.д.).....
- Я интенсивно использовал компьютер для получения информации (Интернет, CD-Rom, банки данных)

1.20 Когда Вы вспоминаете об обучении, насколько касаются его следующие высказывания?

	В большой степени	Вообще не касаются
Я относительно быстро узнал, что важно в обучении	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я целенаправленно стремился сдать экзамены	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
В обучении я часто брался за многое	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я мог бы закончить обучение быстрее, если бы больше занимался	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Были периоды, когда я не знал, должен и довести обучение до конца	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Для меня было важно как можно быстрее закончить обучение	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я порой «разбрасывался» в обучении	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я для себя точно определил нагрузку в обучении	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Для меня было важно заниматься темами, которые не обязательно требовались в обучении	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Для меня было важно чем-либо заниматься помимо обучения	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

1.21 В чем, с Ваших современных позиций, Вы видите ценность обучения?

	В большой мере	В малой мере
В возможности заняться интересной профессией	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
В шансе обучаться более длительное время	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
В возможности использовать обучение для профессионального роста/карьеры	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
В возможности личного развития	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
В реализации знаний в профессии	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

1.22 Из каких источников Вы получали средства на жизнь во время обучения в указанные ниже периоды? (Пожалуйста, постарайтесь примерно указать соответствующие виды финансирования в %)

	В первый год обучения	В середине обучения	В последний год обучения
Работа	%	%	%
Стипендия	%	%	%
Материальная помощь в соответствии с Законом о материальной помощи учащимся	%	%	%
Частные ассигнования (например, средства родителей/партнеров)	%	%	%
Собственные средства, сбережения, займы и т.д.	%	%	%
Прочие средства (например, пособия)	%	%	%
	100	100	100

1.23 Стремитесь ли Вы к получению образования в дальнейшем или к защите диссертации на степень доктора?

- Да, предполагаю.....
Да, уже начал.....Далее вопрос 2.1
Да, уже закончил.....
Пока не знаю.....Далее вопрос 3.1
Нет.....

2 Дальнейшее обучение и защита диссертации на степень доктора

2.1 Идет ли при этом речь о.....

Защите диссертации на степень доктора?Далее вопрос 2.3
Дополнительном обучении?

Втором высшем образовании?Далее вопрос

2.2 Прочем, а именно

2.2 По какой другой специальности Вы получаете (получили) образование и к какому другому окончанию стремитесь (стремились)?

Специальность.....

Окончание.....

Не предполагаю.....

2.3 Насколько важны (были важны) для Вас следующие мотивы?

.....	Очень важны	Неважны
Могут более соответствовать моим профессиональным наклонностям	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Улучшат мои профессиональные шансы	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Способствуют развитию личности	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Выиграю время для нахождения профессии	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Компенсировать дефицит профессиональных знаний	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Сделать что-то совершенно другое, чем до сих пор	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Не быть безработным	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Поддерживать контакт с вузом	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Специализироваться в определенной профессиональной области	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Избрать академическую карьеру	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Исследовать интересную тему	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Сохранить статус студента	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Прочее, а именно		

2.4 Как Вы финансируете (финансировали) в основном дальнейшее обучение/подготовку к защите диссертации на степень доктора? (Возможно несколько ответов)

- Получая материальную помощь на последипломном уровне в соответствии с Законом о материальной помощи учащимся.....
Получив место в вузе для подготовки диссертации.....
Получив место для подготовки диссертации, финансируемое из третьих источников.....
За счет профессиональных доходов.....
Подрабатывая.....
За счет средств родителей.....
За счет средств партнера/партнерши.....
За счет своего состояния, накоплений.....

Благодаря кредиту/долгу
За счет стипендии.....
Из других средств, а именно

3 Вт
орая фаза подготовки

3.1 Предусмотрена ли после окончания Вашего обучения вторая фаза подготовки или практическая деятельность (например, стажировка, викариат, практика, по результатам которой признается квалификация)?

Да, есть, но еще не началась Далее вопрос 3.2
Да, у меня уже началась
Да, я ее уже закончил..... Далее вопрос 3.3
Да, но я ее прервал.....
Нет Далее вопрос 4.1

3.2 По каким причинам Вы ее (еще) не начали или не могли начать? (возможно несколько ответов)

.....
Еще не наступил срок зачисления.....
Я включен в список ожидающих.....
Я еще не нашел места.....
Я сейчас выполняю семейные функции
Место было слишком далеко от места жительства/
партнера/партнерши.....
Предложенные места не соответствуют моим
профессиональным представлениям
Я хочу позже поступить на подготовительную службу¹.....
Я нашел профессиональную альтернативу
Я не могу работать в данный момент
Мои дальнейшие планы еще не определены.....

3.3 Если Вы уже побеспокоились о получении места для обучения или практики: какой опыт Вы приобрели в связи со следующими аспектами?

	Очень легко	Очень сложно	Не было никакого выбора		
Вообще найти место	1	2	3	4	5
Найти интересное с профессиональной точки зрения место	1	2	3	4	5
Попасть на желаемое место подготовки	1	2	3	4	5
Найти жилье в том месте, где будет проводиться подготовка	1	2	3	4	5

3.4. Должны ли Вы смириться со сроком ожидания?

Да.....
Пожалуйста, укажите количество месяцев.....
Нет.....

¹ Подготовительная служба – профессиональная подготовка на рабочем месте для учителей, врачей, юристов, завершающаяся сдачей второго государственного экзамена.

3.5 Как Вы оцениваете продолжительность второй фазы обучения/практики?

Слишком долгое.....
Нормальное.....
Слишком короткое.....
Совершенно лишнее

3.6 Если у Вас уже началась вторая фаза обучения/практики, то какой опыт Вы извлекли из нее за это время?

	Очень хороший	Очень плохой
Интенсивность руководства	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Профессиональное качество руководства	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Оплата	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Организация	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Шансы обучиться и повысить квалификацию	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Передача профессионального практического опыта	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Связь с содержанием первой фазы обучения	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Соответствие целей подготовки собственным целям	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Теоретическая рефлексия практики	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Признание в качестве коллеги	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Обучение профессиональным правилам и образу действия	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Признание клиентами/школьниками/пациентами	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Прочий опыт, а именно		

3.7 Как Вы оцениваете вторую фазу подготовки, исходя из Вашего предыдущего опыта?

	Очень полезна	Совсем не полезна
Я считаю вторую фазу	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

4 Между вузом и рынком труда

4.1 Когда Вы начали предпринимать меры, чтобы получить место после окончания обучения?

До сих пор еще не начал.....
После экзамена.....
Во время экзамена.....
Перед экзаменом

4.2 В какое количество фирм/институтов Вы подали заявление о приеме на работу? Как часто Вас приглашали на собеседование и сколько предложений Вы получили?

Количество заявлений о приеме.....
Количество собеседований.....
Количество полученных предложений.....

4.3 С какими трудностями Вы до сих пор сталкивались при поиске места – независимо от результата? (Возможно несколько ответов)

По моей специальности предлагают относительно мало мест.....
В основном требуются выпускники, имеющие другую специализацию.....
Часто требуется другое окончание (например, степень доктора вместо диплома, диплом университета вместо диплома специализированного вуза).....
Предлагаемые места не соответствуют моим представлениям о зарплате.....
Предлагаемые места не соответствуют моим представлениям
о рабочем времени и/или условиях работы.....
Требуются в основном кандидаты, имеющие опыт работы.....

Предлагаемые места находятся очень далеко

Требуются специальные знания, которых у меня нет (например, знание компьютера, иностранных языков).....

Предлагаемые места не соответствуют моим представлениям о содержании работы

Совместимость семьи/партнерши с профессией

Другие проблемы, а именно.....

До сих пор у меня не было проблем

4.4 Чтобы лучше понять пути при переходе от обучения к профессиональной жизни и к другим сферам жизни, просим Вас занести в следующий календарь виды деятельности, которые Вы выполняли после окончания обучения.

Пожалуйста, отметьте месяц, в который Вы сдали последний экзамен в завершеном Вами обучении + и внесите в календарь буквы, обозначающие Вашу деятельность со времени окончания обучения до сегодняшнего дня. Важно, чтобы не было пустот.

Обозначения:

<i>Занятость</i>	<i>Деятельность, не имеющая характера занятости</i>	
R – стажировка, практика, необходимая для признания и др. W – по договору подряда на выполнение работы, работа за гонорар J – подработка SE – самостоятельная занятость (без договора подряда и гонорара) NE – несамостоятельная занятость	P – подготовка и защита диссертации на степень доктора ST – обучение B – начальное профессиональное образование, переобучение, практика, волонтерская работа F – повышение квалификации (с отрывом от работы, долгосрочное)	EZ – воспитание детей, отпуск для воспитания детей H – домашняя работница, домашний работник, работа в семье A – поиск работы, безработный SO – Прочее (например, служба в армии, гражданская служба, отпуск)

	Янв.	Февр.	Март	Апр.	Май	Июнь	Июль	Авг.	Сент.	Окт.	Нояб.	Дек.
2000									+	SO--	-----I	A--I
2001	NE--	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
2002	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	----I

Ваш личный календарь

	Янв.	Февр.	Март	Апр.	Май	Июнь	Июль	Авг.	Сент.	Окт.	Нояб.	Дек.
2000												
2001												
2002												

4.5 Как бы Вы определили Вашу деятельность в настоящее время?

Как краткосрочное переходное положение

Как ситуацию, вероятно, среднесрочной продолжительности.....

Как ситуацию, предположительно, имеющую стабильный характер

4.6 Как Вы оцениваете Ваши профессиональные перспективы в будущем?

	Очень хорошо	Очень плохо
Относительно надежности занятости	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Относительно Ваших возможностей профессионального развития	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

4.7 Существует много возможностей обеспечить или улучшить профессиональное будущее. Какие из названных возможностей Вы уже использовали, какие собираетесь использовать в будущем?

- По возможности быстрое окончание обучения.....
- По возможности хороший документ об окончании.....
- Специализация.....
- Приобретение дополнительных знаний
(например, языки, компьютер).....
- Приобретение по возможности широких
профессиональных знаний
- Установить и поддерживать личные и общественные связи.....
- Собрать иностранный опыт.....
- Готовность к изменению профессии
- Окончить дополнительное обучение.....
- Повышение квалификации.....
- Искать работу за рубежом.....
- Стать представителем свободной профессии/самостоятельным работником
- Основать фирму
- Взять на себя предприятие
- Самому создать рабочее место, поле деятельности.
- Стать регионально мобильным.....
- Вхождение в профессию
- Использовать другое _____
- Предполагаю другое _____
- Нет, я не буду предпринимать ничего особенного.....

4.8 Предполагаете ли Вы стать самостоятельным в профессии?

- Да, я уже самостоятелен.....
- Да, я серьезно обдумываю **Далее вопрос 4.9**
- Нет, поскольку в настоящее время
оо-что не позволяет
- Нет, передо мной такой вопрос не стоит..... **Далее вопрос 4.10**

4.9 В каком качестве Вы работаете (собираетесь работать) самостоятельно?

- Как представитель свободной профессии
- Как предприниматель

4.10 Что, по Вашему мнению, свидетельствует в пользу и что против профессиональной деятельности в качестве самостоятельного работника? (Возможно несколько ответов)

В пользу

- Возможность нести личную ответственность за работу.....
- Возможность в большей степени самостоятельно
определять шансы и содержание работы.....
- Возможность создать что-то свое в профессиональном отношении
- Самому для себя зарабатывать деньги.....
- Плохая ситуация на рынке труда.....
- Возможность самому определять время и место работы.....
- Благоприятный экономический климат.....
- Хорошие возможности привлечения инвестиционного капитала
- Хорошие программы содействия
- Другое, а именно

Против

- Высокие финансовые риски.....
- Трудность привлечения необходимого капитала
- Неблагоприятные шансы на рынке
- Неблагоприятный экономический климат

Недостаточные специальные знания у меня

Отсутствие у меня опыта

Недостаточные личные наклонности.....

Связанный с этим стресс

Связанная с этим большая продолжительность рабочего времени

Отсутствие подходящей программы содействия.....

Прочее, а именно _____

4.11 Какое рабочее время больше соответствует Вашему желанию?

Занятость в течение полного рабочего дня

¾ ставки (до 30 часов в неделю).....

2/3 ставки (до 26 часов в неделю).....

½ ставки (до 20 часов в неделю).....

Другое представление о рабочем времени _____

4.12 Как важны, по Вашему мнению, следующие критерии, чтобы успешно найти работу?

	Очень важно	Неважно
Особая профессиональная специализация в обучении	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Хорошее представление о профессиональной области	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Качество дипломной работы	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Свидетельство о профессиональной практике/подготовке	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Знание иностранных языков	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Квалификации, выходящие за рамки специальности	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Личные связи	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Политическая/социальная/общественная деятельность	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Знание компьютера	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Искусство риторики	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Искусное поведение, психологическое мастерство	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Готовность работать за рубежом	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Оценки за экзамены	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Вуз, в котором обучался	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Профессора, у которых учился	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Зарубежный опыт	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Хорошая учеба (за короткий срок)	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Финансовые скидки	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
«Правильный» пол	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

4.13 Как бы Вы отнеслись сегодня к Вашему предыдущему становлению?

	В любом случае	Ни в коем случае
Снова получил аттестат зрелости	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Сразу же после получения аттестата или свидетельства, дающего право поступать в специализированный вуз, приступил бы к работе	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
После получения начального профессионального образования, не поступая в вуз, начал бы работать	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Снова обучался в вузе	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Поступил бы в вуз только после получения начального профессионального образования	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Снова обучался бы по той же специальности	..1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Снова выбрал бы этот тип вуза (например, специализированный вуз, университет)	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

Снова получил бы тот же документ об окончании
(например, диплом, степень магистра и т.д.)
Снова выбрал бы ту же профессию

1 – 2 – 3 – 4 – 5
1 – 2 – 3 – 4 – 5

1.14 Учитывая Ваш первый профессиональный опыт, изменили бы Вы что-либо задним числом в Вашем обучении?

Да.....
Нет.....

Если да, то что прежде всего?

4.15 Работали ли Вы уже в какой-либо форме (также стажировка, подработка, работа над диссертацией, по договору подряда, за гонорар и т.д.) после окончания обучения?

Да.....Далее вопрос 5.1
Нет.....Далее вопрос 6.1

5 Начало профессиональной деятельности после окончания обучения

5.1 Каково точное название, функции/область задач, а также типичные задачи/аспекты Вашей сегодняшней профессиональной деятельности (также стажировки, подработки, работы над диссертацией, по договору подряда, за гонорар и т.д.)?

В случае, если Вы в настоящее время не работаете, просим Вас представить сведения относительно Вашей последней работы.

Точное название деятельности.....
Функции/область задач.....
Типичные задачи и аспекты.....

5.2 Просим Вас описать Вашу различную профессиональную деятельность, которую Вы выполняли после окончания обучения.

Пожалуйста, детально остановитесь на всех видах деятельности, т.е. стажировка и т.д., работе по договору подряда, подработке и постоянной занятости, также в качестве самостоятельного работника. Используйте новую строку, если Вы прерывали работу, а затем возобновляли ее или если изменялся вид деятельности.

Таблица 92.

№ деят.	Период	Вид трудовых отношений	Рабочее время	Профессиональное положение	Место работы
1	2	3	4	5	6
1.	Начало ___ Конец ___	Ключ см. ниже	1. Полный рабочий день 2. Неполный рабочий день Часов в неделю 3. Без четкого согласования рабочего времени Часов в неделю	Ключ см. ниже	Адрес
2.	Начало ___ Конец ___	Ключ см. ниже	1. Полный рабочий день 2. Неполный рабочий день Часов в неделю 3. Без четкого согласования рабочего времени Часов в неделю	Ключ см. ниже	Адрес

1	2	3	4	5	6
Вид трудовых отношений			Профессиональное положение		
1. С неограниченным сроком			01 Руководящий служащий (например, руководитель отдела, директор)		
2. С ограниченным сроком (временный договор)			02 Служащий, имеющий научную квалификацию, выполняющий функции руководителя среднего звена (например, руководитель проекта, группы)		
3. Работа, финансируемая через АВМ в течение ограниченного срока			03 Служащий, имеющий научную квалификацию, без руководящих функций		
4. Учебные отношения/-договор (например, стажировка)			04 Квалифицированный служащий (например, ответственный исполнитель)		
5. Договор о гонораре/договор подряда			05 Исполнительный служащий (например, продавец, машинистка)		
6. Самостоятельный работник/ работник свободной профессии			06 Самостоятельный работник свободной профессии		
7. Прочее			07 Самостоятельный предприниматель		
			08 Самостоятельный работник, работающий по договору о гонораре / договору подряда		
			09 Государственный служащий высшего уровня		
			10 Государственный служащий повышенного уровня		
			11 Государственный служащий простого/среднего уровня		
			12 Квалифицированный рабочий (имеющий профессиональное образование)		
			13 Неквалифицированный рабочий		
			14 Помогающий член семьи		

Указание: Начиная со следующего вопроса, просим Вас указывать данные относительно Вашего первого места работы после сдачи экзаменов об окончании и – если Вы меняли место работы – Ваше настоящее или последнее место работы. Пожалуйста, соотнесите Ваши данные о первом и последнем месте работы с профессиональной деятельностью, приведенной в пункте 5.2.

5.3 Каким образом Вы нашли Ваше первое или настоящее место работы? (Возможно несколько ответов)

	Первое место	Настоящее место
Заявление при объявлении открытого конкурса		
Заявление на «подозрение» («Verdacht»).....		
Работодатель обратился ко мне		
Сам создал себе место.....		
С помощью родителей, друзей		
По подсказке сокурсников		
Посредством вхождения в практику, предприятие родителей.....		
Посредством вхождения в практику, предприятие друзей, знакомых.....		
Посредством основания предприятия.....		
Посредством участия в инициативе		
С помощью преподавателя		
С помощью службы по трудоустройству		
Контакты на ярмарках, биржах и т.д.....		
Посредством подработки во время обучения.....		
Существующие связи, установленные во время практики/подготовки аттестационной работы		
Прочее, а именно:.....		
Первое место		
Настоящее место		

5.4 В какой мере у Вас возникли следующие проблемы в начале профессиональной деятельности?

	В большой мере	Вообще не возникли
Изнурение, напряжение, связанное со сроками выполнения, перегрузка	1	2 – 3 – 4 – 5

Необозримость процесса принятия решений на предприятии	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Испытывал недостаток квалификации	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Недостаточная кооперация среди коллег	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Трудности с определенными профессиональными нормами (например, регламентированным рабочим временем, одеждой, иерархией на предприятии)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Недостаточные возможности реализации собственных профессиональных представлений	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Проблемы с начальством	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Совмещение профессии и семьи/партнера	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Недостаточная обратная связь в отношении выполненной работы	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Чувство недооценки	1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.5 В какой сфере экономики находится предприятие или организация, на котором Вы работаете, преимущественно заняты?

	Первое место	Настоящее место
Сельское и лесное хозяйство, рыболовство, энергетическое и водное хозяйство, горное дело		
Сельское и лесное хозяйство, рыболовство.....		
Энергетическое и водное хозяйство, горное дело.....		
Обрабатывающие отрасли, промышленность, строительство		
Химическая промышленность		
Машиностроение, транспортное машиностроение.....		
Электротехника, электроника, компьютерная техника, конторская техника.....		
Производство и переработка металлов		
Строительные предприятия		
Прочие обрабатывающие отрасли.....		
Сфера услуг		
Торговля		
Банки, кредитные организации		
Страховые организации.....		
Транспорт (пассажирский, грузовой, склады		
Телекоммуникации (телефонная связь, Интернет		
Разработка программного обеспечения		
Компьютерные службы (например, обучение, консультирование, создание систем.....		
Консультирование по правовым, личным, экономическим вопросам		
Пресса, радио, телевидение.....		
Здравоохранение		
Социальная служба (например, молодежные, пожилых людей, охраны окружающей среды, консультирование по вопросам, связанным с наркотиками).....		
Прочие организации сферы услуг		
Образование, подготовка, повышение квалификации, исследования, культура		
Частные учреждения подготовки и повышения квалификации		
Школы		
Вузы.....		
Исследовательские учреждения.....		
Искусство, культура.....		
Объединения, организации, фонды		

(не ориентированные на получение прибыли)

Церкви, общества верующих

Профессиональные, экономические союзы, партии,
объединения, международные организации (например, ООН, ЕС)

Общая государственная администрация

(Федеральная, земельная, общинная, социальное страхование)

Прочее, а именно

Первое место

Настоящее место

5.6 Как бы Вы описали Ваше настоящее (или последнее) место работы, условия работы и Ваше рабочее окружение

	Очень соответствует действительности	Вообще не соответствует действительности
Я работаю в основном над проектом, ограниченным по времени	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я работаю в коллективе, в котором представлены специалисты различных профилей	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я регулярно сотрудничаю с коллегами, имеющими другой профиль подготовки	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Моя работа часто оценивается	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Успех признается	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
При решении проблемы я рассчитываю на собственные силы	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Царит инновационный климат	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Часто я должен мыслить шире рамок моей специальности	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Ценится собственная инициатива	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Мои задачи часто меняются	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я часто работаю дома	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
У меня есть возможность принимать финансовые решения в моей сфере деятельности	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я работаю в основном один	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
При неудаче ищут виновного	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
При неудаче выясняют причины	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я непосредственно имею дело с покупателями/ клиентами	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Успех и неуспех скорее игнорируется или отставляется в сторону	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
На моем предприятии/службе покупатель/ клиент считается партнером	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Моя работа во многом заранее определена	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я могу сам организовать свою работу	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Мое рабочее время точно определено	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я непосредственно связан по работе с международным сотрудничеством	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Предложения по совершенствованию серьезно проверяются	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Я часто работаю сверхурочно	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Предприятие/учреждение семейное	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
В повседневной работе мне часто нужен иностранный язык	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Нахождение решения происходит скорее сверху вниз	1 – 2 – 3 – 4 – 5	
Существует много бюрократии	1 – 2 – 3 – 4 – 5	

Большое значение придается дальнейшей
подготовке и повышению квалификации
Царит кооперативная атмосфера

1 – 2 – 3 – 4 – 5

1 – 2 – 3 – 4 – 5

5.7 Какие Ваши общие месячные доходы на настоящем или последнем месте работы?

(Пожалуйста, укажите в ДМ или евро)

Первое место работы в ДМ в месяц в евро в месяц

Настоящее место в ДМ в месяц в евро в месяц

Получаете ли Вы дополнительно 13-ю или 14-ю месячную зарплату?

Первое место

Настоящее место

Да, 13-ю зарплату

Да, 13-ю и 14-ю зарплату.....

Нет.....

5.8 Вы находитесь на государственной службе или в служебных отношениях, при которых оплата осуществляется по тарифу соответствующему тарифу государственных служащих?

Первое место **Настоящее место**

Да.....

Нет.....

5.9 Как, по Вашей оценке, высока доля занятых с высшим образованием на Вашем предприятии/Вашей службе?

Первое место **Настоящее место**

Более 75%.....

От 50 до 75%.....

От 25 до 50 %.....

От 15 до 25%.....

От 5 до 15%.....

Максимум 5%.....

5.10 К какой категории предприятий по численности занятых относится Ваше предприятие/служба?

Первое место **Настоящее место**

Более 1000 занятых.....

От 500 до 1000 занятых.....

От 100 до 500 занятых.....

От 20 до 100 занятых.....

От 5 до 20 занятых.....

Менее 5 занятых.....

Представитель свободной профессии без сотрудников.....

Прочее, а именно.....

Первое место.....

Настоящее место.....

5.11 Могли бы Вы сказать, что работаете в соответствии с Вашей квалификацией?

Таблица 93.

	Первое место		Настоящее место	
	Да, в любом случае	Нет, ни в каком случае	Да, в любом случае	Нет, ни в каком случае
С точки зрения профессионального положения	1 – 2 – 3 – 4 – 5		1 – 2 – 3 – 4 – 5	
С точки зрения уровня выполняемых задач	1 – 2 – 3 – 4 – 5		1 – 2 – 3 – 4 – 5	
С точки зрения профессиональной квалификации (направления подготовки)	1 – 2 – 3 – 4 – 5		1 – 2 – 3 – 4 – 5	

5.12 Вы работаете на месте, на котором

	Первое место	Настоящее место
Обязательно необходимо высшее образование (например, врач, аптекарь, учитель)		
Высшее образование является правилом.....		
Высшее образование не является правилом, но предпочтительно		
Высшее образование не имеет значения.....		

5.13 Удовлетворены ли Вы Вашим настоящим (или последним) местом работы?

В большой Вообще нет

	степени				
Содержание деятельности	1	2	3	4	5
Профессиональное положение	1	2	3	4	5
Заработная плата	1	2	3	4	5
Условия работы	1	2	3	4	5
Возможности роста	1	2	3	4	5
Возможности дальнейшего образования и повышения квалификации	1	2	3	4	5
Пространство для личной жизни	1	2	3	4	5
Надежность рабочего места	1	2	3	4	5
Соответствие квалификации	1	2	3	4	5
Оснащенность рабочего места	1	2	3	4	5
Возможность вносить свои идеи	1	2	3	4	5
Рабочий климат	1	2	3	4	5
Доброжелательное отношение семьи	1	2	3	4	5

6 Вопросы личного характера

6.1 Какой документ, дающий право поступать в вуз, Вы представили при поступлении?

Аттестат зрелости, дающий право поступать в любой вуз.....	
Аттестат зрелости, дающий право поступать в вуз на определенную специальность	
Аттестат, дающий право поступать в специализированный вуз.....	
Зарубежный документ, дающий право поступать в вуз.....	
Другой, а именно.....	

6.2 Каким путем Вы получили право поступать в вуз?

Гимназия или расширенная высшая ступень (ГДР)	
Специализированная гимназия.....	
Объединенная школа	
Начальное профессиональное образование, дающее одновременно и полное общее образование (ГДР)	
Вечерняя гимназия, колледж	
Средняя профессиональная школа (Fachoberschule)	
Прочие профессиональные школы.....	
Другие, а именно.....	

6.3 Когда Вы получили документ, дающий право поступать в вуз?

..... В 19_____ году

6.4 Какой был средний балл аттестата?

..... Средний балл аттестата _____

6.5 В какой федеральной земле или в какой стране и в каком месте Вы получили документ, дающий право поступать в вуз?

Федеральная земля _____
Место (первые три цифры почтового индекса) _____

6.6 Получили ли Вы до начала обучения начальное профессиональное образование?

Да, до/с получение аттестата зрелости

Да, после получения аттестата зрелости.....

Нет

Если да, то по какой профессии?

(дайте точное название профессии)

6.7 Работали ли Вы до начала обучения (не считая периода профессионального образования)

Да

(пожалуйста, укажите количество месяцев)

Нет

6.8 Ваш пол

Мужской

Женский

6.9 В каком году Вы родились?

В 19 _____ году

6.10 У Вас....

Нет постоянного партнера далее вопрос 6.12

Есть постоянный партнер..... Далее вопрос 6.11

Женаты/замужем.....

6.11 Ваш партнер работает?

Да, полный рабочий день

Да, неполный рабочий день

Нет

6.12 У Вас есть дети?

Да далее вопрос 6.13

Нет Далее вопрос 6.14

6.13 Когда родились Ваши дети?

Первый ребенок Месяц.....Год

Второй ребенок Месяц.....Год

Третий ребенок..... Месяц.....Год

6.14 Какое среднее образование у Ваших родителей?

Мать Отец

Аттестат зрелости

Аттестат, дающий право поступать в специализированный вуз.....

Реальная школа, средняя школа, 10 классов

Народная школа, главная школа, 8 классов

Нет документа об окончании школы

Образование неизвестно.....

6.15 Какое профессиональное образование у Ваших родителей?

Мать Отец

Университет (включая педагогическое образование).....

Специализированный вуз, инженерная школа, торговая академия
Средняя профессиональная школа (ГДР)
Документ о сдаче экзамена на мастера/техника
Начальное профессиональное образование, квалифицированный рабочий
Никакого профессионального образования
Профессиональное образование неизвестно

6.16 Какое профессиональное положение занимают Ваши родители? (Если не работают в настоящее время, то назовите, пожалуйста, последнее профессиональное положение)

Мать Отец

Самостоятельный работник
Служащий
Государственный служащий
Рабочий
Никогда не работал

Большое спасибо

Последняя просьба: укажите, пожалуйста, Ваше имя, адрес, чтобы мы могли обратиться к Вам при следующем опросе.

Перевод О.Л. Вороженкиной

А.8.2. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ – НОВЫЙ ВЫЗОВ НА РЫНКЕ ТРУДА

1. Что такое компетенции?
2. Стимулы и скрытые причины
Изменение труда
3. Проблемы и перспективы
Новые вызовы

Тезис 1

Кардинальное изменение способностей, востребованных на рынке труда, и их развитие
Расширение квалификации за счет компетенции

1. От квалификации к компетенции

Происхождение понятий

Квалификация = пригодность, способность, степень подготовки (16 век)

Компетенция = состоятельность, способность, осведомленность (19 век)

Никакого существенного различия понятий

Вопрос: Что определяется понятиями квалификация и компетенция; как они используются.

Квалификация

«Знания и способности, необходимые для выполнения определенной деятельности»

Виды деятельности выдвигают требования к квалификации «Квалификационные требования»

Формирование квалификации посредством организованного обучения «Школа, профессиональная подготовка»

Технико-функциональные знания и способности

Преодоление требований труда

Труд = рациональные, целенаправленные инструментальные действия по обработке материального или нематериального объекта

Отличие труда и социального интерактивного действия (Interaktion)

Отличие общего образования и профессионального/относящегося к профессии образования
Образование против квалификации

Общее образование = образование

- Развитие личности
- Способность к автономным действиям
- Участие в политико-социальной, культурной жизни
- Умственные способности

Профессиональное/относящееся к профессии образование = квалификация

- Техничко-функциональные, инструментальные способности
- Знания и (практические навыки)

Расширение

Экстрафункциональные квалификации (1970 г.)

- Пунктуальность, прилежание, включение и подчинение
- «Трудовые достоинства»
- Знания и умения + трудовое действие

Ключевые квалификации (1974 г.)

- Квалификации, выходящие за рамки специальности
- Личные социальные и коммуникативные квалификации

Предтеча дискуссии о квалификации

Общность с компетенциями: «Никто не знает, что же они на самом деле» (Erpenbeck, Heuse 1996)

Компетенция

Определения

«Знания, квалификация, образ действия и ценностные представления» (ОЭСР 2003)

«... социальная коммуникативная, деятельностная (aktionale) и личностная предрасположенность к действию, которую нельзя проверить непосредственно на экзамене, но оценивается при реализации предрасположенности» (Erpenbeck, Heuse 1996)

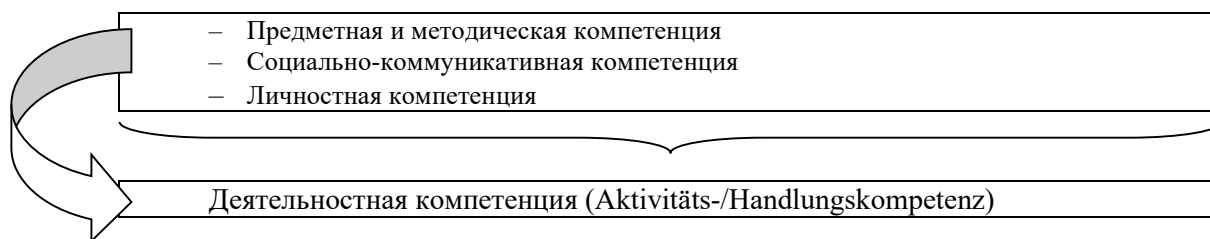
«Знания, способности, навыки, установки и ценности личности» (Erpenbeck 2003)

«... присущее личности качество исполнения» (Bolder 2002)

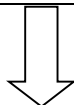
выходящая за рамки специальности
связанная с действием

Виды/содержание

Самокомпетенция, социальная компетенция, деловая компетенция, сквозная компетенция (Schnittmengenkompetenz), методическая компетенция, компетенция в области СМИ, системная компетенция, культурная компетенция, ценностная компетенция, компетенция в области реализации (Knoll 2001)



Деятельностная компетенция (профессиональная компетенция)



Предметная и методическая компетенция	Социальная компетенция социально-коммуникативная компетенция	Личностная компетенция личностная самокомпетенция
- Знания и умения по специальности	- Способность устно выражать мысли; самоизображение (подача себя – Selbstdarstellung); сдержанность; социальная ответственность	- Знания, приобретенные в процессе личного опыта - Личные способности постижения знаний
- Справочные знания - Базовые знания, касающиеся содержания - Логика - Креативные методы (Kreativitätstechniken)	- Способность по собственной инициативе объединяться и взаимодействовать с другими, креативно общаться	- Развитие собственных продуктивных установок, ценностей и идеалов
- Организационные и специфические для рабочего места профессиональные умения и способности	- Способность учиться, работать и жить в коллективе	- Организационные способности
- Смысловая классификация организационных знаний	- Способность учиться в коллективе других людей и вносить свой вклад в группу - Способность воспринимать перспективы других	- Способности принимать решения
- Способность решать проблемы	- Способность к критике	- Способность нести ответственность
- Генерирование решений	- Сохранение баланса между обязательством в отношении других (Engagement) и отмежеванием	- Руководящие способности
- Чувство, позволяющее находить проблему или часть проблемы	- Способствуют эффективному общению с другими	- Реализация прав и осуществление целей
- Компетентное, ориентированное на цель, самостоятельное решение поставленной проблемы	- Проведение распределения статусов и ролей в группе/организации	- Комплексные взаимосвязи в рамках проекта или между проектом и окружающим миром
- Описывает планы (диспозиции) (Dispositionen)	- Межличностные способности	- Выдержка, любознательность, открытость
- Способности выходить за рамки ситуации, гибкие когнитивные способности	- Уважают ценностные установки и опыт других	- Инициатива, готовность обучаться и получать результат
- Необходима при поиске решения и структурировании проблемы	- Проявлять инициативу, брать на себя ответственность	- Сила убеждения и настойчивости при сопровождении собственных проектов
- Касается системного оформления	- Распознавать и преодолевать конфликты	- Временной суверенитет (временной менеджмент)
- Способность применять самостоятельно апробированных и оптимальных для себя методов обучения	- Преимущественно коммуникативные и кооперативные предрасположения, которые способствуют самоорганизованно успешно реализовывать или разрабатывать цели и планы в социальной интерактивной ситуации	- Способность к междисциплинарному и системному мышлению - Выдержка в отношении неясных требований и пространств для решений - Развитие ресурсов

Источник: Sevsay 2004

1. От квалификации к компетенции

Компетенция

Что нового

Компетенция включает также квалификацию

- также связана с трудом и профессией
- также технико-функциональные знания и навыки
- формирование требует (также) организованной подготовки

Не является альтернативой или противоположностью квалификации

Компетенция

Что нового

- **Не только квалификация «больше, чем профессиональные знания»**
 - дополнение знаний умениями «деятельностная компетенция»
 - дополнение технико-функциональных личностными «личностная компетенция»
 - дополнение технико-деловых социально-коммуникативными «социальная компетенция»
 - **Способность к самоуправляемым и самоорганизуемым действиям**
 - предметная и социальная
 - внедрение, применение и дальнейшее развитие знаний и навыков, обусловленные практическими требованиями
 - **Приобретение компетенции не только путем организационной подготовки**
 - самоорганизованное обучение
 - обучение на практике
 - неформальное обучение
- Изменение в понимании труда
- Ликвидация существовавшего разделения
 - личности и наемного работника
 - труда и социальной интерактивности
 - подготовки и практического опыта

Тезис 2

- Стимулом и скрытыми причинами является изменение труда
- Через отношение к изменению труда определение компетенций получает систематическую основу

2. Изменение труда

«до этого» индустриальный труд

Ограничение и разграничение рабочей силы как субъекта

- **Тейлоризм (конвейер)**
- «Субъективность как негативный фактор»
- **Квалифицированный труд (управление)**
- «полное отстранение от личности при бюрократическом исполнении служебных обязанностей» (Max Weber)

Новое

«Конец тейлоризма»

«Конец нормального труда»

Причины

- **Насыщение рынков**
- Ориентация на клиента
- **Глобализация**
- Конкуренция
- **Информационные и коммуникационные технологии**
- Управление и объединение в сети
- **Распространение «непрямого продуктивного труда»**
- Планирование, контроль
- **Расширение сферы услуг**
- В рамках и наряду с промышленным производством

Новые формы организации предприятий и труда

- **Децентрализация**
- Ликвидация (сокращение) (Abbau) иерархий
- Интеграция планирования и осуществления
- **Гибкость**
- Изменяющиеся трудовые задачи
- Проектная работа

– **Непрерывное изменение**

Учащаяся организация

Новое содержание труда и виды деятельности

– **Обслуживающий труд**

Труд с людьми и над людьми

Интерактивный труд

– **Труд, связанный со знаниями**

Не только применение знаний

Подготовка, обработка, выработка и передача знаний

Новые формы занятости

– Гибкость занятости

– Ликвидация стабильного профессионального продвижения/ «карьеры»

– Ненадежная занятость

Кадровый состав против побочного состава (Randbelegschaft)

Последствия изменения труда



Новые требования к рабочей силе

Новым является «вид» требований

Новые требования

Субъективизация труда

«Каждый должен мыслить и действовать как предприниматель»

Рабочая сила требуется только как субъект (личность)

– **Личностные компетенции**

– ответственность

– самоуправление

– организационные способности

– инициатива

– готовность получать результаты и т.д.

Неопределенный труд

«Цели и способ действия открытые»

Планирование, нахождение цели и т.д. как задача труда

– **Методические компетенции**

– способность решать проблемы

– креативные методы

– системное оформление

– логика и т.д.

Интерактивный труд

«Работа с и над людьми»

Коммуникация и кооперация как задача труда

– **Социальные компетенции**

– коммуникация

– управление конфликтами

– изменение перспектив

– эмоциональная стабильность и т.д.

Управляющий своими трудовыми способностями

«Каждый сам отвечает за развитие своих способностей и занятость»

Трудоустраиваемость

– **Деятельностная компетенция**

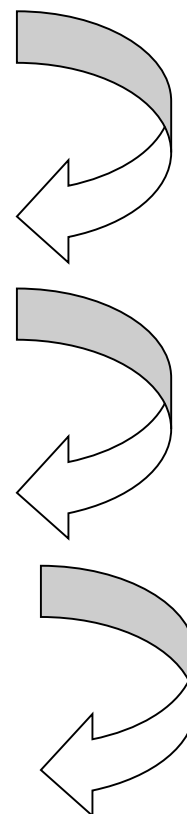
– ответственность за себя

– самоорганизация

– собственная инициатива

– - настойчивость

– - способность учиться и т.д.



2. Изменение труда

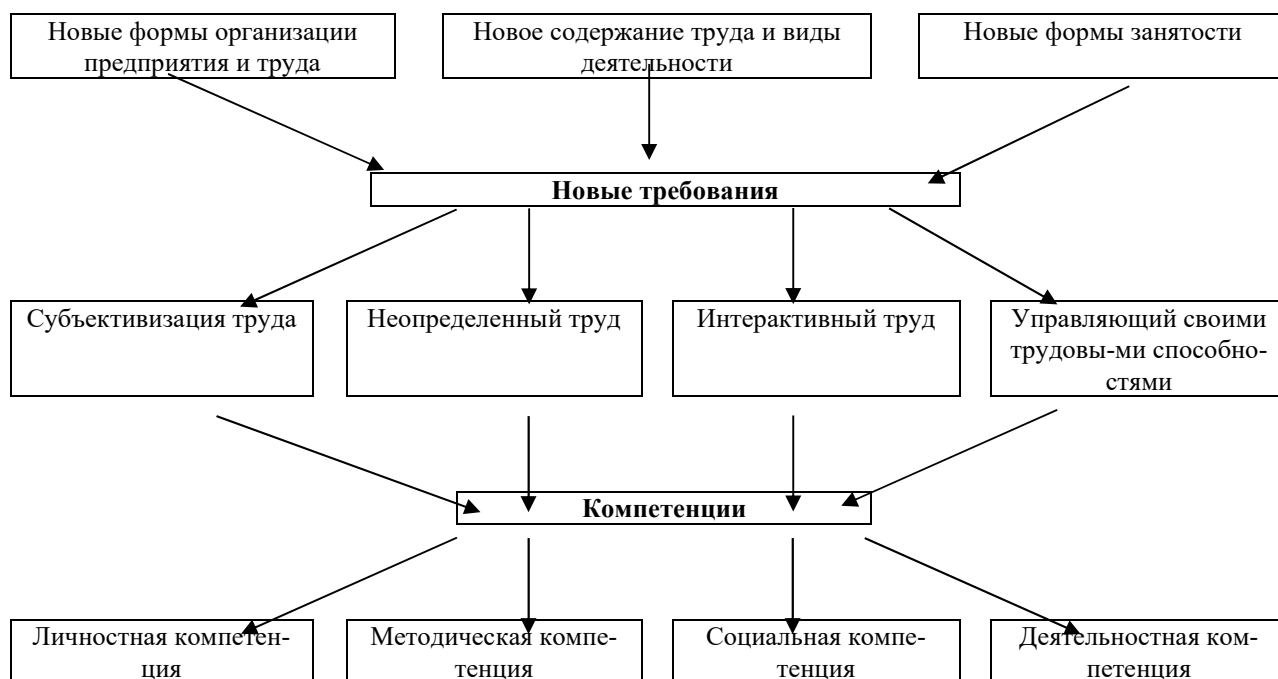
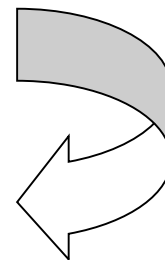


Рис. 53.

Другие стимулы и скрытые причины

- Разрыв между подготовкой/сертификацией и практическими умениями
- Перевод и использование знаний как проблема
- Обучение через практический опыт
- Неформальное обучение – «От организации, основывающейся на труде, к организации, основывающейся на компетенции»

Ориентация и приспособление рабочей силы к видам деятельности
«Какая рабочая сила будет востребована»
Развитие качества и возможность использования человеческих ресурсов
«Чего можно достичь с имеющимися человеческими ресурсами»



Идеал: Не от организации к человеческим ресурсам, а от развития человеческих ресурсов к оформлению организации

Тезис 3

- Дискуссия не завершена, а только началась
- Шансы, риски и новые вызовы в отношении практики и науки

3. Проблемы и перспективы

- **Вмешательство в «человека в целом»**
- Одностороннее приспособление к предприятию
- Саморационализация, предъявление повышенных требований

Вызов:

- Способность самостоятельно устанавливать себе границы как личностная компетенция
- Забота о приобретении способности к труду как компетенция, обусловленная занятостью

- (Управляющий своими трудовыми способностями, трудоустраиваемость)
- **Упразднение (сокращение – Abbau) профессионального образования и сертификации**
- Самоуправляемое и неформальное обучение

Вызов:

- Связь формального и неформального обучения
- Поддержка и содействие неформальному обучению
- Сертификация/документация компетенций
- **Пренебрежение квалификацией по специальности**
- Социальная компетенция
- Мягкие навыки (soft-skills)

Вызов:

- Знания по специальности в качестве основы
- Профессиональный отпечаток на личностной, социальной, методической и деятельностной компетенциях
- **Новые сегментации и поляризации**
- Новое поле деятельности против ограничительного труда (традиционное и новое)
- Стабильная занятость против ненадежной занятости
- Работа полный рабочий день против работы неполный рабочий день
- Кадровый состав против побочного состава

Новые вызовы:

- Выходящие за рамки специальности личностные и социальные компетенции также при выполнении простой работы
- Компетенции как предпосылка гарантии и улучшения занятости

Узкое понимание знаний и умений

- **Несмотря на расширение понимания труда и способностей:**
- Труд = планомерные рациональные действия
- Поддающиеся объективизации знания и навыки

Вызовы

- Новое понимание практического опыта и практических знаний
- Обучаться и работать, накапливая опыт
- Признание «не предусмотренного планом рационального» и «не поддающихся объективизации знаний и умений»
- Чутье, интуиция, ощущение, интерактивные действия в диалоговом режиме

3. Новые перспективы

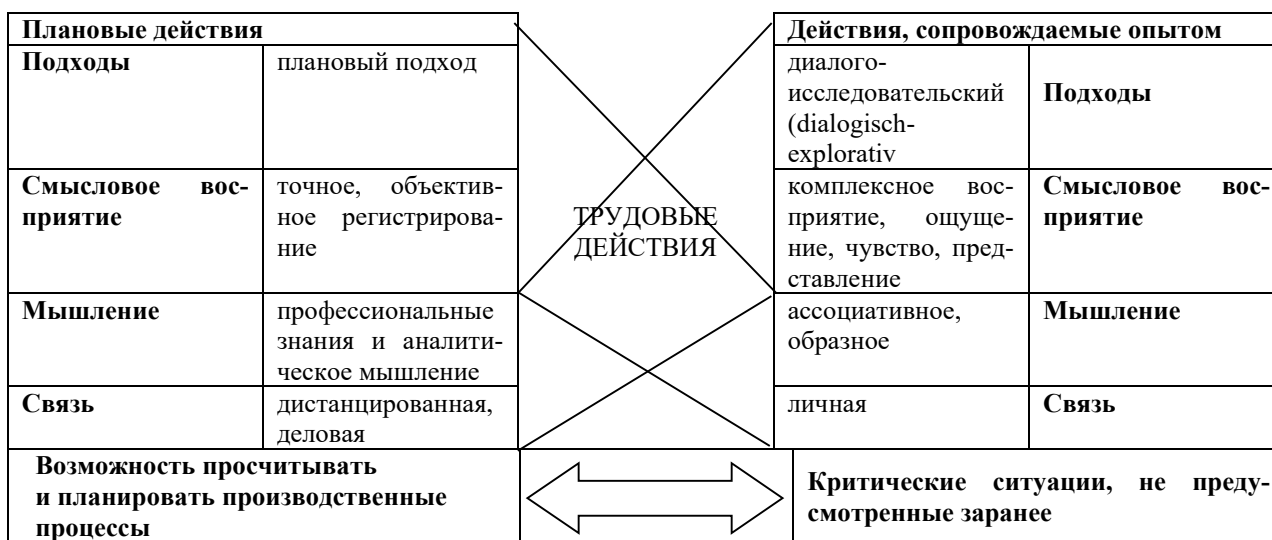


Рис. 54.

Новые вызовы

- **Компетенции для сопровождаемых опытом труда и обучения**
- преодоление непланируемого
- связанные со специальностью и выходящие за рамки специальности

Указатель литературы

Nese Sevsay Tegethoff: Ein anderer Blick auf Kompetenzen. In: F/ Böhle, S. Pfeiffer, N Sevsey Tegethoff (Hrsg.) Die Bewältigung von Unplanbarem. Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden 2004.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

A.8.3. КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И «СПОСОБНОСТЬ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ» («ТРУДОУСТРИВАЕМОСТЬ») В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Профессор доктор Юрген Колер, Университет Грейфсвальд
Конференция
Хайдельберг, 22 и 23 января 2004*

SCHLÜSSELKOMPETENZEN UND „EMPLOYABILITY“ IM BOLOGNA-PROZESS

Prof. Dr. Jürgen Kohler, Universität Greifswald

На конференции ставятся вопросы о том, дают ли «ключевые компетенции» больше возможностей для повышения качества обучения и образования, а также являются ли заявления о ключевых компетенциях и «способности к трудоустройству» одними из центральных положений в документах Болонского процесса? Чтобы ответить на эти вопросы, следует рассмотреть ответы на следующие шесть более простых вопросов:

- Действительно ли такие требования, как „ключевые квалификации“ (компетенции?) и «способность к трудоустройству», содержащиеся в документах Болонского процесса, можно истолковать как центральные?
- Должны ли приобретение студентами „способности к трудоустройству“ и «ключевых квалификаций» (компетенций) стать центральными образовательными задачами обучения в вузах?
- Являются для вузов проблемой требования выработки «способности к трудоустройству» и «ключевых квалификаций» (компетенций) и, если «да», то почему?
- Можно ли найти связь между такими понятиями, как «стремление к «академическому качеству» подготовки специалистов», «выработка в процессе обучения «способности к трудоустройству» и «выработка «ключевых квалификаций» (компетенций)?
- Правильен ли ответ, что основа такой связи будет найдена и понята после того, как будет проведен смысловой анализ двух понятий: «способность к трудоустройству» и «академическое качество», а также понятия «ключевые квалификации» (компетенции)?
- Каким образом можно реализовать в учебном процессе требования «академического качества», «способности к трудоустройству» и «ключевых компетенций», в частности, в свете Болонской модели?

Проведение анализа данных вопросов показывает: обучение «способности к трудоустройству» действительно является центральной задачей, а ключевые компетенции могут быть при этом полезными; противопоставления между ними, с одной стороны, и обеспечением академического качества – с другой – не существует, скорее эти три задачи взаимообусловлены. Важным для всех в данном случае является эту взаимообусловленность осознать и признать.

Из этого следует сделать правильные выводы для организации и содержания обучения в свете Болонской модели. Необходимо признать, прежде всего, что ключевые компетенции долж-

ны быть педагогически целенаправленным инструментом для повышения «способности к трудоустройству» и академического качества, а также следует убедить вузы, что они должны автономно решать эти задачи.

I. Является ли развитие ключевых компетенций и способности к трудоустройству центральными требованиями Болонского процесса?

Тезис о том, что развитие ключевых компетенций и способности к трудоустройству являются центральными требованиями Болонского процесса, встречается весьма часто. Но он правилен лишь в определенной степени. При анализе смысла текста этот тезис можно и отрицать.

1. В документах Болонского процесса не требуется выработки ключевых компетенций. В качестве требования существует положение о том, что высшее образование должно способствовать развитию способности к трудоустройству. Из этого можно опосредованно сделать вывод, которого нет в документах Болонского процесса, что ключевые компетенции – это средство для достижения цели, а именно – развития способности к трудоустройству.

2. Другая тенденция складывается с понятием «способность к трудоустройству». Хотя речь в документах Болоньи идет о «способности к трудоустройству» как таковой, но, тем не менее, это требование не является, по крайней мере "центральным". В Болонской декларации понятие „employability“ встречается вскользь, в связи со ссылкой на Сорбонскую декларацию, с одной стороны, в выражении «...создание Европейского пространства высшего образования как ключевой путь повышения мобильности, способности к трудоустройству и развитию континента...» и, пожалуй, в более важной функции – при определении ступени квалификации бакалавра «... соответствующей Европейскому рынку труда...». Понятие «employability» упоминается также в Пражском Коммюнике, но в контексте, где его значимость не ставится важнее других целей; оно появляется скорее вскользь в главе «Высшие учебные заведения и студенты»: «...создание учебных программ развивающего обучения, позволяющих добиться академического качества с выработкой способности к трудоустройству». В Берлинском коммюнике речь идет также вскользь о «потребностях рынка труда».

3. Поэтому можно сделать вывод: подготовка ключевых квалификаций (компетенций) не является столь явно выраженной задачей в ведущих европейских документах, как задача выработки «способности к трудоустройству». Но в плане приоритетных задач последняя также не является центральной; центральной она представляется в том смысле, что повсеместно встречается в текстах документов.

II. Должны ли понятия «способность к трудоустройству» и «ключевые компетенции» восприниматься как центральные образовательные задачи?

Не следует делать вывод о том, что простое повторение сочетаний «способность к трудоустройству» и «ключевые компетенции» в документах Болонского процесса не может или не должно сделать их центральными задачами обучения. Как раз наоборот. Для этого имеется достаточно обоснований.

1. Прежде всего, говоря о выработке «способности к трудоустройству», можно обратиться к выполнению положения Закона об общих принципах организации высшей школы Германии

(§ 2 пункт. 1), в котором написано: «Высшие учебные заведения готовят граждан к профессиональной деятельности, которая требует применения знаний и научных методов или художественных способностей»

2. Далее, выработка «способности к трудоустройству» является частью фундаментального европейского представления о задачах высшей школы. Так, например, в соответствующих документах Совета Европы повторяются формулировки о функциях высшей школы, к которым относятся также и выработка «способности к трудоустройству». В них перечисляются следующие четыре функции высшей школы:

- Способствовать всестороннему развитию личности индивидуума; в немецкоязычных регионах это понимается в рамках задач образования, причем может рассматриваться в широком смысле, а не только в смысле интеллектуального развития.

- Умножение и сохранение фонда знаний; тем самым затрагиваются области исследования и накопления знаний, соответственно тому, что отражает § 2, часть 1 вышеуказанного Закона Германии под заголовком «Забота о науке и искусстве».

- Предоставлять услуги, которые являются важными для общества; т.е. «полезность вузов для общества» в широком смысле, что подразумевает трансферт знаний и технологий согласно § 2

часть 7 указанного выше Закона, с одной стороны и включает непосредственно понятие «способности к трудоустройству» в соответствии с § 2 часть 1 того же закона.

- Наконец, развитие способности граждан участвовать в формировании демократического общества.

3. Исходя из этих нормативных и политических положений, речь идет о выработке «способности к трудоустройству», к которой инструментально относится выработка ключевых компетенций и, в конечном счете, об индивидуальных ожиданиях студентов. Студенты рассматривают учебу в большинстве случаев в качестве доступа к специфическим шансам на выживание, а именно, как вхождение в профессиональную деятельность. Они понимают учебу как инструмент приобретения знаний, личной реализации в профессии и средство для достижения социальной значимости.

III. Является ли требование развития «способности к трудоустройству» проблемой для вузов и почему?

Если, с одной стороны, необходимость способствовать развитию «способности к трудоустройству» очевидна, то с другой стороны, различные совещания по этой тематике показывают, что вузы и, прежде всего, университеты считают проблематичным признавать эту необходимость. Спорным остается вопрос о том, в чем же состоит эта проблема, а также, что является основанием для восприятия ее как проблемы, и имеются ли такие основания. Попытка ответа на этот вопрос позволяет высветить темные и светлые стороны проблемы «понимание вузом своего Я» в теоретической и практической деятельности.

1. Нередко неприятие понятия «способность к трудоустройству», основывается на неправильном понимании термина. Как в университетах, так и в профессиональных высших учебных заведениях, понятие «профессиональных навыков» не воспринимается как «продукт быстрого приготовления».

В большей степени «способность к трудоустройству» означает лишь выработку профессиональной пригодности, т.е. не исключает требование специфической фазы введения стажировки по конкретной специальности. Кроме того, профессиональная пригодность, как и «способность к трудоустройству», не исключает того, что дальнейшее повышение квалификации осуществляется в интересах продолжения образования и развития профессиональных навыков.

2. Имеются другие основные расхождения в понятиях, которые, вероятно, специфичны для немецкоязычных терминов. Если речь идет о „профессиональной пригодности“, то здесь мешает именно немецкий термин «профессия». Он имеет специфическую коннотацию в смысле направленности и ограничение специфическими областями деятельности в смысле базовой характеристики профессии. Термин «способность к трудоустройству», напротив, более точно выражает способность реализовывать необходимую и полезную профессиональную деятельность. Нужно понимать, что немецкоязычное понятие "профессия" в действительности, часто непроизвольно, вызывает дискуссию, так как это слово подразумевает только базовые области деятельности в рамках профессии. Не желая вводить в текст англицизмы без особой надобности, понятие "employability" используется нами для того, чтобы избежать этих ошибочных значений. Назрела необходимость введения более удачного немецкоязычного термина, чем «профессиональная пригодность».

Очень важно правильно понимать и принимать в дальнейшем термин "employability". Этот термин означает и требует преодоления ориентации только на „core profession“, т.е. на базовые области узкой профессии. Вместо этого следует в достаточной степени учитывать многообразие в реальной деятельности выпускников необходимости применения материала всех учебных курсов, тем более, в перспективе их обучения в течение жизни. Это означает, что следует перейти от "туннельного (узкого) взгляда" на „системный взгляд“, в результате которого могут реализовываться дифференцированность и вариабельность практических задач в деятельности выпускников высшей школы и сделать из этого выводы.

3. Можно сожалеть, что широко распространено мнение о противоречивости теории и практики, чему способствует, в том числе, и вредное влияние частого использования этого противопоставления в качестве предмета повседневных политических дискуссий. Разногласие состоит в том, что теория и практика понимаются как различные и несовместимые сущности.

То, что это в основе не соответствует действительности, известно еще со времен Канта. Известно, что ничто не является таким практичным, как хорошая теория. "Правильная" теория – это модель, которая отображает комплексную практику и действительность структурировано-

заархивированным способом. Поэтому "правильная" теория является отражением действительности, которое в качестве основы дедукции и локализации нового, делает будущую практику как понимаемой, так и предсказуемой. Теория облегчает планирование и реализацию практики. Претензии к теории основываются обычно либо на ошибках в самой теории, либо на недооценке границ её применения. Поэтому отказ от теории не является в своей основе веским доказательством бесполезности её применения на практике; при обосновании такого отказа обычно говорят, что «здесь недостаточно теории», чтобы говорить с Кантом.^{2[1]}

Нельзя утверждать и то, что теории может быть немного, когда есть хорошая практика, хотя теория необходима для практики. Определенно к хорошей практике относится еще и "рассудок". Под этим, в смысле Канта, понимается применимость определенной теории в данном конкретном случае. Наконец, к практике относится также понимание социального и этического измерения действия и способность к уточнению и унификации целей в рационально управляемых процессах.

4. Иногда возражают, что введение понятия «способность к трудоустройству» явилось бы ломкой традиций немецкого университета, так как такая чисто практическая ориентация цели образования не согласуется с понятием университета по Гумбольдту. Это возражение основывается, однако, на разногласиях в оценке идеи университета Гумбольдта.

То, что Гумбольдт и прусское правительство в 1810 году создавали Берлинский университет в большей степени для общественного блага в широком смысле, (а не только в образовательном), гораздо убедительнее, чем предположение о том, что они намеревались создать пространство, далекое от практической деятельности. Пруссия находилась в кризисной точке ее истории в плане политической власти, и ничего не было важнее в то время, чем изменение каким-то образом существующего положения. Разумеется, что Вильгельм фон Гумбольдт отождествлял неудачи, как в науке, так и в государстве, имея в виду под государством практику, говоря: «когда же прекратим, собственно, искать науку».^{3[2]} Более современно звучало высказывание Иммануила Канта за два года до этого «О пошлом изречении: это может быть правильно в теории, однако, не годится для практики», что хорошая, совершенная теория и практическое действие обуславливают друг друга, даже если теория является недостаточной для практики, так как для этого к теории должен добавляться "рассудок", в смысле – способности.

Наконец можно оценивать Университет им. Гумбольдта по его успехам в практической области; в период его расцвета в 19 веке он был особенно успешен именно в практических областях естествознания, техники, права и экономики.

5. Некоторые хотят защитить немецкую систему высшей школы, когда возражают против «способности к трудоустройству», как цели образования в университетах, поскольку при этом, по их мнению, стирается грань между университетом и профессиональным высшим учебным заведением. Покажем, что это возражение основывается на определенном недопонимании.

Прежде всего не понимают, что университеты издавна имеют две традиции и цели. Они связывают „ artes liberales “ – либеральные профессии со "школами" для профессий („professiones“), которые с давних пор являются настолько «ориентированными на профессию», что позволяют влиять на свою систему обучения и оценку знаний даже работодателям и профессиональным организациям. Это имеет особо важное значение, пожалуй, для государственных экзаменов, например, в юридических науках, а во многих землях Германии и в инженерных науках. Поэтому профессиональная ориентация не пригодна фактически как специфическая дифференциация (*differentia specifica*) для классификации немецких вузов. Этот признак не является критерием дифференциации вузов и в юридическом плане (§ 2 раздел 1 вышеупомянутого Закона Германии о высшей школе).

Решение организационной проблемы разделения функций университета и профессионального высшего учебного заведения (фаххохшULE), не заключается, и это правильно, в отказе от «способности к трудоустройству», как цели образования. Оно заключается скорее в необходимости специфического определения целей образования в университетах и профессиональных высших учебных заведениях.

Определение различных целей образования зависит от целевых групп и тех задач, которые нужно решать в процессе профессиональной деятельности.

²[1] Иммануил Кант. О пошлом изречении: это может быть правильно в теории, однако, не годится для практики (Берлин в 1793).

³[2] Вильгельм фон Гумбольдт, О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине, цитата по изданию «Образование и язык» (Под ред. Клеменса Менце), выпуск 3-й, Падеборн, 1979, с. 120.

Сказанное в отношении университетов в связи со «способностью к трудоустройству», можно кратко обобщить следующим образом:

Обучение в университете имеет целью образовывать людей, развивать предпринимательские, социальные, политические и художественные инновации и выполнять ведущую роль при их реализации на практике. Для этих целей требуется наряду с передачей специальных знаний и способности к самообучению и развитие метакомпетенций.

К ним относится, в частности, поддержка творчества и методов поиска нового, системное понимание переноса знаний, меж- и трансдисциплинарные возможности для профессионального и социально интегрированного мышления и деятельности, предположение относительно границ знания как предпосылка для необходимости системного перехода. Данные интеллектуальные способности должны подкрепляться личными качествами, необходимой социальной коммуникабельностью в процессах познания и преобразования реальной действительности.

В учебных курсах специальных высших учебных заведений речь идет об образовании людей, которые могут квалифицированно решать задачи в научных областях деятельности, применяя полученные научным путем знания *in casu* и развивать системно эти знания.

Профессиональная квалификация определяется здесь, в частности, наличием научно обоснованных профессиональных знаний, способностью к повышению квалификации и операционализации.

6. Иногда кажется, что спор вокруг «способности к трудоустройству», более всего заботит гуманитарные науки. Но только что описанные рассуждения о способностях к инновациям не дают повода для такого утверждения. Гуманитарные науки действительно очень подходят для обучения, необходимым для «способности к трудоустройству» компетенциям. Наблюдения показывают, что ученые гуманитарных наук издавна участвуют в обучении профессиональным навыкам, что не относится напрямую к их академической профессиональной компетенции в узком смысле. Не в последнюю очередь следует признать положительным и то, что именно некоторые гуманитарные факультеты и специальности в недавнем прошлом успешно совершенствовали свои учебные курсы согласно Болонской модели, что соответствует соблюдению постулата – «способность к трудоустройству».

7. Иногда невысказанная антипатия в отношениях между вузом и экономикой предопределяет различные дискуссии, происходящие по инициативе обеих сторон. Если рассматривать точку зрения вузов, особенно университетов, то эта точка зрения выражается в таких утверждениях, как, например, «вузы не служат экономическим интересам увеличения стоимости» и они не могут «продавать себя в условиях капитализма».

Такую точку зрения следует серьезно воспринимать в социально-психологическом аспекте. Однако она не обоснована и опирается на ошибочное представление, о том, что «способность к трудоустройству» является единственной целью образования в вузе. «Способность к трудоустройству», имеет целью получения профессиональных навыков и даже муштру в узком профессиональном поле, и вообще наука, как управляемое теорией знание и практика, – являются непримиримыми противоположностями.

Несмотря на то, что – как было и будет еще показано – такие разногласия имеют место, достаточно напомнить (с учетом § 2 вышеупомянутого закона Германии) о том, что точка зрения вузов не является законным и общественно признанным аргументом в том смысле, что вуз не желает служить интересам общества, включая экономические интересы. Речь идет об официальной ответственности вузов за предоставление образовательных услуг, без ущерба академического качества в соответствии с действующим законодательством (§ 2 названного Закона Германии).

IV. Уравновешивание стремления к академическому качеству и «способности к трудоустройству» с переносом ключевых компетенций (квалификаций?)

После рассмотрения имеющейся проблемы, необходимо найти ответ на следующий вопрос: как могут быть связаны стремление к академическому качеству и «способность к трудоустройству», с одной стороны, и выработка ключевых квалификаций (компетенций) при обучении – с другой? При ответе на этот вопрос вначале следует обратить внимание на связь между этими элементами.

1. Академическое качество, «способность к трудоустройству» и перенос ключевых компетенций находятся друг с другом в следующих отношениях:

Между академическим качеством и «способностью к трудоустройству» существует частичная идентичность и корреляция. Этот тезис еще будет обсуждаться при освещении связи меж-

ду «дисциплинарностью» в смысле «профессиональным образованием» и «надпрофессиональным образованием».

Тем не менее, сначала нужно твердо придерживаться того положения, что между развитием «способности к трудоустройству» и «ключевыми компетенциями» существует соотношение «цель-средство». Последние являются как бы целями образования второй ступени и одновременно в этом качестве являются средством для достижения целей образования первой ступени, когда оно (соотношение) рассматривает развитие академического качества и ключевых компетенций.

2. Предварительно названная диспозиция понятий требует объяснить, что подразумевается под понятиями академического или научного качества на фоне понятий «профессионального» и «надпрофессионального образования». Эти понятия нужно понимать примерно так, как указано ниже:^{4[3]}

Под «профессиональным образованием» подразумеваются образовательные услуги и результаты обучения, которые связаны с преимущественно тематически-дисциплинарно описываемым учебным предметом, к которому может присовокупить широкое поле профессиональной деятельности.

«Надпрофессиональное образование» – это такие образовательные услуги и результаты обучения, которые в принципе независимы от конкретных учебных предметов. При этом приобретаются компетенции, которые касаются духовной организации человека, его способности целенаправленно организовать свою работу индивидуально или в команде, а также развивается способность переносить полученные знания в социальную и особенно в экономическую реальность. При надпрофессиональных компетенциях на задний план отходит предметный аспект, но подчеркиваются интеллектуальные, эмоциональные и социальные компоненты.

3. В отношении развития «способности к трудоустройству», профессиональное и надпрофессиональное образование имеет практически разные, но взаимосвязанные значения.

Профессиональные компетенции служат, как правило, для того, чтобы представлять специфический предмет практической деятельности таким образом, чтобы иметь знания, требуемые для достижения практических целей, и способности для дальнейшего развития с применением своих профессиональных знаний.

Надпрофессиональные компетенции служат, если они одновременно не относятся частично к профессиональной инновационной компетенции (что особо важно для интеллектуальных базовых компетенций), по существу для обеспечения социального взаимодействия и успеха в реализации знаний на практике.

V. Смысловой анализ целей – «способности к трудоустройству», академического качества и средств – «ключевых компетенций» для установления и поддержки их взаимоотношений

После того, как «способность к трудоустройству», академическое качество были названы первичными целями образования, а ключевые компетенции идентифицировались как средство для достижения этих целей, требуется более точный смысловой анализ этих целей и их взаимодействия, чтобы осмысленно увязать их при обучении.

1. Смысловой анализ понятия «способность к трудоустройству» в связи с высшим образованием означает, что нужно сформулировать требования к персоналу по его развитию и управлению, которые характеризуют современное общество и, в особенности, их экономику, и которые являются одновременно необходимостью для их успеха. Эти признаки и условия успеха включают следующее:

а) Повышенные требования к профессиональным и деловым качествам при дифференциации компетенций в условиях повышения интенсивности деятельности; это касается различных областей:

- Высокоразвитые, базирующиеся на дифференцированном и комплексном знании социальные и экономические системы.
- Возрастающее значение классических описаний профессий в пользу вариабельной деятельности; изменение значений и практики подхода к понятию "профессия".

4[3] Ср. «Меморандум федеральных Объединений немецких союзов работодателей о ступенчатой структуре учебы, сентябрь 2003.» .Vgl. zum Folgenden das Memorandum der Bundesvereinigungen der deutschen Arbeitgeberverbände zur gestuften Studienstruktur vom September 2003.

- Быстрый циклический прогресс в технологиях – часто с социальными и этическими импликациями; особенно важно, что в результате требуется непрерывное повышение квалификации.
- Повышенные ожидания общества к соответствующим требованиям социальных стандартов и этики: демократия и партнерство, мир, справедливость и общее благо; межкультурные коммуникации; окружающая среда; «хорошая практика», особенно, «хороший менеджмент и «хорошее правительство».

- Существенно: необходимо одновременное обеспечение профессиональной компетенции и тесной социальной связи.

b) Возрастающие требования к разделению труда и кооперации в обществе и в коллективе:

- В плане организационном: создать разделение и связь компетенций и талантов; мотивации и организации.

- Межличностные отношения в обществе и политике: создать уверенность и поддержку.

c) Международное взаимодействие и глобальная открытость

- Международные рынки и новые, более открытые в пространственном отношении виды работ – благодаря новым технологиям электронного бизнеса, логистике, транспорту (трансферту) и коммуникации, а также благодаря юридической открытости для людей, свободы для товаров и услуг

- Мобильность и интернациональность людей, как физическая, так и интеллектуальная и коммуникативная

- Конкуренция людей и продукции

- Уменьшение регулирования на государственном уровне и уровне нормативов, а также усиление конкурентоспособности в качестве регулирующего фактора.

2. Смысловой анализ, который относится к понятию и, соответственно, цели – „ академического качества “, требует анализа академических целей образования и соответствующих им компетенций. Его можно кратко сформулировать в общих чертах как указано ниже:

a) Цель "Профессиональные знания": Знание фактов и знание положения фактов в системе.

К этой цели относятся компетенции:

Перенос (базовых/профессиональных знаний) и ориентировочных знаний в системе и их структуризация

b) Цель – «Академическая метакомпетенция»: Творчество в сочетании с системным мышлением.

К этой цели относятся компетенции:

Исследовательские работы, основанные на методологиях, с пониманием системности знаний

c) Цель – «Академическое (внутреннее) взаимодействие»: Интер- и трансдисциплинарность; понимание границ значения данных («понимание аксиоматики»).

К этой цели должны относиться компетенции:

Открытость и способность понимания основ в других областях знаний; способность к основанному на разделении труда способу действий, организации, способности к коммуникации

d) Цель «Общественное (внешнее) взаимодействие»: создание научного трансферта, интеграции и уверенности.

К этой цели должны относиться компетенции:

специфические для целевых групп презентации, модерации, медиации (посредничество), применение различного инструментария (особенно, но не только, описание и аргументация в письменной и устной форме, а также на иностранном языке); общественная социальная и "политическая" компетенция.

3. Содержательный анализ понятия "ключевые компетенции" дает в итоге следующую картину:

Понятие "ключевые компетенции" довольно неопределенно и общепринятого определения, вероятно, не существует. В общих чертах под «ключевыми компетенциями» следует понимать те исполнительские навыки, которые имеются в результате применения профессиональных знаний и конкретных профессиональных методик, и которые требуются, чтобы работать успешно и эффективно реализовывать профессиональные знания в общественной и, в особенности, в экономической практике.

Следует отличать «ключевые компетенции» (когда речь идет об основных – интеллектуальной и социальной компетенциях) от, столь же важных для практики, личных качеств. Личные качества включают работоспособность, образ жизни, деловые качества, как, например, прилежность и увлеченность, выносливость и преодоление трудностей, точность и надежность в широком смысле, откровенность и сдержанность, прагматизм и открытость при твердости принципов, а также оптимизм и толерантность при разочарованиях.

Существуют обширные перечни «ключевых компетенций»,

например, в рамках проекта Tuning^{5[4]} и инициативы D 21^{6[5]}, также в меморандуме федерального объединения Немецких работодателей по классифицированной структуре обучения от сентября 2003. Высказываются по этому поводу профессиональные объединения^{7[6]}, рекрутинговые фирмы,^{8[7]} а также профессиональные научные сообщества, например, юристы.^{9[8]} Все эти перечни отличаются как по своей структуре, так и в деталях.

Тем не менее, эти перечни содержат, по сути, похожие определения. При распределении по категориям, становится ясно, что компетенции различного уровня группируют рядом, так что можно отличить, например, "базовые ключевые компетенции" в элементарном, ремесленном смысле от „ключевых компетенций более высокого уровня“.

Например, к компетенциям первого уровня относятся требования не непосредственно «читать, писать, считать», а "компьютерные знания", „создание современных презентаций“ или „социально приемлемое поведение“.

Примеры ключевых компетенций второго уровня – это, например, «коммуникативные способности, способность работы в команде, аналитические компетенции, межкультурные компетенции».

В отношении образовательных программ вузов решения принимаются часто соответствующими организациями.

Очень короткий, но содержательный перечень компетенций приводится, например, в работе Бензеля и Вайлера.^{10[9]} Они содержат следующие пункты:

- учебная компетенция
- социальная компетенция
- межкультурная и международная компетенция
- способность критического суждения
- способность к творчеству (творческая компетенция)
- способность перерабатывать постоянно растущую массу информации и владеть информационными технологиями
- понимание надпрофессиональных и междисциплинарных связей.

Хороший перечень ключевых компетенций, который и в политическом смысле пользуется авторитетом в Германии, содержится в меморандуме Федерального объединения Немецких работодателей по классифицированной структуре обучения (сентябрь 2003 г.) Его преимущество, в частности, состоит в том, что показаны связи между задачами профессионального обучения, развития личности и развития надпрофессиональных способностей. Последнее обстоятельство касается сути ключевых компетенций, поэтому важная цитата из меморандума Федерального объединения союзов германских предпринимателей приводится ниже:

«При выработке концепции новых учебных программ и содержания обучения следует считаться с возросшей значимостью надпрофессиональных ключевых компетенций. И в этом заключается существенная задача вузов – проявлять заботу в первую очередь об образовании на научной основе, которое обращено к студентам как к личностям. Необходимо ставить цели как профессионального, так и надпрофессионального образования».

К таким целям образования относятся, по мнению Федерального объединения союзов германских предпринимателей, следующие компетенции:

„Обеспечение *социального взаимодействия* предполагает такие компетенции, которые позволяют человеку, осознанно, целенаправленно и, в конечном счете, успешно осуществлять межличностные связи с другими людьми:

- способность к коммуникации (умение слушать, способность устного и письменного выражения мыслей на нескольких языках);
- способность работы в команде;

- социальное одобрение;
- готовность и способность к лидерству (интеграция, мотивация, делегирование, проведение мероприятий, презентация);
- уверенность в себе;
- межкультурная компетенция.

Успех реализации знаний и идей зависит от следующих факторов:

- аналитические способности;
- методическая компетенция;
- системная компетенция (способность к синтезу, знание о границах определений, т.е. отражения предварительного понимания и аксиоматических основ).

Для способности к развитию особенное значение имеют:

- языковые и общие интеллектуальные способности;
- креативность и гибкость в применении знаний, опыта и методов;
- исследовательские и деловые технологии (менеджмент времени, способность структурировать рабочие задания, проектный менеджмент);
- способность к рефлексии;
- готовность к непрерывному обучению и переподготовке.

4. После объяснения трёх базовых понятий: "способность к трудоустройству", „академическое качество“ и „ключевые компетенции“ решающей задачей является рассмотрение этих трёх элементов с точки зрения синоптики, т.е. «обзора всех частей сложного целого»

Это означает, что «способность к трудоустройству», «академическое качество» соотносятся, когда установлена связь с „ключевыми компетенциями“. В таком синопсисе можно поставить рядом понятия "способность к трудоустройству" и «академическое качество» с точки зрения сущностного содержательного соответствия на уровне целей – в прямом и в переносном смысле. В дальнейшем можно соотносить эти цели с ключевыми компетенциями, которые представляются как инструменты для общего достижения этих целей. Это действие дает в итоге следующую картину:

Таблица 94.

Цели – ожидания практики («способность к трудоустройству»)	Ключевые компетенции	Цели – ожидания науки („академическое качество“)
Профессионально-деловая высокая производительность и инновационная деятельность „Способность к цикличности: Применение принципа конкретного случая; Ревизия принципов с учетом результатов практики	Способность к анализу Владение методами Понимание системы, синтез Осознание предпонимания и границ значения Способность к переносу по ассоциации, т.е. "умственные способности"	Профессиональные знания Понятия, система, знание методов Определение единичного случая по правилам ("судить", "субсумировать") Аксиоматика Творчество, системность
Разделение труда и кооперация в рабочих группах и в обществе	Социальная интерактивность, в особенности – способность к коммуникации, устная и письменная – способность к работе в команде – лидерство: целостность, мотивация, делегирование (передача прав, (обязанностей), другому лицу) конструктивное поведение в конфликтах – Управление проектами Социальное восприятие – Презентация – Модерация	Взаимодействие и знание границ знаний; Интеграция различного дисциплинарного знания; Междисциплинарность; Передача/ трансферт знания в общество
Глобальность области действия	Межкультурная компетенция Иностранный язык (и)	Транснациональный обмен знаниями и их перевод (трансферт)
Последовательное обеспечение качества	Способность к переподготовке Собственная мотивация Самостоятельность	Продолжение расширения познания; исследовательский подход

5. Если из этого синопсиса сделать вывод, то он будет таким: целью является не только выработка «академического качества» и "способности к трудоустройству" и их взаимодействие. Скорее всего, следует связать с этими целями «ключевые компетенции» на инструментальном

уровне. «Способность к трудоустройству» и «академическое качество» можно рассматривать относительно их целевых измерений, а достижению обеих целей служат те же инструменты, т.е. те же исполнительские навыки, которые обозначаются как ключевые квалификации (компетенции?).

В Меморандуме Федерального объединения союзов германских предпринимателей говорится также: «Профессиональные и надпрофессиональные области образования пересекаются, дополняют и обуславливают друг друга. Таким образом, интеллектуальные ключевые компетенции являются частью инновационной компетенции, ориентированной на специальность.

Профессиональный компонент требует, наряду со знанием материала, также и надпрофессиональные компетенции в целях познания нового (компетенция методов, способность к анализу) и его систематизации (системная компетенция, способность к синтезу). В дальнейшем необходимы интеграционные усилия в процессах с разделением труда (способность к работе в команде) и выработка социального восприятия при дополнении знания пониманием и идеями. Надпрофессиональные компетенции, со своей стороны, нуждаются в разъяснениях на примерах и применения в конкретной, тематически определенной деятельности. С взаимозависимостью обеих областей нужно последовательно считаться при преобразовании в учебные единицы.»

VI. Выработка «ключевых компетенций» при обучении в высшей школе: Проблема операционализации

Вывод о том, что стремление формирования „академического качества“ и «способности к трудоустройству» не только не вредит, но является полезным и то, что развитие ключевых компетенций служит достижению обеих целей, приводит к мысли о том, что в вузах должно иметь место для выработки ключевых компетенций. Поэтому следовало бы меньше спорить о целях образования, и наряду с академическим качеством прививать также «способность к трудоустройству».

В действительности, существенная проблема лежит не в «стоит ли», это делать, а в "как" делать усилия по их развитию при обучении в вузе. Это – очень многогранная тема, которая здесь только затрагивается, но именно на этом нужно сконцентрировать внимание в будущих обсуждениях.

В общих чертах, отношение к "профессионализму" и «надпрофессиональному образованию» при выработке ключевых компетенций должно быть уравновешено, причем эти оба элемента должны быть встроены в различные ступени обучения согласно модели Болонского процесса. При этом следует рассмотреть общую концепцию обучения в течение жизни и уделить внимание взаимодействию между специфическими для Болонского процесса ступенями обучения и неформальному вневузовскому обучению или – например, формальному обучению-тренингу. В дальнейшем речь может идти о структуре конкретной учебной ситуации (преподаватель-студент) с учетом выработки ключевых компетенций, в целях достижения «академического качества» и «способности к трудоустройству».

Ниже кратко изложены предложения для решения этой комплексной проблемы:

1. Важным является то, что именно "Болонская модель" способствует осуществлению цели – выработке «способности к трудоустройству» в контексте академического обучения, что вытекает из существа этой модели. Как требует структурированная по модулям ступенчатость Болонской модели, число интерфейсов увеличивается и это приносит не только множественные «входы и выходы». Ассоциация Европейских Университетов уже в 2001 г. в Саламанке приветствовала такой подход, что способствовало облегченному чередованию высшего образования и с фазами профессиональной практики в интересах требований обучения в течение жизни. Сущность модульной "Болонской модели" заключается прежде всего, в том, что она создает большую вариативность в структуре обучения и допускает увеличение числа комбинаций. Вместе с тем происходит перенос профилей учебных курсов: от профилей, ориентированных на предложение, к более ориентированным на спрос. Повышенной вариативности соответствует, в контексте со «способностью к трудоустройству», возрастающая дифференциация рынка рабочей силы, наличие практических областей, заинтересованных не только в базовых областях профессиональных дисциплин. Соответствовать дифференцированным ожиданиям вариативной организации обучения – именно это является одной из самых важных достижений «Болонской модели».

2. В двухступенчатой Болонской системе ставится вопрос о том, какие элементы компетенции – по отношению к "профессионализму" и „надпрофессионализму“ - целесообразно отнести к определенной ступени обучения.

а) Принципиально важно на уровне обучения бакалавров предпочесть общий подход. Этого требует сама суть их подготовки – введение новичков за короткое время в определенное поле знания. С другой стороны об этом свидетельствует подход с точки зрения качества подготовки, что значительное размежевание, довольно долго имевшее место необходимых профессиональных компетенций на раннем этапе обучения недостижимы, как с точки зрения учащихся, так и организационно с точки зрения вуза. Не могут точно прогнозироваться на деле и конкретные потребности предприятия вследствие длительного периода разработки циклов программ обучения и их реализации. К тому же для этого нет повода при условии, если продолжается вторая ступень обучения с наработанными производственными или непроизводственными циклами, особенно при наличии структурированных программ-тренингов, а также программы обучения в течение жизни.

Существенным является также и тот факт, что желаемая подготовка методических, системных, интерактивных и социальных компетенций в значительной мере происходит за пределами области профессионального обучения (обучение предметам по специальности). Одновременно это означает, что выработка ключевых компетенций, (которые полезны для научной компетенции и «способности к трудоустройству») рекомендуется именно на этом этапе обучения. При этом здесь не следует решать, происходит ли это в рамках специально для этого разработанных модулей или интегрировано в профессионально-научных модулях; вероятно, универсального ответа не может быть, и могли бы рекомендоваться разные методики в зависимости от целей обучения.

Широко и основательно поддерживаемое всеобщее мнение не должно пониматься неправильно, т.е. что следует пренебрегать предметно-дисциплинарными аспектами, включая аспекты профессиональных знаний. Только что описанные специфические научные компетенции должны конкретно проявляться и быть задействованы при обучении в конкретных предметах. Поэтому основы дисциплины – при необходимости также нескольких взаимодействующих дисциплин, если это имеет смысл – нужно изучать также и на уровне бакалавров. Для этого можно предусмотреть определенную небольшую специализацию в соответствии с объемом учебной программы – по выбору или как обязательную.

Важное значение имеет знание предмета учебных курсов в профессиональных высших учебных заведениях, в которых на передний план в настоящее время выходит передача научных знаний. Для этого типа учебных заведений (в большей степени, чем университетов) следует разрабатывать специальные учебные курсы (программы) уже на уровне бакалавров.

То, что профессиональные навыки не следует воспринимать в контексте высшего образования, когда понятие практической ориентации просто смешивается с понятием производственной практики, станет ясным после следующих рассуждений. В соответствии с пожеланиями практики – профессиональные навыки основаны на теории в вузах и, особенно, в университетах. Это имеет место и является правильным на уровне бакалавров. Разделение на так называемое далекое от теории практическое образование, как основная черта программ подготовки бакалавра и использование теории только для уровня магистров, является заблуждением, хотя и часто встречаемым, но в корне неправильным.

б) На уровне магистра находят поддержку следующие идеи, отражающие различные точки зрения:

Магистерские программы могут структурироваться тематически, например, как возможность получения узкой специальности или как родственной, пересекающейся области компетенции и, наконец, как открытие новой области компетенции. В частности, специализация и индивидуализация возможны именно в магистерских программах.

Магистерские программы могут быть ориентированы в узком смысле как академические, т.е. для подготовки докторских диссертаций или для научной карьеры. Они могут рассматриваться как специфически ориентированные на профессиональную область образования, а также для переподготовки и получения второй степени магистра путем расширения имеющейся компетенции магистра. Признание прежнего, неформально приобретенного в профессиональной практике учебного опыта, может также реализоваться в магистерских программах. В частности, возможно повышение квалификации в течение жизни.

3. С Болонской моделью по существу связана структура обучения в течение жизни (влияние программ-тренингов). Такая структура требует более точного анализа взаимодействия между вузами и организуемыми на предприятиях или вне предприятия обучающими структурами. При этом приобретенный на практике учебный опыт тоже нужно разумно интегрировать. Наряду с разработкой содержательных концепций в такой структуре следует решить проблему, как юриди-

чески законными признать такие специфические, но дифференцированные учебные услуги как результат обучающей деятельности на вузовском учебном курсе.

4. Уже наличие самой системы магистр/бакалавр, дополненной докторским уровнем, и более того, структуры пожизненного обучения с признанием неформальных учебных результатов заставляет решать вопрос о взаимодействии между ними. Важными здесь являются, особенно для соответствующих учебных программ ожидания на входе и уровень входа, а также ожидания на выходе и уровень выхода в смысле ориентации в результатах программы („outcomes orientation“).

5. Особым требованием является проверка затронутых здесь целей образования при использовании ключевых компетенций в конкретных учебных программах. Это требование многогранно. Оно начинается с вопроса, как широко должна использоваться выработка ключевых компетенций как предмет для самостоятельных учебных занятий, как выработать их независимо от обучения специальности, и продолжается вопросом о том, в какой мере выработка ключевых компетенций может и должна стать скрытым и открытым содержанием предмета обучения и преподавания научных дисциплин. Естественно, возникает вопрос о методах обучения и координации учебных программ. Эти размышления о конкретных учебных процессах говорят о необходимости разрешения назревших проблем.

VII. Заключение

Представляется убедительным, что понятия «академическое качество», «квалификации» («компетенции») и «способность к трудоустройству» не являются непримиримым противоречием, а дополняют друг друга как равноправные цели образования. Также и понимание сущности термина «ключевые квалификации» («компетенций») адекватно в научном отношении тому, что последние являются элементом пропедевтики знания и необходимым условием научного трансферта.

Не споры и выяснения того, имеет ли смысл вузам стремиться сформировать у выпускников «способности к трудоустройству» или «ключевых квалификаций (компетенций)», должны сегодня стоять на повестке дня. Чтобы идти в правильном направлении, вузам нужно определить и унифицировать цели высшего образования. Вид и способ, как это можно сделать с точки зрения педагогики, определяется требованиями качества обучения в вузах.

Выполнение этого требования является мерой качества вузов. Поэтому важно ответить на вопрос, справится ли вуз с задачей обеспечения качества образования. Вместе с этим вопросом возникает следующий: располагает ли коллектив определенного вуза в принципе желанием и возможностями решить эту задачу. Перечисленные вопросы – это вопросы качества учебных заведений, от которых зависит качество образовательных программ. Для обсуждения этих вопросов имеется широкое поле деятельности, и дискуссии вокруг этого поля, как представляется, должны быть очень интересными.

[1] Immanuel Kant, Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis (Berlin 1793).

[2] Wilhelm von Humboldt, Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, zitiert nach der Ausgabe Bildung und Sprache (Hrsg. Clemens Menze), 3. Aufl. Paderborn 1979, S. 120.

[3] Vgl. zum Folgenden das Memorandum der Bundesvereinigungen der deutschen Arbeitgeberverbände zur gestuften Studienstruktur vom September 2003.

[4] В Интернет: <http://odur.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>

[5] Norbert Bensele und Hans N. Weiler, Hochschulen für das 21. Jahrhundert zwischen Staat, Markt und Eigenverantwortung: Ein Hochschulpolitisches Memorandum im Rahmen der „Initiative D21“ unter Federführung der DaimlerChrysler Services (debis) AG (Berlin 2000), S.6.

[6] Eine Zusammenstellung findet sich jüngst bei Gerhart Rott, The Challenge of Inter- and Transdisciplinary Knowledge: Results from the WISA Project (elektron. Fassung 2003), S. 11 unter Bezug auf Thißen, Systemtechnische Entwicklung und Evaluation eines nutzerorientierten Produktmodells für multimediale Lehr- und Lernsysteme in der Ingenieurwissenschaft (Diss. Hagen 2001), sowie auf Dodrige, Generic Skill Requirements for Engineers in the 21st Century, 29th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference San Juan, Puerto Rico (1999).

[7] См. разработанное акционерным обществом Kienbaum Consultants International GmbH в 2002 г. исследование „High Potentials“.

[8] Heike Jung, Forum: Schlüsselqualifikationen oder warum man den Gesetzgeber ernst nehmen sollte, Juristische Schulung 2003, 1048ff.

[9] Ср. ссылку 5.

Перевод В.И. Прудковской

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

ГОСУДАРСТВЕННОЕ
НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ**
Московского государственного
института стали и сплавов
(технологического университета)
Кафедра системных исследований
образования

НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИНСТИТУТ
**«ВЫСШАЯ ШКОЛА
УПРАВЛЕНИЯ»**

АНКЕТА

участника
Всероссийского молодежного форума
«Я участвую в реформе образования»

(г. Москва, 31 марта 2006 г.)

*Дорогие друзья-участники Всероссийского молодежного форума
«Я участвую в реформе образования»!*

К числу проблем, которые вызывают у Вас и у всего студенчества России серьезную озабоченность, относятся проблемы отставания содержания образования от современных требований, медленного обновления образовательных технологий, слабого участия студентов в формировании образовательных программ, недостаточной востребованности выпускников на рынках труда и др.

Центральным узловым моментом в решении перечисленных и связанных с ними проблем является переориентация результатов высшего образования на состав тех *компетенций*, которые востребованы работодателями и за формирование которых отвечает конкретный вуз. В настоящее время разрабатываются модели стандартов высшего образования, которые бы основывались на подобного рода компетенциях (результатах обучения).

Ваши ответы на нижеследующие вопросы помогут разработчикам новых Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования выбрать верные ориентиры в обновлении содержания образования и образовательных технологий, усилить адекватность высшего образования запросам работодателей:

1. Ниже перечислены те *компетенции*, которые признаны в западноевропейских странах, в кругах профессорско-преподавательского состава, работодателей и выпускников (со стажем работы после окончания вуза по избранной специальности не менее 3–5 лет) как наиболее важные.

	1.1. Способность к анализу и синтезу.	
	1.2. Способность к организации и планированию.	
	1.3. Базовые знания в различных областях.	
	1.4. Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний.	
	1.5. Письменная и устная коммуникация на родном языке.	
	1.6. Знание второго языка.	
	1.7. Элементарные навыки работы с компьютером.	
	1.8. Навыки управления информацией (умение находить и анализиро-	

	<i>вать информацию из различных источников).</i>	
	<i>1.9. Решение проблем.</i>	
	<i>1.10. Принятие решений.</i>	
	<i>1.11. Способность к критике и самокритике.</i>	
	<i>1.12. Работа в команде.</i>	
	<i>1.13. Навыки межличностных отношений.</i>	
	<i>1.14. Способность работать в междисциплинарной команде.</i>	
	<i>1.15. Способность общаться со специалистами из других областей.</i>	
	<i>1.16. Принятие различий и мультикультурности.</i>	
	<i>1.17. Способность работать в международной среде.</i>	
	<i>1.18. Приверженность этическим ценностям.</i>	
	<i>1.19. Способность применить знания на практике.</i>	
	<i>1.20. Исследовательские навыки.</i>	
	<i>1.21. Способность учиться.</i>	
	<i>1.22. Способность адаптироваться к новым ситуациям.</i>	
	<i>1.23. Способность порождать новые идеи (креативность).</i>	
	<i>1.24. Лидерство.</i>	
	<i>1.25. Понимание культур и обычаев других стран.</i>	
	<i>1.26. Способность работать самостоятельно.</i>	
	<i>1.27. Разработка и управление проектами.</i>	
	<i>1.28. Инициативность и предпринимательский дух.</i>	
	<i>1.29. Забота о качестве.</i>	
	<i>1.30. Стремление к успеху.</i>	

Какие из названных компетенций Вы лично считаете важными для удачного старта Вашей трудовой деятельности и успешности Вашей карьеры? (поставьте знак «+» в колонке слева от соответствующего порядкового номера).

К каким компетенциям, по Вашему мнению, Вас не готовит или готовит в недостаточной мере вуз, в котором вы учитесь (поставьте в колонке справа от названной компетенции знак «-» (в случае, если не готовит), знак «±», если готовит в недостаточной степени).

2. Сообщите о себе следующие сведения.

2.1. Вуз, в котором Вы учитесь _____
(полное название)

2.2. Место нахождения вуза _____
(город)

2.3. Факультет (специальность) _____
(название)

2.4. Возраст _____.

Если Вы согласитесь помочь нам в продолжении исследования и привлечь к нему других студентов, данную анкету можно найти на веб-сайте www.rc.edu.ru/rc/bologna и направить заполненную анкету по электронному адресу bologna@rc.edu.ru.

Если Вы пожелаете получить результат данного опроса студентов сообщите свой электронный адрес _____.

**Благодарим за участие в опросе.
Желаем Вам удач и успешной профессиональной карьеры
в будущем во имя собственного благополучия и процветания России!**

Заполненную Вами анкету просьба не забыть сдать
(желательно в обеденный перерыв) организаторам данного Форума
(около места регистрации его участников).

ПРИЛОЖЕНИЕ В

АНКЕТА "Трудоустройство выпускников вузов"

Уважаемый студент! Будущий специалист! Наверное, уже сейчас, вопрос трудоустройства актуален для тебя.

Предлагаемая анкета содержит ряд вопросов, ответы на которые помогут лучше организовать помощь студентам и выпускникам вузов в трудоустройстве.

На каждый вопрос анкеты предлагается несколько вариантов ответа, из которых надо выбрать один если другое условие не указано в вопросе.

1. Почему Вы решили получить высшее образование? *(не более 3 вариантов ответа)*

- Хотел получить диплом
- Хотел получить специальность
- Настаивают родители
- Нужна отсрочка от армии
- Ваш вариант ответа

2. Почему Вы решили получить высшее образование по выбранной специальности? *(не более 3 вариантов ответа)*

- Хочу быть специалистом в этой области
- На эту специальность был маленький конкурс
- Вуз расположен близко от дома
- Продолжаю семейную традицию
- На эту специальность пошли учиться мои друзья
- Ваш вариант ответа

3. Совмещаете ли Вы учебу с работой?

- Да
- Эпизодически
- Нет
- Ваш вариант ответа

4. Если Вы совмещаете учебу с работой, то совпадает ли работа с вашей специальностью?

- Да, совпадает
- Частично совпадает
- Нет
- Ваш вариант ответа

5. Если Вы совмещаете учебу с работой, то, как нашли место работы?

- Помогли родители; знакомые
 - Помог вуз
 - Нашел работу по объявлению
 - Ваш вариант ответа
-
-

6. Собираетесь ли Вы работать по специальности после окончания вуза?

- Да
- Скорее, да
- Затрудняюсь ответить
- Скорее, нет
- Нет

7. Где Вы проходили производственную практику?

- В институте
 - На государственном предприятии (организации)
 - На частном предприятии (организации)
 - Ваш вариант ответа
-
-

8. Хотели бы Вы трудоустроиться после окончания вуза на место прохождения производственной практики?

- Да
- По совместительству
- Нет

9. Волнует ли Вас проблема трудоустройства молодых специалистов?

- Да, очень
- Скорее, да
- Затрудняюсь ответить
- Скорее, нет
- Нет

10. Довольны ли Вы выбранной специальностью?

- Да, очень
- Скорее, да
- Затрудняюсь ответить
- Скорее, нет
- Нет

11. Собираетесь ли Вы получить послевузовское образование по вашей специальности?

- Да, собираюсь пойти в аспирантуру
 - Да, собираюсь пойти на курсы повышения квалификации
 - Затрудняюсь ответить
 - Нет
 - Ваш вариант ответа
-
-

12. Хотели бы Вы получить образование по другой специальности?

- Хочу получить второе высшее образование
 - Хочу пойти на курсы переподготовки кадров
 - Затрудняюсь ответить
 - Нет
 - Ваш вариант ответа
-
-

13. После окончания вуза Вы собираетесь трудоустроиться с помощью... (не более 3 вариантов ответа)

- Биржи труда
 - Родителей; знакомых; друзей
 - Вуза
 - СМИ и Интернета
 - Кадрового агентства
 - Ярмарки вакансий
 - Затрудняюсь ответить
 - Ваш вариант ответа
-
-

14. Устроил бы Вас возврат к системе обязательного государственного распределения выпускников?

- Да
- Скорее да
- Затрудняюсь ответить
- Скорее нет
- Нет

15. Считаете ли Вы, что государство должно гарантировать выпускникам вузов первое рабочее место?

- Да
- Скорее да
- Затрудняюсь ответить
- Скорее нет
- Нет

16. Считаете ли Вы целесообразным существование в вузах служб (отделов) по трудоустройству студентов и выпускников вузов?

- Да
- Затрудняюсь ответить
- Нет

Некоторые сведения о себе.

Специальность _____

Курс _____

Пол _____

Спасибо за сотрудничество! Можно не подписываться.

С момента подписания в 199 году Болонской декларации началась самая масштабная реформа высшего образования. Постоянный мониторинг Болонского процесса показывает, какие сложные социально-культурные трансформации происходят в системе высшей школы. Переход к двухуровневой (двухступенчатой) структуре высшего образования требует серьезного осмысления последствий осуществленных изменений: в какой степени новые квалификации отвечают потребностям рынка труда, интересам общества.

Осмысления требует вопрос о значении педагогического сдвига к студентоцентрированному обучению, когда в центр образовательного процесса ставятся потребности студента. Реализация студентоцентрированной концепции образовательного процесса предполагает системные изменения в нем: переориентация с «входных» показателей (сроки обучения, содержание, цели) на результаты образования, выраженные на языке компетенций; возрастание роли академического и профессионального признания с необходимыми изменениями в содержании обучения, в технологиях оценивания, прежде всего, требуемых компетенций.

Студентоцентрированное обучение с его подчеркиванием важности компетенций и результатов обучения требует анализа роли компетентностного подхода в современном высшем образовании. По мнению специалистов, язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей, если принять в качестве определения, предложенное в европейском проекте TUNING :»...понятие компетенций и навыков включает знание и понимание, знание как действовать, знание как быть

Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, - это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. Ориентация государственных образовательных стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты образования делают получаемые квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами.

В связи с реализацией компетентностного подхода встали очень сложные концептуально-методологические вопросы: философско-образовательные и технические положительные и отрицательные аспекты его освоения; истоки в отечественной и мировой психологии и педагогики; причины перехода к планированию результатов образования на языке компетенций.

Но одним из важнейших на сегодняшний день является вопрос о классификации компетенций. Список компетенций легко составить, но трудно методологически его обосновать. Существует несколько классификаций компетенций в сфере профессионального образования.

На сегодняшний день принято деление компетенций на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особое значение. Обе группы компетенций соотносятся с двумя рядами требований: требований к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности.

Наиболее широкий перечень общих (универсальных) компетенций был использован в ходе проекта TUNING. В результате изучения источников за 1993-2001 гг был составлен список из 85 различных навыков и компетенций, признанным обоснованным образовательными учреждениями и компаниями.

Эти компетенции были разбиты на три группы: инструментальные, системные и межличностные.

Инструментальные компетенции: это компетенции, имеющие инструментальную функцию. Они включают:

Когнитивные способности: способность понимать и использовать идеи и мысли;

Методологические способности обращаться с окружением: организация времени и стратегии учебы, принятие решений и или решение проблем;

Технологические навыки: использование технических устройств, навыки управления информацией и работы с компьютером;

Лингвистические навыки: устная и письменная коммуникация или знание второго языка.

Межличностные компетенции: *индивидуальные способности,*

такие как способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике.

Социальные навыки : межличностные навыки или работа в команде, приверженность общественным или этическим ценностям. Эти навыки способствуют процессам социального взаимодействия и сотрудничества.

Системные компетенции: навыки и способности, относящиеся к системам в целом. Они предполагают комбинацию понимания, восприимчивости и знания, которая позволяет индивиду видеть части целого в их связи и единстве. Эти способности включают умение планировать изменения, чтобы улучшить существующие системы и разработать новые. В качестве базы для системных компетенций требуется приобретение инструментальных и межличностных компетенций.

Перечень, включенный нами в анкетирование включает следующие компетенции:

Инструментальные компетенции:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

Межличностные компетенции:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- принятие различий и мультикультурности;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим принципам.

Социальные компетенции:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;

- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

Анализ данных анкетного опроса позволяет сделать следующие выводы.

В отношении важности, придаваемой различным компетенциям, мнения студентов распределились следующим образом

Наиболее важными компетенциями, которые следует развивать, являются (в иерархической последовательности):

1. стремление к успеху.
2. работа в команде.
3. способность к организации и планированию.
4. способность применять знания на практике.
5. принятие решений.
6. способность порождать новые идеи (креативность).
7. знание второго языка.
8. лидерство.
9. способность адаптироваться к новым ситуациям.
10. навыки управления информацией.

Если структурировать компетенции, обозначенные студентами как наиболее важные, по типам, то получим следующие результаты:

Системные компетенции	50%
Инструментальные компетенции	40%
Межличностные компетенции	10%

Основной вывод, который необходимо сделать из анализа представленной иерархии, следующий. Преобладающий выбор системных и инструментальных компетенций в числе наиболее важных, является отражением сложившейся ситуации на рынке труда. Для эффективной деятельности в организациях и предприятиях требуются ответственные и инициативные работники, высоко организованные и стремящиеся к профессиональной самореализации.

Очень серьезного осмысления требует вывод, который был сделан в результате сравнительной оценки мнений студентов, работодателей и академического сообщества в проекте TUNING . Принципиальное расхождение в оценке важности компетенций между студентами и профессорско-преподавательским составом. Если студенты на первое место в перечне важных компетенций ставят способность к анализу и синтезу, способность применять знания на практике, решение проблем, способность адаптироваться к новым ситуациям (что совпадает полностью с мнением работодателей), то академическое сообщество первые места отводит базовым знаниям в различных областях, способности к анализу и синтезу, способности учиться, способности порождать новые идеи (сразу же следует отметить отсутствие большого различия между названными компетенциями).

На противоположном конце шкалы важности находятся следующие компетенции:

1. Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний.
2. Способность работать в международной среде.
3. Способность к критике и самокритике.
4. Способность общаться со специалистами из других областей.

5. Исследовательские навыки.
6. Понимание культур и обычаев других стран.
7. Принятие различий и мультикультурности.
8. Способность работать в междисциплинарной среде.
9. Приверженность этическим ценностям.
10. Навыки межличностных отношений.

Структурирование по основным типам представленных компетенций как наименее важных дает следующую картину.

Межличностные компетенции	70%
Системные компетенции	20%
Инструментальные компетенции	10%

Преобладание в данной группе межличностных компетенций свидетельствует о недооценке студентами социальных аспектов обучения. Межличностные компетенции способствуют процессам социального взаимодействия и сотрудничества, что является абсолютно необходимым в контексте создания Европейского пространства высшего образования.

В материалах по Болонскому процессу говорится о необходимости формирования культуры мобильности. Политика международной открытости вузов должна предусматривать включение мобильности в учебный путь каждого успешного студента и обеспечивать надлежащее качество этой мобильности за счет:

- возможности соответствующей языковой подготовки;
- способности работать в международной среде;
- принятие различий и мультикультурности.

Негативное отношение российских студентов к перечисленным компетенциям, несомненно, является серьезным препятствием на пути интеграции России в европейское образовательное пространство.

Большой интерес, несомненно, представляет сравнительный анализ проведенного анкетного опроса на студенческом форуме с данными исследования проекта TUNING. Он позволяет выяснить общие позиции студентов и то, что определяется сложившимися традициями российского высшего образования, которые рассматриваются как «эффект страны» и оцениваются по трем группам: сильный эффект (различия между странами существенные), слабый эффект (различия невелики) и отсутствие эффекта (все страны одинаковы).

Эффект страны

Сильный

Уровень важности		Универсальные компетенции
Европейские страны	Россия	
1	17	Способность к анализу и синтезу
2	20	Решение проблем
3	14	Способность учиться
4	13	Способность работать самостоятельно
5	10	Навыки управления информацией
9	30	Навыки межличностных отношений
24	7	Знание второго языка
27	8	Лидерс Лидерство
13	1	Стремление к успеху
14	2	Работа в команде
15	5	Принятие решений
16	6	Способность порождать новые идеи
20	11	Базовые знания в различных областях
10	3	Способность к организации и планированию

Слабый

Уровень важности		Универсальные компетенции
21	28	Способность работать в междисциплинарной команде
23	15	Разработка и управление проектами
11	16	Забота о качестве
12	14	Письменная и устная коммуникация
17	23	Способность к критике и самокритике
30	26	Понимание культур и обычаев других стран

Отсутствует

Уровень важности		Универсальные компетенции
6	4	Способность применять знания на практике
8	9	Способность адаптироваться к новым ситуациям
22	20	Инициативность и предприимчивость
25	25	Исследовательские навыки
26	22	Способность работать в международной среде
28	29	Приверженность этическим ценностям
29	27	Принятие различий и мультикультурности
19	21	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний