

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИНСТИТУТА СТАЛИ И СПЛАВОВ
(технологического университета)**

**КООРДИНАЦИОННЫЙ СОВЕТ
УМО и НМС
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Методические рекомендации для руководителей
учебно-методических объединений (УМО) вузов
Российской Федерации*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – с.

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ: *Байденко В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А., Бородулин И.Н., Галямина И.Г., Гребнев Л.С., Дунченко Н.И., Золотарева Н.М., Казанович В.Г., Казурова А.С., Караваяева Е.В., Козлов В.Н., Коломиец Б.К., Коришунов С.В., Лабутина Н.В., Максимов Н.И., Маслов С.И., Нечаев Н.Н., Романович В.К., Савельева Г.П., Сазонов Б.А., Салецкий А.М., Селезнева Н.А., Соловьев В.П., Степанов А.Л., Татур Ю.Г., Трубина Л.А., Уткина Т.Б., Челпанов И.В., Шехонин А.А. и др.*

Настоящая работа подготовлена на основе обобщения результатов совместного анализа и проектной деятельности коллективов Координационного совета УМО и НМС высшей школы и Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов в рамках совместного Общероссийского методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», функционирующего на базе Исследовательского центра с мая 2004 г.

Работа выносится на обсуждение широкой научной общественности российской высшей школы и имеет одной из главных целей – побудить УМО вузов России разрабатывать новые перспективные модели ГОС ВПО и ООП, которые бы учитывали ведущие мировые, европейские и общественные тенденции в развитии высшего образования, его усиливающуюся ориентацию на непрерывное улучшение качества образования.

Авторы настоящей работы выражают надежду, что после разработки коллективами УМО проектов новых ГОС ВПО в предлагаемом формате, удастся существенно улучшить содержание настоящей работы и предложить ее далее для широкого использования в отечественной высшей школе.

Свои предложения по улучшению настоящей работы просьба направлять по электронной почте rc@rc.edu.ru

© Авторы, 2005.

© Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС высшей школы 2005.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
I. КОНЦЕПЦИЯ И ПОНЯТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ	5
1.1. Основные международные и европейские тенденции реформирования высшего образования и необходимость разработки ГОС ВПО нового поколения	5
1.2. Принципиальные отличительные черты ГОС ВПО нового поколения	8
1.3. Понятие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО)	13
II. ОБЩАЯ СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ (МАКЕТ) ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ.....	17
2.1. Краткое обоснование общей структурной модели (макета) ФГОС ВО.....	
2.2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление профессиональной подготовки _____ « _____ »: общая структурная модель (макет)	
III. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ.....	
3.1. Разработка компетенций – результатов обучения.....	
3.2. Глоссарий терминов, относящихся к проектированию ГОС ВПО третьего поколения (ФГОС ВО)	
ПРИЛОЖЕНИЯ	
Приложение 1: Линия 1. Результаты обучения: Компетенции	
Приложение 2: Линия 2. Предметно-специализированные компетенции	
БИБЛИОГРАФИЯ.....	

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящие Рекомендации составлены коллективом авторов – проректоров по УМО, членов Координационного Совета УМО и НМС высшей школы России, занятых в различных проектах 2005 г., имеющих своей целью разработку концептуальных и организационно-методических основ нового поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО). В Рекомендациях отражены предложения, высказанные исследователями в рамках проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей» [14]. Были также учтены те конструктивные идеи, с которыми выступали участники Методологического семинара Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» [9; 21; 49]. Позитивный вклад в формирование современной модели образовательных стандартов внесли своими решениями XIV (2004 г.) и XV (2005 г.) Всероссийские научно-методические конференции «Проблемы качества в образовании» [33; 34; 35; 36; 37; 39]. При подготовке рекомендаций приняты во внимание результаты опроса проректоров по учебно-методической работе, проведенного в мае 2005 г. С большим интересом были встречены ряд коллективных монографий [14; 18; 23; 45], а также публикации в журналах «Высшее образование в России» и «Высшее образование сегодня» [17; 38; 44; 50; 51].

Осмыслению нового этапа развития высшего образования в России и формирования принципиально новой концептуальной модели ГОС ВПО содействовали «Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации» (одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г.), материалы Коллегии Минобрнауки России от 16 декабря 2004 г. и приказ Министерства от 15 февраля 2005 г. № 40.

Авторы Рекомендаций надеются на их широкое обсуждение в заинтересованных кругах.

Рекомендации адресуются академической общественности, работникам органов управления высшим образованием, студентам и аспирантам, выпускникам вузов и работодателям. Новое поколение ГОС ВПО должно стать многосубъектной согласованной нормой высшего образования, но инициатива привлечения социальных партнеров к обсуждению макета стандартов остается за Минобрнауки России и высшими учебными заведениями.

Авторы намеревались отразить в Рекомендациях условия и факторы, делающие необходимым обновление ГОС ВПО, их особенности как стандартов нового поколения. Приведены обновленная структурно-содержательная модель (макет) стандартов и некоторые советы, связанные с «технологией» их разработки.

Авторы выражают искреннюю признательность д-ру Вольфгангу Ройтеру за оказанную помощь в информационном обеспечении.

Переводы источников с английского и немецкого языков выполнены научными сотрудниками Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов О.Л. Ворожейкиной и Е.Н. Карачаровой.

I . КОНЦЕПЦИЯ И ПОНЯТИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

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

1.1. ОСНОВНЫЕ МЕЖДУНАРОДНЫЕ И ЕВРОПЕЙСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗРАБОТКИ ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Необходимость создания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения вызвана отнюдь не только присоединением России к Болонскому процессу. Отечественная высшая школа уже на протяжении почти двух десятилетий ищет «свой путь» адаптации к мировым процессам и тенденциям реформирования и развития высшего образования. Интеграция российской системы высшего образования в мировое образовательное пространство ставит задачу **наращивания** в ней таких качеств как прозрачность для международного образовательного рынка, сопостави-

мость и совместимость с другими и образовательными системами. Два обстоятельства здесь уместно особо отметить. Во-первых, всякое механическое заимствование чужестранных моделей, подходов, путей и механизмов реформирования социальных систем является в корне ошибочной стратегией. Во-вторых, во всех сценариях преобразований должна превалировать, образно говоря, «национальная повестка дня». «В ходе дискуссии и презентаций, – отмечается в материалах Международной конференции «Новые поколения стратегических документов и законов в сфере высшего образования» (4–6 ноября 2004 г., Варшава), – было выявлено, с одной стороны, увеличивающееся сближение в соответствии с целями Болонского процесса (особенно в том, что касается системы степеней, критериев и аккредитации), а с другой стороны, – **сохраняющееся многообразие**. Последнее, возможно, даже возрастает, поскольку высшее образование остается национальной ответственностью и определяется прежде всего национальными условиями, ограничениями и приоритетами» [3].

Дадим краткую характеристику общемировых и европейских тенденций развития высшего образования, как они отражены в многочисленных, в том числе официальных источниках [8; 15; 31].

К числу планетарных тенденций относят:

- широкую диверсификацию типов и видов высшего образования, его многовариантность, многообразие и многомодельность;
- возрастание автономии и академических свобод высших учебных заведений наряду с усилением их подотчетности;
- радикальные преобразования и обновления систем высшего образования, увеличивающие их гибкость, способность предвосхищать эволюцию потребителей, укреплять связи с другими ступенями и формами образования, особенно послесреднего образования;
- постоянная адаптация образовательных программ к будущим потребностям, повышение адекватности высшего образования;
- переход высшего образования к парадигме «образование в течение всей жизни»;
- предоставление студентам оптимального диапазона выбора, придание гибкого характера «началу» и «прекращению» получения высшего образования;
- усиление роли высшего образования в формировании у студентов готовности понимать, интерпретировать, сохранять, распространять и развивать национальные, региональные, международные и исторические культуры в условиях их разнообразия;

- реализация установки на воспитание студентов в духе гражданственности и подготовки их к активному участию в жизни общества;
- формирование необходимых потенциалов и стратегий развития высшего образования на основе социального партнерства, расширения связей высшего образования с миром труда;
- достижение сбалансированности между когнитивным освоением учебных дисциплин и овладением навыками в сфере коммуникаций, творческого и критического анализа;
- возрастание направленности на междисциплинарные и трансдисциплинарные образовательные программы;
- появление новой учебной сферы, основанной на современных технологиях и видах образовательного обслуживания;
- внедрение модульных учебных программ в качестве новых организационных рамок для обучения и преподавания.

Разумеется, отмеченные выше тенденции не исчерпывают всего их многообразия.

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

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

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения призваны стать «проводниками» международных и европейских тенденций развития высшего образования с учетом стратегических интересов и культурно-образовательных традиций России. Это требует разработки принципиально новых стандартов современного высшего образования, обеспечивающих универсальность, фундаментальность образования и его практическую направленность [30].

1.2. ПРИНЦИПИАЛЬНЫЕ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

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

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

недостаток законодательства в области образования). Наблюдалась существенная перегрузка ГОС ВПО, что делало его в немалой степени формальным документом, не оказавшим серьезного влияния на качественные изменения образовательного процесса в высшей школе.

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

В Российской Федерации высшему образованию были присущи нормы качества. ГОС ВПО предшествующих моделей имели в своем основании следующие принципы и идеи:

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

Разрабатывая концептуальную модель новых ГОС ВПО, мы не можем себе позволить небрежное отношение к сложившейся культуре их проектирования, к позитивным ее «приобретениям». Как и нельзя, ссылаясь на несомненные достижения советской и российской высшей школы, «консервировать» под видом приверженности традициям ее слабые места, столь проявленные в изменившихся условиях. Новые стандарты должны быть узнаваемы в нашей академической и управленческой среде, признаваемы студентами и миром труда, а также не чужды отечественной академической культуре.

Компетенции и результаты образования рассматриваются как **главные целевые** установки в реализации ГОС ВПО третьего поколения, как интегрирующие начала «модели» выпускника. Сама компетентностная модель выпускника, с одной стороны, охватывает квалификацию, связывающую будущую его деятельность с предметами и объектами труда, с другой стороны, отражает междисциплинарные требования к результату образовательного процесса. Компетенции подразделяются на две группы: общие (универсальные, надпредметные) и специальные (предметно-специфические, предметно-специализированные). Первые являются переносимыми и менее жестко привязанными к объекту и предмету труда. Вторые отражают профессиональную квалификацию. Они различаются для разных дисциплин (направлений, специальностей подготовки). От проектирования результатов образования, выраженных в форме компетенций, следует идти к проектированию объема, уровня, содержания теоретических и эмпирических знаний. Нельзя оторвать компетенции от содержания образования, равно как и не следует рассчитывать, что посредством только содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями. Дело в том, что за формирование тех или иных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей образовательной программы. Компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т.д. По этому поводу остроумно заметила И.Г. Галямина: «Как только мы попытаемся к каждой компетенции найти точный адрес «причаливания» в виде содержания, мы сможем добиться успеха только в десяти процентах» [58]. Результаты образования и компетенции выступают основой для формулирования индикаторов уровня квалификации. Компетенции должны быть идентифицированы с помощью научно-корректных процедур и их освоение должно поддаваться оцениванию. Результаты образования и компетенции устанавливаются не только на уровне квалификации, но и на уровне модулей (циклов, учебных дисциплин). При создании новых образовательных стандартов требуется достижение прозрачности в определении целей. Последние должны быть динамичными и чуткими к потребностям общества, экономики, рынка труда. Оценивающие технологии и средства призваны включать в себя индикаторы, которые можно измерить. В условиях многообразия контекстов и их динамичного изменения ширится понимание того, что язык компетенций – наиболее подходящий для консультации с заинтересованными кру-

гами (социальными партнерами). Ориентация на компетенции способствует проектированию более пластичной структуры учебных дисциплин и обеспечивает сравнимость уровней квалификаций в национальном и международном аспектах. Это позволит осуществлять постоянный пересмотр квалификаций и выбирать соответствующие меры для повышения адекватности реализуемых образовательных программ. Профессиональные профили должны быть четко определены в разрабатываемой компетентностной модели ГОС ВПО и одновременно сохранять открытость к изменениям. Структура нового поколения стандартов и заключенные в нем механизмы обновления призваны обеспечить целесообразную меру динамичности и подвижности. Это сделает возможным удовлетворить требование, записанное в «Приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации»: «В условиях развития экономики знаний предстоит обеспечить условия для формирования национальной инновационной системы, в рамках которой должна осуществляться интеграция образования, науки и экономики.

Необходимо создать механизмы преодоления постоянного отставания системы образования от тех знаний и технологий, на которых строится современное общество» [30]. Создавая ГОС ВПО третьего поколения и идентифицируя результаты образования и компетенции, надо стремиться к тому, чтобы они выходили за рамки целей трудоустройства выпускников. Высшее образование призвано работать на будущее и в силу этой своей миссии должно опережать систему требований, предъявляемых «здесь и сейчас». «Образование для трудоустройства не должно рассматриваться в отрыве от образования для воспитания гражданина, от необходимости развития личности и формирования общественной ответственности», – говорится в материалах, посвященных описанию результатов проекта TUNING [62; 63].

Идентификация востребованных компетенций (целей, результатов обучения), как считают участники проекта TUNING, повышает качество учебных программ (образовательных стандартов) с точки зрения их фокусированности, прозрачности, целей, процессов и результатов. Признается оправданным одновременное проектирование знаний и компетенций (основа любых компетенций – знания; со знаниями компетенции идут «бок о бок»). В этом пункте происходит «рождение» многообразия профессиональных (совокупность основных, типичных черт какой-либо профессии) и академических (объем знаний и навыков, необходимых для какой-либо профессии) компетенций [28; 42].

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

Компетентностно-кредитный формат нового поколения ГОС ВПО предполагает, что всем Учебно-методическим объединениям¹ – разработчикам образовательных стандартов – надо согласиться на существование одной кредитной системы, принимаемой в российской высшей школе, а именно системы ECTS, которая развивается во всеохватывающую панъевропейскую систему накопления и переноса кредитов. При разработке новых образовательных стандартов следует иметь в виду органическую связь между ECTS, студентоцентрированным обучением, результатом образования, учебной нагрузкой и исчислением кредитов². Потребуется со стороны разработчиков ГОС ВПО обстоятельное знание методологии ECTS и ее инструментария, так как кредиты, базирующиеся на установленных результатах образования/компетенциях, являются важным инструментом разработки образовательных стандартов, учебных планов и программ. В Европе, как об этом свидетельствуют Сибилла Райхерт и Кристиан Таух [3], кредиты ECTS используются в качестве «кирпичиков», подводящих фундамент под результаты образования. Кредиты ECTS облегчают разработку и реализацию совместных степеней.

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

- перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств) на **компетенции и ожидаемые результаты** образовательного процесса, что должно оправдываться усилением его студентоцентрированной направленности;
- расширение возможностей вузов к опережающей адаптации;
- отражение в стандартах доминирующих перспектив, позволяющих ориентировать подготовку выпускников на эффективную деятельность в мире будущего;
- привлечение к выявлению общих и специальных компетенций наиболее стратегически перспективных работодателей и социальных партнеров (профессиональных ассоциаций и объединений);

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

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

- гармонизация с всеобъемлющей структурой квалификаций европейского пространства высшего образования;
- введение в общероссийскую практику нового критерия трудозатрат студентов, их академических достижений в виде зачетных (кредитных) единиц, охватывающих все виды учебной работы студентов, включая проведение практик, лабораторных работ, аттестационных мероприятий;
- использование модульной организации основных образовательных программ;
- усиление направленности на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они, с точки зрения компетентностного подхода, обязаны продемонстрировать в режиме заданных оценочных средств и технологий;
- включение в ГОС ВПО международного измерения с учетом расширяющейся в Европе практики появления наднациональных «приращений» к специальностям и компетенциям;
- значительное расширение академических свобод вузов относительно «отбора» содержания образования;
- увеличение степеней свободы обучающихся в том, что касается выбора ими различных индивидуализированных образовательных траекторий.

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

1.3. ПОНЯТИЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прежде всего, как считают многие представители Учебно-методических объединений вузов, участвующих в соответствующих научно-исследовательских проектах 2005 г., предстоит восстановить конституционную норму в

части самого наименования стандартов. В Конституции Российской Федерации (ст. 43, п.5) говорится: «Российская Федерация устанавливает федеральные государственные стандарты...». В п. 3 той же статьи употребляется выражение «высшее образование» [20, с. 450].

Признание за образовательным стандартом статуса «федеральных государственных» призвано усилить их роль как интегрирующего начала российского пространства высшего образования, повысить ответственность отечественных образовательных учреждений и любых иных провайдеров высшего образования за соблюдение установленных норм качества³. Напомним, что в 2001 г. Межправительственный комитет Лиссабонской конвенции принял «Кодекс лучшей практики в предоставлении транснационального образования», в котором, в частности, содержится требование, что «академическое качество и стандарты транснациональных образовательных программ должны соответствовать стандартам ... институтов принимающей стороны» [43]. Федеральные государственные образовательные стандарты могут стать (при развитии конструктивного социального диалога между высшим образованием и работодателями) в большей мере признаваемыми на рынке труда. С помощью норм подобного рода государство обязано осуществлять «наведение мостов» между вузами и сферой труда. Именно такой статус стандартов высшего образования, понимаемого как общественная ответственность государства, может послужить надежной основой для осуществления ответственности государства и общества (а не рынка) за обеспечение качества высшего образования⁴.

С другой стороны, возвращение системе высшей школы России наименования «высшее образование» взамен «высшее профессиональное образование» сделает ее более понятной и сравнимой в мире и в Европе, что будет отвечать духу и букве образовательного законодательства стран ближнего и дальнего зарубежья [24; 25], документов международного права по вопросам образования, в том числе «Конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.) [16].

³ В Рекомендации ЮНЕСКО о борьбе с дискриминацией в области образования (Париж, 14 декабря 1960 г.) допускается создание или сохранение частных учебных заведений при условии, что даваемое ими образование соответствует нормам, предписанным или утвержденным компетентными органами образования, в частности, в отношении норм образования одной и той же ступени» [16, с. 84].

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

Итак, новое поколение образовательных стандартов призвано содействовать «реализации программы интеграции российского высшего образования с мировыми, в первую очередь – Европейским пространством высшего образования в соответствии с принципами Болонской декларации (переход на кредитную систему оценки образовательных программ, рейтинго-модульную организацию образовательного процесса, создание систем менеджмента качества в соответствии с общеевропейскими подходами, введение единого общеевропейского приложения к диплому и др.)» [45, с. 467].

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

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

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

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

⁷ На данном этапе разработки ФГОСВО области, объекты, виды, задачи профессиональной деятельности и рекомендации относительно первичных должностей выпускников могут рассматриваться как краткие версии профессиональных стандартов, призванных гармонизировать систему высшего образования и сферу труда. Последнее замечание согласуется с выводами Международного Болонского семинара «Трудоустраиваемость в контексте Болонского процесса» (г. Блед, 21–23 октября 2004 г.): «...Обеспечение трудоустраиваемости выпускников высших учебных заведений является краеугольным камнем Болонского процесса». При этом подчеркивалась необходимость сближения академического обучения и профессиональной деятельности, расширения возможностей и гибкости с точки зрения структуры, содержания, ориентации и профиля обучения, а также обеспечения его различных траекторий, усиления принятия и востребованности бакалавров рынками труда, преодоления интерпретаций образовательных программ академической и профессиональной направленности как взаимно исключających [5, с. 197–198].

го образования) содержание образовательных программ согласно заявленным компетенциям выпускников и удовлетворяющее целям воспитания и обучения;

- требования, выраженные в форме компетенций и результатов к уровню подготовки выпускников, согласующиеся со Всеобъемлющей структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования, а также к аттестационным процедурам;
- трудоемкость всех элементов образовательной программы, выраженную в кредитной системе ECTS.

Мы рассматриваем ФГОСВО как комплексную норму качества, которое признается центральной задачей болонских реформ. Комплексная норма понимается в том смысле, что она является нормой качества результата образования, нормой качества образовательного процесса, нормой качества образовательной среды и нормой качества образовательной системы. Вопрос сводится к тому, что различительные признаки между образовательными стандартами различных поколений связываются с тем, какой «вес» придается каждому из названных аспектов комплексной нормы. Основное место в ФГОСВО должно быть удалено норме качества результата, что придает им компетентностную направленность. Необходимо сделать основными характеристиками нормы качества результата состав и уровни сформированности у студентов и выпускников актуальных и перспективных компетенций (требований к академической и профессиональной подготовленности выпускников). Образовательные стандарты в очерченной концептуальной модели будут способствовать развитию системы обеспечения качества на вузовском (институциональном), общегосударственном и европейском уровнях. «Открытый», рамочный их характер «...подчеркивает необходимость разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования» [4, с. 401] Федеральные государственные образовательные стандарты на основе результатов образования и системы кредитов призваны обеспечить усиление конкурентоспособности высшего образования России, прозрачность, сравнимость, сопоставимость и совместимость отечественных квалификаций и дипломов, а также содействовать формированию согласованных с европейскими подходами систем аттестации и аккредитации, в том числе распространению общественно-профессиональных механизмов аттестации и аккредитации образовательных программ).

Создание нового поколения образовательных стандартов потребует введения такого концептуального инструмента, как обновленная терминология (см. 3.2).

II. ОБЩАЯ СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ (МАКЕТ) ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

2.1. КРАТКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБЩЕЙ СТРУКТУРНОЙ МОДЕЛИ (МАКЕТА) ФГОС ВПО

В настоящей работе выделены *две основные линии обоснования актуальности и новизны предлагаемой ниже общей структурной модели (макета) федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), как ГОС ВПО нового поколения.*

Первая линия обоснования актуальности новизны предлагаемой общей структурной модели ФГОС ВО связана с применением системного подхода к построению (социально-педагогическому проектированию) ФГОС ВО как комплексной федеральной по определению профессиональной подготовки.

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

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

В этой связи в общую структуру ФГОС ВО как комплексной федеральной нормы качества высшего образования в соответствии с системным подходом включены следующие существенные компоненты:

РАЗДЕЛ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ, где дается понятие ФГОС ВО и его общая характеристика как комплексной федеральной нормы качества высшего образования по определенному направлению профессиональной подготовки.

РАЗДЕЛ

2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ _____ – «_____», где представлены общесистемные нормы качества высшего образования по направлению подготовки _____ – «_____» многоуровневой и многомодельной систем высшего образования по данному направлению подготовки, характеристики всех уровней, квалификаций и моделей высшего образования, нормативные сроки освоения каждой ООП и трудоемкость в зачетных единицах.

РАЗДЕЛ

3. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ) СТАНДАРТОВ ДЛЯ СФЕРЫ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – «_____», где обеспечивается сопряжение норм качества профессиональной деятельности в сфере трудоустройства выпускников вузов по данному направлению подготовки с нормами качества результатов высшего образования.

РАЗДЕЛ

4. ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЯМ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ _____ – «_____» КАК НОРМЫ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ по всем уровням и моделям высшего образования по данному направлению профессиональной подготовки.

РАЗДЕЛ

5. ТРЕБОВАНИЯ К ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ КАК НОРМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – «_____», где представлена совокупность всех существенных норм качества образовательного процесса и образовательной среды в вузах, позволяющих достигать общенациональные и вузовские цели высшего образования.

РАЗДЕЛ

6. ТРЕБОВАНИЯ К ИТОГОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА СООТВЕТСТВИЕ ИХ ПОДГОТОВКИ НОРМАМ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ _____ – «_____», где задаются нормы функционирования внутривузовской системы итоговой оценки аттестации качества подготовки студентов-выпускников вуза.

РАЗДЕЛ

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

Вторая линия обоснования актуальности и новизны предлагаемой общей структурной модели (макета) ФГОС ВО как ГОС ВПО нового поколения связана с тем, что в ней учтены (в той или иной мере), как представляется авторам, все основные перспективные отечественные, европейские и мировые тенденции в развитии высшего образования и совершенствовании его качества (см. раздел 1 настоящей работы).

При разработке общей модели ФГОС ВО как ГОС ВПО нового поколения в центре внимания авторов настоящей работы было содержание Конституции и законодательство об образовании Российской Федерации, а также приоритетные направления развития образования в Российской Федерации до 2010 года.

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

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

1. Основным системным объектом стандартизации в ФГОС ВО является многоуровневая система высшего образования по каждому их направлений профессиональной подготовки с многообразной структурой квалификаций: бакалавр, магистр, специалист с учетом также возможной многовариантности моделей подготовки выпускников вузов: Б, М/С. (отражение одной из ведущих мировых тенденций развития высшего образования, связанное с широкой диверсификацией типов и видов высшего образования)

2. Переход к компетентностным моделям результатов высшего образования и их представление в ФГОС ВО и ООП (отражение важной тенденции в развитии высшего образования – усиление его студентоцентрированности).

3. Использование кредитных систем (систем зачетных единиц) в определении трудоемкости реализуемых ООП, прежде всего, ECTS в общей модели ФГОС ВО и ООП. (отражение одной из ведущих тенденций болонских реформ).

4. Расширение автономии и прав вузов в разработке и использовании норм качества высшего образования в ФГОС ВО и ООП, а также усиление подотчетности вузов и их ответственности за качество образования.

5. Формирование устойчивого и эффективного социального диалога высшей школы и сферы труда (как обязательные технологии при проектировании ФГОСВО и ООП).

6. Возрастание ответственности преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса.

**2.2. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
_____ « _____ »: ОБЩАЯ СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ (МАКЕТ)**

Проект

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направления профессиональной подготовки

_____ « _____ »

Установлено: _____
название нормативного документа, его номер и дата

Квалификация выпускников:

- БАКАЛАВР (все планируемые модели бакалавров в рамках направления подготовки)
- СПЕЦИАЛИСТ (все планируемые модели специальностей в рамках направления подготовки)
- МАГИСТР (все планируемые модели магистров в рамках направления подготовки)

Настоящий Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки _____ – « _____ » разработан и рекомендован к утверждению УМО вузов по образованию в области _____ с участием объединения работодателей в сфере _____.

Председатель УМО _____.

Авторы, подготовившие к обсуждению проект настоящего ФГОС ВО:

Ф. И. О.	Место работы и должность	Ученая степень и ученое звание	Примечание

Эксперты проекта настоящего ФГОС ВО, чьи рекомендации были учтены при подготовке его к утверждению:

Ф. И. О.	Место работы и должность	Ученая степень и ученое звание	Примечание

Настоящий Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки _____ – « _____ » утвержден приказом Минобрнауки России от «.....» _____ г. № _____.

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

[В данном разделе вводятся статьи, раскрывающие следующие аспекты:

- 1) понятие ФГОС ВО;
- 2) общую структуру ФГОС ВО (кратко);
- 3) для кого предназначен данный ФГОС ВО (основные пользователи) и для каких целей;
- 4) порядок разработки, утверждения и обновления ФГОС ВО;
- 5) сроки действия ФГОС ВО].

1.1. Настоящий *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования* (ФГОС ВО) устанавливается в соответствии Конституцией Российской Федерации (ст. 43 п. 5) и законодательством об образовании, является *комплексной федеральной нормой качества высшего образования по направлению профессиональной подготовки* _____ – «_____», обязательной к исполнению всеми высшими учебными заведениями на территории Российской Федерации, реализующими основные образовательные программы по данному направлению профессиональной подготовки.

1.2. Настоящий *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования* как *комплексная федеральная норма качества высшего образования по направлению профессиональной подготовки* _____ – «_____», включает следующую совокупность взаимосвязанных норм качества высшего образования по данному направлению подготовки:

– *общесистемные нормы качества высшего образования по направлению подготовки* (или общую характеристику направления подготовки – раздел 2 настоящего ФГОС ВО);

– *основные положения квалификационных (профессиональных) стандартов для сферы будущей профессиональной деятельности выпускников вузов по направлению подготовки* (раздел 3 настоящего ФГОС ВО);

– *основные требования к уровням подготовки выпускников вузов по направлению как нормы качества результатов высшего образования* (раздел 4 настоящего ФГОС ВО);

– *требования к основным образовательным программам как нормы качества образовательного процесса и образовательной среды в вузах по направлению подготовки* (раздел 5 настоящего ФГОС ВО);

– *требования к итоговой государственной аттестации выпускников вузов на соответствие их подготовки нормам качества результатов высшего образования по направлению подготовки* (раздел 6 настоящего ФГОС ВО);

– *требования к лицензированию и аккредитации основных образовательных программ вузов по направлению подготовки на соответствие образовательной деятельности вузов ФГОС ВО как комплексной федеральной норме качества высшего образования* (раздел 7 настоящего ФГОС ВО).

1.3. Настоящий Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению профессиональной подготовки _____ – « _____ » предназначен для:

1) *высших учебных заведений* на территории Российской Федерации, реализующих основные образовательные программы (ООП) по данному направлению профессиональной подготовки, где основными пользователями ФГОС ВО выступают (являются):

– соответствующие профессорско-преподавательские коллективы, ответственные за качественную разработку, эффективную реализацию и обновление основных образовательных программ в своих вузах по данному направлению в соответствии с ФГОС ВО;

– обучающиеся в этих вузах студенты, ответственные за индивидуальное планирование и эффективную реализацию своей учебной деятельности по освоению ООП вузов по данному направлению в соответствии с ФГОС ВО;

– руководители и коллективные органы управления кафедр, факультетов, общевузовских подразделений (служб), ученые советы и руководители высших учебных заведений, ответственные за создание комфортной (благоприятной) среды для всех участников образовательного процесса и необходимых условий для успешной реализации и освоения ООП в своих вузов по данному направлению в соответствии с ФГОС ВО;

2) *общефедеральных органов государственного и общественного управления высшим образованием* в Российской Федерации, где основными пользователями ФГОС ВО выступают:

– *общефедеральные государственные органы*, ответственные за разработку, утверждение и обновление ФГОС ВО;

– *общефедеральные общественные (общественно-государственные) профессиональные учебно-методические и научно-методические объединения высшей школы*, участвующие в разработке и обновлении ФГОС ВО по данному направлению подготовки и общефедеральных квалификационных (профессиональных) стандартов для соответствующей сферы профессиональной деятельности;

– *общефедеральные государственные и иные органы*, ответственные по законодательству Российской Федерации за контроль качества высшего образования, его соответствие ФГОС ВО, а также за лицензирование и аккредитацию высших учебных заведений и реализуемые ими основные образовательные программы;

3) *общефедеральных общественных (общественно-государственных) профессиональных объединений специалистов и работодателей* в сфере профессиональной деятельности, связанной с направлением подготовки _____ « _____ », участвующих в разработке, экспертизе и обновлении ФГОС ВО по данному направлению, а

также в организации системы академической и профессиональной аттестации, признании квалификаций и сертификации выпускников вузов при их трудоустройстве;

4) *региональных органов государственного и общественного управления высшим образованием* на отдельных территориях Российской Федерации, при необходимости, участвующих в разработке и обновлении ФГОС ВО и основных образовательных программ региональных вузов по данному направлению подготовки, в софинансировании образовательной деятельности высших учебных заведений на своих территориях, а также в организации деятельности региональных независимых *органов оценки* качества высшего образования в соответствии с ФГОС ВО и региональной спецификой;

5) *региональных общественных (общественно-государственных) профессиональных объединений* специалистов и работодателей в сфере профессиональной деятельности, связанной с направлением подготовки _____ – «_____», участвующих в разработке, экспертизе и обновлении ФГОС ВО и основных образовательных программ региональных вузов по данному направлению подготовки, общефедеральных квалификационных (профессиональных) стандартов в соответствующей сфере профессиональной деятельности и их региональной специфики, а также в организации региональных систем органов академической и профессиональной аттестации, признания квалификаций и сертификации выпускников региональных вузов при их трудоустройстве.

1.4. Устанавливается следующий порядок введения ФГОС ВО *по направлению профессиональной подготовки* _____ – «_____»:

1.4.1. Настоящий ФГОС ВО *по направлению профессиональной подготовки* _____ – «_____» *разрабатывается и периодически обновляется* под общим руководством общефедерального государственного органа управления высшим образованием в Российской Федерации (или по его поручению под руководством отраслевого общефедерального государственного органа управления высшим образованием по профилю данного направления подготовки) *профессиональными учебно-методическими объединениями высшей школы Российской Федерации* и специально организованными творческими коллективами по профилю данного направления подготовки с участием представителей сферы труда, профессиональных сообществ специалистов и работодателей, других отечественных и зарубежных социальных партнеров вузов по профилю данного направления подготовки.

1.4.2. До утверждения разработанный ФГОС ВО *проходит академическую и профессиональную экспертизу авторитетных ученых, специалистов и их объединений на предмет достаточности учета* в содержании ФГОС ВО перспективных общемировых, европейских и отечественных тенденция развития высшего образования, а также последних достижений науки, техники и

технологий, лучших образовательных и социально-экономических практик, связанных с направлением профессиональной подготовки _____ – «_____».

1.4.3. Прошедший экспертизу и доработанный по ее результатам ФГОС ВО утверждается уполномоченным общефедеральным государственным органом управления высшим образованием в Российской Федерации (или по его поручению отраслевым общефедеральным государственным органом управления высшим образованием по профилю данного направления подготовки).

1.4.4. Разработка и экспертиза нового ФГОС ВО по направлению подготовки _____ – «_____» завершаются за 2–2,5 года до истечения срока действия настоящего ФГОС ВО.

1.4.5. Новый ФГОС ВО по данному направлению *утверждается* в установленном порядке и официально передается в распоряжение всем заинтересованным образовательным учреждениям и органам управления высшим образованием не менее чем за один календарный год до истечения срока действия настоящего ФГОС ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.4.6. Подготовка, экспертиза, утверждение и введение в действие аргументированных *частичных (уточняющих) изменений* в отдельные разделы (статьи) настоящего ФГОС ВО может осуществляться *по инициативе*:

– общефедерального государственного органа управления высшим образованием в Российской Федерации;

– отраслевых общефедеральных органов управления высшим образованием по профилю данного направления подготовки;

– общефедеральных и региональных учебно-методических и научно-методических объединений высшей школы по профилю данного направления подготовки;

– общефедеральных и региональных профессиональных сообществ специалистов и работодателей по профилю данного направления подготовки;

– ученых советов заинтересованных вузов Российской Федерации в порядке, установленном для разработки, экспертизы, утверждения и введения ФГОС ВО по профилю данного направления подготовки _____ – «_____».

Принятые и утвержденные частичные изменения в ФГОС ВО оформляются специальным приложением к действующему ФГОС ВО на срок его действия и доводятся до сведения всех заинтересованных пользователей данного ФГОС ВО.

1.5. Срок действия настоящего ФГОС ВО *по направлению профессиональной подготовки* _____ – «_____» устанавливается на период с «___» _____ г. по «___» _____ г.

1.6. Введение в действие настоящего ФГОС ВО как комплексной федеральной нормы качества высшего образования по направлению профессиональной подготовки _____ – « _____ », обязательной к исполнению всеми учебными заведениями на территории Российской Федерации, реализующими основные образовательные программы по данному направлению подготовки, устанавливает государственные гарантии получения гражданами качественного высшего образования на уровне не ниже настоящего ФГОС ВО.

2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ _____ – « _____ »

[или **ОБЩЕСИСТЕМНЫЕ НОРМЫ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – « _____ »**]

[Вводятся статьи, раскрывающие следующие основные аспекты:

- 1) цели высшего образования по направлению подготовки (общие и особые);
- 2) общую структуру многоуровневой системы высшего образования по данному направлению (первый уровень – бакалавр, второй уровень – специалист/магистр, квалификации по уровням);
- 3) краткую характеристику каждого из уровней и всех реализуемых моделей бакалавра, магистра и специалиста (по всем специальностям); дескрипторы уровней (отличительные признаки);
- 4) нормативные сроки обучения и трудоемкость по уровням (в зачетных единицах)].

2.1. Устанавливаются следующие *общие и особые цели высшего образования* по направлению профессиональной подготовки _____ – « _____ »

2.1.1. *Общие цели* высшего образования в Российской Федерации:

- _____
- _____
- _____

2.1.2. *Особые цели* высшего образования по данному направлению подготовки:

- _____
- _____
- _____

2.2. В Российской Федерации в направлении профессиональной подготовки _____ – « _____ » реализуется *многоуровневая система высшего образования*, включающая два уровня:

- первый уровень* – с присвоением квалификации «бакалавр»;
- второй уровень* – с присвоением квалификации «магистр» / с присвоением квалификации «специалист».

Нормативные сроки (в годах) и общая трудоемкость (в зачетных единицах) освоения основных образовательных программ (ООП) по уровням высшего образования приводятся в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Уровни (ступени) высшего образования	Наименование ООП	Присваиваемая квалификация	Нормативный срок освоения ООП (в годах)	Общая нормативная трудоемкость освоения ООП (в зачетных единицах)
<i>Первый уровень</i>	Основная образовательная программа подготовки бакалавров	<i>Бакалавр</i>	4	240
<i>Второй уровень</i>	Основная образовательная программа подготовки специалиста*	<i>Специалист</i>	5 (4+1)	300
	Основная образовательная программа подготовки магистра*	<i>Магистр</i>	6 (4+2)	360

* Основные образовательные программы подготовки специалистов и магистров реализуются на базе основных образовательных программ подготовки бакалавров.

Указанные нормативные сроки освоения основных образовательных программ устанавливаются для очной формы обучения. Сроки освоения основной образовательной программы по очно-заочной (вечерней) и заочной формам обучения, а также в случае сочетания различных форм обучения увеличиваются на _____ год для программы подготовки бакалавра, на _____ года для программ подготовки специалиста, на _____ года для программ подготовки магистра относительно нормативного срока, установленного для очной формы обучения.

Общие отличительные признаки (дескрипторы) установленных уровней высшего образования по профилю направления подготовки приводятся в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Уровни высшего образования	Квалификация	Основные отличительные признаки каждой из квалификаций
<i>Первый уровень</i>	<i>Бакалавр</i>	
<i>Второй уровень</i>	<i>Специалист</i>	
	<i>Магистр</i>	

2.3. По направлению профессиональной подготовки _____ – « _____ » на первом уровне высшего образования реализуются следующие основные модели «бакалавра»:

- *Бакалавр академический;*
 - *Бакалавр профессиональный;*
 - *Бакалавр широкого профиля*
- и т.п.

Основные существенные признаки каждой из реализуемых моделей бакалавра по профилю данного направления подготовки и особенности соответствующих ООП приводятся в таблице 2.3.

Таблица 2.3

Реализуемые модели бакалавра	Основные существенные признаки модели бакалавра	Основные особенности ООП, реализующей модель бакалавра
<i>Бакалавр академический</i>		
<i>Бакалавр профессиональный</i>		
<i>Бакалавр широкого профиля</i>		

2.3. В рамках направления профессиональной подготовки _____ – « _____ » на втором уровне высшего образования реализуются основные модели «специалиста» по следующим специальностям утвержденного Перечня (таблица 2.4).

Таблица 2.4

Код специальности	Наименование специальности	Квалификация
1	2	3

2.4. По направлению профессиональной подготовки _____ – « _____ » на втором уровне высшего образования реализуются следующие основные модели «магистра»;

- *Магистр академический;*
 - *Магистр профессиональный;*
 - *Магистр широкого профиля*
- и т.п.

Основные существенные признаки каждой из реализуемых моделей магистра по профилю данного направления подготовки и особенности соответствующих ООП приводятся в таблице 2.5.

Таблица 2.5

Реализуемые модели магистра	Основные существенные признаки модели магистра	Основные особенности ООП, реализующей модель магистра
<i>Магистр академический</i>		
<i>Магистр профессиональный</i>		
<i>Магистр широкого профиля</i>		

3. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ) СТАНДАРТОВ ДЛЯ СФЕРЫ БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – «_____»

[Вводятся статьи, раскрывающие следующие основные аспекты:

- 1) место и значение данной сферы деятельности для экономики и национального развития;
- 2) структура деятельности: объекты деятельности; предметная область деятельности, основные виды и задачи деятельности; методы, средства, инструментарий и условия эффективной деятельности;
- 3) основные первичные должности по ведущим типам предприятий (учреждений, организаций), замещаемые выпускниками вузов по данному направлению подготовки;

4) основные требования квалификационных (профессиональных) стандартов к качеству деятельности на первичных должностях, замещаемых выпускниками вузов разных уровней высшего образования (бакалавр, специалист, магистр)]

3.1. С направлением профессиональной подготовки _____ – «_____» связаны(а) следующие(ая) сферы(а) будущей профессиональной деятельности выпускников вузов:

–
–

3.2. Данная(ые) сфера(ы) профессиональной деятельности занимает(ют)

_____ (далее дается краткая характеристика ее(их) места в общественном разделении труда)

обеспечивает(ют) _____ (указывается, что данная сфера деятельности обеспечивает

_____ функционирование определенных секторов экономики и/или социальной жизни)

и вносит свой вклад в национальное развитие страны (дается общая характеристика такого вклада).

3.3. Сложившаяся система профессиональной деятельности, связанная с направлением подготовки _____ – «_____» имеет следующие характеристики:

3.3.1. Объекты деятельности _____

3.3.2. Предметная область деятельности _____

3.3.3. Цели деятельности _____

3.3.4. Основные виды и задачи деятельности (обобщенные, формулировки, не связанные с уровнями высшего образования) _____

3.3.5. Основные методы, средства, инструментарии и технологии современной деятельности _____

3.3.6. Основные условия эффективной профессиональной деятельности _____

3.4. Основные первичные должности по ведущим типам предприятий (учреждений, организаций) замещаемые выпускниками вузов разного уровня высшего образования по данному направлению профессиональной подготовки (таблица 3.1)

Таблица 3.1

Уровни высшего образования	Квалификации выпускника вуза	Ведущие типы предприятий (учреждений, организаций)	Основные первичные должности замещаемые выпускниками вузов
1	2	3	4
<i>Первый уровень</i>	<i>Бакалавр (по всем реализуемым моделям)</i>		
<i>Второй уровень</i>	<i>Специалист (по всем реализуемым специальностям)</i>		
	<i>Магистр (по всем реализуемым моделям)</i>		

3.5. Основные требования квалификационного (профессионального) стандартов к качеству деятельности на основных первичных должностях, замещаемых выпускникам вузов разных уровней высшего образования (Таблица 3.2)

Таблица 3.2

Уровни высшего образования	Квалификации выпускника вуза	Основные первичные должности замещаемые выпускниками вузов	Основные требования квалификационного (профессионального) стандартов
1	2	3	4
<i>Первый уровень</i>	<i>Бакалавр (по всем реализуемым моделям)</i>	1	
		2	
<i>Второй уровень</i>	<i>Специалист (по всем реализуемым специальностям)</i>	1	
		2	
	<i>Магистр (по всем реализуемым)</i>	1	
		2	

	моделям)		
--	----------	--	--

4. ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЯМ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ _____ – « _____ » КАК НОРМЫ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

[Вводятся статьи, раскрывающие следующие основные аспекты:

- 1) общую структуру требований с использованием компетентного подхода (состав основных компетенций: общих и профессиональных);
- 2) общие требования к уровням сформированности компетенций для бакалавра, специалиста и магистра (по всем реализуемым моделям);
- 3) указание вузам для использования при разработке основных образовательных программ (развернуть структуру требований до необходимой детализации; уточнить составы этих требований с региональными работодателями и др.)]

4.1. *Общая структура основных требований к уровням подготовки выпускников вузов по направлению _____ – « _____ » включает два взаимосвязанных состава основных компетенций: общие (или универсальные) и профессиональные (или профессионально-ориентированные)* Принятая в настоящем ФГОС ВО классификация основных компетенций выпускников вузов приводится ниже:

4.1.1. В состав *основных общих* (универсальных) компетенций выпускников вузов разных уровней высшего образования по направлению входят следующие (таблица 4.1.).

Таблица 4.1

Уровень высшего образования	Квалификация	Перечень основных общих (универсальных) компетенций выпускников вузов
1	2	3
<i>Первый уровень</i>	<i>Бакалавр</i>	
<i>Второй уровень</i>	<i>Специалист</i>	
	<i>Магистр</i>	

4.1.2. В состав *основных профессиональных* (профессионально-ориентированных) компетенций выпускников вузов разных уровней высшего

образования по направлению _____ – « _____
 _____» входят следующие (таблица 4.2)

Таблица 4.2.

Уровень высшего образования	Квалификация и модели	Перечень основных профессиональных компетенций выпускников вузов
1	2	3
<i>Первый уровень</i>	<i>Бакалавр</i>	Профессиональные компетенции, общие для всех моделей бакалавров по направлению: _____ _____
	а) бакалавр академический (БА)	Особые профессиональные компетенции БА: _____ _____
	Бакалавр профессиональный (БП)	Особые профессиональные компетенции БП: _____ _____
<i>Второй уровень</i>	<i>Специалист</i>	Профессиональные компетенции, общие для всех специалистов по всем реализуемым специальностям _____ _____
	Специалисты по специальностям 1	Особые профессиональные компетенции по специальностям 1 _____ _____
	Специалисты по специальностям N	Особые профессиональные компетенции по специальностям N _____ _____
	<i>Магистр</i>	Профессиональные компетенции, общие для всех реализуемых моделей магистров _____ _____ _____
	Магистр академический (МА)	Особые профессиональные компетенции МА _____ _____
	Магистр профессиональный (МП)	Особые профессиональные компетенции МП _____ _____

4.2. После завершения обучения в вузе по основной образовательной программе студенты-выпускники разных уровней высшего образования *должны*

быть готовы продемонстрировать сформированность следующих основных компетенций на определенных (достаточных для замещения первичных должностей в сфере труда) уровнях (таблица 4.3).

Таблица 4.3

Уровни высшего образования	Квалификации и модели	Основные компетенции	Общие требования к уровню сформированности компетенций	
			Обязательный минимум сформированности (для замещения первичных должностей в сфере труда)	Продвинутый уровень сформированности
1	2	3	4	5
<i>Первый уровень</i>	<i>Бакалавр</i> (по всем реализуемым моделям)	1. Общие (универсальные) компетенции		
		1.1.		
		1.2.		
		1.3.		
		2. Профессиональные		
		2.1.		
		2.2.		
<i>Второй уровень</i>	<i>Специалист</i> (по всем реализуемым специальностям)	1 Общие		
		1.1.		
		1.2.		
		2. Профессиональные		
		2.1.		
		2.2.		
<i>Второй уровень</i>	<i>Магистр</i> (по всем реализуемым моделям)	1. Общие		
		1.1.		
		1.2.		
		2. Профессиональные		
		2.1.		
		2.2.		

Примечание: Формирование продвинутого уровня сформированности компетенций у выпускников вузов (таблица 4.3., графа 5) может быть передано вузам при разработке ими основных образовательных программ.

4.3. Высшие учебные заведения при разработке основных образовательных программ по всем реализуемым уровням высшего образования *обеспечивают развертывание структуры требований к уровням подготовки выпускников вузов по данному направлению до необходимой детализации, уточняя при этом составы общих и профессиональных компетенций выпускников и достаточные уровни их сформированности с региональными работодателями, их объедине-*

ниями, другими заинтересованными партнерами в своих регионах, но, *не снижая нормы качества результатов высшего образования, заданные действующими ФГОС ВО.*

5. ТРЕБОВАНИЯ К ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ КАК НОРМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВУЗАХ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – «_____»

[Вводятся статьи, раскрывающие следующие основные аспекты:

- 1) понятие «основной образовательной программы»;
- 2) общие требования к уровню подготовки и входной аттестации абитуриентов, поступающих на обучение в вузы по ООП данного направления подготовки;
- 3) общие требования к составу и структуре основных образовательных программ по направлению подготовки _____ – «_____»;
- 4) общие требования к содержанию основных программ по данному направлению подготовки;
- 5) общие квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу вузов, обеспечивающему разработку, реализацию и обновление ООП в своих вузах по данному направлению в соответствии с ФГОС ВО;
- 6) общие требования к учебной деятельности студентов вузов по освоению ООП по данному направлению подготовки в соответствии с ФГОС ВО;
- 7) общие требования к условиям реализации в вузах основных образовательных программ;
- 8) общие требования к поэтапной аттестации качества подготовки студентов вузов по основным образовательным программам данного направления подготовки.]

5.1 Понятие «основной образовательной программы»

В настоящем ФГОС ВО под **«основной образовательной программой» (ООП)** понимается *комплексный проект образовательного процесса в вузе, реализация которого обеспечивает достижение основных заявленных вузом целей высшего образования по данному направлению и уровням профессиональной подготовки выпускников.*

5.2. Общие требования к уровню подготовки и входной аттестации абитуриентов, поступающих на обучение в вузы по ООП данного направления подготовки

5.2.1. Лица, желающие освоить основную образовательную программу подготовки бакалавра должны иметь документ государственного образца о среднем (полном) общем образовании или среднем профессиональном образовании, или начальном профессиональном образовании, если в нем есть запись о получении предьявителем среднего (полного) общего образования, или высшем профессиональном образовании.

5.2.2. Лица, желающие освоить основную образовательную программу подготовки специалиста или магистра, должны иметь высшее профессио-

нальное образование первого уровня, подтвержденное документом государственного образца.

5.2.3. Лица, имеющие диплом бакалавра по направлениям подготовки _____ – « _____ » (*перечисляются соответствующие направления подготовки с указанием кодов и наименований. Указываемый здесь перечень направлений может дополняться и корректироваться в соответствии с обновлением перечня направлений подготовки высшего профессионального образования*) зачисляются на основную образовательную программу подготовки специалиста или магистра настоящего направления подготовки на конкурсной основе. Условия конкурсного отбора определяются вузом.

5.2.4. Лица, желающие освоить основную образовательную программу подготовки специалиста или магистра по данному направлению и имеющие высшее профессиональное образование, профиль которого не указан в п. 5.2.3, допускаются к конкурсу по результатам испытаний в объеме требований к выпускному государственному экзамену бакалавра по данному направлению.

5.2.5 Лица, поступающие на обучение в вузы по основной образовательной программы подготовки *бакалавра*, данного профиля проходят *входные аттестационные испытания* в соответствии с объявленными вузами программами таких испытаний и критериями успешности их прохождения.

Программы входных аттестационных испытаний абитуриентов вузов и критерии успешности их прохождения разрабатываются высшими учебными заведениями самостоятельно на основании государственного образовательного стандарта общего среднего образования и объявляются не менее чем за один календарный год до очередного срока проведения входных аттестационных испытаний абитуриентов в вузе.

По данному профилю направления подготовки и ООП для входных аттестационных испытаний абитуриентов вузов устанавливаются следующие *основные предметные области*: _____

(указываются названия этих предметных областей)

5.3. Общие требования к составу и структуре основных образовательных программ по направлению подготовки _____ – « _____ » _____»

5.3.1. В соответствии с разделом 2 настоящего ФГОС ВПО по направлению профессиональной подготовки _____ – « _____ » в высших учебных заведениях разрабатываются и реализуются *комплексы основных образовательных программ (ООП)*, включающие *совокупности ООП по каждому уровню высшего образования (первый и второй уровни) для каждой из квалификаций (бакалавр, магистр / специалист) и каждой из реализуемых моделей бакалавра и магистра и специальностей (для специалиста).*

5.3.2. Каждая из *основных образовательных программ* имеет *следующий типовой компонентный состав*:

1) основные требования к уровню подготовки выпускников вуза как комплексную федеральную норму качества итоговых результатов (общефедеральные цели) высшего образования по конкретной ООП в компетентностном формате (раздел 4 настоящего ФГОС ВО);

2) развернутую структуру основных требований к уровню подготовки выпускников вуза в компетентностной форме до необходимой детализации (по составу общих и профессиональных компетенций выпускников и уровням их сформированности) как комплексную вузовскую норму качества итоговых и поэтапных результатов (вузовские цели) высшего образования по конкретной ООП, соответствующую федеральной норме качества итоговых результатов высшего образования по данной ООП, установленную настоящим ФГОС ВО, или превышающую ее;

3) базисный учебный план данной ООП на весь период обучения в вузе;

4) учебные программы – модули поэтапного формирования у студентов каждой из основных общих и профессиональных компетенций, предусмотренных настоящим ФГОС ВО и вузовскими целями конкретной ООП;

5) учебные программы для всех дисциплин и их совокупностей, включенных в базисный учебный план ООП, цели которых связаны с общефедеральными и вузовскими целями высшего образования конкретной ООП;

6) программы для всех видов учебных и производственных практик, включенных в базисный учебный план ООП, цели которых связаны с общефедеральными и вузовскими целями высшего образования конкретной ООП;

7) программы поэтапных и итоговых аттестационных испытаний студентов по освоению ООП на соответствие их подготовки федеральной и вузовской нормам качества результатов высшего образования;

8) Требования к выпускной квалификационной работе.

5.4. Общие требования к содержанию основных образовательных программ по данному направлению подготовки

5.4.1. Содержание основных образовательных программ вузов по данному направлению подготовки должно соответствовать общефедеральным и вузовским целям высшего образования (федеральным и вузовским нормам качества результатов высшего образования) и позволять достигать эти цели в установленные нормативные сроки обучения студентов по конкретной ООП.

5.4.2. Содержание основных образовательных программ вузов по данному направлению подготовки должно соответствовать последним и перспективным достижениям науки, техники, технологий, лучшим отечественным и зарубежным практикам в области профессиональной деятельности и образования и регулярно обновляться.

5.4.3. *Содержание* основных образовательных программ вузов по данному направлению подготовки должно базироваться на актуальном научном, технологическом и практическом (прикладном) знании в следующих основных предметных областях: _____

(дается перечень актуальных областей научного, технологического и практического знания)

5.4.4. *Фундаментальность* высшего образования по данному направлению подготовки _____ понимается как _____

и обеспечивается следующими особенностями содержания основных образовательных программ: _____

5.4.5. *Универсальность* высшего образования по данному направлению подготовки _____ понимается как _____

и обеспечивается следующими особенностями содержания основных образовательных программ: _____

5.4.6. *Практическая (прикладная) направленность* высшего образования по данному направлению подготовки _____ понимается как _____

и обеспечивается следующими особенностями содержания основных образовательных программ: _____

5.4.7. *Содержательное структурирование* основных образовательных программ по данному направлению подготовки, в том числе, их разбиение на совокупности взаимосвязанных модулей должно отвечать принципам системного подхода.

5.5. *Общие квалификационные требования к профессорско-преподавательскому составу вузов по данному направлению подготовки.*

Лица, привлекаемые на преподавательские должности для образовательной деятельности в вузах по данному направлению подготовки, должны отвечать следующим основным требованиям:

1) иметь базовое высшее образование в одной из предметных областей, связанных с содержанием основных образовательных программ по данному направлению подготовки;

2) как правило, иметь ученую степень доктора или кандидата наук в одной из актуальных научных областей, связанных с содержанием основных образовательных программ данного направления подготовки;

3) как правило, иметь признанную и подтвержденную педагогическую квалификацию, в том числе, владеть современными образовательными технологиями, позволяющими студентам достигать основных целей высшего образования, предусмотренных настоящим ФГОС ВО;

4) как правило, иметь стаж успешной научно-педагогической деятельности и связанное с этим ученое звание профессора или доцента;

5) обладать совокупностью личностных качеств и компетенций, позволяющих им быть духовно-нравственными примерами для студентов и пользоваться авторитетом в их среде и среди преподавателей;

6) иметь необходимую научно-методическую квалификацию, связанную с проектированием (разработкой), реализацией и обновлением основных образовательных программ по данному направлению подготовки в соответствии с настоящим ФГОС ВО;

7) иметь необходимую квалификацию в части использования современных информационных компьютерных технологий в своей основной профессиональной деятельности;

8) владеть хотя бы одним иностранным языком и быть готовым к его использованию в международных коммуникациях, связанных с основной профессиональной деятельностью;

9) быть готовым к непрерывному самообразованию и повышению своей профессиональной квалификации.

5.6. Общие требования к учебной деятельности студентов вузов по освоению ООП данного направления подготовки

Студенты вузов, обучающиеся по одной из основных образовательных программ данного направления подготовки, должны отвечать следующим требованиям:

1) знать и понимать содержание настоящего ФГОС ВО как комплексной федеральной нормы качества высшего образования по данному направлению подготовки;

2) знать и понимать общефедеральные и вузовские цели высшего образования, содержащиеся в осваиваемой ООП и связанные с нормами качества итоговых и поэтапных результатов высшего образования по конкретной ООП;

3) уметь планировать, организовывать и оценивать свою индивидуальную учебную деятельность по освоению ООП и достижению конкретных целей высшего образования;

- 4) заинтересованно и творчески осваивать содержание ООП;
- 5) уметь презентировать свои учебные и профессиональные достижения по освоению ООП;
- 6) уметь устанавливать деловые связи со сферой будущей профессиональной деятельности;
- 7) уметь использовать современные информационные компьютерные технологии в своей индивидуальной учебной деятельности по освоению ООП;
- 8) владеть одним из иностранных языков и уметь использовать его в своей учебной и исследовательской деятельности по освоению ООП.

5.7. *Общие требования к условиям реализации в вузах основных образовательных программ* данного направления подготовки

5.7.1. В вузах должна быть создана *комфортная* (благоприятная) образовательная среда для эффективной совместной деятельности преподавательских коллективов и студентов по освоению ООП в соответствии с настоящим ФГОС ВО.

5.7.2. Для обеспечения *качественной теоретической подготовки* студентов в вузах по ООП должны быть

- 1) оснащенные соответствующим оборудованием и информацией учебные аудитории, лаборатории, кабинеты;
- 2) библиотека актуальной научной, учебной и методической литературы, включая электронные фонды такой информации;
- 3) технические и программные средства доступа студентов и преподавателей к базам данных и электронным библиотечным фондам;
- 4) квалифицированный профессорско-преподавательский состав.

5.7.3. Для обеспечения *качественной практической подготовки* студентов в вузах по ООП должны быть

- 1) оснащенные базы для учебных и производственных практик студентов;
- 2) необходимые для приобретения практических навыков информационные, технические и программные средства;
- 3) квалифицированный преподавательский состав;

5.8. *Общие требования к поэтапной аттестации и мониторингу качества подготовки студентов вузов по ООП.*

5.8.1. В соответствии с общефедеральными и вузовскими целями высшего образования и базисным учебным планом ООП данного направления подготовки предусматривается *поэтапная аттестация качества освоения студентами ООП*, включая аттестации по всем входящим в ООП видам и составу учебных программ (модульных, дисциплинарных, междисциплинарных и др.) в различных формах аттестационных испытаний (экзамены, зачеты и др.)

5.8.2. Высшие учебные заведения предоставляют в распоряжение студентов необходимые для успешной подготовки к аттестациям и самооценки своей подготовки *информационные и оценочно-тренажерные средства* по всем видам аттестационных испытаний, предусмотренных ООП.

3.8.3. По каждой ООП в вузах организуется *мониторинг качества подготовки студентов*, использующий результаты всех видов их аттестационных испытаний, предусмотренных ООП.

6. ТРЕБОВАНИЯ К ИТОГОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ НА СООТВЕТСТВИЕ ИХ ПОДГОТОВКИ НОРМАМ КАЧЕСТВА РЕЗУЛЬТАТОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ _____ – «_____»

[Вводятся статьи, раскрывающие следующие основные аспекты:

- 1) понятия итоговой государственной аттестации и основных аттестационных испытаний выпускников;
- 2) требования к аттестационным испытаниям выпускников по разным уровням высшего образования и реализуемым основным образовательным программам;
- 3) требования к системе оценочных средств и технологий для итоговой государственной аттестации;
- 4) требования к содержанию и организации деятельности государственных аттестационных комиссий;
- 5) требования к документам о высшем образовании]

6.1. Под *итоговой государственной аттестацией* студентов-выпускников вузов понимается *комплекс завершающих обучение по ОПП аттестационных испытаний* на соответствие их подготовки нормам качества результатов высшего образования, установленных настоящим ФГОС ВО.

6.2. *Общие требования к итоговой государственной аттестации выпускников разных уровней высшего образования по данным направлениям подготовки.*

6.2.1. *Требования к итоговой государственной аттестации выпускников-бакалавров* _____

6.2.2. *Требования к итоговой государственной аттестации выпускников-специалистов* _____

6.2.3. *Требования к итоговой государственной аттестации выпускников-магистров* _____

6.3. По каждой ООП для обеспечения итоговой государственной аттестации студентов-выпускников вузами разрабатываются и регулярно обновляются *фонды оценочных средств и технологий*, позволяющие объективно оценивать уровни

фактической подготовки студентов-выпускников и их соответствие нормам качества результатов высшего образования, установленных настоящим ФГОС ВО.

6.4. По каждой ООП данного направления подготовки в вузе создается *государственная аттестационная комиссия*, ответственная за проведение государственной итоговой аттестации студентов-выпускников; принятие объективных решений о присвоении им по итогам аттестации соответствующей квалификации и выдачи им документов о высшем образовании определенного уровня.

7. ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЦЕНЗИРОВАНИЮ И АККРЕДИТАЦИИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВУЗОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ _____ – « _____ » НА СООТВЕТСТВИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ ФГОС ВО КАК КОМПЛЕКСНОЙ ФЕДЕРАЛЬНОЙ НОРМЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

[Вводятся статьи, раскрывающие следующие основные аспекты:

- 1) критерии оценки основных образовательных программ вузов при их лицензировании;
- 2) критерии оценки эффективности основных образовательных программ вузов при их аккредитации]

7.1. При *лицензировании* основных образовательных программ вузов по данным направлениям подготовки устанавливаются следующие *критерии*:

7.2. При *аккредитации* основных образовательных программ вузов по данным направлениям подготовки устанавливаются следующие *критерии*:

III. Методические рекомендации по проектированию образовательных стандартов нового поколения

Образовательные стандарты третьего поколения должны быть, с одной стороны, ориентированы на отражение в них доминирующих позитивных направлений социально-экономического развития России, с другой – находиться в «силовых полях» международных и европейских тенденций реформирования и развития высшего образования. В этой своей роли они выступают как своего рода проекции отечественных, европейских и глобальных перспектив. Образовательный стандарт, как системообразующее начало российского пространства высшего образования и норма современного качества высшего образования, разрабатывается и реализуется в системах динамичных общемировых и европейских связей. Стандарт не может стать тормозом в разворачивании сложных процессов диверсификации высшего образования и служить официальной нормой воспроизводства однородной массы профессионалов. Как отмечает Д. Мунк, в наше время происходит утрата до известной меры четкости и завершенной очерченности профессий, возникает гибкость мира труда, теряется идентификация устойчивых специальностей, а сами они приобретают характер динамичных краткосрочных «пакетов компетенций». На место устойчивой профессии приходит динамичная профессиональность. Квалификации и компетенции не противопоставляются друг другу, а представляют собой различные аспекты личностно-деятельностного потенциала. Временность и неустойчивость профессий могут рассматриваться как рабочая модель будущего [56]. Вот о чем пишет профессиональный исследователь проблем перспективного развития Георгес Т.Роос: «В ускоряющейся экономике предприятия остерегаются создавать рабочие места, на которых работают в течение жизни. Слишком быстро устаревают know-how наемных работников. Растет ненадежность рабочих мест, поскольку все больше сотрудников связаны с гибкими, крат-

кроссочными проектами и коллективами, которые не обязательно принадлежат одной фирме (out-sourcing). Требуется наличие компетенций. Для того, кто ищет работу, это означает, что он должен стать универсальным работником (работником, обладающим «портфелем компетенций» – Portfolio-Worker): он должен иметь разносторонние способности, которые основываются на собственных талантах и признаны оригинальной комбинацией практического опыта. Вместо выполнения задания требуется способность решать проблемы. Сотрудники становятся в большей степени квази-самостоятельными (или intra-preneura) со значительной рыночной ответственностью» [54].

Компетентностному подходу как раз и присущ широкий взгляд, включающий в себя:

- большее, чем требует конкретная работа;
- отражение лучшей практики;
- обращение к будущим требованиям рынков труда.

В последнем, кстати, заметить, заключена их стимулирующая, опережающая роль.

Образовательные стандарты высшего образования, как одно из средств реализации национальных проектов в сфере образования, должны быть фактором осуществления инновационных образовательных программ, концентрированным выражением передовых образовательных практик. Одно из важнейших их назначений – содействовать распространению передовых образовательных технологий и удовлетворять растущий спрос на новые компетенции.

Учитывая, что принципиальным отличием образовательных стандартов третьего поколения являются компетентностный подход, ориентация на результаты и применение ECTS с использованием модульных технологий в образовательном процессе, заключительный раздел будет содержать в себе некоторые методические рекомендации, касающиеся проектирования компетенций. Вопросы, связанные с использованием результатов обучения и ECTS, изложены в соответствующих источниках [5; 37].

3.1. РАЗРАБОТКА КОМПЕТЕНЦИЙ – РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Многие проекты ГОС ВПО нового поколения выполнены с использованием компетентностного подхода. Во всяком случае, термин «компетенции» в них ши-

роко представлен [9; 14; 21; 39; 49; 52]. Единый принцип классификации компетенций отсутствует. В проектах стандартов находят свое применение так называемые универсальные компетенции, разработанные в рамках TUNING (межличностные, инструментальные, системные) [62; 63]. Наряду с ними упоминаются такие компетенции, которые очерчивают требования к академической (знаниевой) и профессиональной подготовленности выпускников [14]. К первым относятся социально-личностные, экономические и общенаучные компетенции; ко вторым – организационно-управленческие, общепрофессиональные, специальные (как общие для всех специальностей направления, так и связанные с конкретными специальностями). На международном семинаре «Степень бакалавра: что это такое?» (25–26 ноября 2004 г., Санкт-Петербург) рекомендована структура компетенций: универсальные компетенции; междисциплинарные компетенции; компетенции, отражающие специфику области; предметно-специализированные компетенции [3].

При разработке новых образовательных стандартов следует принять во внимание:

- всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования (см. Глоссарий);
- универсальные дескрипторы для каждого уровня высшего образования – Дублинские дескрипторы (см. Глоссарий);
- диапазон кредитов для бакалавра и магистра (см. Глоссарий).

При проектировании ГОС ВПО третьего поколения полезно ознакомиться с теми проблемами, которые проявились в европейских вузах в ходе реструктуризации высшего образования (те или иные проблемы уже дают о себе знать или могут выявиться в ближайшем будущем в отечественной высшей школе). Очертим круг этих проблем.

Во-первых, отсутствие опыта разработки, реализации и оценки компетенций в их органической связи со знанием. Во-вторых, трудности, вызванные расширением состава разработчиков образовательных программ и учебных планов, в том числе для целей выявления и ранжирования компетенций (поиск адекватного «языка компетенций»). В-третьих, возможное снижение качества высшего образования на уровне бакалавриата. В-четвертых, дефицит методических решений, позволяющих совмещать актуальные для настоящего времени компетенции с теми, которые могут быть востребованы в будущем.

Для общего понимания уровней бакалавр/магистр все в большей мере приобретает значение идентификация их с точки зрения того, что выпускники мо-

гут делать. В проекте TUNING исходят из посылки, что уровни могут быть сравнимы и сопоставимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели соответствующих квалификаций при условии сравнимости академических и профессиональных профилей. Принято считать, что сравнимые результаты обучения и компетенции создают возможности обеспечения гибкости и автономии вузов при разработке образовательных программ и учебных планов. Кроме того, результаты обучения и компетенции выступают основой для формулирования индикаторов той или иной ступени.

Не следует упрощать реализацию компетентностного подхода в отечественной высшей школе до уровня заимствования экспериментируемых в европейских вузах универсальных и предметно-специализированных компетенций. И те и другие подвержены влиянию «эффекта страны» и «эффекта специальности». Они по-разному могут ранжироваться с точки зрения их важности (востребованности) и степени овладения. Выявлены весьма существенные различия в оценках важности компетенций и уровня их освоения между академической средой, работодателями и выпускниками. «В отношении универсальных компетенций, – остаются открытыми ряд вопросов, а именно: имеется ли ядро универсальных компетенций, которые можно идентифицировать и совместно развивать? Как объем затребуемых навыков может быть выработан в процессе реализации образовательной программы на соискание степени? Должен ли выбор компетенций обуславливаться уровнем высшего образования или они должны определяться вузом и его сильными сторонами? Кто должен отвечать за формирование универсальных компетенций? Каковы наиболее адекватные методы развития универсальных компетенций?» [62; 63].

Для реализации компетентностного подхода к проектированию образовательных стандартов можно предложить следующую последовательность выявления компетенций и результатов обучения (при ведущей роли Учебно-методических объединений).

Шаг 1: определение академических и профессиональных профилей соответствующих направлений (специальностей) подготовки (см. Глоссарий). По видимому, они будут находиться в континууме *от* умений, используемых на конкретном рабочем месте, высокоспециализированных умений (принципиально тупиковый путь для современного профессионального образования) *до* профессиональных предметно-ориентированных умений, позволяющих решать такие задачи высшего образования как развитие личности, ее межличностных коммуникаций, высокой готовности к самообразованию, установки на креативность.

На данном этапе развития двухуровневой структуры высшего образования в России требуется обеспечить многопрофильность бакалавриата и магистратуры, в том числе и в пределах одного и того же направления и даже специальности подготовки. В европейских вузах сформировались сегодня различные профили. Например, бакалавр–профессионал; бакалавр с фундаментом для широкого спектра профессиональных карьер (с широкой базовой подготовкой); бакалавр в виде универсальной степени с выходом на рынок труда (и с достаточной академической подготовкой); бакалавр промежуточного типа (научная, академическая ориентация). Относительно магистров можно отметить такие их профили, как: магистр с дальнейшей специализацией; магистр с профессиональной ориентацией; магистр с «европейским измерением»; магистр с разносторонними знаниями в различных или взаимодействующих областях.

Шаг 2: Уточнение основных участников, привлекаемых для идентификации компетенций, разделенных на две категории – общие и предметно-специализированные. Очевидно, что это будут представители четырех кругов: работодатели; академическое сообщество; профессионалы (их ассоциации, объединения); выпускники. Учет запросов профессиональных организаций следует проводить на локальном, страновом и международном уровнях. Учебно-методические объединения призваны сформировать систему консультаций с соответствующими представителями. Способы проведения консультаций могут быть различными, но в каждом случае необходимо отобрать наиболее подходящие формы их организации. Принято считать, что особое внимание следует уделить предметно-специализированным компетенциям, в выявлении которых решающая роль принадлежит профессорско-преподавательским составам. Нельзя не учитывать, что (и это отмечается зарубежными экспертами) предметно-специализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компетенций и определяются ими. Вторые могут служить инструментом освоения первых. Акцентирование тех или иных компетенций явится основанием для определения целей, которые будут устанавливаться для каждой образовательной программы.

Представляется оправданным использовать метод анкетного опроса. Предлагаемая респондентам анкета должна содержать в себе максимально полный список общих и предметно-специализированных компетенций. При этом следует не упустить из виду динамику потребностей рынка труда и возможности трудоустройства (см. Глоссарий, термин «трудоустраиваемость»).

Шаг 3: определение адекватного целям образования и выявленным компетенциям содержания образования (учебных предметов, циклов, модулей и зачетных единиц).

В качестве иллюстрации помещаем в приложениях материал проекта TUNING (в сокращенном переводе), отражающим методологию выявления компетенций (Приложение 1) и модульную организацию образовательных программ (Приложение 2).

Данный опыт требует своего критического осмысления с учетом достижений отечественной социологии и применяемого математического аппарата при проведении социологических исследований. Составители Рекомендаций руководствовались желанием:

1. обратить внимание разработчиков ГОС ВПО на необходимость применения научно обоснованных методик в процессе идентификации общих и предметно-специализированных компетенций;

2. сделать прозрачной классификацию модулей, используемых в некоторых проектах образовательных стандартов нового поколения [39; 40].

Обратим внимание на то, что предложенная классификация модулей разработана для предметной области, связанной с бизнесом.

В сложившейся традиции первых поколений ГОС ВПО требования к выпускникам формулировались с помощью слов «знать», «уметь», «иметь научные представления», «понимать смысл», «использовать», «быть способным», «владеть навыками» и т.д.

В этом заключалось безусловное достоинство российских стандартов высшего профессионального образования, их несомненный концептуальный и методологический прорыв.

При проектировании образовательных стандартов нового поколения для двухуровневой структуры высшего образования крайне важно установить различия между бакалавриатом и магистратурой. Различия между этими уровнями (ступенями, степенями, этапами, циклами) состоят, по свидетельству зарубежных экспертов, в следующем (см. Глоссарий, термин «Дублинские дескрипторы»):

- в области **знаний** и **понимания**: от «уровня учебников повышенного типа +» к «расширенные/углубленные знания и понимание, которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвигании и/или применении идей, часто в исследовательском контексте» (в данном случае слово «исследовательский» охватывает разно-

образную деятельность в контексте, часто связанном с областью обучения, и используется в данном контексте для обозначения вдумчивого, корректного в научном смысле изучения или исследования на базе критического осмысления знаний);

- в области **применения** знаний и понимания: от «умения выдвигать и защищать аргументы» к «способности решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте»;
- в области **формирования** суждений: от «умения собирать и интерпретировать необходимые данные» к «способности интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации»;
- в области **коммуникации**: от «могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения» к «могут делать свои выводы и аргументировать лежащие в их основе знания и соображения»;
- в области **навыков обучения**: от «выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять обучение с большой долей самостоятельности» к «обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее образование с большой степенью самостоятельности и самообразования» [66].

Обратим внимание на формулировки, выражающие ориентацию образовательных программ на компетенции и результаты обучения:

- **должны продемонстрировать** знания и понимание;
- **могут применить** знания и понимание;
- **обладают умением** (например, собирать и интерпретировать);
- **могут передавать** (информацию, идеи, проблемы и решения);
- **выработали навыки** обучения.

Приведем пример различий между уровнями бакалавр/магистр/доктор [68].

Таблица 1

Различия между уровнями (ступенями, циклами, степенями, этапами)

Уровень	Знание и понимание:
1	2
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.

1	2
3 Доктор	демонстрирует способность 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 интерпретацию соответствующих данных
2 Магистр	демонстрирует способность интегрировать знания и справляться со сложностями, выносить суждения на основании неполных данных
3 Доктор	требует 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 лежащих в их основе знаний 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.

На конференции по проблемам ECTS (Вюрцберг, 25–26 апреля 2005 г.) приводился пример результатов обучения в логике поэтапного их формирования (на модели трехгодичного бакалавра) [53].

Таблица 2

Результаты обучения и ступени бакалаврской программы. 3-годичная программа

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

1	2	3	4	5
		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>Европейская интеграция:</i> – понимать и разъяснять различные механизмы, являющиеся в обществе решающими при определении что, как и для кого производится	<i>Стратегическое маркетинговое планирование:</i> – разъяснять стратегическое планирование в масштабах всего предприятия и излагать важнейшие шаги в разработке; – проводить утверждение задач и целей
		<i>Учет и отчетность:</i> – описывать и объяснять роль учета и отчетности как части менеджмента информации	<i>Инструменты менеджмента:</i> – понимать элементы стратегического менеджмента – осознавать и владеть инструментами анализа стратегического положения – разрабатывать возможности выбора стратегических действий с помощью инструментов	
Умение	Освоение знаний	Основное	Инструментальные – владение информационными компьютерными технологиями (ИСТ) и способности/ навыки обращаться с цифрами Учащийся должен обладать способностью использовать широкую палитру стандартных и некоторых продвинутых способностей, связанных с учебной областью, например,	
			обрабатывать и сохранять большой массив данных и информации	использовать стандартные способы применения по отношению к процессам и достигать результаты
			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
		<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,....	

1	2	3	4	5
	<i>Пример</i>	<i>Предприятия на рынке:</i> – понимать и применять на простых примерах инструменты для прогноза развития окружающей среды <i>Учет и отчетность:</i> – подводить итоги года и производить расчет	<i>Европейская интеграция:</i> – выявлять альтернативные издержки <i>Инструменты менеджмента:</i> – проводить PESTEL – и SWOT-анализы	<i>Стратегическое маркетинговое планирование:</i> – составлять в общих чертах маркетинговый план

Говоря о проблеме трудоустраиваемости бакалавров и магистров, подчеркивалось, что сближение академического обучения и профессиональной деятельности, установление тесных связей между ними способствует усилению потенциала трудоустраиваемости. Академический вектор образовательной программы обуславливается ее содержанием.

Взаимосвязи академического обучения и профессиональной направленности различаются для разных предметных областей, специальностей и научных дисциплин. И тем не менее этим различным областям подготовки должно быть присуще некое общее ядро, характерное для всех вузовских программ. Академические компетенции более не связываются только с классическим университетским образованием. Скажем, современное инженерное образование призвано вооружить методами анализа, синтеза, объяснения, моделирования с целью разработки и создания новых артефактов и систем в конкретном социальном контексте. «Вот почему, – пишут голландские исследователи, – воображение, креативность, способность к решению проблем и интеграции знаний являются важнейшими чертами академически образованного инженера» [65]. В этом пункте очевидно, что фундаментальность, универсальность и прикладная ориентация образовательных программ признаются как непреложные ценности современного качества высшего образования.

Выделяют [67] семь сфер академических компетенций, которые характеризуют выпускников вузов. Выпускник университета:

- компетентен в одной или более научных дисциплинах;
- компетентен в проведении исследований;
- компетентен в разработке;
- владеет научным подходом;
- обладает интеллектуальными основными навыками;
- компетентен в сотрудничестве и коммуникации;
- учитывает временной и социальный контекст.

На таблице 3 приведен возможный вариант характеристик указанных компетенций для бакалавра и магистра [67].

Уровни овладения компетенциями выражаются в терминах сложности. Предлагаются четыре измерения, образующих шкалу измерений:

анализирование: развертывание явлений, систем или проблем в «подъявления», «подсистемы», «подзадачи» с некоторой заданной целью. Чем больше число включенных элементов, либо чем менее ясно, каковы элементы результирующего анализа, тем он сложнее;

синтезирование: служащее определенной цели объединение элементов в логически связанную структуру; результатом этого процесса может быть артефакт, но также теория, интерпретация, модель. Чем больше число используемых элементов или чем более тесно связана результирующая структура, тем сложнее синтез;

абстрагирование: 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;

конкретизирование: применение имеющей общий характер точки зрения к рассматриваемому случаю или ситуации. Чем больше аспектов некоторой ситуации учитывается, тем более конкретной является точка зрения.

Таблица 3

Дифференциация академических компетенций на уровнях бакалавр/магистр

1 компетенции в одной или более научных дисциплинах

Выпускник университета знаком с существующим научным знанием и обладает компетенцией его расширения и развития посредством изучения

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 осуществляются поиск	Обладает навыком и готовностью применять эти методы самостоятельно в контексте более пере-

* з – знание
н – навык
г – готовность.

истины и разрабатываются теории и модели в соответствующих областях [зн]	довых 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 знанием 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]

Продолжение табл. 3

2 компетенции 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.

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) [зн]	Способен и обладает готовностью, где необходимо, использовать в своем исследовании другие дисциплины, [знг]
Знает об изменчивости процесса исследований под воздействием внешних обстоятель-	Способен работать в условиях изменчивости процесса исследований под воздействием

ств и более глубокого понимания [зг]	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]

Продолжение табл. 3

3 компетенции 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.

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 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, системно обосновывать и оценивать их [зн]	То же [знг]

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

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]

5. обладает интеллектуальными основными навыками

Выпускник университета обладает компетенцией рассуждения, аргументации и построения суждений. Эти навыки формируются или углубляются в контексте некоторой дисциплины и затем становятся широко используемыми.

Бакалавр	Магистр
Способен (под контролем) критически осмысливать свои суждения, решения и действия и изменять их на основе этого	То же, самостоятельно [знг]

осмысления [зн]	
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	То же [знг]

Продолжение табл. 3

б. 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.

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 неза-	То же [знг]

всимость [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]

Продолжение табл. 3

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 осознает это и обладает компетенцией интегрировать это понимание в свою научную работу.

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]

3.2. ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ, ОТНОСЯЩИХСЯ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ГОС ВПО ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ (ФГОС ВПО)

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

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

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

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

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

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

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

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

БАКАЛАВР

Первый уровень (ступень, степень) двухуровневой (трехуровневой) системы высшего образования. На международном Болонском семинаре (16–17 февраля 2001 г.) были сформулированы общие критерии уровня бакалавра. Степень бакалавра должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать национальное многообразие и отвечать требованиям прозрачности, сравнимости, сопоставимости и совместимости. Трудоемкость уровня бакалавра составляет от 180 до 240 кредитов ECTS (3–4 года с полным учебным днем). Неотъемлемой характеристикой этого уровня должна стать выработка умения учиться.

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

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

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

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

трудничестве с вузами относительно разработки учебных планов и программ.

ВСЕОБЪЕМЛЮЩАЯ СТРУКТУРА КВАЛИФИКАЦИЙ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В Бергенском коммюнике, принятом европейскими министрами высшего образования (19–20 мая 2005 г.), говорится: «Мы принимаем Всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования, которая включает в себя 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).

ДУБЛИНСКИЕ ДЕСКРИПТОРЫ

Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества (JQI) для бакалавров и магистров впервые были представлены в марте 2002 года. Основываясь на докладе JQI, сделанном 18 октября 2004 года, можно говорить о четырех дескрипторах для квалификаций/степеней высшего образования:

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

- квалификации, означающие завершение третьего цикла.

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

Квалификации, означающие завершение сокращенного цикла (в рамках первого цикла) высшего образования¹, присваиваются студентам, которые:

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

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

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

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

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

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

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

сформированные знанием передовых позиций в области обучения;

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

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

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

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

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

- продемонстрировали знание и понимание, опирающиеся на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования;

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

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

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

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

¹ Предлагаемый дескриптор предназначен для наиболее распространенного типа квалификации, измеряемый примерно 120 кредитами ECTS (или их эквивалентом).

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

- продемонстрировали системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;
- продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;
- способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;
- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;
- могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;
- смогут способствовать – в научном и профессиональном контекстах – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знаниях.

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

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

Эксперты отмечают, что Дублинские дескрипторы представляют собой лучший из возможных в настоящее время консенсусов в части результатов образования на каждом уровне (цикле, степени, ступени). Опыт многих европейских университетов свидетельствует о том, что они с большей мерой дета-

лизации могут применяться в национальных системах высшего образования. Но практически не представляется возможным достичь панъевропейского согласия по поводу более детальных дескрипторов. Разработка дескрипторов не должна наносить ущерба национальным или местным потребностям в дополнительных дескрипторах.

ЕВРОПАСПОРТ

Европаспорт (Europass)² рассматривается наряду с Приложением к диплому (Diploma Supplement) и ECTS как один из инструментов прозрачности.

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

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

Новый Европаспорт содержит следующие документы:

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

² Europass@daad.de

5. Европаспорт – комментарии к свидетельству (описание компетенций, отмеченных в рамках документа об окончании профессионального образования).

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

«ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЛАТФОРМА» КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ

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

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

Общепринятые правила и критерии охватывают:

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

лей и задач внешнего обеспечения; применение официально объявленных и последовательно применяемых критериев; адекватность процессов внешнего обеспечения поставленным целям и задачам; написание отчетов о внешнем обследовании ясным и доступным стилем; наличие механизмов дальнейшего контроля и т.д.).

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

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ПЕРЕНОСА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ (THE EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM – ECTS) представляет собой систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов всем ее компонентам. Определение кредитов часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения. Все учебные курсы описываются с помощью кредитов. Основой для их назначения является официально установленные сроки обучения. Кредит – это мера учебной (рабочей) нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой учебной единицы. Кредиты измеряют среднее учебное время, которое требуется студенту для достижения результатов на определенном уровне³.

ECTS основана на принципе, что 60 кредитов измеряет учебную (рабочую) нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Обычно в европейских вузах она составляет 1500–1800 часов в год. Следовательно, один кредит равен примерно от 25 до 30 учебных часов. Кредиты должны основываться на реалистичных оценках учебной нагрузки, которая

³ EUA/SWISS Confederation conference Credit Transfer and Accumulation: the Challenge for Institutions and Students (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

требуется среднему студенту, чтобы достичь установленных по каждому компоненту образовательной программы результатов обучения. В последующем рекомендуется регулярно собирать и анализировать поступающую информацию о реальной учебной нагрузке студентов. Кредиты не следует «привязывать» к контактным часам или к статусу/престижу того или иного учебного предмета или их цикла. В Руководстве пользователя ECTS⁴ обозначены четыре шага, необходимых для определения рабочей нагрузки: 1) введение модулей/учебных единиц (различают модуляризованные и немодуляризованные образовательные программы); 2) оценка нагрузки студентов (с учетом типа учебной деятельности и типа оценивания); 3) уточнение рассчитанной нагрузки (на основе реальных данных студентов); 4) корректировка нагрузки и/или образовательной деятельности (например, в случае изменения содержания и/или объема учебной дисциплины).

ECTS имеет свои специфические инструменты. К ним относятся:

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

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

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

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

2. В отечественных вузах самостоятельная работа студентов не имеет должного

⁴ ECTS Users Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

методического, организационного и технологического сопровождения;

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

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

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

6. Расчет по принятой методике приводит по отдельным образовательным программам к значительному превышению годового количества зачетных единиц (75–80 зачетных единиц) по сравнению с 60 кредитами ECTS (что допускается в Европе лишь в исключительных случаях);

7. Порождается нездоровая конкуренция кафедр в борьбе за большее число часов, отводимых на учебный предмет, увеличение количества курсовых проектов и различных видов контроля⁵.

Практика принятия ECTS в странах Евросоюза в качестве общего базиса национальных кредитных систем также выявляет определенные трудности⁶.

Во-первых, обнаруживает свою некорректность оценочная шкала ECTS, если иметь в виду, что в европейских вузах применяются коренным образом отличающиеся друг от друга схемы оценок (ECTS должны быть своеобразным их «преобразователем»)⁷;

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

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

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

⁵ Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании. Материалы Всероссийского совещания 23 апреля 2003 г., г. Москва/Под ред. В.Н. Чистохвалова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 100 с.

⁶ Trends IV: European Universities Implementing Bologna (<http://bologna-bergen2005.no>).

⁷ Карран Терренс. Достижение болонского единства: насколько корректны оценки ECTS/Высшее образование в Европе. 2004. № 3.

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

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Под компетентностным подходом к проектированию образовательных стандартов понимается метод 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.

КОМПЕТЕНЦИЯ/КОМПЕТЕНТНОСТЬ

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

В Глоссарии терминов, относящихся к инженерному образованию, компетенция определяется как широкая концепция, которая воплощает способность индивида переносить навыки и знания⁸.

В TUNING-проекте понятие компетенции включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, спо-

собность 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)⁹.

«Компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли»¹⁰.

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 ситуациях¹¹.

Отмечается, что компетенции имеют позитивное значение для:

- обеспечения дальнейшей прозрачности академических и профессиональных профилей степеней (учебных программ) и усиления акцента на результаты;
- развития новой парадигмы студентоцентрированного образования;
- повышения трудоустраиваемости выпускников и их гражданской культуры;
- формирования более адекватного языка для консультаций с заинтересованными кругами¹².

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»¹³.

⁹ Цели и задачи: чем является и чем не является проект TUNING.

¹⁰ Erpenbeck, John. Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München; Berlin: Waxmann, 1999.

¹¹ Лайп М. Спенсер – мл. и Сайн М. Спенсер Компетенции на работе/Пер. с англ. – М.: HIPPO, 2005. – 384 с.

¹² Credit Accumulation, compences the Definition of Learning Outcomes: The Example of the University of Groningen.

¹³ Ute Clement, Rolf Arnold (Hrsg.) Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen, 2002.

⁸ Blossary of Terms relevant for engineering Education.

В Руководстве пользователя ECTS компетенции определяются как динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций, выступающих целью образовательных программ¹⁴.

МАГИСТР

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

В настоящее время принято согласованное международное определение магистерского уровня: «Степень магистра в Европейском пространстве высшего образования обычно требует 300 кредитов ECTS, из которых по крайней мере 60 должны быть получены на последипломном уровне по выбранной специализации»¹⁵.

Однако встречаются и другие варианты:

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

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

Во всех европейских странах, где существуют долгосрочные (270–300 кредитов) и

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

На международном Болонском семинаре, посвященном магистратуре, было рекомендовано правительствам европейских стран гарантировать, что квалификации одного уровня, полученные в вузах различных типов, имеют одинаковый правовой статус в профессиональной жизни и в случае продолжения образования¹⁶.

В Европе отмечается диверсификация содержания и профилей магистерских программ.

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

Модуль

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

¹⁴ ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement.

¹⁵ Master Degrees in the European Higher Education Area (<http://bologna-bergen2005.no>)

¹⁶ The Bologna Process Final Conference on Master-level Degrees. Helsinki, March 14–15, 2003 (<http://bologna-bergen2005.no>)

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 актуализирует такие функции преподавателя, как сопровождение, мотивирование и консультирование. Нередко модуляризация затрагивает только часть образовательной программы. Этот путь может привести к утрате необходимой гибкости, дифференцированности

образовательных программ и динамичного подхода к профессиональным программам.

«НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР» (TUNING) – проект, реализуемый в европейской высшей школе. Проект исходит из посылки, что 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»¹⁷.

При подготовке проекта были согласованы следующие его цели:

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

¹⁷ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.).

- 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 сотрудничества¹⁸.

ПРИЗНАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЕ (ACADEMIC RECOGNITION)

Официальное подтверждение надлежащим органом или учреждением высшего образования академических квалификаций как показателя возможностей, приобретенных в ходе освоения образовательной программы или части ее. Обычно оно требуется

в качестве доступа к дальнейшему обучению (кумулятивное признание) либо как признание, допускающее некоторое изъятие из образовательной программы, предлагаемой принимающим учебным заведением (признание «заменой» – такое, как в ESTS).

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

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

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

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ (DIPLOMA SUPPLEMENT, DS)

Документ, является одним из инструментов признания. В своем 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 так же заявления об эквивалентности или предложения относительно признания.

В Приложении к диплому заполняются все его восемь разделов: 1. Сведения о лич-

¹⁸ Подробности о проекте TUNING см. на веб-сайтах: <http://www.relint.deusto.ed/TuningProject/index.htm> <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>

ности 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 диплому¹⁹.

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 переводы²⁰.

Планируется, что, начиная с 2005 г., каждый выпускник будет автоматически и бесплатно получать Приложение к диплому, заполненное на одном из распространенных европейских языков.

ПРОФИЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Ожегов определяет профиль как объем знаний и навыков, необходимых для какой-нибудь профессии²¹.

Современный словарь иностранных слов трактует профиль как совокупность основных, типических черт какой-либо профессии, учебного заведения²².

В ряде проектов ГОС ВПО нового поколения раздельно формулируются требования к академической и профессиональной подготовке выпускников²³.

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

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

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

- компетенции в области одной или более научных дисциплин;
- компетенции в проведении исследований;
- компетенции в разработке, понимаемой как синтетическая деятельность по использованию новых или изменению артефактов или систем;
- владение научным (системным) подходом;
- обладание интеллектуальными основными навыками;
- компетенции в области сотрудничества и коммуникаций;
- способность принимать во внимание временной и социальной контексты.

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

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

При разработке образовательных программ нового поколения в системе двухуровневого высшего образования нельзя

¹⁹ 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>

²⁰ Trends IV: European Universities Implementins Bologna.

²¹ Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов. Изд. 8-е, стереотип. М., «Советская энциклопедия», 1970. 900 с.

²² Современный словарь иностранных слов: Ок. 200 000 слов. – 2-е изд., стер. – М.: Русс. яз., 1999. – 742 с.

²³ Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Под. Ред. Д.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004

противопоставлять оба типа профилей. Степени бакалаврского и магистерского уровней должны иметь разные профили и ориентацию с тем, чтобы удовлетворять как личные и академические потребности, так и запросы рынка труда. Сбалансированность академического и профессионального профиля призвана содействовать академическому и профессиональному признанию обладателей соответствующих степеней. Это может быть достигнуто за счет более пластичной структуры образовательных программ, более тщательного отбора содержания образования, соответствующего академическому и профессиональному профилю. Оба типа профилей должны быть четко описаны (на «языке» компетенций) и одновременно сохранять открытость к изменениям и адаптации. Компетенции определяют принцип отбора именно тех знаний, которые отвечают конкретным целям.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ (ОБУЧЕНИЯ)

Как говорится в материалах Международного семинара «Применение результатов обучения» (Эдинбург, 1–2 июля 2004 г.), «Результаты обучения формируются на опыте и достижениях студентов и поэтому более точно отражают ценность квалификации для студентов, предпринимателей и работодателей»²⁴. При описании характеристик учебных предметов четко формулируются стандарты и определяется, каким ожиданиям должен удовлетворять выпускник с точки зрения применяемых методик, навыков, интеллектуальных возможностей и потребностей.

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

- непосредственно связать результаты обучения со стандартами, с национальными механизмами обеспечения качества и улучшения преподавания, обучения и оценивания;
- совершенствовать практику использования Diploma Supplement;
- усилить студентоцентрированную ориентацию образовательного процесса;
- развивать институциональную культуру качества;

- повысить гибкость образовательных программ;

- облегчить определение «точек» входа и «точек» выхода студента в его индивидуальной образовательной траектории;

- воздействовать на применение ECTS;

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

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

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

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

²⁴ Using Learning Outcomes the Report for Bologna Follow-Up Group.

серьезных размышлений – очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку»²⁵.

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...»²⁶.

СОВМЕСТНЫЕ СТЕПЕНИ (JOINT DEGREES)

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

- учебные планы разрабатываются вузами-партнерами;
- различные их части реализуются в вузах-партнерах;
- сроки пребывания студентов в вузах-партнерах должны быть сопоставимыми;
- периоды обучения и экзамены признаются вузами-партнерами полностью и автоматически;
- создаются совместные приемные и иные экзаменационные комиссии из числа преподавателей соответствующих вузов;
- обучение завершается либо присуждением степеней стран, в которых находятся вузы-партнеры, либо совместной степени.

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

²⁵ Using Learning Outcomes. UK Bologna seminar. (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

²⁶ ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and The Diploma Supplement.

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 трудоустроиваемости 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 проводника студента в деле приобретения им тех или иных компетенций. Наряду с сохранением своего прежнего ролевого статуса преподаватель призван обеспечить более высокие уровни консультирования и мотивирования обучающихся в том, что относится к критическому отбору информации, ее источников, организации адекватных учебных ситуаций, ликвидации

выявленных пробелов. В свою очередь образовательный процесс потребует от студентов большей степени вовлеченности, развития своих умений работать с оригинальной информацией, пользоваться разнообразными формами доступа к информации и ее оценки.

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

Подобный сдвиг в массовом высшем образовании не снижают ответственности вузов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности и не могут считаться общественными институтами, свободными от ценностей. Студентоцентрированная концепция образовательного процесса с ее подчеркиванием важности компетенций и результатов обучения никоим образом не противоречит таким преимуществам российского высшего образования, как его фундаментальность и универсальность. Напротив, именно эти его особенности в связке с прикладной направленностью делает отечественную высшую школу наиболее восприимчивой по отношению к новой концепции образовательного процесса.

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

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

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

рая служит на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике»²⁷.

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.

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

Болонской декларацией (1999 г.) предусматривалось введение в течение ближайших 10 лет (до 2010 года) системы точно определенных и сопоставимых степеней в масштабах Европейского пространства высшего образования и двух этапов (уровней) высшего образования: додипломного (базового) и последипломного. В послании съезда ректоров высших учебных заведений в г. Саламанка (2001 г.) подчеркивалось, что первые степени должны соответствовать 180–240 единицам ECTS и отличаться многообразием. Термины «бакалавр» и «магистр» появляется в Пражском коммюнике (19 мая 2001 г.). В тексте Берлинского коммюнике (19 сентября 2003 г.) было заявлено

²⁷ Employability in the Context of the Bologna Process. General Conclusions and recommendations (<http://bologna-bergen2005.no>)

о целесообразности продвинуться дальше двух основных циклов высшего образования и включить в Болонский процесс докторский уровень подготовки в качестве третьего цикла. В аналитическом докладе Trends IV выражается мнение, что переход к трехцикловой системе во всей Европе представляет собой чрезвычайно сложную социально-культурную трансформацию, породившую цепь изменений, имеющих собственную динамику в различных контекстах²⁸.

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

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

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

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

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

Принятие двухуровневой структуры не может быть сведено к поверхностным формальным преобразованиям. Необходимо осуществить глубокие реформы образо-

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

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

ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ

Цель рассматривается как ожидаемый результат. Она определяет то, на что должны ориентироваться вуз и студенты. Цель отражает потребности общества, личности, государства и является системообразующим началом образовательного процесса. Цель не только представляет собой выражение социального заказа, обращенного к высшему образованию. Компетентностная модель образовательного стандарта и учебного процесса расширяет круг субъектов постановки цели. Источниками целеполагания выступают государство, общество, международные нормы, многочисленные социальные партнеры, включая работодателей, академическая общественность, студенты. Удельный вес этих субъектов целеполагания меняется в зависимости от уровня целей: общие или национальные цели; промежуточные цели (как желаемые результаты образовательного процесса в конце определенного этапа обучения); конкретные цели (формулируют уровни знаний, умений, навыков и характеристик обучаемого в конце предмета, цикла предметов, модуля).

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

²⁸ Trends IV: European Universities implementing Bologna (<http://www.bologna-bergen2005.no>).

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

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

Линия 1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ: КОМПЕТЕНЦИИ

АНКЕТНЫЙ ОПРОС

В проекте Тьюнинг обсуждение каждой из линий происходит по одному из множества возможных путей. Так, для дискуссии по навыкам и компетенциям был предложен анкетный опрос.

1. Цели

Целями анкетирования являлись:

- желание инициировать совместную дискуссию на европейском уровне по этой области компетенций и навыков. Базой для этой дискуссии должны стать консультации с группами вне высшей школы (выпускники и работодатели), а также с широкой общественностью, связанной с академическими кругами (в дополнение к участникам проекта Тьюнинг, которые представляют исследуемые предметные области).
- попытка получить актуальную информацию с целью анализа имеющегося многообразия, а также возможных тенденций и перемен в Европе.
- намерение исходить из опыта и реальности с тем, чтобы выработать представление о степени разнообразия или общности между различными странами, ведя дискуссию по конкретным вопросам и на конкретном языке.
- необходимость сосредоточить размышления и дискуссии на трех различных уровнях: *институциональном уровне* (являющемся основой для всех других размышлений и дискуссий), *уровень предметных областей* (базисная точка для высших учебных заведений) и *агрегированный уровень* (вторая базисная точка по отношению к ситуации на европейском уровне).

2. Содержание анкеты

Определение компетенций

Несколько терминов – способность, умение, навык, компетенция – часто используются с взаимозаменяемыми и до некоторой степени совпадающими значениями. Все они относятся к человеку и к тому, что он способен осуществить. Но эти термины имеют и более конкретные значения. Ability (Способность) происходит от латинского «habilis» (способный держать, нести или легко управляться), породившего слово «habilitas», которое можно перевести как «умение, способность, пригодность или навык».

Термин «навык» чаще всего используется в значении «могущий, способный, умелый». Термин часто используется во множественном числе, «навыки», и иногда в более узком смысле, чем термин «компетенции». Этим объясняется выбор термина компетенции в Проекте Тьюнинг. Однако в анкете для выпускников и работодателей используются оба термина – «навыки» и «компетенции» – чтобы дать всеобъемлющее значение.

Компетенции обычно передают значение, характеризующее то, что может или в чем компетентен некоторый человек, степень подготовки, адекватное и/или ответственное отношение к определенным задачам.

В концепции компетенций проекта Тьюнинг используется целостный подход, когда способности рассматриваются через динамическую комбинацию характеристик, которые

в совокупности обеспечивают компетентную деятельность, либо как часть конечного продукта образовательного процесса. Это также смыкается с работой, выполненной в высшей школе. В *Линии 1* понятие компетенций и навыков 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 и в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которых некоторое лицо способно эти компетенции реализовать.

В этом контексте компетенция или набор компетенций означает, что человек приводит в действие определенную способность или навык и выполняет задачу таким образом, что это позволяет оценить уровень исполнения. Компетенции могут осуществляться и оцениваться. Это также означает, что о наличии или отсутствии компетенции нельзя говорить в абсолютных терминах. Обычно человек обладает ей в изменяющейся степени, так что компетенции могут быть помещены в континуум.

В фокусе проекта Тьюнинг находились две различные совокупности компетенций: во-первых, компетенции, **относящиеся к предметной области**. Они являются ключевыми для любой степени и тесно связаны со специфическим знанием области обучения. Такие компетенции называются *академическими предметно-специализированными навыками и компетенциями*. Они обеспечивают своеобразие и состоятельность конкретных программ на соискание степени.

Во-вторых, Проект Тьюнинг выявляет характеристики, которые могут быть *общими для всех степеней* и которые считаются важными для конкретных социальных групп (в данном случае для выпускников и работодателей). Определенные характеристики, такие как способность учиться, способность к анализу и синтезу и т.д., являются общими для всех или для большинства степеней. *В условиях постоянного изменения общества и его потребностей эти общие навыки или компетенции приобретают важное значение.*

При создании и изменении образовательных программ высшие учебные заведения должны учитывать изменяющиеся потребности общества и возможности – *существующие и будущие* – трудоустройства. Хотя *это не единственно* учитываемый фактор при разработке программ обучения и степеней, значение его трудно переоценить.

В данной главе рассматриваются универсальные навыки и компетенции, поскольку для анализа *предметно-специализированных компетенций* используется подход, который, по мнению соответствующих групп экспертов, *наиболее адекватен для конкретного предмета*.

В ходе проекта Тьюнинг было проведено два анкетных опроса. Первый опрос выявлял так называемые **универсальные** навыки и компетенции, а также то, как они оцениваются выпускниками и работодателями. Во втором опросе (в первой части) эту оценку давало академическое сообщество.

Очевидно, что список выявленных и заслуживающих рассмотрения компетенций и навыков велик. Выбор пунктов, включаемых в анкету, всегда является пристрастным и спорным. Дискуссии вызывают и различные классификации. Чтобы подготовить **анкету для выпускников и работодателей**, был проведен анализ около двадцати исследований в области *универсальных навыков и компетенций*. Был составлен список из **85** различных навыков и компетенций, признанный обоснованным вузами и компаниями. Эти компетенции и навыки были разбиты на три категории: инструментальные, межличностные и системные. Следующая классификация была принята в качестве рабочей:

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 или решение проблем.
- *Технологические* навыки связаны с использованием технических устройств, навыками управления информацией и работы с компьютером.
- *Лингвистические* навыки, такие как устная или 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 с тем, чтобы улучшить существующие системы и разработать новые*. В качестве базы для системных компетенций требуется приобретение инструментальных и межличностных компетенций.

Компетенции, упомянутые в использованных источниках (без учета повторяемости одних и тех же компетенций), распределились по вышеназванным категориям следующим образом:

- Инструментальные компетенции (38%).
- Межличностные компетенции (41%).
- Системные компетенции (21%).

Если учесть повторяемость и объединить родственные концепции, процент изменится следующим образом:

- Инструментальные компетенции (46%).
- Межличностные компетенции (22%).
- Системные компетенции (32%).

Интересно отметить, что межличностные компетенции характеризуются самым большим процентом с точки зрения количества разных компетенций. (41%). Но поскольку они оказались чрезмерно разнообразными и не были строго определены, после анализа повторяемости этот процент уменьшился до 22%. Представляется, что *инструментальные компетенции хорошо разграничены и совпадают для многих подходов*; например, технологическая компетентность (понимаемая как пользование персональным компьютером) или лингвистическая компетенция (устная и письменная коммуникация).

С другой стороны, *межличностные компетенции очень рассредоточены*. Они относятся к личностным аспектам (самооценка, самоконтроль, точка контроля и т.д.) или к межличностным, таким различным, как уверенность в себе, межличностная коммуникация, стиль «лицом к лицу», приверженность общественным ценностям и т.д.

В апреле 2001 был подготовлен проект первой анкеты для выпускников и работодателей. Временные рамки ограничили привлечение участников проекта Тьюнинг на начальной стадии разработки анкеты, хотя в дальнейшем их участие желательно. В *проекте анкеты*

предлагается сбалансированное представление компетенций из всех трех групп: инструментальные, межличностные и системные. Предварительная анкета обсуждалась на первой встрече по проекту Тьюнинг, и участниками проекта были внесены некоторые изменения¹. Ряд групп добавили компетенции, непосредственно связанные с предметной областью (математика, история и педагогические науки).

В мае 2001 года был подготовлен окончательный вариант анкеты, учитывающий данные предложения. В анкеты для выпускников и работодателей был также включен ряд переменных величин для получения важных для исследования сведений.

В окончательные анкеты было включено 30 следующих компетенций:

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 на родном языке.
- 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 ценностям.

Системные 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.

¹ См. анкету на вебсайте проекта Тьюнинг: www.relint.deusto.es/TuningProject/index.html or www.let.rug.nl/TuningProject/index.html или europa.eu.int/comm/education/tuning.html

- Разработка и управление проектами.
- Инициативность и предпринимательский дух.
- Забота о качестве.
- Стремление к успеху.

Можно было бы включить и другие интересные компетенции, например, «способность к преподаванию». Это позволило бы получить адекватное представление о перспективах, связанных с важным сектором трудоустройства. На ответы работодателей могло повлиять использование слова «углубленные», а не «основные» по отношению к знаниям или подготовкой по профессии. Первому может быть дан более высокий ранг.

Анкеты были переведены участниками проекта на 11 официальных языков Европейского Союза. Университеты распространяли анкеты среди выпускников и работодателей и направляли ответы в Университет Деусто для обработки.

Каждый из университетов получил по электронной почте отосланный им файл данных, а также общие диаграммы и диаграммы по различным предметным областям. Согласно соглашению и по соображениям конфиденциальности на центральном уровне анализ конкретных учебных заведений не проводился. Предполагалось, что каждый университет самостоятельно сделает институциональный анализ и направит его результаты в предметную группу. Университеты также могли сравнить свои данные с общими результатами и результатами по предметным областям.

3. Процедура

При проведении анкетирования участвующие университеты должны были соблюдать следующую **процедуру**:

Анкета для выпускников:

- Каждый университет, участвующий в исследовании, должен сделать выборку из **150 выпускников**.
- Отобранные выпускники должны были получить высшее образование за последние **3–5 лет**.
- Этот критерий зависел от **количества выпускников**, окончивших вуз за этот период, а также от профессионального предназначения целей выпускников.
- Если ежегодное количество выпускников невелико, в выборку следует включить окончивших вуз за последние 5 лет. При большом ежегодном выпуске выборку следует ограничить выпускниками последних 3 лет. В тех нескольких случаях, когда в участвующих вузах было недостаточно выпускников, в выборку были включены выпускники аналогичных вузов той же страны.
- Что касается профессионального предназначения выпускников, выборка должна состоять из окончивших вузы за последние три года, поскольку наибольший интерес для исследования представляют выпускники, которые уже работают и попали в мир труда вскоре после выпуска. Если для трудоустройства потребовалось более трех лет, рекомендуется включить в выборку окончивших вуз за последние пять лет.
- Критерий отбора 150 выпускников был **случайным**. Если существуют **ассоциации выпускников**, имеющие базы данных адресов, то рекомендовалось предоставить отбор этим ассоциациями.
- Вместе с анкетой университеты рассылали выпускникам письмо с разъяснениями и с просьбой вернуть заполненную анкету в течение 10 дней.
- Анкета и разъясняющее письмо рассылались вместе с маркированным конвертом для отправки заполненных документов.

Анкета для работодателей:

- Каждый университет, участвующий в исследовании, должен получить сведения от **30 работодателей**.
- Использовался следующий критерий отбора: это должны быть известные университетам организации, которые нанимают их выпускников, и/или организации, которые, хотя и не предоставляли работу выпускникам университета, но представляют для них интерес с точки зрения возможного трудоустройства. Оставаясь в рамках этих рекомендаций, университеты могли выбирать любых приемлемых для них работодателей. Для получения репрезентативных результатов было предложено строго следить за соблюдением баланса между различными типами работодателей. Это позволило бы разумно использовать фиксированную структуру, накладываемую на очень разнообразную действительность.
- Вместе с анкетой университеты рассылали работодателям письмо с разъяснениями и с просьбой вернуть заполненную анкету в течение 10 дней.
- Анкета и разъясняющее письмо рассылались вместе с маркированным конвертом для отправки заполненных документов.

Анкета для профессоров и преподавателей:

- Каждый университет должен получить сведения как минимум от **15 профессоров и преподавателей** в предметной области, по которой данный вуз участвует в проекте Тьюнинг.
- Университеты рассылают преподавателям анкету в электронной форме. Ответы должны быть получены в течение семи дней.

4. Типы требуемых ответов

В анкете требовалось дать ответы двух типов:

1. Важность / Уровень достижения.
2. Ранжирование пяти компетенций, которые признаются наиболее важными.

Для каждой из тридцати компетенций респонденты должны были указать:

- **Важность** навыка или компетенции, по мнению респондентов, для работы по их профессии и
- **Уровень достижения** навыка/компетенции, которого, по оценке респондентов, они достигли по завершении программы на соискании степени.

Для ответов была предложена шкала от 1 = никакой до 4 = сильный.

Цель вопросов относительно обоих аспектов (важность и уровень достижения) – выяснить положение высших учебных заведений с точки зрения тридцати компетенций, разбитых на четыре категории, которые представлены на следующей диаграмме:

ВАЖНОСТЬ	Концентрация + – К – очень важные, но с низким уровнем достижений	Поддержание + + К – очень важные и с высоким уровнем достижений
	Низкий приоритет – – К – не очень важные, и с низким уровнем достижений	Избыточное напряжение – + К – не очень важные, но с высоким уровнем достижений

Уровень достижения

Диаграмма 1

AIR (Martilla and James, 1997)

- *Концентрация*: компетенции, которые признаны очень важными, но характеризуются низким уровнем достижения.
- *Низкий приоритет*: компетенции, которые не признаются очень важными и характеризуются низким уровнем достижения.
- *Избыточное напряжение*: компетенции, которые не признаны очень важными, но характеризуются высоким уровнем достижения.
- *Поддержка*: компетенции, которые признаны важными и характеризуются высоким уровнем достижения.

Важность диаграммы состоит в том, что она позволяет выявить сильные и слабые стороны высшего учебного заведения и тем самым помочь в формировании политики (предмет выбора для вуза). С ее помощью можно укрепить слабые части, а сильные сделать еще сильнее. Действительно важным было уделить внимание развитию системы консультаций с окружением, а также иметь возможности создавать системы для развития совместных стратегий на европейском уровне.

Ранжирование: Наряду с указанием важности и уровня достижения каждой из 30 компетенций обе группы (выпускники и работодатели) должны были указать в надлежащем порядке пять компетенций, которые они считают наиболее важными.

Обычно, когда людей просят оценить важность различных аспектов жизни, эти оценки бывают высокими. Вообще говоря, при оценке важности каких-либо вещей, которые действительно можно признать важными, как правило, не проводится существенного различия между ними. Именно это могло иметь место и в случае компетенций, поэтому вполне разумно было попросить респондентов выбрать пять наиболее важных компетенций и расположить их в порядке важности. Эти сведения – важность и ранг – представлялись значимыми для работы.

Анкета для *академического сообщества* состояла из двух частей:

Первая часть относится к *универсальным компетенциям*. Ее целью было получить третью точку зрения на универсальные навыки и компетенции и сравнить ее с мнениями выпускников и работодателей.

Содержание анкеты базировалось на результатах анкетного опроса выпускников и работодателей, который показал высокую степень согласия между выпускниками и работодателями относительно 11 компетенций, которые обеими группами признаются наиболее важными. Эти 11 компетенций были включены в анкету для академического сообщества наряду с шестью другими, которые выпускники и работодатели признали очень важными. Профессора и преподаватели должны были ранжировать эти 17 компетенций в соответствии с собственным представлением об их важности.

Вторая часть анкеты была посвящена *специальным, предметным компетенциям*.

Цель этой части – получить от широкой академической общественности из соответствующих предметных областей первые отклики на работу групп экспертов проекта Тюнинг, которые сделали попытку выявить предметно-специализированные компетенции и отнести их с первым или со вторым циклом обучения по конкретным областям.

Участники проекта ясно сознавали трудность этой задачи. Ясным было и понимание того, что речь идет о создании опорных точек, которые как сами по себе, так и в виде динамической структуры могут сыграть важную роль в развитии Европейского пространства высшего образования.

Можно считать, что компетенции всегда связаны со знанием. Однако в случае предметных компетенций эта связь является более тесной. Совместное обсуждение на европейском уровне, что является общим, отличным и динамичным, вместе с идентификацией уров-

ней является серьезным шагом к пониманию и, следовательно, к созданию таких степеней, которые можно получать и использовать повсюду в Европе.

Информационное наполнение второй части анкеты для академического сообщества было разработано группами экспертов Тьюнинг в различных областях. Анкеты для разных предметных областей различались, но способ отклика был одним и тем же. Для каждой компетенции респонденты должны были измерить уровень ее важности для первого и второго циклов.

Как объяснялось выше, целью обоих анкетных опросов было дать толчок размышлениям и дебатам, что и было достигнуто. Следует также отметить, что в этих процессах должно найти отражение то, что каждый из участников проекта Тьюнинг принес в группу из своих вузов, где результаты анкетирования имели самый лучший контекст для интерпретации. Эта цель оказала влияние на тип и форму собранных данных.

5. Участники анкетного опроса

В консультациях приняли участие 101 из 105 департаментов университетов, охваченных проектом Тьюнинг. Выбор университетов для проекта Тьюнинг был очень сложным процессом, в котором учитывались размер страны, ее интерес к проекту, а также условия национальной конференции ректоров.

Сначала данные должны были анализироваться на уровне учебного заведения для придания им максимального смысла. Кроме того, в этих условиях эти два показателя – достижение и важность – воспринимаются иначе. На институциональном уровне мнение относительно достижения кажется очень важным, особенно по отношению к выпускникам. Это же мнение, там, где оно касается агрегированных данных или выпускников, может рассматриваться больше как ощущение. Что касается *важности*, то неясно, в какой степени выпускники или работодатели имели отношение к конкретному высшему учебному заведению. Может быть, напротив, они реагировали на ту степень важности, которую они придают данному конкретному элементу с точки зрения его значения для работы или развития.

Реально исследование охватывало семь предметных областей – бизнес, педагогические науки, геологию, историю, математику, физику и химию – и проводилось в отношении выпускников, работодателей и профессорско-преподавательского состава.

В каждой из этих областей к участию было приглашено следующее число университетов:

- бизнес: 15 университетов, из которых 14 участвовали в проекте.
- геология: 14 университетов.
- история: 17 университетов и международная сеть университетов для изучения истории на университетском уровне (CLIONet).
- математика: 15 университетов, которых 13 участвовали в проекте.
- физика: 14 университетов.
- образование: 15 университетов, которых 14 участвовали в проекте.
- химия: 15 университетов, которых 14 участвовали в проекте.

Данные по выборке, участвующей в исследовании, представлены ниже.

	Выпускники		Работодатели		Профессора и преподаватели	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
1	2	3	4	5	6	7
Бизнес	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Геология	656	12,7	138	14,6	145	14,5
История						
Математика						
Физика						
Педагогические науки						

1	2	3	4	5	6	7
Химия	800					
	662	15,4	149	15,8	221	22,1
	635	12,8	122	12,9	122	12,2
	897	12,3	85	9,0	121	12,1
		17,3	201	21,3	134	13,4
	612					
		11,8	96	10,2	102	10,2
Всего	5183	100,0	944	100,0	998	100,0

Хотя целью консультаций было инициировать диалог с социальными группами, и состоявшиеся на институциональном и предметном уровне дискуссии можно считать достойным результатом, чрезвычайно ценная работа 101 университета и объем собранных данных (5,183 анкеты от выпускников, 944 от работодателей и 998 от профессоров и преподавателей) заслуживают того, чтобы стать основой для дальнейших размышлений.

6. Методология

Использовалась *кластерная схема выборки*, поскольку респонденты были объединены в группы внутри университетов. Поэтому допущение простой случайной выборки может быть неверным в силу того, что респонденты не являются строго независимыми друг от друга. В то же самое время университеты могут демонстрировать некоторый кластерный эффект на уровне страны.

Кластерная схема широко используется в исследованиях и сама по себе не является источником систематической ошибки выборки. Кластерная выборка влияет на ошибку выборочного обследования для любой произведенной оценки. Ошибка выборки увеличивается в зависимости от различия в измеряемых элементах между кластерами.

Основываясь на данных, действие схемы, обусловленное кластерной выборкой, можно оценить *внутрикластерной корреляцией*: высокая внутрикластерная корреляция показывает, что различия между кластерами велики, и поэтому увеличивает ошибку выборочного обследования. Следует отметить, что малая, близкая к нулю, внутрикластерная корреляция в любом элементе указывает, что простая случайная выборка дала бы аналогичные результаты.

Что касается результатов анкетного опроса Тьюнинг по универсальным навыкам и компетенциям, оценки и процедуры простой случайной выборки обходились при инвариантном или многовариантном анализе. Все оценки и заключения учитывали кластерный характер данных – как на уровне вуза, так и на уровне страны – посредством *многоуровневого моделирования*.

Такой подход был признан наиболее подходящим, поскольку многоуровневые модели учитывают кластерную структуру данных (т.е. не предполагают, что наблюдения являются независимыми как в простой случайной выборке). Эти модели широко использовались для данных по образованию, так как их кластерная структура – студенты в образовательных учреждениях – всегда имеет место.

Кроме того, многоуровневое моделирование допускает одновременное моделирование различий на индивидуальном и кластерном уровне, обеспечивая *адекватные оценки стандартных погрешностей* и делая приемлемым заключение, как на индивидуальном, так и на кластерном уровне.

В этом контексте кластеры не рассматриваются как фиксированное число категорий объясняющей переменной (т.е. список выбранных университетов как фиксированное число

категорий), но считается, что выбранный кластер принадлежит популяции кластеров. Лучшие оценки даются на индивидуальном уровне для групп с не очень большим количеством данных наблюдения.

Анализируются три различных типа переменных:

- Элементы, связанные с важностью: 30 компетенций, оцененные респондентами (выпускники и работодатели) по важности
- Элементы, связанные с достижением: 30 компетенций, оцененных с точки зрения достижения (выпускники и работодатели)
- Ранжирование: на основании ранжирования пяти важнейших компетенций, выполненного выпускниками и работодателями, для каждой компетенции была создана новая переменная. Для каждого респондента соответствующей компетенции назначалось пять баллов, если она была выбрана первой, четыре, если она была второй и т.д. ... и, наконец, один балл, если компетенция была поставлена на пятое место. Если компетенция вообще не была выбрана респондентом, ей назначались нулевые баллы. Для профессоров и преподавателей, которые должны были ранжировать семнадцать компетенций из тридцати, оцениваемых выпускниками и работодателями, по семнадцатибалльной шкале: семнадцать баллов назначалось компетенции, выбранной первой, шестнадцать – второй компетентности и т.д.

7. Результаты

Выпускники

Внутрикластерные корреляции (Таблица 1, Таблица 2)² показывают, в какой степени университеты отличаются друг от друга и как кластеризованные данные наблюдения влияют на ошибки выборки. Максимальную внутрикластерную корреляцию имеет *Знание второго языка* и с точки зрения важности (0,2979), и с точки зрения достижения (0,2817). Далее следуют *Элементарные навыки работы с компьютером* – Достижение (0,2413) и *Приверженность этическим ценностям* – Важность (0,1853). В списке элементов, оцениваемых по важности, 21 из 30 имеют внутрикластерную корреляцию менее 0,1, а в списке элементов, оцениваемых по достижению, это соотношение составляет 10 из 30. Результаты представляются непротиворечивыми: *выпускники оценивают университеты больше в терминах достижения, чем в терминах важности.*

Для всех элементов вычислялись средние значения с учетом внутрикластерных корреляций. При этом использовались многоуровневые модели для каждого элемента без объясняющих переменных и допускалось случайное пересечение уровней. На этой стадии рассматривалось три уровня: страна, университет и конечный респондент. Поэтому пересечение в модели давало среднее значение для каждого элемента с адекватными оценками ошибки выборки для каждой оценки.

Результаты приводятся в Таблице 3, Таблице 4 и Таблице 5. На рисунке 1, рисунке 2 и рисунке 3 эти результаты представлены как доверительные интервалы ($1 - \alpha = 95\%$).

Работодатели

Данные, полученные от работодателей, подверглись такому же анализу. *Многоуровневое моделирование показало, по сравнению с выпускниками для работодателей страновой эффект* – работодатели из одной страны – *оказывается сильнее, чем институциональный эффект* – работодатели, относящиеся к одному и тому же университету в процессе сбора данных. Для всех элементов вычислялись средние значения с помощью многоуровневых моделей, как и в предыдущем случае.

² Таблицы 1-8 см. на сайте проекта Тьюнинг: www.relint.deusto.es/TuningProject/index.html или www.let.rug.nl/TuningProject/index.html or europa.eu.int/comm/education/tuning.html.

Результаты приведены в Таблице 6, Таблице 7 и Таблице 8. На рисунке 4, рисунке 5 и рисунке 6 эти результаты представлены как *доверительные интервалы* ($1 - \alpha = 95 \%$).

Сравнение оценок выпускников и работодателей

Рейтинги важности для выпускников и работодателей сравнивались с помощью многоуровневого моделирования, но в модель был добавлен параметр, описывающий разницу между двумя группами. Тринадцать элементов характеризовались существенной разницей ($\alpha < 0,05$). Максимальную разницу в оценке имеет *Приверженность этическим ценностям*, которую работодатели ставят выше, чем выпускники. Интересно отметить, что работодателя оценивают *Способность работать в междисциплинарной команде* намного выше, чем выпускники. Напротив, *Способность работать самостоятельно* оценивается выше выпускниками, чем работодателями.

Полученные результаты приводятся в Таблице 2.

Таблица 9

Значимые различия в оценках между работодателями и выпускниками

Обозначение	Описание		Разница Работодатели выпускники	
imp28	Приверженность этическим ценностям	Работодатели	0,3372	0,00%
imp20	Способность работать в междисциплинарной команде	оценивают выше, чем выпускники	0,1463 0,0979	0,00% 0,07%
imp27	Инициативность и предпринимательский дух		0,0957	0,04%
imp17			0,0838	0,11%
imp29	Работа в команде	Выпускники	-0,1591	0,00%
imp25	Забота о качестве	оценивают выше, чем работодатели	-0,1559 -0,1104	0,00% 0,09%
imp8	Способность работать самостоятельно		-0,0900	0,04%
imp9	Элементарные навыки работы с компьютером		-0,0822	0,62%
imp3	Исследовательские навыки			
imp5	Способность к организации и планированию		-0,0739	0,35%
imp11	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний		-0,0554	1,80%
imp15	Навыки управления информацией		-0,0552	3,51%
imp16	Решение проблем Принятие решений			

При сравнении оценок важности, полученных от выпускников и работодателей, можно сделать некоторые интересные выводы. Сравнение проводилось путем объединения Таблиц 3 и 6. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 10

Ранжирование оценок важности. Работодатели и выпускники

Выпускники		Работодатели	
Обозначение	Описание	Обозначение	Описание
1	2	3	4
imp1	Способность к анализу и синтезу Решение проблем	imp10	Способность учиться
imp15		imp2	Способность применять знания на практике
imp10	Способность учиться	imp1	Способность к анализу и синтезу
imp25		imp15	Решение проблем

	Способность работать самостоятельно		
--	-------------------------------------	--	--

1	2	3	4
imp11	Навыки управления информацией	imp29	Забота о качестве
imp2	Способность применять знания на практике	imp17	Работа в команде
imp8	Элементарные навыки работы с компьютером	imp13	Способность адаптироваться к новым ситуациям
imp13	Способность адаптироваться к новым ситуациям	imp11	Навыки управления информацией
imp18	Навыки межличностных отношений	imp18	Навыки межличностных отношений
imp3	Способность к организации и планированию	imp14	Способность порождать новые идеи (креативность)
imp29	Забота о качестве	imp6	Письменная и устная коммуникация
imp6	Письменная и устная коммуникация	imp25	Способность работать самостоятельно
imp30	Стремление к успеху	imp3	Способность к организации и планированию
imp17	Работа в команде	imp30	Стремление к успеху
imp16	Принятие решений	imp16	Принятие решений
imp14	Способность порождать новые идеи (креативность)	imp12	Способность к критике и самокритике
imp12	Способность к критике и самокритике	imp8	Элементарные навыки работы с компьютером
imp21	Способность общаться со специалистами из других областей	imp20	Способность работать в междисциплинарной команде
imp5	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний	imp27	Инициативность и предпринимательский дух
imp4	Базовые знания в различных областях	imp21	Способность общаться со специалистами из других областей
imp20	Способность работать в междисциплинарной команде	imp4	Базовые знания в различных областях
imp27	Инициативность и предпринимательский дух	imp28	Приверженность этическим ценностям
imp26	Разработка и управление проектами	imp5	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний
imp7	Знание второго языка	imp26	Разработка и управление проектами
imp9	Исследовательские навыки	imp19	Лидерство
imp23	Способность работать в международной среде	imp7	Знание второго языка
imp19	Лидерство	imp23	Способность работать в международной среде
imp28	Приверженность этическим ценностям	imp22	Принятие различий и мультикультурности
imp22	Принятие различий и мультикультурности	imp9	Исследовательские навыки
imp24	Понимание культур и обычаев других стран	imp24	Понимание культур и обычаев других стран

Корреляция между обоими ранжированиями достаточно сильна (*Корреляция Спирмана* = 0.899). Она показывает некоторые общие группы элементов в крайних значениях ранжирования. Чтобы произвести совместное ранжирование, для выпускников и работодателей были созданы группы элементов, такие, что для любой пары элементов из одной группы разница средних значений рейтинга важности была незначительной. По этой схеме было создано десять групп в ранжировании выпускниками и семь групп в ранжировании работодателями. Каждый элемент получил средний ранг группы, в которую он включен. После этого для каждого элемента было посчитано среднее значение с помощью среднего ранга списка выпускников и среднего ранга списка работодателей. Итогом этой процедуры стало ранжирование из 18 уровней, причем некоторые из элементов были объединены (Таблица 4). Такой

способ представляется наиболее подходящим для представления итоговых результатов для целей сравнения групп элементов.

Таблица 11

Совместное ранжирование. Выпускники и работодатели

Обозначение	Описание	Совместный ранг
imp1 imp10 imp15	Способность к анализу и синтезу Способность учиться Решение проблем	1
imp2	Способность применять знания на практике	2
imp13 imp29	Способность адаптироваться к новым ситуациям Забота о качестве	3
imp11 imp25	Навыки управления информацией Способность работать самостоятельно	4
imp17	Работа в команде	5
imp3 imp6 imp18 imp30	Способность к организации и планированию Письменная и устная коммуникация на родном языке Навыки межличностных отношений Стремление к успеху	6
imp14	Способность порождать новые идеи (креативность)	7
imp8	Элементарные навыки работы с компьютером	8
imp16	Принятие решений	9
imp12	Способность к критике и самокритике	10
imp20 imp27	Способность работать в междисциплинарной команде Инициативность и предпринимательский дух	11
imp4 imp5 imp21	Базовые знания в различных областях Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний Способность общаться со специалистами из других областей	12
imp28	Приверженность этическим ценностям	13
imp7 imp26	Знание второго языка Разработка и управление проектами	14
imp9 imp19	Исследовательские навыки Лидерство	15
imp23	Способность работать в международной среде	16
imp22	Принятие различий и мультикультурности	17
imp24	Понимание культур и обычаев других стран	18

Академические круги

Представители академического сообщества должны были ранжировать семнадцать элементов из списка тридцати, который оценивался выпускниками и работодателями. По сообщениям некоторых респондентов, им было сложно присвоить определенные ранги некоторым конкретным элементам, поскольку эти элементы представлялись им одинаково важными. Это затруднение вполне понятно, поскольку в данных условиях достоверность ранжирования в сравнении с взвешиванием спорна. Подобная ситуация часто имеет место, когда должен ранжироваться длинный список элементов. Тем не менее, очевидно, что если все представители академического сообщества столкнулись с одним и тем же затруднением – и потому некоторые ранги получили случайные значения из некоторого диапазона – агрегированные результаты должны показать близкие значения в итоговом ранжировании (и отсутствии существенной разницы в рангах этих элементов).

Академическое сообщество

Обозначение	Описание	Среднее значение	Станд. ошибка	Группа
imp4	Базовые знания в различных областях	12,87	0,1906	1
imp1	Способность к анализу и синтезу	12,70	0,3168	
imp10	Способность учиться	12,23	0,2313	2
imp14	Способность порождать новые идеи (креативность)	11,47	0,1907	3
imp2	Способность применять знания на практике	11,00	0,3266	
imp12	Способность к критике и самокритике	10,14	0,3035	4
imp13	Способность адаптироваться к новым ситуациям	9,88	0,2894	
imp5	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний	9,01	0,3685	
imp6	Письменная и устная коммуникация на родном языке	8,81	0,2821	5
imp20	Способность работать в междисциплинарной команде	8,51	0,1829	
imp9	Исследовательские навыки	7,67	0,3107	6
imp16	Принятие решений	7,25	0,2389	7
imp28	Приверженность этическим ценностям	7,01	0,2844	
imp18	Навыки межличностных отношений	7,00	0,3124	
imp7	Знание второго языка	6,90	0,3239	
imp8	Элементарные навыки работы с компьютером	5,64	0,1816	8
imp22	Принятие различий и мультикультурности	5,30	0,2681	

Для каждого элемента введена числовая переменная, которая принимала значение 17, если элемент ставился на первое место, 16 – если элемент ставился на второе и т.д. Среднее значение этой переменной для каждого элемента оценивалось с помощью многоуровневого моделирования, как показывают Таблица 12 и рисунок 7. В Таблице 12 элементы представлены в порядке убывания, и таким образом снова происходит ранжирование элементов. Исходя из того, что порядок присваивается просто по оценке, были проанализированы средние разности между элементами, чтобы выяснить, являются ли эти различия существенными. Было создано восемь групп элементов таких, что разница между любой парой средних значений была незначительной. Внутри каждой группы ранги элементов могут считаться до некоторой степени равнозначными.

Для сравнения рангов, выставленных академическим сообществом, с полученными от выпускников и работодателей, 13 элементов, отсутствующих в списке для профессоров и преподавателей, были исключены из ранжирования выпускников, преподавателей и совместного – выпускники и преподаватели – ранжирования. Оставшиеся оценки были реорганизованы по семнадцати упорядоченным позициям. Результаты представлены в Таблице 3.

Ранжирование

Обозначение	Описание	Академическое сообщество	Выпускники	Работодатели	Выпускники и работодатели
1	2	3	4	5	6
imp1	Способность к анализу и синтезу	2	1	3	1
imp2	Способность применять знания на практике	5	3	2	3
imp4	Базовые знания в различных областях	1	12	12	12
imp5		8	11	14	13

1	2	3	4	5	6
imp6	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний	9	7	7	5
imp7	Письменная и устная коммуникация на родном языке	15	14	15	15
imp8	Знание второго языка	16	4	10	8
imp9	Элементарные навыки работы с компьютером	11	15	17	16
imp10	Исследовательские навыки	3	2	1	2
imp12	Способность учиться	6	10	9	10
imp13	Способность к критике и самокритике	7	5	4	4
imp14	Способность адаптироваться к новым ситуациям	4	9	6	7
imp16	Способность порождать новые идеи (креативность)	12	8	8	9
imp18	Принятие решений	14	6	5	6
imp20	Навыки межличностных отношений	10	13	11	11
imp22	Способность работать в междисциплинарной команде	17	17	16	17
imp28	Принятие различий и мультикультурности Приверженность этическим ценностям	13	16	13	14

Самым поразительным отличием было то, что академическое сообщество ставит *Базовые знания в различных областях* на первое место в списке (следует отметить отсутствие большого различия с поставленной на второе место *Способностью к анализу и синтезу*), в то время как и выпускники и работодатели отводят этому элементу двенадцатую позицию.

Корреляции Спирмана даны в Таблице 7, которая показывает, что ранги, выставленные работодателями и выпускниками, более близки друг к другу в сравнении с рангами академического сообщества. По сравнению с выпускниками, самым существенным является различие в рангах для *Элементарных навыков работы с компьютером* (четвертая позиция для выпускников и шестнадцатая для академического сообщества) и для *Навыков межличностных отношений* (шестая позиция для выпускников и четырнадцатая для академического сообщества). В сравнении с работодателями снова наиболее велико различие в рангах для *Навыков межличностных отношений* (пятая позиция для работодателей и четырнадцатая для академического сообщества).

Таблица 14

Корреляция Спирмана

Академическое сообщество	1				
Выпускники	0,45588	1			
Работодатели	0,54902	0,89951	1		
Выпускники & Работодатели	0,55147	0,95098	0,97304	1	

Эффект страны

Многоуровневое моделирование позволяет оценить то, что может рассматриваться как эффект страны, то есть мера влияния страны в целом на респондента. Этот эффект измерялся на *тридцати элементах важности*, оцененных выпускниками. Эффект страны можно от-

нести к одной из трех групп: сильный эффект (различия между странами существенны), слабый эффект (различия невелики) и отсутствие эффекта (все страны одинаковы). Эта классификация приведена в Таблице 8.

Графическое представление элементов с сильным страновым эффектом дано на рисунках 8–14³.

Рисунки 15–17 показывают аналогичное представление для элементов с незначительным эффектом страны, поэтому читатель может сравнить графические модели для значительного и незначительного странового эффекта.

Таблица 15

Эффект страны

Обозначение	Описание	
imp7 imp25 imp30 imp2 imp29 imp27 imp20	Знание второго языка Способность работать самостоятельно Стремление к успеху Способность применять знания на практике Забота о качестве Инициативность и предпринимательский дух Способность работать в междисциплинарной команде	СИЛЬНЫЙ
imp9 imp4 imp14 imp28 imp26 imp22 imp13 imp12 imp5 imp19	Исследовательские навыки Базовые знания в различных областях Способность порождать новые идеи (креативность) Приверженность этическим ценностям Разработка и управление проектами Принятие различий и мультикультурности Способность адаптироваться к новым ситуациям Способность к критике и самокритике Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний Лидерство	СЛАБЫЙ
imp17 imp16 imp18 imp21 imp15 imp10 imp1 imp6 imp11 imp23 imp3 imp8 imp24	Работа в команде Принятие решений Навыки межличностных отношений Способность общаться со специалистами из других областей Решение проблем Способность учиться Способность к анализу и синтезу Письменная и устная коммуникация на родном языке Навыки управления информацией Способность работать в международной среде Способность к организации и планированию Элементарные навыки работы с компьютером Понимание культур и обычаев других стран	ОТСУТСТВУЕТ

6. Предварительные выводы и открытые вопросы

Задача Проекта Тьюнинг – стимулировать дискуссии и размышления о компетенциях на *европейском уровне*, принимая во внимание *точку зрения университетов* и используя подход, основанный на предметных областях, а также предложить *путь вперед*. Уровень отражения компетенций и навыков при определении и разработке университетских степеней в Европе различен, в зависимости от традиций и образовательных систем.

³ См. вебсайт проекта Тьюнинг: www.relint.deusto.es/TuningProject/index.html или www.let.rug.nl/TuningProject/index.html or europa.eu.int/comm/education/tuning.html.

Другим аспектом проекта Тьюнинг является то, что *компетенции и навыки всегда связаны со знанием*, поскольку их формирование невозможно без обучения в какой-либо области или по какой-либо дисциплине.

С учетом вышесказанного и по итогам деятельности участников проекта Тьюнинг можно сделать ряд выводов. При этом многие важные вопросы остаются открытыми и ждут своего решения в ходе дальнейшей работы.

1. В отношении *важности компетенций*:

- Развитие компетенций и навыков хорошо вписывается в *парадигму в основном студентоцентрированного образования*. Парадигма акцентирует, что в фокусе находится студент, обучающийся, и тем самым выносит на обсуждение изменяющуюся роль преподавателя. Это можно рассматривать как переход к сопровождающей роли преподавателя, который направляет учащегося на достижение конкретных, четко определенных целей. В результате должен измениться подход к образовательной деятельности и организация обучения, которые теперь *будут направляться тем, чего должны достичь обучающиеся*. Новая парадигма затрагивает и *оценивание: имеет место переход от входных факторов к выходу, а также к процессам и контекстам, в которых находится учащийся*. Однако вопросы, связанные с разработкой, реализацией и оценкой компетенций, и воздействие этих перемен на людей и на университетские структуры Европы, нуждаются в дальнейшем рассмотрении и обсуждении.
- *Определение академических и профессиональных профилей* в степенях тесно связано с идентификацией компетенций и навыков и с их приобретением в рамках учебной программы. Чтобы добиться этого, недостаточно работы изолированного академического сообщества. *Проблема должна решаться в рамках всего учебного плана* для конкретной программы на соискание степени.
- *Прозрачность и качество* в профессиональных профилях играют важнейшую роль как для трудоустраиваемости, так и для гражданственности выпускников. Вот почему повышение качества должно стать общим приоритетом в деятельности европейских институтов. Определение академических и профессиональных профилей, развитие областей требуемых компетенций повышают качество с точки зрения фокуса и прозрачности, цели, процессов и результатов. В этих условиях использование языка компетенций на уровне Приложения к диплому может стать качественным шагом на обоих фронтах.
- Использование компетенций и навыков (вместе со знаниями), а также *акцент на результаты составляют другое важное измерение*, способное сбалансировать значение, придаваемое продолжительности программ обучения. Это особенно актуально для обучения в течение всей жизни.
- Что касается формирования *Европейского пространства высшего образования*, совместное обдумывание, обсуждение компетенций для предметных областей и попытки определить их как динамические опорные точки могут сыграть важнейшую роль в создании легко понятных и сравнимых степеней, в принятии системы, существенным образом базирующейся на двух основных циклах, а также в расширении мобильности не только студентов, но особенно выпускников и профессионалов.

2. В отношении практики *консультаций с социальными группами*, предваряющих разработку или изменение программ на соискание степеней, участники проекта Тьюнинг отмечают определенное различие между университетами Европы в уровне осуществления этой практики. Кроме того, наблюдается большое разнообразие методов таких консультаций. Участники проекта Тьюнинг признают, что практика консультирования с соответствующими социальными и профессиональными группами является чрезвычайно важной и должна поддерживаться и стимулироваться надлежащим образом.

- В рамках проекта Тьюнинг консультации проводились со следующими группами: *выпускники, работодатели и академическое сообщество*. Очевидно, что можно

было бы консультироваться и с другими группами. Необходимость и возможность других видов сотрудничества остается открытым вопросом.

- Участники проекта Тьюнинг согласны с тем, что **мнения университетов, основанные на уточненных данных**, очень важны для развития адекватных степеней. Вслед за Саламанской конвенцией они признают, что студентам нужны такие квалификации, которые они смогут эффективно использовать для обучения и построения карьеры везде в Европе. Для этого требуется не только осмысление того, *что* социальные и профессиональные группы ценят в своих программах и *что* требуют от них, но также и знание широких тенденций, имеющих место на европейском уровне.

3. Следует помнить, что **предметные компетенции очень важны** для идентификации степеней, для совместимости и определения первого и второго циклов степеней. Эти компетенции анализировались отдельно группами по предметным областям. Выявление и предварительное обсуждение совокупности предметных компетенций для первого и второго цикла можно рассматривать как серьезный вклад в разработку европейских опорных точек

4. Что касается **универсальных компетенций** в изменяющемся обществе, где профессиональные профили должны быть четко определенными и одновременно сохраняющими открытость к изменению и адаптации, то здесь выпускники европейских университетов и их работодатели высказали следующие основные идеи:

- В отношении **важности**, придаваемой различным компетенциям, отзывы от выпускников и работодателей имеют огромную ценность. Действительно, одним из самых замечательных результатов анкетного опроса является очень высокая степень корреляции между мнениями выпускников и работодателей относительно важности и рангов различных перечисленных компетенций.
 - Эти две группы полагают, что наиболее важными компетенциями, которые следует развивать, являются: способность к анализу и синтезу, способность учиться, способность решать проблемы, способность применять знания на практике, способность приспосабливаться к новым ситуациям, забота о качестве, способность управлять информацией, способность работать самостоятельно и в команде.
 - На противоположном конце шкалы важности находятся: понимание культуры и обычаев других стран, умение разбираться в многообразии культур, способность работать в международной среде, лидерство, исследовательские навыки, навыки разработки и управления проектов и знание второго языка. *Примечательным является концентрация «международных» компетенций в области меньших значений на шкале важности.* Это вызывает ряд вопросов, которые нуждаются в дальнейшем анализе.
- Что касается **достижения** в терминах компетенций, которые университеты, как считается, развивают на высочайшем уровне, то здесь снова наблюдается *высокая степень корреляции между выпускниками и работодателями.* Однако здесь ссылка делается только на выпускников, поскольку считается, что это даст более верную перспективу.
 - По мнению выпускников, наиболее усвоенными являются: способность учиться, базовые знания в различных областях, умение работать самостоятельно, способность к анализу и синтезу, навыки управления информацией, исследовательские навыки, навыки решения задач, забота о качестве и стремление к успеху. Шесть из перечисленных элементов совпадают с теми, которые выпускники и работодатели считают важными и ставят в шкале наиболее высоко. Остальные элементы являются отражением тех задач, которые в течение столетий традиционно выполнялись университетами.
 - В нижней части шкалы находятся следующие компетенции: лидерство, понимание культуры и обычаев других стран, знание второго языка, способность взаимо-

действовать со специалистами из других областей, способность работать в международной среде, умение работать в междисциплинарной команде. Примечательно, что эти же компетенции появляются в нижней части шкалы важности.

- Эти результаты требуют серьезного осмысления. Следует ответить на ряд вопросов: Какими темпами будут происходить изменения за пятилетний промежуток времени между окончанием программ на степень первыми и последними выпускниками? Имеются ли компетенции, которые отвечают вновь возникающим потребностям? Необходимо заглянуть в будущее и предвосхитить некоторые явления.
- Шкала оценок выпускников и работодателей имеет высокую степень совпадения с рангами, которые были определены *академическим сообществом*, за следующими исключениями:
 - Первое исключение – ранг, определенный для базовых знаний в различных областях. Выпускники и работодатели определяют его равным 12 из 18, в то время как академическое сообщество ставит эту компетенцию на первое место. Следует отметить, что ответы на вопросы, содержащие слово базовый, обусловлены интерпретацией этого слова, которая может меняться в зависимости от наличия вопросов, относящихся к углубленным знаниям.
 - Вторым пунктом, вызвавшим различия, являются Элементарные навыки работы с компьютером. Оценка различается между группами: наибольшую важность этой компетенции придают выпускники, меньшую – работодатели, а наименьшую – академическое сообщество.
 - Третье исключение составляют Навыки межличностных отношений, важность которых работодателями и выпускниками оценивается выше (уровень 6), чем академическими кругами, которые ставят эти навыки на гораздо более низкую позицию. В целом, все межличностные навыки оцениваются академическими кругами ниже, чем выпускниками и работодателями. Большинство компетенций, появляющихся в верхней части как шкалы важности, так и шкалы достижения, являются инструментальными и системными.
- В отношении универсальных компетенций остается открытым ряд вопросов, а именно: Имеется ли ядро универсальных навыков, которые можно идентифицировать и совместно развивать? Какой объем навыков может быть выработан в ходе программы на соискание степени? Должен ли выбор компетенций обуславливаться различными степенями или они должны определяться вузом и его сильными сторонами? Кто должен отвечать за универсальные компетенции? Каковы наиболее адекватные методы развития универсальных компетенций в ходе программы обучения? И т.д.
- И, наконец, что касается разброса оценок и влияния *страны*, то по 13 элементам различия отсутствуют. Среди этих элементов три компетенции, находящиеся в верхней части шкалы, и две – в нижней. Семь элементов демонстрируют значительный эффект страны. Эти элементы относятся к традициям образования и культурным ценностям.

Это лишь некоторые итоги совместного обсуждения на европейском уровне роли компетенций в построении Европейского пространства высшего образования и в совершенствовании высшего образования в целом.

Ряд *открытых вопросов* нуждается в дальнейшем изучении и осмыслении. Это вопросы, связанные с возможностью трудоустройства для выпускников, разрыв между важностью и достижением, возникающие и будущие потребности общества, *изменение характера обучения, обусловленное необходимостью его осуществления в разнообразных контекстах.*

Участники проекта Тьюнинг. Подготовили: Aurelio Villa, Julia González, Elena Auzmendi, María José Bezanilla u Jon Paul Laka.

Линия 2. ПРЕДМЕТНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ, СВЯЗАННАЯ С БИЗНЕСОМ: ПРЕДМЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

ВВЕДЕНИЕ

Было сделано несколько попыток *определить способ назначения кредитов предметным областям /модулям или другим единицам, как бы они ни назывались*. Эта проблема широко обсуждалась, однако ни докладчики, ни аудитория не были полностью удовлетворены, поскольку на той стадии формальный подход (на базе учебной нагрузки) мог получить объяснение, но при этом слишком многое, включая все существенные моменты, возлагалось на «местных энтузиастов». Данный документ не может предложить «100%» решение, но в состоянии дать направление с точностью «99, 44%» (мера чистоты, согласно Майклу Портеру, гуру менеджмента), что оставляет достаточно пространства для сторонников и одновременно является убедительным руководством к действию для тех, кто противится изменениям.

В отличие от многих других предложений, в настоящем документе *рассматривается дедуктивный, а не индуктивный подход*, а точнее некоторое сочетание этих подходов. Соответствующие исследования были проведены в промышленности и университетском секторе и рекомендуемый метод прошел разностороннюю проверку. Предлагается начинать не с подсчета времени для конкретных видов деятельности студентов, а сначала определить общую структуры предметной области (сверху вниз) и уже затем в качестве заключительного шага оценить рабочую нагрузку для каждого модуля (снизу вверх).

Структурирование университетских программ

Исключая названия отдельных предметов, во всех типах университетов стран-участниц можно выделить очень похожие предметные области /модули, которые в конкретных программах, однако, представлены в большей или меньшей степени. В некоторых программах первого или второго цикла они могут вообще отсутствовать или не быть определены как предметы (например, риторика). Одна из причин этого в том, что необходимость таких предметных областей/модулей – особенно относящихся к передаваемым навыкам – обсуждается в связи с потребностями индустрии (см. например, Проект Евросоюза по необходимым навыкам), однако не все университеты видят необходимость их включения в свои учебные программы. Кроме того, некоторые университеты считают, что соответствующие материалы входят в программу различных курсов и не обязательно должны преподаваться/изучаться отдельно.

Можно выделить следующие, наиболее широкие группы предметов:

- **Основные модули**, т.е. группа предметов, составляющих ядро соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента (БМ): бизнес-функции, бизнес-среда, бизнес в контексте);
- **Поддерживающие модули**, которые дополняют основные модули в степени, позволяющей сделать ясным результаты, например, деловых операций (скажем, для бизнеса и менеджмента: математика, статистика, информационные технологии);
- **Модули организационных и коммуникационных навыков** (например, навыки учения, работа в группах управление временем, риторика, иностранные языки) – навыки, которые в течение долгого времени запрашиваются многими заинтересованными кругами, но пока не обязательно включены в учебные программы в качестве *независимых* модулей;
- **Специализированные модули /профилирующие/непрофилирующие/факультативные/элективные** – обычно список областей, из которых студент может выбрать одну или несколько для получения более широких знаний (например, для БМ они могут группироваться по бизнес-функциям [логистика, маркетинг, финансы ...], по типам предприятий [малые и

средние, многонациональная корпорация,...], по географическим областям [Страны Тихоокеанского бассейна, Восточная Европа ...] или по секторам бизнеса [услуги, фармацевтика, автомобильная промышленность ...]);

- **Модули переносимых навыков** (например, опыт работы/определение на работу, проекты, диссертация, деловые игры ..., *области*, призванные развивать те компетенции, которые необходимы для *сближения теории и практики* и которые всегда требуются, но тем не менее составляют проблему для многих выпускников при вступлении на рынок труда)

Эти предметные области можно сгруппировать также и следующим образом:

ЗНАНИЕ приобретение и расширение	ЗНАНИЕ приобретение и углубление	Методология: навыки/компетенции
<p>Основные модули Какие программы курсов, лекций и др. являются неотъемлемой чертой программы на степень? Без каких курсов программа не будет рассматриваться как установленная программа на степень?</p>	<p>Специализированные модули /профилирующие/непрофилирующие /факультативные/ элективные Какие области могут быть определены – вертикально, горизонтально или побочно – для дальнейшего изучения? (вертикально: специализация в узком смысле = углубление; горизонтально: междисциплинарность= расширение; побочно: неродственные предметные области, обслуживающие дополнительные области, диверсификация</p>	<p>Поддерживающие модули Что еще необходимо, чтобы понимать проблемы, устанавливать и выражать их различными путями? В какой степени количественный подход помогает объяснять вещи и явления?</p>
		<p>Организационные и коммуникационные модули Каковы мои возможности самообучения и самоорганизации? Как наилучшим образом представить/выразить то, что я хочу сказать?</p>
		<p>Переносимые модули Как теория соотносится с практикой? Как я могу связать теорию с практикой? Каковы методы?</p>

Различие между этими *предметными областями* на первом и втором цикле зависят не от области как таковой, а от той степени (бакалавр/магистр), для которой они определены. В качестве общей рекомендации можно сказать, что *чем выше уровень, тем в большем объеме представлены модули, углубляющие знания*. Кроме того, на более высоком уровне в программу обычно не включаются *базовые навыки обучения, т.е. организационные и коммуникационные* модули. С другой стороны, переносимые модули в большом объеме появляются, скорее, только на более высоком уровне. Иллюстрацией сказанного может служить следующая модель, приведенная лишь в качестве примера:

Модули	Цикл			
	Первый 3 года	Первый 4 года	Второй 1 год	Второй 2 года
Основные	30%		20%	
Поддерживающие	25%		10%	
Организационные и коммуникационные	10%		—	
Специализированные	10%		40%	
Переносимые	25%		30%	

	100%	100%	100%	100%
--	------	------	------	------

Возможна любая другая форма распределения. Решение об этом должно приниматься экспертами, которые разрабатывают программы обучения. Они могут сделать акцент на том, чтобы некоторые из этих модулей прямо устанавливали определенный профиль (например, в университетах прикладных наук процент переносимых модулей, возможно, выше, чем в традиционных университетах). К тому же, если учебные заведения не хотят предлагать какие-либо из этих модулей, то, очевидно, что процентная доля других модулей увеличится (как показано в таблице выше для второго цикла). В проекте Тьюнинг, например, группы предметов могут определять общую структуру для разных модулей. Для предметных областей следует устанавливать не фиксированные проценты модулей, а диапазон этих процентов. Например, «основные модули» составляют от 25 до 35 % для первого цикла и 20-30% для второго цикла. Распределение модулей должно быть прерогативой преподавателей на уровне департаментов (восходящий подход). Проект Тьюнинг мог бы рекомендовать и структуру в целом (список модулей – нисходящий подход).

Последствия для ECTS

Процентная доля различных модулей в программах обучения должна быть согласована с теми, кто отвечает за соответствующую программу. Это автоматически приводит к *предельным значениям кредитов, которые доступны для различных модулей*. Если в вышеприведенном примере 30% первого цикла, например, трехгодичной бакалаврской программы, зарезервировано для основных модулей, то по всем курсам, попадающим в эту категорию модулей, может быть получено максимум 54 кредита. Это показано в нижеследующей таблице.

Модули	Цикл			
	Первый 3 года % – кредиты	Первый 4 года % – кредиты	Второй 1 год % – кредиты	Второй 2 года % – кредиты
Основные	30=54	30=72	20=12	20=12
Поддерживающие	25=45	25=60	10=6	10=6
Организационные и коммуникационные	10=18	10=24	—	—
Специализированные	10=18	10=24	40=24	40=24
Переносимые	25=45	25=60	30=18	30=18
	100=180	100=240	100=60	100=120

Здесь снова эксперты на «локальном» уровне должны выяснить *свои курсовые предпочтения с точки зрения их распределения по различным элементам*. Поскольку этот процесс должен быть обеспечен и для других модулей, становится очевидным – с учетом потребностей и желаний преподавателей – что для принятия окончательного решения о распределении необходимо добиться полной ясности. Структура тем не менее остается той же самой.

Кроме того, *рекомендуется не назначать для модуля произвольное число кредитов*. Следует условиться «сверху-донизу», что модуль должен, например, содержать *минимум пять кредитов или кратное пяти число (10, 15...)*. И здесь снова может помочь проект Тьюнинг. Для различных предметных областей следует договориться, что эта (или какая-либо другая) цифра *станет минимальной*. Опыт показывает, что число кредитов в модуле должно составлять 5 или 6, поскольку это в свою очередь определяет количество модулей в год или в семестр. В одних странах максимальное число модулей в семестр для студента ограничено тремя, что означает, например, три модуля по 10 кредитов или два по 5 и один 20, в других же допускается до *шести* модулей в семестр, что в свою очередь означает пять кредитов в каждом модуле. Опыт работы с ECTS показывает, что *меньшее число кредитов не приводит к большей гибкости программы, а совсем наоборот, поскольку преподаватели все больше стремятся к тому, чтобы содержание их предметов совпадало с содержанием аналогичных предметов в других вузах*. Чем меньше это возможно, тем в большей степени они принимают лежащую в основе ECTS нагрузку за семестр.

К тому же 1 или 2 кредита означает запланированную нагрузку один час в неделю. При разработке модулей такие предметы лучше объединять.

Модули	Цикл			
	Первый 3 года* % – кредиты	Первый 4 года % – кредиты	Второй 1 год** % – кредиты	Второй 2 года % – кредиты
Основные	60	70	5	20
Поддерживающие	45	60	5	10
Организационные и коммуникационные	15	25	—	—
Специализированные	15	25	20	50
Переносимые	45	60	30	40
	180	240	60	120
Диапазон для уровня бакалавр/магистр	180-240		60 – 120	
Максимум для уровня магистр	300			

Примечания:

*Это относится к программе с режимом полного дня (мин.40 недель, 1.400-1.800 часов учебной нагрузки).

** Вряд ли можно ожидать магистерскую программу продолжительностью 40-45 недель = 1.400- 1.800 рабочих часов. Скорее всего, реальностью станет программа продолжительностью более 45 недель и более 1.800 часов. Только в этом случае результат будет составлять более 60 кредитов. Существующие — главным образом, британские — одногодичные программы магистерского уровня чаще всего продолжают как минимум 60 недель (включая экзамены), что, в конечном итоге, приводит к 90 кредитам. Следует, однако, иметь в виду, что эти программы были разработаны до Болонской декларации и никак не связаны с нынешним обсуждением системы 3+2 или 4+1. Годичные магистерские программы, вероятно, возможны, если они будут базироваться на программе уровня бакалавра в той же предметной области. Но даже в этом случае, учитывая время, необходимое на подготовку диссертационной работы, общая продолжительность программы превысит 1 год = 40–45 недель = 1.400-1.800 часов рабочей нагрузки. Если на курс магистерского уровня можно поступить при любой базовой подготовке, продолжительность обучения будет как минимум 2 года.

Другими словами, в нисходящем подходе «Тьюнинг» определяет рамки для различных предметных областей на базе соглашений групп по предметам. Рабочая нагрузка и соответственно кредиты устанавливаются в качестве некоего ориентира. После этого сами вузы и представители соответствующей области – сотрудники и студенты – должны договориться о распределении внутри предметной области (снизу-вверх). Если этого не делать, преподаватели и студенты не будут ощущать свою причастность, не станут «признавать кредиты своими», что в дальнейшем может привести к неодобрению и пренебрежению. Требования кредитов не могут превышать некоторого потолка, если только другие предметные области не требуют меньшей нагрузки. Для вышеприведенного примера может иметь место следующее распределение кредитов для предметной области Бизнес и менеджмент, предложенное в результате согласования с разными преподавателями:

Модули	Цикл			
	Первый 3 года* % – кредиты	Первый 4 года % – кредиты	Второй 1 год** % – кредиты	Второй 2 года % – кредиты
Основные	60	70	5	20
Бизнес/Менеджмент	20	30	5	
Бизнес в контексте	15	10		
Бизнес-функции	15	20	—	
Среда бизнеса	10	10	—	
Поддерживающие	45	60	5	10
Математика	10	10	—	
Статистика	15	20	—	
Информационные технологии	20	30	5	
Организационные и коммуникационные	15	25	—	—
Умение учиться	10	15		
Презентации и др.	5	10		

Специализированные Логистика	15 15	25 25	20 20	50
<i>Окончание табл.</i>				
Переносимые	45	60	30	40
Проект	10	20	—	5
Бизнес-игры	5	10	—	5
Бакалаврская – магистерская диссертация	30	30	30	30
	180	240	60	120
Диапазон для уровня бака- лавр/магистр	180–240		60–120	
Максимум для уровня магистр	270-300			

Такие модели *работают только в том случае, если профессорско-преподавательский состав сам принял предельные значения и распределение кредитов по различным предметам с соответствующей области.*

Рабочая группа по направлению Бизнес: Peder Ostergaard, Elke Kitzelmann, André Van Pooek, Wilfried Pauwels, Matthias Schumann, Margret Schermutzki, Günther Höhn, Rafael Bonete Perales, Martine Froissart, Katerina Galanaki-Spiliotopoulos, Patrick McCabe, Lorenza Violini, John Andersen, Siren Høgtun, Carl-Julious Nordstrom, Joao Luis Correia Duque, Dan Frost and David Wolfe.

Подготовили Volker Gehmlich и Peder Ostergaard.

Библиография

1. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114.
2. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11.
3. *Болонский процесс: Бергенский этап.* /Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005.
4. *Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)* / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.
5. *Болонский процесс: середина пути.* / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
6. *Борисова Н.В., Кузов В.Б.* Методология модульного обучения и формирования модульных программ (отчет об исследовательской работе). Рукопись. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2005.
7. Возможные подходы к проектированию ГОС ВПО 3-го поколения и нового Перечня для направлений (специальностей) классического университетского образования. /Группа экспертов УМО по классическому университетскому образованию.
8. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию. ЮНЕСКО. – Париж, 5-9 октября 1998 г. – 136 с.
9. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
10. ГОС ВПО. Направление подготовки бакалавров, специалистов, магистров 031000 (520300) Филология. Проект. – М., 2005.
11. ГОС ВПО. Направление подготовки специалистов 650-700 «нефтегазовое дело». Квалификация выпускника – бакалавр по специальности. Проект.
12. ГОС ВПО. Направление подготовки специалистов 652600 «Ракетостроение и космонавтика». Квалификация выпускника – бакалавр-инженер. Проект.
13. ГОС ВПО. Направление подготовки специалистов 656000 «Технология и проектирование текстильных изделий». Квалификация выпускника – бакалавр. Проект.

14. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Перспективы развития: монография. /Колл. авт. Под ред. Е.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
15. Доклад международной комиссии по образованию XXI века, представленный для ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: Изд-во ЮНЕСКО, 1997.
16. Документы международного права по вопросам образования. /Сост.: Ю.А. Кудрявцев, Г.А. Лукичев, Т.Ю. Тихомиров, В.А. Митрофанов; Под ред. Г.А. Лукичева, В.М. Серых. Законодательство об образовании Т 1. – М.: Готика, 2003. – 560 с.
17. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
18. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Коллективная монография. /Под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой, проф. А.П. Тряпицыной. – СПб.:Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 392 с.
19. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе. – Лиссабон, 1997.
20. Конституции государств-участников СНГ. – М.: Издательская группа НОРМА – ИНФРА, 1999.
21. Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 88 с.
22. Любимов Л.Л. Принципы работы над государственными стандартами ВПО третьего поколения в свете Болонского процесса. Рукопись. 2005.
23. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. – М.: ОЛМА – ПРЕСС, 2005. – 352 с.
24. Образовательное законодательство государств-участников СНГ и стран Балтии. /Сост.: Ю.А. Кудрявцев, И.Ю. Егорова, О.Л. Ворожейкина, В.Ф. Пугач, Л.Н. Тарасюк; Под ред. В.М. Серых. Законодательство об образовании Т. 2. – М.: Готика, 2003. – 528.
25. Образовательное законодательство зарубежных стран. Законы Австрии, Великобритании, Испании, Китая, Мексики, Нидерландов, Франции, ФРГ. /Сост.: Ю.А. Кудрявцев, И.Ю. Егорова, О.Л. Ворожейкина, В.Ф. Пугач, Л.Н. Тарасюк; Под ред. В.М. Серых. Законодательство об образовании Т. 3. – М.: Готика, 2003. – 560.
26. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. Монография /Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко, д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой, изд. 2-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 206 с.
27. Общенаучные подходы к разработке модулей систем образования (аналитический обзор). Башкирский государственный университет. Филологический факультет. – Уфа. – 2005.
28. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53000 слов. Изд. 8-е, стереотип. – М., «Современная энциклопедия», 1970.
29. Постановление Правительства Российской Федерации от 21 января 2005 г. № 36 «Об утверждении Правил разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования».
30. Приоритетные направления развития образовательной системы Российской Федерации. Одобрены на заседании Правительства Российской Федерации 9 декабря 2004 г. (протокол № 47, раздел I).
31. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ ЮНЕСКО, 1995.

32. Реформы образования: аналитический обзор /Под ред. В.М. Филиппова. – М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.
33. Решение XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». 27 мая – 1 июня 2005 г. г. Уфа: УГАТУ.
34. Розина Н.М. Какими видятся государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения. //Материалы XV Всероссийского совещания. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
35. Розина Н.М., Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Общие рекомендации по совершенствованию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. //Материалы XV Всероссийского совещания. – М. – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
36. Розина Н.М., Карпенко О.М., Бершадская М.Д. Оптимизация требований образовательных стандартов при введении зачетных единиц. //Материалы XV Всероссийского совещания. – М. – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
37. Руководство Пользователя ECTS. ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation system and Diploma Supplement. /Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции. – М. – Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 69 с.
38. Сазонов Б.А. Организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования: система зачетных единиц//Высшее образование в России. № 6, 8. 2005.
39. Салецкий А.М., Караваева Е.В., Богословский В.А. О подходах к проектированию государственных образовательных стандартов и классификации направлений подготовки в условиях смены парадигмы стандартизации в системе высшего профессионального образования России: Материал для обсуждения на XV Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества в образовании», Уфа, май 2005. – М.: Издательский отдел факультета ВМиКМГУ им. М.В. Ломоносова. 2005. – 56 с.
40. Салецкий А.М., Караваева Е.В., Богословский В.А. О Проблематика и возможные подходы к проектированию нового Перечня направлений (специальностей) ВПО и государственных образовательных стандартов ВПО третьего поколения для классического университетского образования. – М., 2005.
41. Сельская Н.С., Фокина В.Н., Письменский Г.И., Слива А.В. Механизм формирования государственных образовательных стандартов нового поколения на основе кредитной системы для гуманитарных направлений/специальностей. Рукопись.
42. Современный словарь иностранных слов. Около 20000 слов. – 2-е изд. стер. – М.: Русский язык, 1999. – 742 с.
43. Сотрудничество в области взаимного признания в высшем образовании. //Высшее образование в Европе. № 1 – 2003.
44. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов. //Высшее образование сегодня. № 3. 2004.
45. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы. Аналитический доклад. /Руководитель авторского коллектива В.М. Филиппов. – М.: Логос, 2005. – 540 с.
46. Федоров И.Б., Коршунов С.В. О ходе разработки проектов государственных образовательных стандартов бакалавров и магистров по специальности в области инженерного образования. Доклад на Координационном совете УМО и НМС. Москва, 25 марта 2004 г. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. – 36 с.: илл.
47. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [текст] М.В. Ларионова [и др.]; Министерство образования и

науки Российской Федерации, Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2004. – 524 с.

48. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – №8 – 2004.
49. Челпанов И.В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 96 с.
50. Чистохвалов В.Н. Кредитные единицы входят в российскую высшую школу. //Высшее образование в России. № 4. 2004.
51. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. //Высшее образование сегодня. № 8. 2004.

2-й блок

52. Kohler Jürgen /Europäischer Qualifikationenrahmen (European Qualifikations Framework).
53. ECTS – Fachtagung Anglistik, Germanistik, Romanistik und Geschichte. Würzburg, 25-26, April 2005.
54. Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht geändert für Thuraer Zeituns, 18 Juni 2002).
55. Qualifikationenrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kulturminister-Konferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von Kulturminister konferenz am 21.04.2005 beschlossen.
56. Clement Ute, Arnold Rolf (Hrsg). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.

3-й блок

57. Ньюборг Пер. Болонский процесс: где мы находимся, куда идем? //www.bologna-bergen2005.no
58. Стенограмма совещания Координационного совета УМО вузов. 8 сентября 2005 г. www.rc.edu.ru
59. Стенограмма совещания Координационного совета УМО вузов. 15 сентября 2005 г. www.rc.edu.ru
60. Стенограмма совещания Координационного совета УМО вузов. 22 сентября 2005 г. www.rc.edu.ru
61. Trends IV: European Universities Implementing Bologna/http://www.bologna-bergen2005.no
62. <http://www.let.rug.nl/Tuning Project/index.htm>
63. <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>
64. www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes
65. Guide to Learning Outcomes. www.ssdd.uce.ac.uk/outcomes.
66. Employability in the Context of the Bologna Process, General Conclusions and Recommendation/http://www.bologna-bergen2005.no
67. Criteria for Academic Bachelor`s and Master`s Curricula. Delft University of Technology. Eindhoven University of Technology. University of Twente. (<http://www.tue.nl/academiceducation>).
68. Draft 1 working on JQI meeting on 18 October 2004. <http://www.joinquality.org/content/ierland/Shared%20descriptors%20%Ma.doc>
69. Информационное сообщение Пресс-службы Минобрнауки России о расширенной коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации 10 октября 2005 г. pressDmon.gov.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

*Методические рекомендации для руководителей
учебно-методических объединений (УМО) вузов
Российской Федерации*

АВТОРСКИЙ КОЛЛЕКТИВ: *Байденко В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А., Бородулин И.Н., Галямина И.Г., Гребнев Л.С., Дунченко Н.И., Золотарева Н.М., Казанович В.Г., Казурова А.С., Караваяева Е.В., Козлов В.Н., Коломиец Б.К., Кориунов С.В., Лабутина Н.В., Максимов Н.И., Маслов С.И., Нечаев Н.Н., Романович В.К., Савельева Г.П., Сазонов Б.А., Салецкий А.М., Селезнева Н.А., Соловьев В.П., Степанов А.Л., Татур Ю.Г., Трубина Л.А., Уткина Т.Б., Челпанов И.В., Шехонин А.А. и др.*

Компьютерный набор

*М.В. Королева, Л.Н. Павлова,
Е.С. Протопопова, Л.Н. Кузьмина
М.В. Королева, С.Н. Яковлева
Г.М. Дмитриенко, Т.А. Подкопаева,*

Верстка:

Ответственные за выпуск:

Подписано в печать 19.10.05.

Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 4,4. Тираж 100 экз. Заказ № 642.

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

ГЛОССАРИЙ

терминов, относящихся к проектированию ГОС ВПО третьего поколения (ФГОС ВПО)

В качестве цели создания глоссария разработчики выдвигали улучшение коммуникации между всеми участниками проектирования стандартов высшего образования нового поколения и его пользователями. Обновление образовательных систем влечет за собой и обновление глоссария терминов, их описывающих. Этот процесс осложняется тем обстоятельством, что основные документы ЮНЕСКО, относящиеся к высшему образованию (официальные декларации, коммюнике и итоговые документы Болонского процесса, Болонских семинаров, исследовательских проектов, конференций и т.п.), используют английский язык. Многие термины требуют правильного перевода, выбора интерпретации. Свою лепту в осложнение проблемы коммуникации вносит также многообразие европейских и мировых образовательных структур.

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

- объяснение приводимых терминов;
- унификация языка для разработки стандартов.

При составлении глоссария были использованы разнообразные материалы болонских семинаров, международных проектов, публикации европейских экспертов, заявления (резолюции, рекомендации) различных международных организаций. В каждом соответствующем случае делается ссылка на тот или иной источник. Ряду терминов дается несколько принятых определений. Термины располагаются в алфавитном порядке.

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

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).

ДУБЛИНСКИЕ ДЕСКРИПТОРЫ

Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества (JQI) для бакалавров и магистров впервые были представлены в марте 2002 года. Основываясь на докладе JQI, сделанном 18 октября 2004 года, можно говорить о четырех дескрипторах для квалификаций/степеней высшего образования:

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

- квалификации, означающие завершение третьего цикла.

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

Квалификации, означающие завершение сокращенного цикла (в рамках первого цикла) высшего образования¹, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, базирующимся на общем среднем образовании и находятся на уровне, соответствующем уровню учебников повышенного типа; такое знание образует основу для профессиональной области или рода занятий, сферы деятельности или занятий, индивидуального развития и дальнейшего обучения с целью окончания первого цикла;
- могут применять знания и понимание в контексте своего рода занятий;
- обладают умением находить и использовать информацию, необходимую для решения ясно определенных конкретных и абстрактных проблем;
- могут сообщать о своем понимании, навыках и деятельности коллегам, руководителям и клиентам и взаимодействовать с ними на этой основе;
- обладают навыками обучения, которые позволяют им осуществлять дальнейшее образование с некоторой степенью самостоятельности.

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

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

¹ Предлагаемый дескриптор предназначен для наиболее распространенного типа квалификации, измеряемый примерно 120 кредитами ECTS (или их эквивалентом).

- могут применять свои знания и понимание таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;
- обладает умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам;
- могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;
- выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большей степенью самостоятельности.

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

- продемонстрировали знания и понимание, опирающиеся на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвигании и/или применении идей, часто в контексте исследования;
- могут применить свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;
- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;
- могут четко и ясно передавать свои выводы (а также лежащие в их основе знания и соображения) аудитории специалистов и неспециалистов;
- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее

образование с большей степенью самостоятельности и саморегулирования.

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

- продемонстрировали системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;
- продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;
- способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;
- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;
- могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;
- смогут способствовать – в научном и профессиональном контекстах – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знаниях.

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

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

Эксперты отмечают, что Дублинские дескрипторы представляют собой лучший из возможных в настоящее время консенсусов в части результатов об-

разования на каждом уровне (цикле, степени, ступени). Опыт многих европейских университетов свидетельствует о том, что они с большей мерой детализации могут применяться в национальных системах высшего образования. Но практически не представляется возможным достичь панъевропейского согласия по поводу более детальных дескрипторов. Разработка дескрипторов не должна наносить ущерба национальным или местным потребностям в дополнительных дескрипторах.

ЕВРОПАСПОРТ

Европаспорт (Europass)² рассматривается наряду с Приложением к диплому (Diploma Supplement) и ECTS как один из инструментов прозрачности.

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

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

Новый Европаспорт содержит следующие документы:

1. Европаспорт – биография (разработанный на европейском уровне образец составления биографии);
2. Европаспорт – паспорт иностранных языков (отражение знания иностранных языков);
3. Европаспорт – мобильность (стандартизированное свидетельство о периодах обучения в европейских зарубежных странах, включая стажировки);

² Europass@daad.de

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.

ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ

Цель рассматривается как ожидаемый результат. Она определяет то, на что должны ориентироваться вуз и студенты. Цель отражает потребности общества, личности, государства и является системообразующим началом образовательного процесса. Цель не только представляет собой выражение социального заказа, обращенного к высшему образованию. Компетентностная модель образовательного стандарта и учебного процесса расширяет круг субъектов постановки цели. Источниками целеполагания выступают государство, общество, международные нормы, многочисленные социальные партнеры, включая работодателей, академическая общественность, студенты. Удельный вес этих субъектов целеполагания меняется в зависимости от уровня целей: общие или национальные цели; промежуточные цели (как желаемые результаты образовательного процесса в конце определенного этапа обучения); конкретные цели (формулируют уровни знаний, умений, навыков и характеристик обучаемого в конце предмета, цикла предметов, модуля).

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

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

При компетентностном подходе к образовательным стандартам цель мо-

жет быть задана в форме компетенций.

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, сообразующихся 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.

ПРИЗНАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЕ (ACADEMIC RECOGNITION)

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

ПРИЗНАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ (PROFESSIONAL RECOGNITION). Разли-

чают 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)

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

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

СОВМЕСТНЫЕ СТЕПЕНИ (JOINT DEGREES)

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

- учебные планы разрабатываются вузами-партнерами;
- различные их части реализуются в вузах-партнерах;
- сроки пребывания студентов в вузах-партнерах должны быть сопоставимыми;
- периоды обучения и экзамены признаются вузами-партнерами полностью и автоматически;
- создаются совместные приемные и иные экзаменационные комиссии из числа преподавателей соответствующих вузов;
- обучение завершается либо присуждением степеней стран, в которых находятся вузы-партнеры, либо совместной степени.

(См. Joint Degrees-effective Mechanism of Meeting Bologna Objectives/ Bolo-

ПРОФИЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

С.И. Ожегов определяет профиль как объем знаний и навыков, необходимых для какой-нибудь профессии³.

Современный словарь иностранных слов трактует профиль как совокупность основных, типических черт какой-либо профессии, учебного заведения⁴.

В ряде проектов ГОС ВПО нового поколения отдельно формулируются требования к академической и профессиональной подготовленности выпускников⁵.

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

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

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

- компетенции в области одной или более научных дисциплин;
- компетенции в проведении исследований;
- компетенции в разработке, понимаемой как синтетическая деятельность по использованию новых или измененных артефактов или систем;
- владение научным (системным) подходом;
- овладение интеллектуальными основными навыками;

³ Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 53 000 слов. Изд. 8-е, стереотип. М., «Советская энциклопедия», 1970. 900 с.

⁴ Современный словарь иностранных слов: Ок. 200 000 слов. – 2-е изд., стер. – М.: Русс. яз., 1999. – 742 с.

⁵ Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования / Под. Ред. Д.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004

- компетенции в области сотрудничества и коммуникаций;
- способность принимать во внимание временной и социальный контексты.

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

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

При разработке образовательных программ нового поколения в системе двухуровневого высшего образования нельзя противопоставлять оба типа профилей. Степени бакалаврского и магистерского уровней должны иметь разные профили и ориентацию с тем, чтобы удовлетворять как личные и академические потребности, так и потребности рынка труда. Сбалансированность академического и профессионального профиля призвана содействовать академическому и профессиональному признанию обладателей соответствующих степеней. Это может быть достигнуто за счет более пластичной структуры образовательных программ, более тщательного отбора содержания образования, соответствующего академическому и профессиональному профилю. Оба типа профилей должны быть четко описаны (на «языке» компетенций) и одновременно сохранять открытость к изменениям и адаптации. Компетенции определяют принцип отбора именно тех знаний, которые отвечают конкретным целям.

УРОВНИ (СТЕПЕНИ, СТУПЕНИ, ЭТАПЫ, ЦИКЛЫ)

ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Болонской декларацией (1999 г.) предусматривалось введение в течение ближайших 10 лет (до 2010 года) системы точно определенных и сопоставимых степеней в масштабах Европейского пространства высшего образования и двух этапов (уровней) высшего образования: додипломного (базового) и последи-

пломного. В послании съезда ректоров высших учебных заведений в г. Саламанка (2001 г.) подчеркивалось, что первые степени должны соответствовать 180–240 единицам ECTS и отличаться многообразием. Термины «бакалавр» и «магистр» появляются в Пражском коммюнике (19 мая 2001 г.). В тексте Берлинского коммюнике (19 сентября 2003 г.) было заявлено о целесообразности продвинуться дальше двух основных циклов высшего образования и включить в Болонский процесс докторский уровень подготовки в качестве третьего цикла. В аналитическом докладе Trends IV выражается мнение, что переход к трехцикловой системе во всей Европе представляет собой чрезвычайно сложную социально-культурную трансформацию, породившую цепь изменений, имеющих собственную динамику в различных контекстах⁶.

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

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

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

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

Структуры бакалавр/магистр, оставаясь делом национальных реформ обра-

⁶ Trends IV: European Universities implementing Bologna (

зовательных систем, должны в общеевропейском масштабе быть очерчены так называемыми «внешними точками отсчета» – дескрипторами квалификаций, уровней, компетенций и результатов образования.

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

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

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»⁷. 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:

⁷ Using Learning Outcomes the Report for Bologna Follow-Up Group.

- непосредственно связать результаты обучения со стандартами, с национальными механизмами обеспечения качества и улучшения преподавания, обучения и оценивания;
- совершенствовать практику использования Diploma Supplement;
- усилить студентоцентрированную ориентацию образовательного процесса;
- развивать институциональную культуру качества;
- повысить гибкость образовательных программ;
- облегчить определение «точек» входа и «точек» выхода студента в его индивидуальной образовательной траектории;
- воздействовать на применение ECTS;
- обеспечить необходимую меру прозрачности для широкого диапазона квалификаций, существующих в Европе, улучшить практику международного признания и трудоустраиваемости, стимулировать мобильность.

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

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

Как отмечает Стивен Адам, проф. Вестминстерского университета, результаты обучения являются одним из важнейших структурных элементов прозрач-

ных 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»⁸.

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...»⁹.

КОМПЕТЕНЦИЯ/КОМПЕТЕНТНОСТЬ

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

В Глоссарии терминов, относящихся к инженерному образованию, компетенция определяется как широкая концепция, которая воплощает способность индивида переносить навыки и знания¹⁰.

⁸ Using Learning Outcomes. UK Bologna seminar. (<http://www.bologna-bergen> 2005.no).

⁹ ECTS Users' Guide. European credit Transfer and Accumulation System and The Diploma Supplement.

¹⁰ Glossary of Terms relevant for engineering Education.

В TUNING-проекте понятие компетенции включает *знание и понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте)¹¹.

Лайп М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер относят компетенцию к базовому качеству индивида, имеющему причинные отношения к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе или в других ситуациях¹².

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 ситуациях¹³.

Отмечается, что компетенции имеют позитивное значение для обеспечения:

- дальнейшей прозрачности академических и профессиональных профилей степеней и учебных программ и усиления акцента на результаты;
- развития новой парадигмы студентоцентрированного образования;
- повышения трудоустраиваемости выпускников и их гражданской культуры;
- формирования более адекватного языка для консультаций с заинтересованными кругами¹⁴.

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 со-

¹¹ Цели и задачи: чем является и чем не является проект TUNING.

¹² Ergenbeck, John. Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. München; Berlin: Waxmann, 1999.

¹³ Лайп М. Спенсер – мл. и Сайн М. Спенсер Компетенции на работе/Пер. с англ. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.

¹⁴ Credit Accumulation, compences the Definition of Learning Outcomes: The Example of the University of Groningen.

ответствие между требованиями рабочих мест и целью образования, то компетентность должна включать возможность действовать адекватно ситуации в широких областях»¹⁵.

В Руководстве пользователя ECTS компетенции определяются как динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций, выступающая целью образовательных программ¹⁶.

БАКАЛАВР

Первый уровень (ступень, степень) двухуровневой (трехуровневой) системы высшего образования. На международном Болонском семинаре (16–17 февраля 2001 г.) были сформулированы общие критерии уровня бакалавра. Степень бакалавра должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать национальное многообразие и отвечать требованиям прозрачности, сравнимости, сопоставимости и совместимости. Трудоемкость уровня бакалавра составляет от 180 до 240 кредитов ECTS (3–4 года с полным учебным днем). Неотъемлемой характеристикой этого уровня должна стать выработка умения учиться.

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

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

¹⁵ Ute Clement, Rolf Arnold (Hrsg.) Kompetenzentwicklungs in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen, 2002.

¹⁶ ECTS Users' Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement.

своем собственном праве».

В реальной практике введение бакалаврского уровня на Европейском пространстве высшего образования выявились следующие трудности:

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

МАГИСТР

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

В настоящее время принято согласованное международное определение магистерского уровня: «Степень магистра в Европейском пространстве высшего образования обычно требует 300 кредитов ECTS, из которых по крайней мере 60 должны быть получены на последипломном уровне по выбранной специализации»¹⁷.

Однако встречаются и другие варианты:

- 180 кредитов для бакалавра + 120 кредитов для магистра;
- 240 кредитов для бакалавра + 90–120 кредитов для магистра, из которых примерно от 30 или от 60 можно отказаться, принимая во внимание обу-

¹⁷ Master Degrees in the European Higher Education Area (<http://bologna-bergen2005.no>)

чение на последнем году бакалавриата и при условии, что минимальное количество в 60 кредитов остается на последипломном уровне);

- 300 кредитов для магистра (интегрированная программа).

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

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

На международном Болонском семинаре, посвященном магистратуре, было рекомендовано правительствам европейских стран гарантировать, что квалификации одного уровня, полученные в вузах различных типов, имеют одинаковый правовой статус в профессиональной жизни и в случае продолжения образования¹⁸.

В Европе отмечается диверсификация содержания и профилей магистерских программ.

Согласно Берлинскому коммюнике, большинство степеней и квалификаций уровня бакалавра дают выпускнику право поступления в магистратуру. Вузы самостоятельно устанавливают процедуры отбора студентов. Среди европейских университетов нет согласия по поводу того, следует ли дифференцировать магистерские программы на прикладные (профессиональные) и исследовательские. Многие вузы разрабатывают магистерские программы с узким их фо-

¹⁸ The Bologna Process Final Conference on Master-level Degrees. Helsinki, March 14–15, 2003 (<http://bologna-bergen2005.no>)

кусирование на предшествующие программы бакалавриата. Самостоятельные магистерские программы остаются исключением. Нередко разрабатываются магистерские программы на стыке дисциплины и новых областях науки и знания.

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ПЕРЕНОСА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ (THE EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM – ECTS) представляет собой систематизированный способ описания образовательных программ путем назначения кредитов всем ее компонентам. Определение кредитов часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую учебную нагрузку студентов и результаты обучения. Все учебные курсы описываются с помощью кредитов. Основой для их назначения является официально установленные сроки обучения. Кредит – это мера учебной (рабочей) нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой учебной единицы. Кредиты измеряют среднее учебное время, которое требуется студенту для достижения результатов на определенном уровне¹⁹.

ECTS основана на принципе, что ГО кредитов измеряет учебную (рабочую) нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Обычно в европейских вузах она составляет 1500–1800 часов в год. Следовательно, один кредит равен примерно от 25 до 30 учебных часов. Кредиты должны оставаться на различных оценках учебной нагрузки, которая требуется среднему студенту, чтобы достичь установленных по каждому в компоненту образовательной программы результатов обучения. В последующем рекомендуется регулярно собирать и анализировать поступающую информацию о реальной учебной нагрузке студентов. Кредиты не следует «привязывать» к контактным часам или к статусу/престижу того или иного учебного предмета или их цикла. В Руководстве пользователя ECTS²⁰ обозначены четыре шага, необходимых для определения рабочей нагрузки: 1) *введение модулей/учебных еди-*

¹⁹ EUA/SWISS Confederation conference Credit Transfer and Accumulation: the Challenge for Institutions and Students (<http://www.bologna-bergen2005.no>)

²⁰ ECTS Users Guide. European Credit Transfer and Accumulation System and Diploma Supplement (<http://www.bologna-bergen2005.no>)

ниц (различают модуляризованные и немодуляризованные образовательные программы); 2) оценка нагрузки студентов (с учетом типа учебной деятельности и типа оценивания); 3) уточнение рассчитанной нагрузки (на основе реальных данных студентов); 4) корректировка нагрузки и/или образовательной деятельности (например, в случае изменения содержания и/или объема учебной дисциплины).

ECTS имеет свои специфические инструменты. К ним относятся:

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

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

Отмечается, что применение в вузах Российской Федерации методики расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования вызывает критические замечания.

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

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

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

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

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

6. Расчет по принятой методике приводит по отдельным образовательным программам к значительному превышению годового количества зачетных единиц (75–80 зачетных единиц) по сравнению с 60 кредитами ECTS (что допускается в Европе лишь в исключительных случаях);

7. Порождается нездоровая конкуренция кафедр в борьбе за большее число часов, отводимых на учебный предмет, увеличение количества курсовых проектов и различных видов контроля²¹.

Практика принятия ECTS в странах Евросоюза в качестве общего базиса национальных кредитных систем выявляет определенные трудности²².

Во-первых, обнаруживает свою некорректность оценочных шкал ECTS, если иметь ввиду, что в европейских вузах применяются коренным образом отличающиеся друг от друга схемы оценок (ECTS должны быть своеобразным их «преобразователем»)²³;

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

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

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

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

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ (DIPLOMA SUPPLEMENT)

DS-документ, является одним из инструментов признания. В своем Берлинском коммюнике министров Высшего образования обратились к высшим

²¹ Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании. Материалы Всероссийского совещания 23 апреля 2003 г., г. Москва/Под ред. В.Н. Чистякова. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 100 с.

²² Trends IV: European Universities Implementing Bologna (<http://bologna-bergen2005.no>)

²³ Карран Терренс. Достижение болонского единства: насколько корректны оценки ECTS//Высшее образование в Европе. 2004. № 3.

учебным заведениям и работодателям с призывом шире использовать Приложение к диплому, которое обеспечивает лучшую прозрачность степеней высшего образования, что обеспечивает трудоустраиваемость выпускников и способствует академическому признанию. В Приложении к диплому не допускаются субъективные оценки, а так же заявления об эквивалентности или предложения относительно признания.

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

Разработаны основные принципы и общие правила составления Приложения к Диплому²⁴.

В числе часто упоминаемых проблем, связанных с выдачей Приложения к диплому отличают 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 переводы²⁵.

Планируется, что, начиная с 2005 г., каждый выпускник будет автоматически и бесплатно получать Приложение к диплому, заполненное на одном из распространенных европейских языков.

²⁴ 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>

²⁵ Trends IV: European Universities Implementing Bologna.

«ЕВРОПЕЙСКАЯ ПЛАТФОРМА» КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА И АККРЕДИТАЦИИ

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

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

Общепринятые правила и критерии охватывают:

А. Европейские стандарты внутреннего обеспечения качества в высших учебных заведениях (формирование внутривузовской культуры качества; реализация стратегий постоянного совершенствования качества; регулярное обслуживание и мониторинг образовательных программ и присуждаемых степеней (квалификаций); оценивание студентов по средствам открытых критериев, положений, процедур; аттестация профессорско-преподавательского состава с широкой гласностью процедур и их доступностью для экспертов внешней оценки; выделение надлежащих и достаточных 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; демографические формы и процедуры определения целей и задач внешнего обеспечения; применение официально объявленных и последовательно применяемых критериев; адекватность процессов внешнего обеспечения поставлен-

ным 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 решения; свободные от влияния третьих сторон; применение процедур, обеспечивающих подотчетность самих агентств и др.).

Модуль

В проектах образовательных стандартов высшего образования нового поколения нередко 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».

Определения 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 описание 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, являются довольно сложным процессом.

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

«НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР» (TUNING) – проект, реализуемый в европейской высшей школе. Проект исходит из посылки, что 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»²⁶.

При подготовке проекта были согласованы следующие его цели:

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

К предварительным итогам проекта можно отнести:

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

²⁶ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.).

- 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 сотрудничества²⁷.

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.

²⁷ Подробности о проекте TUNING см. на веб-сайтах: <http://www.relint.deusto.ed/TuningProject/index.htm>
<http://www/let.rug.nl/TuningProject/index.htm>

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 доминировали 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 средствах, которые используют преподаватели для достижения этих результатов.

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

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

Подобный сдвиг в массовом высшем образовании не снижают ответственности вузов за высокие академические и этические стандарты. Университеты призваны выполнять свои ключевые интеллектуальные и культурные обязанности.

сти 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 делают отечественную высшую школу наиболее восприимчивой по отношению к новой концепции образовательного процесса.

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

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

Пока в Европе нет единого понимания этого термина. На международном Болонском семинаре, рассмотревшем проблему трудоустраиваемости в контексте Болонского процесса (г. Блед, 21–23 октября 2004 г.) принята дефиниция, предложенная Координационной группой по обеспечению трудоустраиваемости студентов Англии (ESECT): «Трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, понимания и личных характеристик, которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения их трудоустройства и успешности в выбранной профессии, и которая служит на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике»²⁸.

Достижение каждым выпускником этого качества потребует серьезных преобразований в высшей школе.

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

²⁸ Employability in the Context of the Bologna Process. General Conclusions and recommendations (<http://bologna-bergen2005.no>)

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. Популяризации в обществе и сфере труда данного уровня высшего образования как весьма значимого, имеющего самостоятельное значение.