

Е. ДОСТОВАЛОВА, О.
САВЕЛЬЕВА, ОЛЬГА
СМОЛЯНИНОВА

**ОРГАНИЗАЦИЯ
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
БАКАЛАВРОВ/
МАГИСТРОВ
ПЕДАГОГИКИ В
МОДУЛЬНОЙ
КРЕДИТНО-
РЕЙТИНГОВОЙ
СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ**

О. А. Савельева

**Организация учебного процесса
бакалавров/магистров педагогики
в модульной кредитно-
рейтинговой системе обучения**

«СФУ»

2009

УДК 371
ББК 74p3

Савельева О. А.

Организация учебного процесса бакалавров/магистров педагогики
в модульной кредитно-рейтинговой системе обучения /
О. А. Савельева — «СФУ», 2009

В монографии представлены различные модели организации модульной кредитно-рейтинговой системы обучения в учебном процессе современного вуза. Описан российский и международный опыт реализации элементов Болонской системы. Включены материалы, отражающие реальную практику внедрения кредитно-рейтинговой модели обучения в учебный процесс российских вузов. Наиболее подробно представлен опыт Сибирского федерального университета по внедрению модульной системы обучения бакалавров/ магистров педагогики и использованию кредитно-рейтинговой системы в 2007-2009 гг. Монография адресована широкой педагогической общественности: преподавателям, студентам, магистрантам системы высшего профессионального образования.

УДК 371
ББК 74p3

© Савельева О. А., 2009
© СФУ, 2009

Содержание

Введение	5
Глава 1	7
1.1. Основы Болонской системы	7
1.2. Внедрение элементов Болонской системы в российских вузах	21
Конец ознакомительного фрагмента.	49

О.Г. Смолянинова, Е.В. Достовалова, О.А. Савельева Организация учебного процесса бакалавров/магистров педагогики в модульной кредитно-рейтинговой системе обучения

Монография

Введение

Монография построена на аналитических обобщениях российского и зарубежного опыта внедрения элементов Болонской системы в учебный процесс вузов.

Авторы приводят результаты работы трех семинаров, проводимых в рамках пилотного проекта IREX 2006-2007 гг. (руководитель О.Г. Смолянинова), и результаты исследования по гранту РГНФ 2008 г. Данный проект был посвящен внедрению элементов Болонской системы в систему подготовки педагогов и психологов на психолого-педагогическом факультете СФУ. Именно он послужил катализатором изучения возможностей, рисков, проблем внедрения Болонской системы в реальную практику учебного процесса.

В течение 2006 г. была разработана и опробована на практике модульная, кредитно-рейтинговая многоуровневая система обучения бакалавров/магистров педагогики. Инновации, внедряемые в учебный процесс психолого-педагогического факультета, привлекли внимание преподавателей, администраторов других факультетов КрасГУ и вузов г. Красноярска. В настоящее время в Сибирском федеральном университете кредитно-рейтинговая система обучения внедрена на первых курсах всех факультетов СФУ. В 2009 г. по магистерским программам психолого-педагогического факультета обучается 79 студентов. Это является реальной демонстрацией того, что Болонский процесс в практике российских вузов из экзотики превращается в привычную реальность.

В ходе внедрения элементов Болонской системы на ППФ нам пришлось столкнуться с особенностями адаптации европейского опыта в практику российских вузов. В ходе исследования были изучены проблемы, определены преимущества кредитно-рейтинговой системы, изучен российский и зарубежный опыт. Несмотря на то, что проект IREX завершился в 2007 г., накопленные материалы послужили основой для нового исследования в рамках проекта РГНФ.

Именно поддержка Российского гуманитарного фонда в рамках гранта РГНФ 08-06-00736а позволила завершить наши исследования и представить данную монографию профессиональному сообществу. В монографии изложены исследования авторов и обобщения материалов по реалиям внедрения Болонского процесса в российскую и зарубежную практики за последние четыре года.

В монографии представлен анализ опыта использования элементов Болонской системы в Англии, Германии, Австрии, Дании, Финляндии, Испании, Польши, Венгрии, США и в практике ведущих российских вузов (МГИМО, РГПУ, МГУ, ТГУ и др.)

В книге описывается реальный опыт внедрения кредитно-рейтинговой системы обучения и модульной технологии обучения в различных вузах Российской Федерации и в международной практике и анализируются его результаты. Кроме того, в книгу вошли материалы конкретного опыта внедрения кредитно-рейтинговой системы обучения на различных факуль-

тетах бывшего Красноярского государственного университета (ныне Сибирский федеральный университет).

Книга адресована специалистам в области педагогики, психологии, управленцам в системе высшего образования, а также всем, кто интересуется инноватикой и модернизацией высшего образования. Материалы данной монографии могут быть использованы при подготовке студентов педагогических, психологических факультетов вузов, на курсах повышения квалификации работников сферы образования, в подготовке магистров по направлению «Педагогика».

Монография написана при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (Проект № 08-06-00736а «Формирование информационно-коммуникативной компетентности бакалавров/магистров педагогики на основе мультимедиа-технологий в информационно-образовательной среде вуза»).

Глава 1

Болонская система в высшем образовании

1.1. Основы Болонской системы

Формирование европейского пространства высшего образования продолжается уже более 20 лет как часть общеевропейского интеграционного процесса. Обратимся к истории Болонского процесса. В 1984 г. Европейская комиссия выступила с инициативой повышения мобильности человеческого капитала на европейском рынке труда, основными инструментами которой стали: создание сети Национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности; европейская система перезачета кредитов; приложение к диплому; информационная система EURYDICE [201]. В 1997 г. принята Лиссабонская конвенция [192] о взаимном признании академических квалификаций. В 1998 г. четыре европейские страны (Франция, Германия, Великобритания и Италия) подписали Сорбонскую декларацию [207] о создании общей системы критериев в высшем образовании для развития студенческой мобильности и содействия независимому признанию степеней, и, наконец, в 1999 г. – подписание 29 европейскими странами в Болонье «Декларации о европейском пространстве для высшего образования» [42; 191]. С этого момента начинается официальный отсчет времени Болонского процесса [78; 133].

С момента подписания Болонского соглашения Болонский процесс был открыт для присоединения других стран. Межправительственные встречи проходили в различных городах и странах Европы: Праге (2001) [208], Берлине (2003) [204], Бергене (2005) [87; 124] и Лондоне (2007) [102]. В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Предполагается, что основные его цели должны быть достигнуты к 2010 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. на берлинской встрече министров образования европейских стран. По официальным данным Министерства образования и науки, в реализацию основных направлений Болонского процесса вовлечены более 70 вузов России.

Одной из целей Болонского процесса является сближение и гармонизация систем образования стран Европы для создания единого европейского пространства высшего образования. Официально это пространство Европейского Союза имело более широкое название: единое исследовательское, образовательное и культурное пространство. Его создание преследовало политические, экономические и собственно научно-образовательные цели. В числе политических целей называли установление политического, дипломатического и экономического диалогов, соединение народов Европы, упрочение взаимного понимания и уважения. Экономической целью считалось повышение конкурентоспособности европейской экономики и поощрение инноваций с тем, чтобы в 2010 г. экономика Евросоюза стала наиболее конкурентоспособной в мире. Наконец, научно-образовательной целью было порождение знаний и идей за счёт расширения международных контактов [196, с. 3].

В наиболее общем понимании Болонский процесс представляет собой проявление процесса общеевропейской интеграции в сфере высшего образования и науке с целью объединения национальных систем в пространство с едиными требованиями, критериями и стандартами [150].

Среди причин возникновения Болонского процесса можно назвать:

- интернационализацию образования;
- рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг;

- влияние новых императивов в экономическом развитии, задаваемых глобализацией (требования к качеству профессиональной подготовки с учетом нарастания потоков междолиновых перемещений профессионалов);
- изменение функций государства в области образования;
- изменение возрастной структуры студентов в сторону дальнейшего повзросления [70, с. 10].

Проблематикой и методологией претворения концептуальных идей Болонского процесса в российскую образовательную систему занимаются такие исследователи, как В.И. Байденко, М.Д. Бершадская, А.П. Билибин, Л.С. Гребнев, Д.П. Ефремов, О.М. Карпенко, М.В. Ларионова, Н.М. Розина, Н.А. Селезнева, В. Сенашенко, Г.В. Ткач, В.Н. Чистохвалов, Е.В. Шевченко и многие другие.

Основные цели Болонского процесса

Целями процесса, достижение которых ожидается к 2010 г., являются:

- 1) построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- 2) формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- 3) обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;
- 4) повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Уже в 1999 г. были обозначены основные задачи Болонского процесса к 2010 г., среди которых:

- введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов (в т.ч. Приложение к диплому);
- введение двухуровневой подготовки (бакалавр не менее 3 лет) и магистратура и / или докторская степень);
- создание системы кредитов как средства повышения мобильности;
- принятие общего рамочного подхода к квалификациям уровня бакалавров и магистров, обеспечение «сопоставимости» дипломов, отдельных курсов, кредитов. Создание целостной системы обеспечения качества образования (на базе European Network of Quality Assurance in Higher Education) и организация информационного обеспечения и обмена;
- повышение мобильности студентов, преподавателей и исследователей;
- сотрудничество в сфере обеспечения качества образования с целью создания сопоставимых критериев и методологий;
- усиление «европейского измерения» в высшем образовании [14].

Основные принципы Болонского процесса – прозрачность европейских систем высшего образования и сопоставимость дипломов и степеней – конкретизируются во введении двухциклового высшего образования (бакалавриат + магистратура), далее – докторантура и разработка общего подхода к контролю качества образования.

Инструментами Болонского процесса, обеспечивающими научно-академическую мобильность, являются единая форма приложения к диплому (с 2005 г.) и общеевропейская система перевода зачетных единиц (ECTS) [70].

Этапы Болонского процесса. Традиционные встречи министров образования стран – участниц Болонского процесса проходят один раз в 2 года для оценки достигнутого и согласования новых приоритетов. Встречи завершаются принятием коммюнике, по которым можно проследить изменения и дополнения к Болонской декларации, они очевидно служат ответом высшего образования на те внешние вызовы, которые появляются год от года.

В частности, в *Пражском коммюнике (2001 г.)* дополнительно была указана приоритетность такого направления, как обучение в течение всей жизни. Министры отметили, что стратегия обучения в течение жизни должна стать лицом к лицу с проблемами конкурентоспособности и использования новых технологий, улучшения социального единства, равных возможностей и качества жизни, и предложили университетам более активно участвовать в разработке учебных программ, академическое содержание которых соотносилось бы с требованиями надежного трудоустройства. Кроме того, именно в Праге был обозначен круг организаций, которые должны активно участвовать в реализации принципов Болонского процесса (Европейская ассоциация университетов, студенческая ассоциация и др.), а также предложено в рамках подготовки следующего цикла проводить официальные «болонские» семинары по гарантиям качества и аккредитации, кредитной схеме, развитию совместных степеней и социальному измерению [14].

В 2003 г. в *Берлинском коммюнике* сделан ряд важных заявлений. Приведем некоторые из них по материалам аналитического доклада НФПК:

- члены Европейской ассоциации по обеспечению качества призваны разработать согласованный свод стандартов, процедур и принципов по обеспечению качества, изучить способы создания соответствующей системы внешней оценки для обеспечения и/или организаций и органов по аккредитации;
- подчеркнута важность развития понимания и признания новых квалификаций через развитие диалога внутри учреждений, между учреждениями и работодателями и призывают страны – члены разработать структуру сопоставимых и совместимых квалификаций, цель которой заключается в описании квалификаций с точки зрения учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Запланированы меры по разработке единой структуры квалификаций для европейского пространства высшего образования;
- отмечено, что сфера европейского пространства высшего образования и сфера европейских исследований – две основы общества знаний. Предложено включить аспирантуру в качестве третьего уровня высшего образования и расширить мобильность на уровне аспирантуры и докторантуры [14].

В *Бергенском коммюнике 2005 г.* высшее образование и научные исследования были обозначены как один из важнейших приоритетов для стран – участниц Болонского процесса на ближайшее время. Была подчеркнута как необходимость собственно развития научных исследований и инноваций, так и необходимость приведения квалификаций докторского уровня в соответствие с системой квалификаций высшего образования на основе компетентностного подхода.

В качестве новых, дополнительных приоритетов министры согласовали направления по присуждению и признанию двойных дипломов, в том числе докторских степеней, а также необходимость внедрения национальных систем квалификаций.

Вопрос о развитии Болонского процесса после 2010 г., в т.ч. в контексте привлекательности общеевропейского пространства высшего образования и сотрудничества с другими континентами, разработки стратегии «внешнего измерения», был одним из основных в *Лондонском коммюнике 2007 г.* Было отмечено, что 2010 г. может стать годом перехода от Болонского процесса к европейскому пространству высшего образования.

Обсуждался и вопрос о развитии мобильности и подготовке специальных страновых докладов по этой тематике к 2009 г. (меры, предпринятые на национальном уровне в интересах развития мобильности студентов и сотрудников, включая оценку их эффективности, формирование международной сети экспертов для обмена информацией и помощи в использовании финансовой помощи в одной стране для обучения в другой (займы, гранты)). Помимо этого, в приоритетах на 2009 г. остались:

- 1) социальное измерение (национальные стратегии и политика в контексте социального измерения).
- 2) сбор данных (необходимость совершенствования баз данных по мобильности и социальному измерению в странах – участницах Болонского процесса).
- 3) возможности трудоустройства (в продолжение введения системы дипломов трех циклов необходимо рассмотреть возможности и пути повышения трудоустройства каждого цикла, в том числе в контексте LLL (lifelong learning – обучение в течение всей жизни). Развитие партнерства и сотрудничества с работодателями в рамках процесса обновления образовательных программ и их переориентации на результаты обучения).
- 4) европейское пространство высшего образования. Совершенствование информационного обеспечения ЕПВО и совершенствование процедур признания [14].

Хронология событий Болонского процесса представлена в табл. 1.

Реализация и координация мероприятий по практическому исполнению достигнутых договоренностей была поручена Рабочей группе по осуществлению Болонского процесса (Bologna Follow-Up Group, BFUG). Рабочая группа включает представителей стран-участниц Болонского процесса и Европейской комиссии (European Commission). В качестве консультативных членов выступают следующие представители (табл. 2).

Основные положения Болонской декларации

Цель декларации – установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Декларация содержит *следующие ключевые положения*:

1. Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе через внедрение приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.
2. Введение двухциклового обучения: постепенного и постепенного. Первый цикл длится не менее трех лет. Вторым должен вести к получению степени магистра или степени доктора.

Таблица 1

Хронология событий Болонского процесса

Дата	Место проведения	События
1	2	3
18 сентября 1988 г.	Болонья, Италия	Всеобщая хартия университетов
25 мая 1998 г.	Париж, Сорбонна, Франция	Принятие Совместной Декларации по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования министрами образования Франции, Италии, Германии и Великобритании
Март 1999 г.	Веймар, Германия	Встреча генеральных директоров ЕС и руководства Советов ректоров европейских стран для обсуждения проблем аккредитации и оценки в высшем образовании
Май 1999 г.	Копенгаген, Дания	Публикация отчета «Тенденции в высшем образовании–I» по заказу CRE, конфедерации советов ректоров стран, входящих в EU, и при финансовой поддержке ЕС
18-19 июня 1999 г.	Болонья, Италия	Зона европейского высшего образования. Первая встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование и принятие совместной декларации
31 января 2000 г.	Лиссабон, Португалия	Встреча наблюдательного комитета
24-25 ноября 2000 г.	Лейрия, Португалия	Международный семинар «Системы накопления и перевода кредитов»
8-10 февраля 2001 г.	Лиссабон, Португалия	Семинар «Аккредитация/Придание законной силы»
14-15 февраля 2001 г.	Берлин, Германия	Национальный семинар по вопросам Болонского процесса
16-17 февраля 2001 г.	Хельсинки, Финляндия	Международный семинар «Университетские степени короткого цикла»
1-3 марта 2001 г.	Упсала, Швеция	Неформальная встреча европейских министров, отвечающих за образование и научные исследования
2-4 марта 2001 г.	Мальмё, Швеция	Международный семинар «Транснациональное образование»
10 марта 2001 г.	Антверпен, Бельгия	Семинар фламандского сообщества по проблемам Болонского процесса
10-12 марта 2001 г.	Антверпен, Бельгия	Семинар студентов Европы «Воплощение в жизнь Болонской декларации»
13-14 марта 2001 г.	Белград, Югославия	Национальный семинар по проблемам Болонского процесса
22-25 марта 2001 г.	Гетеборг, Швеция	Принятие Гетеборгской конвенции конференций Ассоциации национальных студенческих союзов в Европе

1	2	3
29-30 марта 2001 г.	Саламанка, Испания	Конференция европейских высших учебных заведений и образовательных организаций, принятие совместного документа
9 апреля 2001 г.	Стокгольм, Швеция	Встреча Группы управления в Болонском процессе
21 апреля 2001 г.	Брюссель, Бельгия	Встреча Совета Ассоциации европейских университетов
26 апреля 2001 г.	Брюссель, Бельгия	Встреча в расширенном составе группы, готовящей рекомендации по Болонскому процессу
Апрель 2001 г.	Хельсинки, Финляндия	Публикация отчета «Тенденции в высшем образовании-II» при финансовой поддержке ЕС и ETF
6-8 мая 2001 г.	Хальмштад, Швеция	Встреча генеральных директоров ЕС и руководителей Совета ректоров европейских стран
10-16 мая 2001 г.	Братислава, Словакия	Международный семинар и 40-я встреча Совета Ассоциации национальных союзов студентов в Европе
17 мая 2001 г.	Прага, Чехия	Встреча в расширенном составе группы, готовящей рекомендации по Болонскому процессу
18-19 мая 2001 г.	Прага, Чехия	К Зоне европейского высшего образования. Встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование
Июнь 2001 г.	Рига, Латвия	8-я совместная встреча в рамках сетей ENIC и NARIC и принятие документа «Признание результатов (обучения) в Болонском процессе»
5-8 декабря 2001 г.	Тампере, Финляндия	13-я ежегодная конференция EAIE, в большей своей части посвящена Болонскому процессу
1-2 марта 2002 г.	Брюссель, Бельгия	Болонский процесс: Зона европейского высшего образования: перспективы и развитие для сельскохозяйственных и связанных с ними наук; компетенция выпускников
25-26 марта 2002 г.	Москва, Россия	Международный семинар «Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования»
11-12 апреля 2002 г.	Лиссабон, Португалия	Международный семинар «Вопросы признания в Болонском процессе»
31 мая 2002 г.	Стокгольм, Швеция	Меморандум Министерства образования и науки. Совместные степени в рамках Болонского процесса
2-3 декабря 2002 г.	Санкт-Петербург, Россия	Международный семинар «Интеграция Российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы»
10-12 марта 2003 г.	Екатеринбург, Россия	Международная научная конференция «Опыт международного сотрудничества Российских университетов: Болонский процесс и концепция модернизации образования»

1	2	3
19-20 февраля 2003 г.	Афины, Греция	Семинар по вопросам реализации Болонского процесса «Исследование социальных составляющих Европейской системы высшего образования»
14-15 марта 2003 г.	Хельсинки, Финляндия	Итоговая конференция Болонского процесса по вопросам ученых степеней магистерского уровня
27-28 марта 2003 г.	Копенгаген, Дания	Семинар по Болонскому процессу «Структуры квалификаций в европейском высшем образовании»
11-12 апреля 2003 г.	Мантуя, Италия	Семинар на тему «Интегрированные программы обучения - значение и перспективы»
29-31 мая 2003 г.	Грац, Австрия	Вторая конференция представителей европейских высших учебных заведений и образовательных организаций
5-7 июня 2003 г.	Прага, Чехия	Болонский семинар по академическому признанию дипломов и системам кредитов в контексте образования в течение всей жизни
19 сентября 2003 г.	Берлин, Германия	Понимание европейского пространства высшего образования. Третья встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование
22-23 сентября 2003 г.	Санкт-Петербург, Россия	Международная конференция «Международное бизнес-образование и Болонский процесс»
7-12 октября 2003 г.	Москва, Россия	Первый совместный симпозиум Зальцбургского семинара (Австрия) и Министерства образования РФ «Российские университеты в мировом сообществе: итоги и перспективы вступления в европейское образовательное пространство»
29-30 октября 2003 г.	Санкт-Петербург, Россия	Международный семинар «Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Берлинской конференции»
12 апреля 2004 г.	Брюссель, Бельгия	Конференция Европейской ассоциации университетов, сформулировавшая политику по обеспечению качества в контексте Берлинского коммюнике
4-6 октября 2004 г.	Москва, Россия	Семинар «Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы»
10 декабря 2004 г.	Варшава, Польша	Семинар «Новые поколения документов и законов по высшему образованию: их цели в контексте Болонского процесса»
14 декабря 2004 г.	Маастрихт, Нидерланды	Маастрихтское коммюнике о приоритетах на будущее
20 декабря 2004 г.	Москва, Россия	Коллегия Министерства образования и науки РФ рассмотрела ход реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования

1	2	3
19-20 мая 2005 г.	Берген, Норвегия	Саммит министров образования стран – участниц Болонского процесса. Коммюнике конференции европейских министров образования
16-17 июня 2006 г.	Брюссель, Бельгия	Конференция участников образовательного проекта Еврокомиссии Tuning Educational Structures In Europe
17-18 мая 2007 г.	Лондон, Великобритания	Четвертая встреча европейских министров, отвечающих за высшее образование
20-21 апреля 2007 г.	Москва, Россия	V Всероссийская конференция-семинар для ректоров, проректоров, деканов факультетов, заведующих кафедрами учреждений ВПО «Практические шаги российских вузов в направлении единого европейского пространства высшего образования»
17-18 апреля 2008 г.	Москва, Россия	Официальный Болонский семинар: «ОЕCTS-кредитах, основанных на результатах обучения и трудоемкости учебной нагрузки студента» под эгидой Минобрнауки РФ, НФПК
16-18 апреля 2008 г.	Москва, Россия	VI Всероссийская конференция-семинар для ректоров, проректоров, деканов факультетов, заведующих кафедрами учреждений ВПО «Внедрение системы зачетных единиц и Приложения к диплому «Diploma Supplement»

Таблица 2.

Консультативные члены Рабочей группы по осуществлению Болонского процесса

Название организации на русском языке	Название организации на английском языке	Основной вид деятельности
1	2	3
Совет Европы http://www.coe.int/	 Council of Europe	Основная цель — построение единой Европы, основывающейся на принципах свободы, демократии, защиты прав человека и верховенства закона
Европейский центр по высшему образованию (ЮНЕСКО-СЕПЕС) http://www.cephes.ro/	 European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES)	Развитие кооперации в сфере высшего образования, осуществление проектов по развитию и реформированию высшего образования, поддержка исследований в сфере высшего образования, собирание и распространение информации о европейской системе высшего образования
Европейская ассоциация университетов http://www.eua.be/	 European University Association (EUA)	Содействие развитию стройной системы европейского высшего образования и науки путём активной поддержки и направления своих членов по пути развития качества образования и науки, сближение области европейского высшего образования и сплочение исследовательских связей с целью усиления привлекательности этой сферы для желающих сотрудничать как в Европе, так и за её пределами
Европейская ассоциация вузов http://www.eurashe.be/	 European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE)	Содействие сотрудничеству в сфере высшего образования, как в рамках ЕС, так и за его пределами, предоставление возможности обмена информацией и взглядами по вопросу будущего развития высшего образования, развитие транснационального сотрудничества высших учебных заведений

1	2	3
Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования http://www.enqa.net/	 The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)	Развитие сотрудничества с ключевыми европейскими партнерами, разработка стандартов и руководящих принципов в области высшего образования по гарантии качества в странах Европы
Европейский студенческий союз http://www.esib.org/	 The European Students' Union (ESU, в прошлом ESIB)	Цель ESU состоит в том, чтобы ясно сформулировать и продвинуть образовательные, социальные, экономические и культурные интересы студентов на европейском уровне
Интернационал образования http://www.ei-ie.org/	 Educational International Pan-European Structure	Осуществление защиты академических свобод, защиты прав интеллектуальной собственности, улучшения условий труда. Содействие развитию высшего образования и научных исследований
Конфедерация бизнеса Европы http://www.businessseurope.eu	 BUSINESSEUROPE (в прошлом UNICE)	Основные направления: • осуществление реформы для роста рабочих мест; • объединение европейского рынка; • эффективное управление ЕС; • продвижение конкурентоспособной и экологически безопасной энергосистемы; • реформа европейской социальной системы

Внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (система кредитов). Она также обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS, сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

Существенно развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования.

Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

В рамках Болонского процесса придается особое значение академической мобильности, которая рассматривается как основная ценность европейского высшего образования. Развитие механизмов международного академического признания – важнейшее направление обеспечения мобильности. Главными инструментами осуществления и расширения мобильности признаются:

- европейская система перевода зачетных единиц – ECTS;
- общеевропейское приложение к диплому;
- опыт и потенциал национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности и Сети ENIC' в целом [133, с. 204].

Целевое финансирование академических обменов и доступность информации о качестве образования в отдельных странах и вузах являются сегодня непереносимыми условиями поддержания трансевропейской мобильности.

Участники Болонского процесса. Присоединение к Болонскому процессу

Участниками Болонского процесса и декларации «Зона европейского высшего образования» являются: Австрия, Азербайджан, Албания, Андорра, Армения, Бельгия, Болгария, Босния и Герцеговина, Ватикан, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Грузия, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Кипр, Латвия, Литва, Лихтенштейн, Люксембург, Македония, Мальта, Молдавия, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Россия, Румыния, Сербия, Словения, Словакия, Турция, Украина, Финляндия, Франция, Хорватия, Черногория, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония (рис. 1).

Помимо содержательного развития за прошедший период Болонский процесс очень расширился с географической точки зрения: от 29 стран, подписавших Болонскую декларацию, до 46 стран, являющихся участниками процесса в 2007 г., причем за счет стран, не входящих в Европейский Союз, что несколько изменило и политический расклад сил (табл. 3).

Страны присоединяются к Болонскому процессу на добровольной основе через подписание соответствующей декларации. При этом они принимают на себя определённые обязательства, и некоторые из них ограничены сроками:

- с 2005 г. начать бесплатно выдавать всем выпускникам вузов стран-участников Болонского процесса европейские приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра;
- до 2010 г. реформировать национальные системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.



Рис. 1. Карта Европы

Таблица 3

Хронология присоединения европейских стран к Болонскому процессу

Год	Место, где проходили межправительственные встречи	Страны
19 июня 1999 г., Болонская декларация	 Италия, Болонья; 29 государств	Австрия, Бельгия, Болгария, Великобритания, Венгрия, Германия, Греция, Дания, Ирландия, Исландия, Испания, Италия, Латвия, Литва, Люксембург, Мальта, Нидерланды, Норвегия, Польша, Португалия, Румыния, Словакия, Словения, Финляндия, Франция, Чехия, Швейцария, Швеция, Эстония
19 мая 2001 г.,	 Чехия, Прага; 33 государства	Кипр, Лихтенштейн, Турция, Хорватия
19 сентября 2003 г.	 Германия, Берлин; 40 государств	Албания, Андорра, Босния и Герцеговина, Ватикан, Македония, Россия, Югославия
19-20 мая 2005 г.	 Норвегия, Берген; 45 государств	Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова и Украина
17-18 мая 2007 г.	 Великобритания, Лондон; 46 стран	Югославия распалась на Сербию и Черногорию

Отношение общественности к Болонскому процессу

Некоторые исследователи (Е.А. Тюгашев, А. Келлер, П Ньюборг, В.И. Байденко и др.) отмечают противоречивость Болонского процесса.

А. Келлер подчеркивает политический характер Болонского процесса. «Говоря о Болонском процессе, – пишет он, – имеют в виду не отдельные политические меры, а процесс реформирования, рассчитанный на продолжительный период и предусматривающий формирование европейского образовательного пространства и адаптацию национальных систем высшего образования к согласованным основным европейским структурам. Целью процесса реформирования является новая организация всего политического поля – политики в области образования» [82].

Особенностью данного процесса считается если не практическое отсутствие, то серьезное отставание его правового обеспечения. «Основные документы Болонского процесса не являются международными договорами, речь идет о политических соглашениях подписывающих их министров. Болонский процесс также не является предметом процесса формирования воли Европейского Союза, а происходит, невзирая на политические переплетения в частности, параллельно политике в области образования и научных исследований ЕС. Таким образом, мы имеем дело с заявлениями о намерениях, которые бесспорно имеют политическое влияние на национальную политику в области высшего образования европейских стран-участниц, но без обязательных правовых документов» [82, с. 204].

К настоящему времени в довольно редких государствах (например, в Австрии) приняты сколько-нибудь значительные законодательные меры, непосредственно обусловленные целями Болонского процесса.

Ни в Болонской декларации, ни в последующих документах Болонского процесса, отмечает Е.А. Тюгашев [150], вопросы его законодательного обеспечения не затрагивались. «Болонская декларация – это декларация о намерениях. Для создания европейского пространства высшего образования необходимы соответствующие решения парламентов стран-участниц, а также изменение национальных законов о высшем образовании», – указывает д-р П. Нюборг [119, с. 59] из Группы по контролю за Болонским процессом.

То, что масштаб целей Болонского процесса требует реорганизации не только политического поля, но и правового, особенно очевидно для России [150]. В.И. Байденко выделяет десять групп проблем, возникших в связи с необходимостью исполнения Россией обязательств, наложенных ратификацией Лиссабонской конвенции и подписанием Болонской декларации [30, с. 412-413]. Он отмечает необходимость снять при совершенствовании российского образовательного законодательства правовые преграды для Болонских реформ.

Он полагает, что Болонский процесс – это процесс структурной перестройки, которая предусматривает реформирование национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и необходимые институциональные преобразования в высших учебных заведениях [29, с. 43]. Но в общественном мнении Европы, как отмечает он, Болонский процесс воспринимается «...как большой совещательный процесс. Некоторые эксперты сравнивают его с созданием Международной Организации Труда (диалогом в рамках Лиги Наций между правительствами, работодателями и профсоюзами). Другие представляют его как социальный диалог на европейском межстрановом уровне (пример социального диалога на европейском пространстве)... Болонский процесс иногда называют процессом консалтинга по сближению политиков и провайдеров, студентов и работодателей. Это – «созвездие» производителей высшего образования, его пользователей и менеджеров. Или – форма общеевропейского социального диалога» [29, с. 100].

Многие исследователи обращают внимание на экономическую детерминацию Болонского процесса и на потребности рынка труда (Э. Фромент [159], С. Ахола, Я. Месикьяммен [20], В.И. Байденко [26; 28-30]).

Болонский процесс призван решить проблему финансирования высшего образования из источников, альтернативных национальным бюджетам. Но это порождает социальную проблему ценности образования как общественного блага [150]. Е.А. Тюгашев отмечает, что,

с одной стороны, Болонский процесс обеспечивает конкурентоспособность через прозрачные структуры и сотрудничество с европейскими партнерами, чтобы выстоять в напряженной борьбе за финансы, студентов и исследователей. С другой стороны, социальный аспект реализации основных принципов Болонского процесса способствует развитию сотрудничества и солидарности между равными и неравными партнерами, на гибкий доступ, внимание к человеку и его ситуации, на борьбу с такими проблемами, как утечка мозгов [150].

В.И. Байденко также говорит «о фундаментальных основаниях Болонского процесса, его философских аспектах с точки зрения современной миссии высшего образования, его нравственно-духовных задачах». К подобным аспектам Болонских реформ он причисляет такие, как:

- осмысление новой миссии университетов, ценностей и смыслов высшего образования, его функций и ролей;
- переход к студентоцентрированной парадигме высшего образования, проявляющейся в освоении компетентностного подхода и в усилении ориентации «продукции» высшего образования на «результат»;
- формирование европейского измерения в ментальности европейца («приращения» к национальной ментальности общеевропейских составляющих; появление типа «евроинтеллекта»);
- разрушение традиционных моделей европейского университета (гумбольдтовской модели), появление нетрадиционных провайдеров высшего образования;
- необходимость достижения сбалансированности двух повесток дня: сотрудничество высших учебных заведений и их конкуренция;
- формирование всеобщего понятийно-терминологического словаря;
- сохранение за высшим образованием статуса общественного блага;
- диверсификация высшего образования [25, с. 10].

Таким образом, общественным мнением Европы Болонский процесс воспринимается не как социально-практический процесс, содержание которого заключается в организационно-структурных перестройках, а как процесс диалоговый, коммуникативный, преследующий своей целью выяснение, сближение и согласование позиций [150]. Организационно-практические последствия этого переговорного процесса не исключаются, но конкретно не планируются, поскольку детальному выяснению подлежат технические и методические детали возможной перспективной институциональной организации системы высшего образования.

1.2. Внедрение элементов Болонской системы в российских вузах

Отношение к Болонскому процессу в России неоднозначно. Среди широкой педагогической общественности существуют диаметрально противоположные мнения. Процесс вступления России в Болонский процесс наталкивается на определенные трудности, устоявшиеся традиции, инертность менталитета и рефлекс защиты национальной идентичности. Тем не менее, он представляет интереснейший пример попытки конвергенции норм и правил между Россией и Европой в отдельно взятой сфере [26-27; 37; 43-48; 55; 64-67; 76; 79; 83-84; 85-86, 90; 98-100; 116; 145; 166-167; 174; 179-180; 182; 184, и др.].

У Болонского процесса немало противников в академической, профессорской и даже студенческой среде. По мнению Т.В. Кастуевой-Жан, «Болонский процесс концентрирует в себе все противоречия российско-европейских отношений и амбивалентное отношение к нему со стороны России. Процесс, инициированный руководством страны без предварительных открытых общественных дебатов, демонстрирует трудности, с которыми сталкивается Россия в попытке примирить два представления о себе: с одной стороны, как о наследнице традиций советского прошлого, берегущей национальную специфику, а с другой – как о полноправном члене европейского сообщества» [79].

Постоянный опросник на сайте МГИМО (<http://bologna.mgimo.ru/>), на который ответили более 3350 человек, показывает, что только 23 % ответивших не опасаются последствий присоединения России к Болонскому процессу и около 20 % опасаются именно «утечки мозгов», 24 % опрошенных высказали опасения, что возможные последствия присоединения недостаточно изучены (рис. 2).

Настороженное отношение к Болонскому процессу можно объяснить различными причинами. Болонский процесс по-прежнему недостаточно понятен обществу в целом и образовательному сообществу в частности. Российские средства массовой информации преимущественно негативно освещают нововведения в вузах, основанные на Болонском процессе. Различные опросы и исследования выявляют слабую информированность о нем. Так, одно из исследований НФПК [115], проведенное в вузах, выбранных в качестве опорных в реализации перехода российской системы высшего образования на принципы Болонской системы, показало, что 16 % опрошенных ничего не знают о существовании системы обучения «4+2» (бакалавриат + магистратура), еще 53 % имеют о ней лишь смутное представление. Четкое представление о системе кредитных единиц есть лишь у 13 % опрошенных студентов. Еще 40 % о ней слышали, но плохо представляют, что это такое. Наконец, 47 % вообще не знают, о чем идет речь. Всего несколько вузов создали сайты, информирующие о Болонском процессе. Кроме того, СМИ нечасто обращаются к этой теме.

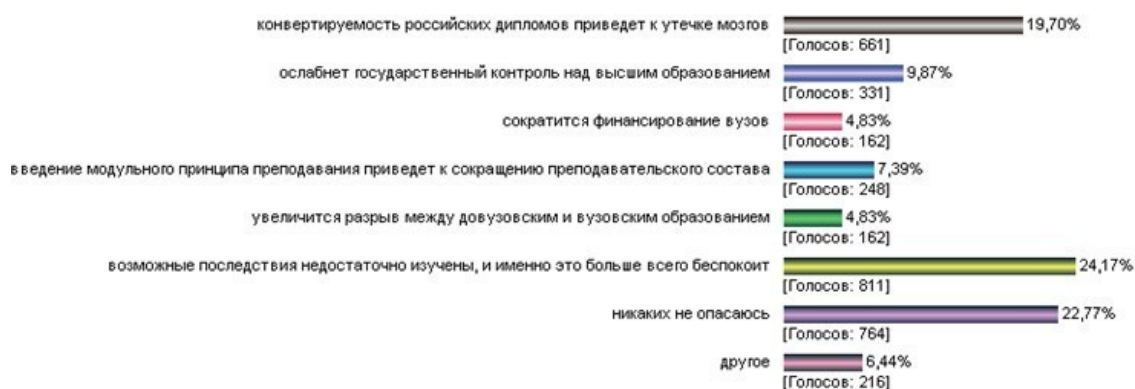


Рис. 2. Результаты опроса на сайте МГИМО

Показателен пример круглого стола с работодателями в сибирских городах, где председатель Союза работодателей обратился к ректорам вузов с просьбой объяснить, на какие должности можно брать бакалавров инженерных специальностей.

Недоверие и опасения общественности усугубляются неоднозначным пониманием Болонского процесса в России самими участниками образовательного процесса: студентами и преподавателями. Гармонизация образовательных траекторий, создание понятной и сопоставимой системы образовательных уровней часто воспринимаются как униформизация, подчинение содержания образования единому европейскому стандарту [79]. Болонский процесс в России осложняется еще и тем, что развивается параллельно с радикальными внутренними реформами высшего образования и поэтому в глазах общественности ассоциируется с не всегда популярными мерами наподобие ЕГЭ или слияния вузов в более крупные структуры.

М.В. Артамонова отмечает еще одну проблему, характерную для России, – при введении болонских положений и собственно ступени бакалавриата может сформироваться (если этого еще не случилось) форма существования «невысшего» образования в институциональных рамках высшей школы, развитие низкокачественного сектора приведет к девальвации как диплома, так и самого государственного института. Авторы категорически не разделяют данную позицию, т.к. не схема высшего образования «бакалавр+магистр» снижает общую планку высшего образования, а сложившийся сектор низкокачественного, коммерческого, коррумпированного вузовского образования. Полемизируя с позицией М.В. Артамоновой, мы видим преимущество в закреплении за группой ведущих вузов осуществления подготовки магистров. Данные федеральные вузы должны аккумулировать государственные дотации, гранты, лучшие научные школы и исследовательские программы, в которые включены магистры. Магистерское образование не должно быть массовым и должно обеспечивать нужды инновационной экономики в подготовке высшего менеджмента промышленных предприятий, граждан, политических институтов. Очевидно, что качественное образование в магистратуре будет таковым только при квалифицированной аккредитации профессиональными сообществами. Импорт образовательных технологий должен быть согласован с реалиями российских высших школ.

Многие ведущие вузы (в том числе МГУ) с большой осторожностью отнеслись к внедрению этой системы или предпочитали бы открывать у себя лишь магистерские программы без бакалавриата. С другой стороны, вузы, занимающие в рейтингах средние и невысокие позиции, с большим энтузиазмом принимали решение о переводе всех образовательных программ на многоуровневую систему. Большинство негосударственных вузов также приступило к подготовке бакалавров, поскольку в открывающихся вузах было легче разработать и внедрить более краткосрочные и менее профессионально ориентированные бакалаврские программы.

Ряд ректоров ведущих российских вузов высказывают сдержанную (нередко негативную) реакцию. Так, по словам ректора МГУ В. Садовниченко, «участие России в Болонском процессе не должно превратиться в насаживание европейской системы образования в России» [79, с. 4]. В. Садовнический высказывает опасения потери качества и фундаментального характера российского образования. С этим еще можно согласиться в отличие от совершенно, на наш взгляд, абсурдного заявления о том, что «Европе нужны специалисты среднего звена с дипломом бакалавра, в то время как Россия испытывает потребность в специалистах высокого уровня и исследователях для поддержания своего научного потенциала и развития фундаментальной науки». Остается удивляться тому, что за пафосностью высказывания автор забыл о том, что европейские бакалавры обеспечивают высокотехнологические пространства, продукты которых экспортируются по всему миру, включая Россию. Подготовка специалистов высокого уровня должна быть снабжена в первую очередь технологиями, преподавателями, методическими ресурсами, а также временными рамками.

Позиции как сторонников, так и противников Болонского процесса, заставляют экспертов искать срединный «мягкий путь вхождения» России в Болонский процесс. Под «мягким путём» болонских реформ следует понимать проведение необходимого, но достаточного минимума преобразований. Представляется разумным отграничить радикальные реформы по всем направлениям, если таковые действительно требуются, от прагматической задачи обеспечения соответствия российских вузов гармонизированной архитектуре европейского высшего образования [46]. При этом никакие серьёзные реформы не отвергаются – важно только, чтобы решение о их проведении принимали не под влиянием «инструкций из Болоньи» [46], а на основе независимого глубинного осознания их необходимости и возможности реализации в конкретных условиях образовательного учреждения конкретных решений.

Авторы работы «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс» [116] демонстрируют, что вполне возможен и целесообразен такой путь, который обеспечит для них значительную свободу маневра, вариативность, этапность и различные конкретные модели реформирования. Важно подчеркнуть при этом, что в перспективе полномасштабное вовлечение российских вузов в Болонский процесс потребует соответствующих изменений в действующем законодательстве России в части, касающейся высшего образования. Вместе с тем авторы считают, что уже сейчас у российских вузов есть достаточно широкий спектр возможностей, чтобы начать практическое вхождение в Болонский процесс. Эти возможности каждый университет может использовать с учетом собственной специфики, в контексте конкретных особенностей его традиций, нынешнего состояния, кадрового, профессионального, институционального, финансового положения. Такой гибкий подход даст целый ряд содержательных, методологических, организационных, структурных, финансовых и иных преимуществ конкретным российским вузам [116].

Одним из центральных и наиболее заметных преобразований в российской высшей школе, связанных с участием в Болонском процессе, является переход на многоуровневую систему образования, аналогичную европейской. Внедрение двухуровневой системы образования в российских вузах, подготовка и выпуск бакалавров и магистров, несомненно, важнейшее условие, обеспечивающее повышение академической мобильности и формирование единого европейского образовательного пространства. Идеи разработки и внедрения многоуровневого образования в российских университетах появились задолго до Болонской декларации.

В конце 80-х гг. в ряде вузов по инициативе Министерства высшего и среднего специального образования РФ началась разработка российской модели многоуровневого образования. Одна из причин необходимости такой работы – смещение акцентов в высшем профессиональном образовании от удовлетворения потребности общества в высокопрофессиональных кадрах к удовлетворению потребности личности в образовании.

Личностно-ориентированный подход потребовал от разработчиков образовательных программ предусмотреть для обучаемых возможность участия в формировании собственной индивидуальной образовательной программы или, точнее, в построении индивидуальной образовательной траектории. Эти возможности появляются у студента на следующих этапах Болонского процесса:

- при обучении в рамках многоуровневой системы (завершение обучения на уровне бакалавра или магистра);
- при введении в образовательные программы широкого спектра дисциплин по выбору (факультативных и элективных), расширяющих возможности студента в увеличении объема знаний и получения знаний из смежных научных областей.

Последнее обстоятельство может иметь особое значение в связи с возможностью подготовки кадров с углубленным знанием компьютерных технологий, иностранных языков, эколо-

гических, правовых, экономических проблем и др. «Введение элективных и факультативных дисциплин было хорошо воспринято университетским сообществом и затем в 90-е годы было зафиксировано как обязательная норма в государственных образовательных стандартах» [116, 207].

Обсуждение на первых этапах схемы многоуровневого образования показало, что она наиболее приемлема и хорошо согласуется с традициями российского университетского образования в классических университетах применительно к образовательным программам по основным направлениям фундаментальной науки (физика, химия, математика и др.). При этом подготовка магистров рассматривалась как целенаправленная подготовка высококвалифицированных кадров для научной деятельности и преподавания в высшей школе.

Более трудно было совместить эту схему с образовательными программами по специальностям, более профессионально ориентированным, имеющим прикладной характер (технические, сельскохозяйственные, медицина, строительство и др.). Очень дробный классификатор специальностей высшего профессионального образования обусловил узконаправленный, насыщенный профессиональными дисциплинами характер этих программ и сделал невозможным механическое преобразование их в программы подготовки бакалавров, которые носят более общий научный характер. Проекты стандартов 3 поколения позволяют укрупнять блоки дисциплин. Многие ведущие технические вузы, получившие в это время статус технических университетов, были весьма заинтересованы в открытии у себя магистерских программ. По содержанию такие программы существенно отличались от зарубежных магистерских программ в области техники, сельского хозяйства и других и были насыщены профессиональными дисциплинами более высокого уровня и спецкурсами. В настоящее время существует устойчивая позиция у российской общественности, что для ряда образовательных программ (в области искусства, медицины и некоторых других) очевидна невозможность разработки и реализации бакалаврских программ с учетом российских традиций и большой их специфики.

Результатом первого этапа освоения многоуровневой системы образования в России стало принятие ряда нормативных документов, определяющих условия и порядок внедрения этой системы в российских вузах. Открывшиеся возможности подготовки бакалавров и магистров были по-разному восприняты в университетском сообществе.

Исследование по мониторингу Болонского процесса в российских вузах [115] зафиксировало высокий уровень дифференцированности вузов по степени вовлеченности в Болонский процесс даже по такому простому показателю, как количество реализуемых в вузе направлений Болонского процесса:

1. Развитие двухуровневой системы высшего профессионального образования (бакалавриат и магистратура).
2. Изучение и введение системы зачетных единиц (ECTS) как инструмента академической мобильности.
3. Обеспечение качества образования и разработка сопоставимых методологий и критериев его оценки.
4. Создание и обеспечение деятельности системы признания иностранных документов об образовании в Российской Федерации и российских документов в государствах-участниках Болонского процесса.
5. Введение приложения к диплому о высшем профессиональном образовании, совместимого с аналогичным общеевропейским приложением (Diploma Supplement), как инструмента академической мобильности.
6. Реализация совместных программ российских и зарубежных вузов.

Примерно в четверти вузов на сегодняшний день реализуется только одно-два направления Болонского процесса; вовлеченность еще трети вузов можно признать средней – в них

реализуются три-четыре направления; пять или шесть направлений реализуются в 17 % исследованных вузов (всего в исследование был вовлечен 101 вуз).

Как и предполагалось, более широко вхождение в Болонский процесс осуществляется в головных вузах и вузах-координаторах. А поскольку в выборке доля этих вузов повышена, можно констатировать, что в целом в большинстве вузов России в настоящее время реализуется от одного до четырех направлений Болонского процесса [115].

Кроме того, уровень вовлеченности в Болонский процесс (по числу реализуемых направлений) выше в государственных, столичных и крупных вузах. Наименее вовлеченными являются небольшие негосударственные высшие учебные заведения: примерно половина (а возможно, и более) из них пока находится за рамками Болонского процесса.

Оценки важности и полезности отдельных направлений Болонского процесса для повышения качества российского высшего образования существенно различаются. Наиболее «популярными» направлениями Болонского процесса являются обеспечение качества и разработка сопоставимых методологий его оценки и развитие двухуровневой системы образования: они реализуются в более чем половине вузов – участников исследования (в 68 вузах из 101).

Наиболее важным направлением представители всех категорий вузов считают обеспечение качества образования и разработку сопоставимых методологий и критериев его оценки. При ранжировании по степени важности для повышения качества российского высшего образования на первое место это направление поставили 42 % респондентов, 77 % отметили его в числе полезных и целесообразных непосредственно для своего вуза, 60 % назвали одним из двух направлений, которые следует развивать в вузе в первую очередь. Самую низкую оценку получили двухуровневая система высшего образования и введение зачетных единиц [115]. У нас есть гипотеза о причине низкой оценки последней системы (СЗЕ). К сожалению, в реальной практике происходит лишь формальный переход на кредиты (механический пересчет часов в кредиты) без изменения качества учебного процесса (зависимость процедуры расчета нагрузки преподавателя от системы СЗЕ, реальных изменений в системе оценивания образовательных результатов студентов и т.п.).

Поскольку внедрение двухуровневой системы находится примерно на той же стадии, что и внедрение системы обеспечения качества образования, то вряд ли такое негативное мнение о ней связано с консервативностью и, тем более, с низкой информированностью сотрудников вузов (уровень информированности о двухуровневой системе высшего образования является самым высоким из всех направлений БП) [115].

Гораздо менее активно реализуются введение совместимого приложения к диплому (Diploma Supplement) и создание системы взаимного признания документов об образовании.

Дифференциация между разными типами вузов по данному параметру также весьма значительна. Наиболее высокий уровень вовлеченности по различным направлениям демонстрируют крупные вузы, государственные и столичные [115].

В национальном докладе по Болонскому процессу [47] отмечено, что только 68 вузов (в их числе 58 государственных и 10 негосударственных) выдают приложения к диплому о высшем образовании по 246 образовательным программам, что составляет только 4,8 % от общего числа высших учебных заведений в России. В 2005 г. получили приложения лишь 2 % выпускников. В соответствии с приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2005 г. № 40 к 2008 г. Европейские приложения к диплому должны выдаваться выпускникам всех аккредитованных высших учебных заведений по аккредитованным образовательным программам автоматически (без заявки выпускника) и бесплатно.

Признаки главных проблем, стоящих перед Российской Федерацией в период формирования единого европейского образовательного пространства, можно отнести:

1. Инерционность восприятия рынком труда степени бакалавра.

2. Неготовность части российской высшей школы выступать равноправным партнером в программах мобильности (недостаточное финансирование, слабое знание иностранных языков).

3. Излишняя регламентация – недостаточная гибкость, адаптивность учебных программ.

4. Неготовность многих вузов к формированию новых компетенций выпускников, направленных на мобильность в рынке труда [47].

Болонский процесс прочно вошел в российский политический и экспертный дискурс об образовании; вносятся изменения в национальное законодательство для интеграции этих норм; созданы рабочие группы; проходят регулярные встречи экспертов; принимаются планы действий; вводится график и назначаются сроки выполнения; каждые два года готовятся национальные доклады; осуществляется мониторинг качества подготовки, привлечения студентов и т.д.

Т.В. Кастуева-Жан [79, с. 6] в своих исследованиях выделяет положительные эффекты от вступления России в Болонский процесс:

1. Получен дополнительный внешний стимул для внутренних реформ. Для России Болонский процесс – стимул для введения в сфере образования контроля качества, независимого и внешнего аудита, необходимости находить решения таких проблем, как преподавание на английском языке, модернизация обучения преподавателей, улучшение «связки» высшее образование – наука. Все это в результате даст положительный внутренний эффект.

2. Существует положительный внешний эффект, который касается отношений России и ЕС. Хотя Болонский процесс может рассматриваться как процесс принятия европейских правил, выработанных на более высоком, чем национальный, уровне.

О возможных позитивных последствиях вступления России в Болонский процесс на нескольких уровнях: национальном, вузовском и индивидуальном, то есть отдельного студента, преподавателя или администратора вуза, говорят исследователи из МГИМО [46] (табл. 4).

Кроме институциональных аспектов, Болонский процесс является важным каналом диалога между различными общественными устоями европейских государств. Укрепление «европейского измерения», постепенная демократизация мобильности, возможность пройти часть обучения в другой стране призваны способствовать лучшему пониманию друг друга, распространению общих ценностей, повышению доверия, которого сегодня так не хватает российско-европейским отношениям [79; 108-109; 155-157]. В условиях современного экономического кризиса очень значима цель объединения образовательного пространства и интеграция европейского рынка труда, устранение барьеров, препятствующих мобильности людей. Для России процесс вхождения в Болонский процесс не может быть простым, потому что он соответствует национальному выбору модели развития для России.

Таблица 4

Позитивные эффекты вступления России в Болонский процесс

Уровни	Эффекты
Национальный	Болонский процесс позволит оценить состояние высшего образования в России по гамбургскому счёту. Появится возможность по-новому решить общие вопросы о <i>роли и месте</i> высшего образования в <i>современном обществе</i> , о его <i>рациональных масштабах</i> , о желательной пропорции граждан с высшим образованием в населении страны, о реальных потребностях общества в выпускниках вузов с дипломами бакалавра и магистра
	В русле ожидаемого роста конкурентоспособности европейского высшего образования возрастёт <i>конкурентоспособность</i> и <i>российской высшей школы</i> . В силу европейского признания российское высшее образование станет более привлекательным для иностранных студентов
	Естественным образом продолжит <i>эволюционировать содержание высшего образования</i> . В едином европейском пространстве высшего образования появится возможность определить <i>общие</i> для европейских стран, в том числе и для России, <i>требования к квалификациям</i> , создать общеевропейские предметные объединения вузов (сети вузов по направлениям подготовки), <i>адаптировать</i> учебные планы к <i>требованиям современного общества</i>
	Несомненной выгодой от Болонского процесса станет <i>пропаганда российской культуры</i> — значительно большее число европейцев получают возможность изучить русский язык, познакомиться с российской культурой, с педагогическими традициями нашего высшего образования
	Возрастёт общий культурный уровень страны. Академическая мобильность значительно увеличит возможности российских студентов, преподавателей и администраторов вузов по ознакомлению с культурными ценностями европейских стран
	Укрепление авторитета страны через <i>качественное высшее образование</i> представляет собой важный политический ресурс
	Россия сможет активно влиять на высшее образование в Европе: около тысячи российских вузов даже по основополагающим демократическим нормам, без сомнений, не окажутся не услышанными при принятии образовательных решений
Вузовский	Болонский процесс поможет российской педагогической общественности по-новому определить роль и место министерства образования в системе высшего образования, перенять опыт европейских вузов, которые взаимодействуют со своими министерствами образования, сохраняя вузовскую автономию и соблюдая разумную подотчётность государственным структурам
	Улучшится состояние российской науки — через усиление исследовательского потенциала вузов, через их плановое участие в совместных с европейскими университетами программах исследований
Индивидуальный	Высшее образование в России станет <i>более гибким</i> , система двух уровней более демократичной. Так как степень бакалавра — это самодостаточный диплом, для определённого сегмента российских студентов по их желанию срок получения высшего образования сократится до трёх-четырёх лет. Выпускники-бакалавры станут быстрее попадать в активную жизнь, в российскую экономику
	Заметно увеличатся масштабы, и поднимется качество владения российскими студентами и преподавателями иностранными языками

Интеграция российского образования в общеевропейскую систему не только требует его радикального реформирования в части квалификационной структуры, учебных планов и программ, организации учебного процесса, но и может породить расширение культурной рамки самобытности, качества и ориентацию на международную модель при сохранении фундаментальности российской высшей школы. Необходима взвешенная образовательная политика с

учетом национальных приоритетов и с использованием социологического мониторинга по всем параметрам Болонского процесса, включая последствия в сферах общественной жизни, системе образования и учебных заведениях.

Модернизация российской высшей школы невозможна без учета социально-экономических факторов, непосредственно влияющих на систему высшего профессионального образования. Модель организации и управления высшим образованием, основанная на внутренних потребностях современного этапа развития российского общества и внедрении в образовательную систему Российской Федерации положений Болонской декларации как условия рациональной модернизации в целях интеграции российской высшей школы в европейское образовательное пространство, многоуровневая и многоаспектна [17].

Модель развития системы высшего образования РФ формируется на основе зарубежного и отечественного опыта и существующих достижений в сфере интеграции образовательных систем и конкретных вузовских практик, с учетом его специфики и разнообразия, практической и личностной ориентированности.

История реализации принципов Болонского процесса в России

Общие цели программы действий, начало которой положила Болонская декларация, и основные задачи, которые должны быть выполнены до 2010 г., достаточно четко коррелируют с национальными целями и стратегией развития образования в России. Статья 2 п.1 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в качестве одного из принципов политики Российского государства в области высшего и послевузовского профессионального образования выделяет *интеграцию системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования*. Задача интеграции России в мировое образовательное пространство обозначена и в основных программных документах, определяющих российскую образовательную политику, – «Проекте стратегии Российской Федерации в области развития образования на период до 2010 г.» и Федеральной целевой программе развития образования (2006-2010 гг.).

Проводя последовательную политику участия российской высшей школы в реализации основных принципов Болонского процесса и выполняя свои международные обязательства, начиная с 2003 г., Россия представляет в международные органы по координации Болонского процесса необходимую информацию и поддерживает мероприятия, направленные на анализ российского и международного опыта для выбора оптимальных решений.

В декабре 2004 г. состоялась коллегия Министерства, специально посвященная проблемам вхождения России в Болонский процесс. Решения коллегии нацелены на интенсификацию мер по реформированию отечественной системы высшего образования, и был одобрен специальный план мероприятий, разработанный Минобрнауки совместно с вузовской общественностью с целью интенсифицировать контакты с рабочими органами Болонского процесса, активизировать участие Российской Федерации в международных мероприятиях по реализации положений Болонской декларации. Важным было признано распространение на всей территории РФ передового опыта, проведение конгрессов, конференций, семинаров и других мероприятий по проблемам реализации идей Болонского процесса. Коллегия приняла решение определить головные вузы, ответственные за разработку и распространение оптимальных моделей высшего образования с учетом как реалий Болонского процесса, так и традиций отечественного образования [116, с. 11].

Федеральный закон от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» предусматривает следующие изменения в части установления уровней высшего профессионального образования.

В Российской Федерации установлены не три, а два уровня высшего профессионального образования: высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу ква-

лификации «бакалавр» – бакалавриат; высшее профессиональное образование, подтверждаемое присвоением лицу квалификации «специалист» или степени «магистр».

Установлены точные нормативные сроки обучения по программам высшего профессионального образования по очной форме обучения: для получения квалификации «бакалавр» – четыре года; для получения квалификации «специалист» – не менее пяти лет; для получения квалификации (степени) «магистр» – два года.

Существует сетевое взаимодействие вузов по основным направлениям Болонского процесса в информационно-образовательном пространстве [1-8]. Координатором проекта является Национальный фонд подготовки кадров (<http://www.ntf.ru/>) (рис. 3).

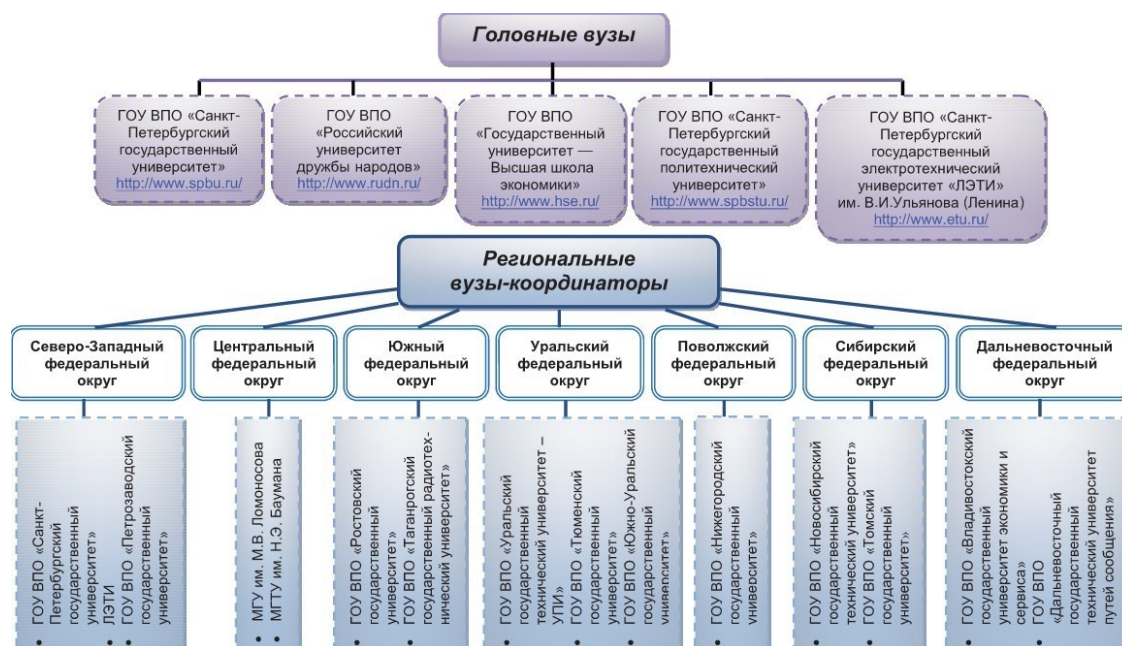


Рис. 3. Сетевое взаимодействие вузов по основным направлениям Болонского процесса

Приведем обзор деятельности некоторых российских вузов, вовлеченных в Болонский процесс.

Московский государственный институт международных отношений МИД России (МГИМО-Университет) (<http://www.mgimo.ru/>)

В начале 2001 г. ректором МГИМО была создана Рабочая группа по изучению вопросов формирования в Европе единого образовательного пространства в составе первого проректора И.Г. Тюлина, проректора по учебной работе В.Б. Кириллова и заместителя проректора по учебной работе Г.И. Гладкова, на которого были возложены обязанности координатора МГИМО по Болонскому процессу [125].

В 2002 г. МГИМО в инициативном порядке направил заявку на участие в конференции Европейской ассоциации университетов (ЕАУ) в г. Цюрихе, в ответ на которую университету было предложено вступить в данную ассоциацию. МГИМО был принят в ЕАУ в качестве индивидуального члена. Одновременно на той же конференции Россия оформила коллективное членство российских вузов в ЕАУ на уровне Союза ректоров.

После Цюриха представители университета приняли участие в работе конференций ЕАУ в Граце (Австрия), Клузе (Румыния), Марселе (Франция), Маастрихте (Нидерланды).

Фундаментом для осуществления Болонских преобразований в МГИМО явилось то, что в университете уже примерно за десять лет до начала этой работы (1994 г.) были введены уровни образования «бакалавр» – «магистр».

На сайте МГИМО (<http://bologna.mgimo.ru/>) была открыта постоянно обновляемая страница, посвящённая Болонскому процессу, где размещались основополагающие документы Болонского процесса, освещалась хроника событий по осуществлению «болонских» преобразований в университете, приводились образцы пересчёта учебной нагрузки в академические кредиты.

Двухступенчатая система высшего образования бакалавр-магистр была введена в МГИМО ещё в начале 90-х гг. прошлого века, поэтому данный этап преобразований прошел достаточно мягко. Важно, что в своё время введение этих степеней носило не принудительный, а инициативный характер. На настоящий момент не все факультеты МГИМО по решению своих Учёных советов ввели двухуровневую систему (например, факультет международной журналистики). Учитывая инновационный для того времени характер новых степеней, на факультетах и в институтах МГИМО была сохранена и традиционная степень «специалист».

Срок обучения по программе «бакалавр» в соответствии с принятым в тот период Министерством образования РФ решением был определён в четыре года. Постградуальная программа «специалист» занимает один год, программа «магистр» – два года. После завершения обучения по четырёхлетним программам бакалавриата студент получает диплом бакалавра. Практически 100 % бакалавров МГИМО продолжают затем обучение по программам более высокого уровня. Примерно 80 % бакалавров занимаются по программам уровня «специалист» (в силу традиционности/привычности данной степени для российского общества), остальные 20 % учатся в магистратурах.

Таким образом, в МГИМО на сегодняшний день реализуются две модели двухуровневого высшего образования, сопоставимые с «болонскими» требованиями: 4+1 и 4+2. Основной остаётся модель 4+1, в соответствии с которой студент обучается в течение четырёх лет по программе «бакалавр» и затем в течение одного года по программе «специалист». Модель 4+2 подразумевает четырёхлетнее обучение в бакалавриате и двухлетнее в магистратуре.

Важно, что студентам до 2003 г. при переходе на второй уровень высшего образования разрешалось менять профиль подготовки. С 2004 г. смена направления подготовки стала возможной только после сдачи бакалавром экзамена по специальности, причём на платной основе; бесплатным является обучение в магистратуре отличников-бакалавров, выпускников МГИМО (У), которые продолжают профильное обучение [125].

Введение академических кредитов в магистратурах. В 2002/03 учебном году в качестве пилотного проекта был произведён пересчёт учебной нагрузки магистратур из часов в академические кредиты ECTS (European Credit Transfer System). В качестве основополагающих параметров были определены классические «болонские» каноны: в течение семестра студент может набрать ровно 30 академических кредитов, в течение учебного года – ровно 60 кредитов. Количество кредитов за учебную дисциплину не может быть дробным. Кредит показывает трудоёмкость дисциплины; в трудоёмкость засчитывается не только аудиторная нагрузка, но и самостоятельная работа студента по изучению материала, в том числе подготовка к экзаменам. В соответствии с признанными правилами Болонского процесса кредитуются как стажировка студента, так и работа по написанию диплома или магистерской диссертации и их защита.

В ходе пересчёта часов в кредиты оказалось, что соотношение одного академического кредита и аудиторной нагрузки на разных факультетах различно и составляет от 1:18 до 1:6. Это подчеркнуло несостоятельность механистического подхода к пересчёту нагрузки в кредиты.

Пересчёт в кредиты учебных планов бакалавриатов. В 2003/2004 учебном году на основе опыта, полученного в ходе пересчёта учебной нагрузки из часов в академические кредиты в магистратурах, была проведена работа по экспериментальному пересчёту учебных планов бакалавриатов всех факультетов и институтов МГИМО.

За основу по-прежнему брали трудоёмкость изучения дисциплины. Первичные данные получали за счёт пересчёта аудиторной нагрузки: вся аудиторная нагрузка за семестр делилась на 30 кредитов и в соответствии с весовым коэффициентом каждой дисциплины получалась примерная пропорция кредитов на дисциплину.

Физическая культура и военная подготовка не кредитовались, так как эти дисциплины рассматривались как хотя и обязательный компонент учебного плана, но не характерный для европейского образовательного профиля студента.

Было признано, что изучение вопросов специальности занимает у студента МГИМО больше времени в ходе самостоятельной учебной работы, чем признанное нормативным соотношение 50:50; поэтому постановили, что по решению Учёных советов факультетов пропорциональное количество часов на непрофильные дисциплины, не требующие углублённой проработки, следует сократить, а количество часов на специальные дисциплины, по которым студенты, например, пишут рефераты и курсовые работы и прорабатывают при этом большие объёмы дополнительной специальной литературы, увеличить.

Введение европейских оценок. Начиная с 2003/2004 учебного года, в целях подготовки к выдаче Европейского приложения к диплому, предусмотренного Болонской декларацией, в МГИМО были введены европейские оценки. Некоторые разногласия вызвали названия этих оценок на русском языке; в результате дискуссий было решено обозначать их следующим образом: «А» – «отлично»; «В» – «очень хорошо»; «С» – «хорошо»; «D» – «удовлетворительно»; «Е» – «посредственно»; «FX» («F») – «неудовлетворительно».

Данная реформа совпала по времени с введением в МГИМО системы академического рейтингования студентов. Рейтинг базировался на сто-балльной (стопроцентной) системе, в которой нижней проходной границей считалась оценка в 60 процентов.

Неприемлемой оказалась европейская норма, согласно которой оценку «А» могут получать только 10 % студентов из числа сдававших экзамен или зачёт, оценку «В» – строго 25 %, оценку «С» – 30 %, оценку «D» – 25 %, оценку «Е» – 10 %. Одним из сопутствующих положительных результатов введения европейских оценок в МГИМО стало привлечение внимания всех студентов к Болонскому процессу. Выставление европейских оценок вызвало дополнительный интерес к теории и практике Болонского процесса.

По запросам выпускников бакалавриата МГИМО в университете было разработано уточнённое Европейское приложение к диплому, которое понадобилось им, прежде всего, для поступления в магистратуры зарубежных вузов.

Важную роль в практическом осуществлении «болонских» преобразований сыграл созданный в МГИМО институт координаторов по Болонскому процессу. С первого дня движения по «болонскому» пути был назначен координатор университета по Болонскому процессу. Впоследствии были определены такие координаторы на всех факультетах, а позже и на кафедрах. В других университетах они называются тьюторами. Их задачей стало, прежде всего, осуществление практической работы по пересчёту учебной нагрузки из часов в кредиты. К числу их общих обязанностей был отнесён пересчёт часов учебной нагрузки в академические кредиты, подготовка предложений по количеству кредитов, начисляемых за каждый курс, проведение сопоставительного анализа учебных программ своей кафедры и однопрофильных кафедр из зарубежных вузов-партнёров, определение областей совпадения и различия в содержании программ, сопоставление названий читаемых курсов, контактных часов и часов самостоятельной учебной работы по каждой дисциплине.

На сегодняшний день работа по переходу МГИМО на «болонскую» систему в самом разгаре; университет, пользующийся высокой репутацией в российском и мировом образовательном сообществе, сознательно ограничил число «болонских» преобразований в организации своего образовательного процесса самыми необходимыми, тем не менее, обеспечивающими его полноценное вхождение в европейское образовательное пространство [125].

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ) (<http://www.herzen.spb.ru/main/>)

В результате многолетней планомерной работы по внедрению инновационных подходов в РГПУ им. А.И. Герцена сложились условия осуществления образовательной деятельности, сопоставимые с европейскими:

- развивается многоуровневая система подготовки кадров;
- используется система кредитных и балльно-рейтинговых единиц для оценки образовательной деятельности студентов;
- возрастает мобильность студентов, преподавателей и исследователей;
- разрабатывается внутриуниверситетская система контроля качества образовательной деятельности университета;
- совершенствуется организационная структура университета по принципам Болонского процесса;
- выпускаются специалисты, востребованные на рынке труда.

Совершенствование образовательной деятельности университета осуществляется в соответствии с программами его развития. В Программе развития РГПУ им. А.И. Герцена на 2006-2010 гг. определены стратегические направления, предусматривающие развитие университета в контексте Болонской декларации:

- обновление качества университетского образования;
- обеспечение инновационности научной деятельности университета;
- содействие научно-методическому обеспечению развития образовательных систем России.

В университете накоплен многолетний опыт реализации уровневой системы непрерывного педагогического образования. На сегодняшний день в РГПУ существуют как специалитет, так и многоуровневая система, реализованная в рамках Болонского процесса. Ведется обучение по 19 направлениям и 50 профилям, по 47 специальностям высшего профессионального образования. Реализуется также 57 магистерских программ и 60 программ дополнительного образования [121, с. 43].

С 2005 г. в университете осуществляется эксперимент по организации *индивидуально-ориентированного обучения в системе зачетных единиц*, в котором принимают участие 10 факультетов. В основном применяется система, сопоставимая с Европейской системой взаимозачетов кредитов (ECTS), но не идентичная ей, поскольку в университете несколько иные уровни недельной трудоемкости, как отмечает администрация РГПУ. Введение балльно-рейтинговой технологии оценки работы студентов стимулирует переход от коллективной к индивидуальной форме обучения, что предполагает личное участие каждого студента в формировании образовательной траектории.

На экспериментальных факультетах вводится в действие *нелинейная организация учебного процесса*, которая нацелена на мобильное и гибкое планирование его, установление оптимального соотношения аудиторной и внеаудиторной работы, выработку у студента способности к саморазвитию и самообразованию, потребности и навыков самостоятельного творческого овладения знаниями в своей практической деятельности. Для реализации нелинейной схемы организации учебного процесса используются три формы учебного плана: базовые учебные планы, общие по направлению, служащие для определения содержания и трудоемкости учебной работы на весь период обучения; рабочие учебные планы, служащие для определения трудоемкости учебной работы студентов на семестр или учебный год; индивидуальные планы студента, которые и определяют его образовательную траекторию.

Меняются *принципы отбора содержания* учебного материала, организация образовательной деятельности: внедряются индивидуальные учебные планы студентов, технологи-

ческие карты дисциплин, организованы службы академических консультантов, созданы и действуют координационные студенческие советы, рабочие группы (проектные, организационно-информационной поддержки, планирования и т.д.).

Многоуровневая система и связанная с ней *модульная структура учебного плана* дает возможность выбрать каждому обучающемуся в университете по программе бакалавриата и магистратуры *индивидуальный образовательный путь*. Этот выбор связан как с интересами самого студента в получении той или иной специализации, так и с потребностями рынка труда. Поэтому с этим возникает потребность усовершенствовать технологию самого процесса образования, а также более объективно проанализировать готовность студента к выполнению определенных видов учебной деятельности: не знаний как таковых, а именно всех видов учебной деятельности. Для решения этой задачи каждый вид учебной деятельности студента был предопределен так называемой технологической картой (ТК дисциплины, ТК практики, ТК научно-исследовательской работы и т.д.), которая становится своеобразным путеводителем по отдельным видам деятельности как для студента, так и для преподавателя. Таким образом, технологические карты способствуют обеспечению индивидуализации учебного процесса [121, с 45].

В университете постоянно разрабатывается и обновляется учебно-методическое обеспечение образовательных программ, включающее учебно-методические комплексы для студентов (в том числе и в электронном варианте).

Образовательные программы, реализуемые в формате модульных учебных планов, характеризуются тем, что модули в них сопоставимы по количеству кредитов или зачетных единиц, в которых рассчитывается объем трудоемкости модуля.

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (МГУ) (<http://www.msu.ru/>)

В 1991 г. экономический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова одним из первых в России, отказавшись полностью от подготовки дипломированных специалистов, осуществил одновременно прием на образовательную программу подготовки бакалавров по направлению «Экономика» и магистерскую программу «Международный бизнес».

В настоящее время на образовательную программу подготовки бакалавров ежегодно принимается более 500 человек, в том числе на направление «Экономика» – около 400 человек, на направление «Менеджмент» – более 100 человек [116, с. 163].

Была выработана новая концепция формирования учебных планов.

Во-первых, использовался блоковый (в других университетах «модульный») принцип изучения взаимосвязанных между собой с точки зрения конечных целей обучения дисциплин. Были сформулированы четыре основных блока для обоих направлений: фундаментальный (составляющий ядро, основу знаний будущего специалиста) конкретно-экономический, инструментальный и общеобразовательный.

Во-вторых, последовательное возвращение к изучаемым курсам – от вводных через промежуточные к продвинутому – на более глубоком уровне преподавания с усложнением инструментального аппарата.

В-третьих, требование постоянного введения в учебный план новых курсов и обновления содержания уже сложившихся, традиционных дисциплин.

Один из основных вопросов, который требует принципиального решения, – степень специализации бакалаврской подготовки. Были реализованы различные варианты: сначала выделяли два направления, затем пошли по пути увеличения областей специализации и попытались увязать их с реализуемыми на тот момент магистерскими программами. В результате студентам предлагалось шесть областей специализации. При этом как в первом, так и во втором случае специализация реализовывалась в рамках курсов по выбору студентов. Во втором случае студенты выбирали не отдельные курсы, а соответствующий определенной специализации пакет, в формировании которого принимали участие разные кафедры. Иными словами,

в рамках подготовки бакалавров реализовывался принцип межкафедральной специализации. В действующем учебном плане подготовки бакалавров по направлению «Экономика» предусмотрена возможность специализации опять в рамках только двух областей, которые даже не имеют формального названия. Условно одна из них носит более теоретический, а вторая – конкретно-прикладной характер [116, с 165].

Следует также отметить, что никакой формальной записи в приложении к диплому о полученной специализации не производится, данная информация может быть получена только из перечня дисциплин.

В 1991 г. была открыта первая магистерская программа – «Международный бизнес». В 2004/2005 учебном году в рамках магистерской подготовки студентам предоставлена возможность обучения по двум направлениям – «Экономика» и «Менеджмент» и по 16 магистерским программам. Среди обучающихся удельный вес лиц, имеющих базовое высшее экономическое образование, составляет 70–75 %, на долю лиц, имеющих базовое высшее неэкономическое образование, приходится 25–30 % [116, с 165].

Переход на многоуровневую систему организации обучения позволил в магистратуре достаточно эффективно решать две основные задачи:

- осуществлять специализированную фундаментальную подготовку научно-педагогических кадров в области экономики и управления;
- осуществлять специализированную конкретно-прикладную подготовку кадров в области экономики и управления.

В МГУ различают два вида магистерских программ:

- теоретического, научно-исследовательского характера;
- прикладного, практического характера.

В первом случае студенты в течение двух лет продолжают углубленное изучение базовых фундаментальных экономических дисциплин, но при этом большое внимание уделяется их подготовке в конкретной области экономических и управленческих знаний. Одна из основных целей данного вида магистерской подготовки – формирование у студентов определенного аналитического мышления и навыков в области научно-исследовательской и педагогической деятельности. Студентам предоставляется возможность подготовки и сдачи экзаменов кандидатского минимума. Итог обучения – защита магистерской диссертации и сдача государственных экзаменов, после чего возможно обучение в аспирантуре с целью написания и защиты диссертации на соискание степени кандидата экономических наук.

Во втором случае основная задача магистерской подготовки состоит в том, чтобы наряду с определенной фундаментальной экономической и управленческой подготовкой дать студентам возможность овладеть углубленными конкретно-экономическими и управленческими знаниями и прикладными навыками и умениями. Поэтому в период обучения студенты изучают как теоретические, так и конкретно-экономические и инструментальные дисциплины. Завершается обучение также защитой магистерской диссертации и сдачей государственных экзаменов. Желающим предоставляется возможность подготовки и сдачи экзаменов кандидатского минимума [116, с. 167].

Магистерские программы должны быть, с одной стороны, основательными, фундаментальными по содержанию и качеству подготовки, а с другой – гибкими, живо реагирующими на потребности различных областей экономической и управленческой науки и практики. Обеспечить успешное решение данной задачи позволяет выделение различных областей специализации в каждой программе. Сегодня каждая магистерская программа имеет 3–4 специализации.

Учебный план каждой магистерской программы состоит из трех основных блоков дисциплин (соответственно 25 , 25 , 50 % учебного времени):

блок I – дисциплины направления – базовые общеобразовательные и экономические (управленческие) дисциплины, обязательные для всех обучающихся на магистерских программах. Блок предусматривает получение необходимых для высококвалифицированных специалистов общенаучных и общеэкономических знаний;

блок II – дисциплины программы – обязательные фундаментальные дисциплины каждой программы. Этот блок объединяет курсы, формирующие профиль той или иной программы;

блок III – дисциплины специализации: (а) обязательные, (б) по выбору. Блок обеспечивает специализацию студентов и ориентирует их либо на продолжение дальнейшей исследовательской работы, преподавательскую деятельность в высших учебных заведениях, либо на работу в конкретных сферах экономики и управления.

Одним из направлений совершенствования системы образования является модернизация технологий обучения. В первую очередь, это связано с переходом на *кредитную систему*, или *зачетную систему оценки трудоемкости*, которая предусматривает учет общей трудоемкости: традиционная аудиторная работа плюс самостоятельная. При этом удельный вес первой существенно сокращается: соотношение аудиторной и самостоятельной работ составляет 1:3.

Для учета трудоемкости используется единый для всех учебных дисциплин и видов обучения норматив: 1 зачетная единица – 36 академических часов, 1 учебная неделя – 1,5 зачетные единицы. Общая трудоемкость магистерской программы равна 120 зачетным единицам, из которых 60 зачетных единиц приходится на 1-й год обучения и 60 зачетных единиц – на 2-й год обучения.

В соответствии с требованиями Государственного стандарта подготовки магистров по направлению «Экономика» на образовательную подготовку магистров отводится 60 зачетных единиц. Трудоемкость каждой дисциплины блока I – фундаментальные общеэкономические дисциплины – составляет 4 зачетные единицы, или 144 академических часа, из которых 36 часов – аудиторные занятия и 108 часов – самостоятельная работа студентов. Трудоемкость каждой дисциплины блока II – фундаментальные дисциплины программы – составляет 3 зачетные единицы, или 108 академических часов, из которых 28 часов – аудиторные занятия и 80 часов – самостоятельная работа студентов. Трудоемкость каждой дисциплины блока III – дисциплины специализации – составляет 2 зачетные единицы, или 72 академических часа, из которых 18 часов – аудиторные занятия и 54 часа – самостоятельная работа студентов [116, с. 169].

На научно-исследовательскую работу студентов приходится 54 зачетные единицы. Одна из основных форм обучения научные семинары, где ведущие ученые, специалисты, преподаватели и студенты обсуждают как актуальные проблемы науки и практики в соответствующих областях специализации, так и проблематику, методiku и результаты научных исследований, проводимых студентами в рамках подготовки магистерской диссертации. Общая трудоемкость данного вида работы составляет 25 зачетных единиц. Трудоемкость подготовки курсовой работы – 2 зачетные единицы, магистерской диссертации – 6 зачетных единиц, научно-педагогической практики – 2 зачетные единицы, преддипломной практики – 19 зачетных единиц [116, с. 170].

Итогом обучения в магистратуре служит защита магистерской диссертации и сдача государственного квалификационного экзамена, общая трудоемкость которых составляет 6 зачетных единиц.

Организация учебного процесса в магистратуре имеет определенную специфику. Во-первых, обучение осуществляется в «малых» группах с количеством студентов 25–30 человек. Во-вторых, учебный год разделен на 3 триместра, продолжительностью 16, 12 и 12 недель соответственно. Между триместрами студентам предоставляются каникулы в течение 7–15 дней. В-третьих, обучение организовано по модульному принципу, отсутствуют специальные экзаменационные сессии. В каждом триместре изучается в среднем 4–6 дисциплин. Продолжительность

каждого курса не более одного триместра. В-четвертых, итогом обучения по дисциплине является дифференцированная (с оценкой) аттестация, которая проходит на последнем занятии. Результирующая балльно-рейтинговая оценка студента по курсу формируется из оценки его текущей успеваемости и экзаменационной работы. По сумме набранных баллов выставляется итоговая оценка по учебной дисциплине. В-пятых, отсутствует традиционное административное деление аудиторных часов на лекционные и семинарские занятия. Преподаватели имеют право самостоятельно решать вопрос о формах обучения и контроля в зависимости от конкретного курса, наличия учебно-методической литературы, уровня подготовки студентов и т.п. В магистратуре студент должен быть активным участником учебного процесса, поэтому основными формами обучения здесь служат деловые игры, разработка проектов, анализ ситуаций, подготовка рефератов и эссе и т.п. Более активно в учебном процессе используются Интернет-ресурсы, компьютерные технологии, дистанционные формы обучения.

Во время обучения студенты проходят практику, вид которой – научно-исследовательская, производственная, педагогическая – должен определяться содержанием программы и желанием студента.

Определенного внимания заслуживают вопросы, связанные с *условиями и правилами приема на магистерские программы*. Десятилетний опыт работы экономического факультета подтверждает, что на магистерских программах как направления «Экономика», так и направления «Менеджмент» могут обучаться лица, имеющие любое высшее образование. При этом отбор на обучение должен проводиться на конкурсной основе.

В целях повышения эффективности организации учебного процесса и качества подготовки студентов были разработаны и *утверждены Ученым советом три документа*: Положение о самостоятельной работе студентов, Положение об организации учебного процесса и его регламентации, Положение о порядке организации оплаты труда работников экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, производимой за счет внебюджетных средств.

Исследователи МГУ выделяют следующие основные концептуальные вопросы, которые возникают при реализации магистерских программ:

1. Министерство образования рассматривает магистратуру как одну из основных образовательных программ в структуре высшего профессионального образования, состоящую из 4-летней образовательной программы подготовки бакалавра и 2-летней программы специализированной подготовки магистра. Предлагаемая формулировка сужает возможности магистерской подготовки и превращает ее в систему подготовки по специальности с удлинённым сроком обучения с 5 до 6 лет.

2. Подготовка магистров целесообразно ориентировать не только на научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, как это сегодня зафиксировано в нормативных документах, но и на высококвалифицированную практическую работу.

3. Требуют совершенствования образцы государственных документов о высшем профессиональном образовании. В дипломе магистра важно указывать не просто направление подготовки, а наименование конкретной программы, в приложении к диплому должна быть указана специализация. Кроме того, целесообразно указывать факультет, где проходил обучение студент.

4. Отсутствует соответствие между магистратурой и аспирантурой как по перечню магистерских программ и кандидатских специальностей, так и по срокам и содержанию обучения в аспирантуре выпускников магистратуры.

5. По-прежнему остается актуальным вопрос о финансировании магистерской подготовки. Целесообразно предусматривать, с одной

стороны, многоканальную систему финансирования магистерской подготовки: госбюджет, возмещение затрат за обучение как физическими, так и юридическими лицами, спонсорская помощь и т.д. С другой стороны, необходимо специально продумать вопрос о таких формах бюджетного целевого финансирования студентов-магистрантов, как стипендии, гранты, а также о возможности предоставления и получения специальных кредитов на оплату за обучение.

6. Возникают формальные вопросы, связанные с трудоустройством людей, имеющих диплом магистра, т.к. в действующем квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и других служащих в разделе «требования к квалификации» до сих пор не предусмотрено наличие квалификации «магистр».

7. Существуют определенные проблемы и с институциональным (организационным) оформлением магистерской подготовки в рамках факультета и университета. Переход на многоуровневую систему образования предполагает изменение принципов организации и управления учебным процессом. Неизбежно встают вопросы, связанные с определением места и роли кафедр в реализации магистерских программ. Как правило, магистерские программы носят междисциплинарный характер, поэтому не существует понятия «выпускающей кафедры» и жесткого соответствия между конкретной кафедрой и программой. Кафедры на равных правах вносят посильный вклад в различные магистерские программы. В связи с этим возникает необходимость определения статуса руководителя магистерской программы, его функциональных прав и обязанностей.

8. Достаточно острыми и злободневными остаются вопросы методики преподавания и обучения в магистратуре. Магистерская подготовка не только предполагает, но и требует перехода к активным формам обучения, переноса акцентов на самостоятельную работу студентов, что, в свою очередь, связано с изменением деятельности профессорско-преподавательского состава, разработкой и внедрением новых методик, а также изменением учета нагрузки профессорско-преподавательского состава [116, 175].

Перечисленные проблемы и вопросы являются подтверждением того факта, что магистратура прошла первый нулевой цикл становления, и перешла в следующую фазу развития, где постепенно и будет в рамках указанных направлений совершенствовать свою деятельность.

Российский университет дружбы народов (РУДН) (<http://www.rudn.ru/>)

С 2002 г. в РУДН проводится эксперимент по переводу нескольких направлений и специальностей пока двух факультетов (экологического, гуманитарных и социальных наук) на новую систему организации учебного процесса с использованием системы кредитных единиц. План проведения эксперимента содержит теоретическую (обоснование, сравнительный анализ действующих зарубежных схем, выбор одной из схем, разработку графика и методики перехода на собственную кредитно-модульную систему) и практическую (выбор соотношений и осуществление пересчета трудоемкости студенческой работы в «кредиты»; формирование рабочих и индивидуальных учебных планов; создание нормативного документа, регламентирующего порядок работы и действия вовлеченных лиц, а также собственно процедуру перехода на кредитно-модульную схему организации учебного процесса вуза) части.

Цель теоретического исследования – создание образовательной программы (учебного плана) и положения об организации учебного процесса. При переходе на ГОС ВПО следующего поколения придется учитывать принципы Болонской декларации в части введения системы кредитных единиц, а также возможность существенного увеличения объема вузовского (реги-

онального) компонента. Из учебного плана должен образоваться массив образовательных траекторий, по которым ведется обучение студентов.

Пересмотр учебных планов направлений и специальностей, разработанных на основе действующих государственных образовательных стандартов, можно свести к следующим моментам:

1. Использование трех форм учебного плана по каждому направлению (специальности):

- базовые учебные планы – общие по направлению (специальности), служат для определения содержания и общей трудоемкости работы каждого студента;
- индивидуальные учебные планы – различные для каждого студента, определяющие его образовательную траекторию;
- рабочие планы – планы для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчета учебной нагрузки преподавателей.

Возможно объединение циклов ГСЭ и ЕН в единый цикл «Общеобразовательные дисциплины», на освоение которого выделяется определенное количество кредитных единиц.

Возможно введение нового цикла дисциплин для студентов, успешно осваивающих текущую аттестацию по всем дисциплинам индивидуального учебного плана и желающих специализироваться в определенной области знаний для написания выпускной работы, а также для более углубленной подготовки по иностранному языку.

По степени обязательности и последовательности усвоения содержания образовательной программы учебный рабочий план может включать три группы дисциплин:

- изучаемых обязательно и строго последовательно во времени;
- изучаемых обязательно, но, возможно, не последовательно;
- изучаемых по выбору (элективных).

2. Вводится понятие кредитной единицы (к.е.), которая определяет общую трудоемкость учебной работы в учебных планах. В российских вузах с 2002 г. нормативно введено следующее соотношение трудоемкости для пересчета нагрузки из почасовой в кредитную: 1 кредит=36 часов общей трудоемкости на освоение дисциплины.

3. В общей трудоемкости освоения образовательной программы – выделение в среднем до 50 % времени обучения в бакалавриате (по специальности), отводимого на самостоятельную работу студента. Для среднего студента 1-2 курсов 1 к.е. означает 36 часов общей трудоемкости по каждой дисциплине, включая контактную работу с преподавателем – лекции, семинары, практические, лабораторные, графические и т.д. и самостоятельную работу [116, с. 191].

Хотя объемы учебной нагрузки в учебном плане для разных дисциплин могут быть различными, в общем случае для студентов младших курсов 1/3 времени отводится на аудиторную работу, а 2/3 времени – на внеаудиторную. Для студентов старших (выпускных) курсов уже не менее 3/4 времени, затрачиваемого на освоение дисциплин, требуется на самостоятельную подготовку.

Кредитные единицы набираются по семестрам. По каждой дисциплине в колонке учебного плана вводятся три цифры в скобках, которые следуют сразу же после названия дисциплины. Например (3: 2: 0):

- 1-я цифра обозначает максимальное число к.е., отводимых на освоение дисциплины;

- 2-я цифра обозначает академические часы в неделю, отводимые на работу в аудитории (лекции, опрос, дискуссии, демонстрации и различные комбинации этого);

- 3-я цифра обозначает время в академических часах в неделю, отводимое на практическую работу (лабораторные и практические занятия, семинары, курсовые и проектные работы, чертежно-графические работы, работа в компьютерном классе).

Один академический час – 45 минут.

Для получения степени бакалавра необходимо получить 240 к.е., из которых около 60 к.е. требуется на дисциплины общего курса обучения. На освоение общих профессиональных дисциплин (ОПД) отводится не менее 80 к.е., включая учебные практики. На освоение специальных дисциплин (СД) необходимо не менее 40 к.е., включая учебные практики и производственную практику для подготовки выпускной (дипломной) работы.

Существует цикл дисциплин повышенной трудности, который формируется с целью получения определенной специализации в рамках существующего направления и облегчает выбор конкретной области науки, по которой предполагается выполнение выпускной (дипломной) работы, а также для углубленного изучения иностранного языка. На этот цикл могут записаться только те студенты 3–4 курсов бакалавриата, которые успешно (с высокими баллами) прошли текущую аттестацию за предшествующий период. На освоение дисциплин цикла отводится не менее 20–30 к.е.

Курсовые работы (проекты) входят в общую трудоемкость дисциплины и оцениваются дополнительной 1 к.е. Одна учебная (производственная) практика оценивается отдельно – 3 к.е. Сдача государственного междисциплинарного экзамена – 3-5 к.е. Подготовка и защита выпускной работы – 12-15 к.е.

При реализации образовательной программы и организации учебного процесса необходимо введение индивидуальных учебных планов студентов, которые определяют образовательные траектории учащихся на весь период их обучения.

Основным моментом при переходе к системе кредитных единиц является перестройка организации учебного процесса в вузе, которая осуществляется по так называемой кредитно-модульной схеме, в отличие от «линейной», действующей в настоящее время в вузах России.

Организация учебного процесса включает четыре компонента: форма ведения учебного процесса, методическое обеспечение, запись студентов на дисциплины; служба академических консультантов (тьюторов). Рассмотрим последовательно эти компоненты.

Формами учебного процесса являются:

- аудиторные занятия – лекции, практические занятия (семинары, групповое академическое консультирование), практикумы (лабораторные работы), мастер-класс;

- внеаудиторные занятия – индивидуальные консультации, работа в научной библиотеке, самостоятельная работа, учебные и производственные практики;

- контроль знаний – рубежная аттестация, контрольные работы, тестирование (письменное или компьютерное) по разделам курса, отчет по курсовым работам, коллоквиумы;

- текущая и итоговая аттестации – итоговое тестирование по дисциплине, экзамен (письменный или устный), защита выпускной работы, междисциплинарный государственный экзамен.

Университет отвечает за все методическое обеспечение учебного процесса. В частности, для каждого направления (специальности) на факультетах должны быть подготовлены:

- программы по каждой дисциплине учебного плана с учетом кредитных единиц;
- материалы для аудиторной работы по каждой дисциплине: тексты лекций, планы семинарских занятий, мультимедийное сопровождение занятий;
- материалы для самостоятельной работы студентов: наборы текстов домашних заданий, материалы самоконтроля по каждой дисциплине, темы рефератов и курсовых работ, учебные материалы в электронной библиотеке и библиотеке университета;
- материалы для контроля знаний студентов: письменные контрольные задания, письменные и электронные тесты, экзаменационные билеты по каждой дисциплине;
- материалы для проведения практик: заключение договоров с организациями, планы и программы проведения учебных практик, формы отчетной документации.

Запись студентов на изучение дисциплин следующего учебного года организует факультет. Первокурсник до начала занятий получает в деканате факультета (у тьютора) подготовленный вариант индивидуального учебного плана, в который он может внести свои коррективы до 10 сентября текущего учебного года. Дальнейшие изменения в индивидуальном учебном плане студента в течение года не допускаются.

Студент 2 курса и старше составляет свой индивидуальный учебный план на следующий учебный год в период с 20 июня по 5 июля. Коррективы подаются в деканат студентом до 10 сентября нового учебного года. По каждой дисциплине деканат факультета по согласованию с учебно-методическим управлением (УМУ) университета устанавливает минимальное число студентов, необходимое для открытия дисциплины, а для каждого преподавателя – максимальное число студентов в учебном потоке (группе) [116, с. 191].

Если на данную дисциплину записалось число студентов, меньшее минимально установленного УМУ количества, то дисциплина не открывается и не вносится в рабочий план направления или специальности.

Если к данному преподавателю записалось число студентов, большее максимально установленного количества, то деканат формирует по этой дисциплине еще один учебный поток (учебную группу) и по своему усмотрению назначает в него преподавателя нужной соответствующей квалификации.

Студент имеет право записаться на дисциплины, которые составляют вместе больше, чем 60 кредитов в учебном году. В этом случае, при условии успешного выполнения учебного плана, срок обучения может быть сокращен.

Если студент, переведенный на следующий курс, в установленный срок не сдал в деканат факультета свой индивидуальный учебный план, то за основу его обучения принимается типовой рабочий план соответствующего курса.

По совокупности индивидуальных планов студентов факультет формирует рабочие учебные планы и составляет расписание занятий на один семестр учебного года.

Контроль за освоением студентом каждой дисциплины осуществляется с помощью балльно-рейтинговой системы (БРС), включающей рубежную и текущую аттестации. Университет (УМУ) разрабатывает общие схемы для учебных групп специальностей, а факультеты и кафедры – конкретные схемы и положения о БРС по каждой дисциплине в терминах кредитных единиц для каждого этапа рубежного контроля знаний.

По результатам текущей аттестации студенту выставляются:

- зачет в целых единицах (кредитах), характеризующих общую трудоемкость освоения дисциплины;
- дифференцированная оценка, характеризующая качество освоения студентом знаний в рамках данной дисциплины.

При получении неудовлетворительных оценок повторное прохождение студентом рубежной и текущей аттестации не допускается, за исключением документально обоснованных случаев (болезнь и пр.).

По результатам рубежного и текущего контроля факультет составляет академические рейтинги студентов. Высокий рейтинг позволяет студенту получить академические льготы и преимущества (повышенную стипендию, бесплатное обучение и пр.). Любой студент может получить аргументированные сведения о своем академическом рейтинге в деканате факультета или на web-сайте факультета.

В течение одного семестра студенту необходимо освоить дисциплины в объеме 30 к.е., включая все дисциплины группы (а), предусмотренные индивидуальным учебным планом. В реальности студент может набрать меньшее число кредитов и тогда возможны три случая. Если студент за семестр получил более 25 кредитов и при этом освоил все дисциплины группы (а), то он автоматически получает возможность продолжения обучения в следующем семестре. Если же он получил более 25 кредитов, но при этом освоил меньшее число дисциплин группы (а), то вопрос о продолжении его обучения решается администрацией факультета. И, наконец, если студент получил менее 25 кредитов, то он автоматически выбывает из числа студентов, обучающихся на данном курсе [116, 193].

По личному желанию и с согласия деканата факультета студент может быть восстановлен на предыдущем курсе, где по индивидуальному плану имеет возможность добрать необходимое число кредитов по дисциплинам группы (а).

Для содействия студентам в выборе и реализации их образовательных траекторий на факультетах организуется служба академических консультантов (тьюторов). Эта служба создается при деканатах факультетов и подчиняется непосредственно декану. Число тьюторов устанавливается в зависимости от числа студентов, например один тьютор на 200–300 студентов, и он осуществляет свою работу, как правило, в рамках не более чем 1–2 направлений (специальностей) и курирует студентов от первого до выпускного курса.

Должность тьютора может занимать сотрудник с высшим образованием, прошедший надлежащую подготовку и являющийся экспертом в структуре учебного процесса данной группы направлений (специальностей). Он назначается на должность приказом по университету при согласовании кандидатуры с деканом факультета.

Функциональные обязанности тьютора [116, с. 195]:

- представляет академические интересы студента в университете;
- входит в состав учебно-методических советов факультета;
- осуществляет групповые и индивидуальные консультации студентов с целью наиболее рационального составления индивидуальных и рабочих учебных планов на год;
- в течение учебного года тьютор обязан предусмотреть проведение академических консультаций на регулярной основе;
- ведет паспорта курируемых им направлений (специальностей);
- имеет право контролировать своевременную подготовку и наличие всех методических материалов, необходимых для обучения по соответствующему направлению (специальности);

- имеет право проверять выполнение правил проведения рубежного и текущего контроля по всем дисциплинам, а также может участвовать в работе комиссий по проведению контрольных ректората;
- обязан проходить повышение квалификации не реже одного раза в три года.

Томский государственный университет (ТГУ) (<http://www.tsu.ru/>)

В Томском университете еще в конце 80-х гг. прошлого века была создана рабочая исследовательская группа, в задачи которой входили анализ зарубежных систем образования и разработка схемы, приемлемой для одного из старейших университетов России. Разработанная схема включала обучение студентов в течение четырех лет по программе бакалавриата, их итоговую аттестацию и переход для дальнейшего обучения в течение года по программе дипломированного специалиста или в течение двух лет по программе магистратуры. Реализация такой схемы предполагала не столько изменение сроков обучения и перераспределение дисциплин по программам разного уровня, сколько принципиально иную идеологию построения образовательных программ. В программах закладывались широкие возможности индивидуализации обучения с учетом личных интересов студента. Более легко и органично эта схема учебного процесса была принята на факультетах физического и естественно – научного профиля, которые уже в 1990 г. перешли на многоуровневую систему образования. Гуманитарные факультеты, также имеющие известные научные школы и большой опыт обучения студентов, в основном не приняли этой системы, продолжая до сих пор обучение по традиционной схеме. Только в 1995 г. началась подготовка бакалавров и магистров по направлениям: философия, экономика, юриспруденция. В настоящее время около 35 % контингента студентов очной формы обучения получают в Томском университете образование по многоуровневой системе.

Внедрение многоуровневой системы потребовало не только больших усилий по разработке структуры и содержания новых образовательных программ, перестройки организации учебного процесса, но и серьезной психологической адаптации к ней основных участников образовательного процесса – педагогов и студентов. Значительная часть педагогов факультетов, внедрявших многоуровневую систему (в среднем 70–80 %), сразу восприняли ее. При этом менее 10 % педагогов считали ее преимуществом сопряженность с зарубежными системами и увеличивающиеся возможности академической мобильности [116, с. 209]. Большинство педагогов принимали эту систему, видя в ней открывающиеся возможности творчества в разработке новых программ, подключение к этой работе студентов («выстраивание индивидуальных образовательных траекторий») и сочетание нововведений с наработанным традиционным опытом подготовки специалистов. Педагоги, негативно относящиеся к этой системе, мотивировали свою точку зрения боязнью разрушения старого ценного опыта, отрицательным отношением ко всему «прозападному» и психологическим напряжением, связанным с возможной оценкой педагогов студентами через выбор или невыбор элективных и факультативных дисциплин. Переход на новую систему привел на первых этапах к существенному увеличению работы педагогов и менеджеров в образовании, но он также позволил больше использовать богатейший научный потенциал Томского университета для создания оригинальных новых курсов.

Отношение студентов к многоуровневой системе на первых этапах было явно отрицательное. В настоящее время большинство студентов (в среднем по разным факультетам 80–90 %) относятся положительно к перспективе получения дипломов бакалавров, что обусловлено, главным образом, психологическими моментами (желанием пораньше получить оценку своего труда в виде диплома бакалавра, привлекательность и необычность наименования бакалавра). Лишь 10–15 % студентов, продолжая обучение дальше по программам дипломированного специалиста и магистра, используют диплом бакалавра при устройстве на работу на должности, требующие высшего образования. Не более 5 % студентов используют возможность участво-

вать в программах продолжения обучения в зарубежных вузах, и не более 5–7 бакалавров в год реально получают образование в магистратуре зарубежных университетов. Студенты, получившие диплом бакалавра в Томском университете, не стремятся переходить в магистратуры других вузов. Вместе с тем бакалавры других вузов стремятся получить образование следующего уровня в Томском университете (особенно по направлению «юриспруденция») [116, с. 210].

Большинство студентов, получивших диплом бакалавров, продолжают обучение в родном вузе (около 20 % по магистерским программам, остальные по программам подготовки дипломированных специалистов). Не более 5 % бакалавров ограничиваются этим уровнем образования и покидают университет. Чаще всего это связано с наличием хорошо оплачиваемой работы, при этом высказывается желание через какое-то время получить образование высшего уровня [116, с. 211].

Магистерские программы, ориентированные на подготовку исследователей и педагогов высшей школы, хорошо сочетаются с аспирантскими программами. Как правило, тема магистерской диссертации соответствует теме кандидатской диссертации, поэтому на факультетах, выпускающих магистров, заметно выросла эффективность аспирантуры (процент защиты кандидатских диссертаций в срок).

В последнее десятилетие Томский университет в рамках программы «Tempus Tacis» совместно с университетами Великобритании (Оксфорд, Шеффилд), Нидерландов (Утрехт) разработал и реализовал магистерские программы. Кроме этого педагоги и руководство вуза достаточно подробно познакомились с различными вариантами многоуровневой системы образования в европейских и американских университетах. Сравнивая магистерские программы российских университетов, и прежде всего Томского университета, можно отметить ряд существенных отличий. Магистерские программы зарубежных университетов обычно носят комплексный или междисциплинарный характер. Число дисциплин ограничено, и они обычно проблемно-ориентированны. Поскольку магистерские программы открыты для всех бакалавров независимо от профиля их базового образования, в них могут быть один или два базовых курса общепрофессионального характера. Уровень магистерских диссертаций в зарубежных вузах примерно соответствует российскому, но иногда не носит исследовательский характер и представляет собой литературный обзор. В российских вузах магистерские программы в основном более узкопрофильные, курсы дисциплины предметно-ориентированные, а диссертации носят исследовательский характер. Они более соответствуют специализации на старших курсах, которые реализовывались в рамках программ подготовки специалистов.

Челябинский государственный университет (ЧелГУ) (<http://www.csu.ru/>)

Челябинский государственный университет стал единственным участником от России в работе по *созданию Европейского приложения* в рамках проекта, осуществляемого совместной рабочей группой Европейской комиссии, Совета Европы и UNESCO/CEPES [81].

В качестве участника такой работы Челябинский государственный университет в 2000 г. получил предложение приступить к пробной выдаче Европейского приложения. После консультаций со специалистами Минобразования России с 2001 г. Челябинский государственный университет выдает своим выпускникам Европейские приложения к дипломам.

Активное сотрудничество с университетами европейских стран с 1993 г. позволило Челябинскому государственному университету сформировать партнерские отношения с рядом университетов Великобритании и Франции.

В рамках проекта Челябинский государственный университет подготовил вариант Европейского приложения к дипломам физика-магистра, физика-специалиста, юриста-специалиста и экономиста по специальностям «Финансы и кредит». В приложениях к каждому из дипломов были даны стандартные объяснения того, как обладатель данного документа может продолжить обучение или приступить к профессиональной деятельности.

В 1998 г. структура Diploma Supplement была одобрена Еврокомиссией и рекомендована к использованию. Вместе с тем было принято решение об использовании единого бланка (формата) Европейского приложения, изготовитель которого был определен на конкурсной основе. Таковым стала испанская компания Signe A. Кроме того, создано структурное подразделение учебно-методического управления (1 методист, 2 переводчика), которое готовит информацию для оформления Европейских приложений. Ежегодные расходы университета по оформлению приложений составляют примерно 150 тыс. руб.

Европейские приложения выпускникам Челябинского государственного университета выдаются по требованию (при необходимости их предъявления за рубежом) и за плату. Плата составляет в денежном эквиваленте 100 долларов США по текущему курсу.

Европейское приложение к диплому – сложный по содержанию документ. Работа с ним требует специального обучения персонала по вопросам правильного заполнения разделов приложения.

Сложности возникают и в связи с тем, что за приложением обращаются выпускники разных лет, в том числе и давно окончившие университет. Это требует перевода на английский язык названий большого количества дисциплин, которые в разное время назывались по-разному [81].

Кроме того, в течение срока реализации образовательных программ состав дисциплин меняется в соответствии с тем, как используются возможности образовательных стандартов. Периодически меняются и сами стандарты. Это требует формирования и поддержания фонда наименований дисциплин, постоянного взаимодействия с факультетами.

При переводе названия дисциплин также возникает вопрос о содержательной части перевода. Названия некоторых дисциплин, особенно национально-региональной компоненты, мало понятны за рубежом даже в их русскоязычном написании, не говоря уже об их иностранной транскрипции.

В соответствии с приказом Минобразования России от 2 июля 2003 г. № 2847 и приказом Минобрнауки России от 29.07.2005 г. №215 Челябинский государственный университет участвует в инновационной деятельности по *использованию зачетных единиц*.

Одним из направлений такой деятельности является включение зачетных единиц в раздел Европейского приложения к диплому, характеризующий содержание полученного образования в зачетных единицах. Это потребовало переработки утвержденных учебных планов и некоторых изменений в организации учебного процесса. С целью регламентации деятельности по оформлению и выдаче приложений в 2001 г. была разработана и утверждена специальная инструкция [81].

Практика показала, что выпускники желают получать приложения в основном по трем причинам: во-первых, если требуется представить документы об образовании за рубежом для продолжения обучения; во-вторых, когда они переезжают на постоянное место жительства в зарубежные страны, в-третьих, по соображениям престижа.

Преобладают потребности, связанные с образованием за рубежом. Выданные Европейские приложения к диплому европейскими университетами принимаются без отклонений. Имеются многочисленные примеры того, как приложение помогло выпускникам Челябинского государственного университета при трудоустройстве в странах Европы [81].

Самарский государственный университет (СамГУ) (<http://www.ssu.samara.ru/>)

Общеввропейское приложение к диплому (Европейское приложение, Diploma Supplement, приложение, рекомендованное директором по высшему образованию ЮНЕСКО/СЕПЕС, Советом Европы и Европейской комиссией) Самарский государственный университет выдает с 2004 г. [81, с. 13].

Отделом международных отношений СамГУ был разработан план по обеспечению признания документов о высшем образовании, выдаваемых СамГУ, и реализации целей Болон-

ского процесса в части обеспечения трудоустройства выпускников и признания квалификаций. Инструментом облегчения признания было выбрано Европейское приложение к диплому.

В 2004 г. администрацией СамГУ было принято решение о проведении эксперимента по выдаче Европейского приложения к диплому.

В качестве правовой основы были использованы следующие документы:

- Лиссабонская конвенция, ратифицированная РФ Федеральным законом №65-ФЗ от 4 апреля 2000 г.;
- руководство ЮНЕСКО по признанию в Российской Федерации документов об образовании, полученных в других европейских странах, и признанию российских документов об образовании в других европейских странах от 11 июня 1997 г. (Хельсинские рекомендации).

Данное направление, выдача Европейского приложения к диплому, предполагает наличие в рабочей группе специалистов, которые:

- имеют опыт первичной оценки иностранных документов об образовании;
- знают российскую систему образования, законодательную и нормативную базу, регламентирующую деятельность образовательных учреждений;
- имеют представление о принципах построения основных образовательных программ высшего профессионального образования, государственных образовательных стандартов, типовых учебных планов;
- знакомы с системами образования стран Европы, Америки и Азии;
- владеют методикой пересчета трудоемкости между академическими часами, зачетными единицами трудоемкости и кредитами ECTS;
- владеют иностранными языками (как минимум – английский язык);
- знакомы с принципами Болонского процесса;
- имеют представления о механизмах легализации и признания иностранных документов об образовании [81, с. 15].

В соответствии с вышеперечисленными требованиями администрации учебного заведения необходимо организовать повышение квалификации работников в ведущих университетах или создать специализированную программу дополнительной подготовки, реализуемую внутри университета с привлеченными специалистами.

В соответствии с планом мероприятий проведения эксперимента по выдаче Европейского приложения к диплому рабочей группой Отдела международных отношений были приняты последовательные шаги:

- разработка бланка Европейского приложения к диплому университета (в части содержания) на английском языке по основным образовательным программам, реализуемым в университете;
- получение рекомендаций от экспертов Международного совета – попечителей СамГУ и сотрудников зарубежных центров по признанию документов об образовании;
- разработка дизайна бланка и полноцветная печать с привлечением отдельных специалистов;
- выдача приложения выпускникам всех лет и по всем программам (включая получаемого по заочной и ускоренной форме);
- обеспечение доступа к информации о возможности оформления Европейского приложения для выпускников и зарубежных университетов и

работодателей через сайт университета и Ассоциации выпускников (on-line заполнение заявки) и др.

Проанализировав затраты университета при бесплатной выдаче Европейского приложения и соотнеся это с количеством выпускников, выезжающих за границу, сделали вывод о невозможности и нецелесообразности оформлять Европейское приложение к диплому за счет средств вуза. Для финансового обеспечения эксперимента университетом была выделена возвратная ссуда по представленной смете. В процессе выдачи Европейского приложения к диплому эта ссуда была возвращена за счет средств, поступающих от заявителей.

На сегодняшний день на территории Самарской области только в Сам-ГУ выпускники имеют возможность оформить Европейское приложение к диплому как о первом высшем образовании, так и о втором и дополнительном образовании вне зависимости от формы обучения [81, 21].

Тюменский государственный университет (ТюмГУ) (<http://www.utmn.ru/>)

Инновационная образовательная программа Тюменского государственного университета в качестве одной из главных ее задач предусматривает переход на двухуровневую подготовку, которая сама по себе считается формой инновационного образования.

В ТюмГУ разработана Концепция развития двухуровневой подготовки кадров [88].

Согласно этой концепции переход ТюмГУ на двухуровневую подготовку будет проходить в два этапа:

- 1) 2008 г. – 31 августа 2009 г. – переходный этап в связи с подготовкой ФГОС третьего поколения и сосуществованием подготовки по двухуровневой и трехуровневой системам;
- 2) 1 сентября 2009 г. – 2010 г. – полный переход на двухуровневую систему на основе ФГОС ВПО третьего поколения и комплексное внедрение инструментария Болонского процесса.

Системный подход предполагает, что для перехода на двухуровневую подготовку в 2008-2010 гг. в университете необходимо внедрить:

- компетентностную методологию разработки образовательных программ;
- систему зачетных единиц для признания результатов обучения;
- внутривузовскую систему контроля за качеством образования и привлечения к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей;
- благоприятные условия для развития академической мобильности студентов и преподавателей.

Среди проблем организационного, содержательного плана, а также информационно-методического сопровождения бакалавриата и магистратуры в университете разработки концепции [88] выделяют:

- 1) низкие темпы роста количества студентов, обучающихся по многоуровневой системе (19,9 % студентов дневной формы обучения), недостаточный положительный имидж магистерской подготовки в регионе, что выражается в низком конкурсе среди поступающих в магистратуру; негативное отношение ППС, студентов, родителей к двухуровневой подготовке;
- 2) крайне незначительный контингент магистрантов по отношению к общему числу обучающихся;
- 3) затратность магистратуры для университета; отсутствие экономических прогнозов при переходе университета на двухуровневую

подготовку; рост расходов университета по переходу на двухуровневую систему;

4) отсутствие университетской нормативно-правовой базы деятельности магистратуры (Положения о магистратуре, Положения о приеме в магистратуру, Положения о государственной аттестации магистрантов и т.д.); ее организационной основы;

5) недостаточная динамика роста ППС с ученой степенью доктора наук для открытия новых магистерских программ;

6) преобладание фундаментальной направленности подготовки магистров; их ориентацией в первую очередь на удовлетворение академических интересов кафедр, а не интересов корпоративного заказчика; в процесс преподавания почти не вовлечены практикующие работники;

7) несовершенство действующих федеральных ГОС ВПО второго поколения; их ориентация по подготовке научно-педагогических кадров;

8) отсутствие авторских магистерских программ и клиенто-ориентированных прикладных программ; программ инновационной направленности;

9) недостаточная учебно-методическая и информационная база магистерской подготовки;

10) практикуется открытие магистерских программ при отсутствии должного методического обеспечения;

11) не определены технологии перехода университета на двухуровневую систему, в частности, это вопросы приема в магистратуру лиц с непрофильным высшим образованием; возможности и финансовые основы доучивания выпускников бакалавриата в специалитете до 31 августа 2009 г.

В концепции намечены следующие принципы перехода к двухуровневой подготовке:

1. Компетентностный подход, ориентация на образовательные результаты.

2. Диверсификация магистерских программ, многообразие моделей магистратуры, ее адаптация к инновационному сектору экономики.

3. Открытость и конкурсность магистратуры, предоставление возможности обучения в магистратуре лицам с непрофильным высшим образованием.

4. Усиление практико-прикладной направленности обучения.

5. Применение инновационных образовательных технологий на базе активных методов обучения; приоритет самостоятельной работы обучающихся [88].

Макеты действующих учебных планов предполагают распределение только аудиторной нагрузки по времени и формам. Перенос акцента в процессе обучения на самостоятельную работу должен найти отражение и в таких формализованных документах, как образовательный стандарт университета, учебный план, регламент формирования учебной нагрузки кафедр, регламент самостоятельной работы студентов.

Реализация концепции осуществляется за счет средств федерального бюджета, инновационной образовательной программы, внебюджетных средств, фондов, грантов, региональных целевых программ и других, не запрещенных законодательством источников.

Итак, процесс вхождения российских вузов в европейское пространство высшего образования принял (по крайней мере, формально) массовый, но далеко не тотальный, характер. В большинстве российских вузов декларируется реализация каких-либо направлений Болон-

ского процесса, хотя около четверти вузов пока еще совсем не приступали к реализации мероприятий Болонского процесса [115].

Факт реализации в вузе мероприятий по обеспечению того или иного направления Болонского процесса сам по себе не свидетельствует о глубине и качестве внедрения этого направления Болонского процесса в вузе.

В целом следует отметить существенную дифференциацию субъективных оценок Болонского процесса со стороны руководства вузов, свидетельствующую об отсутствии единства взглядов на процесс (общей «идеологии»), видимое непонимание целей Болонского процесса многими менеджерами вузов, значительную неопределенность представлений о самой целесообразности Болонского процесса в России.

Ситуация вокруг введения системы многоуровневого образования в российских вузах существенно изменилась. В связи с предстоящими в ближайшее время изменениями в высшей школе в этом направлении можно прогнозировать три варианта развития событий. Останемся на невозможности точного копирования западной системы в России по нескольким причинам. Во-первых, различное понимание объема и содержания бакалаврских и магистерских программ, различные подходы и педагогические технологии в реализации программ. Во-вторых, неготовность работодателей и нормативно-правовой базы воспринимать бакалавров и широко распространенное мнение о бакалаврах как «недоучках». В-третьих, неспособность учреждений и предприятий завершать профессиональную подготовку бакалавров у себя, как это нередко делается в западных странах. И наконец, в европейских странах схемы многоуровневого образования тоже существенно различаются.

Первый вариант представляет собой быстрое и повсеместное введение жесткой схемы четыре (или три) года обучения в бакалавриате и два года в магистратуре и закрытие любых программ подготовки дипломированных специалистов. Такой шаг привел к кризисной ситуации не востребоваемости выпускников вузов, ослаблению связей между вузами и потребителями выпускников и сокращению финансирования учебного процесса в вузах примерно на 15 %. Непонимание рынком труда места, доли и квалификации бакалавров объясняет непопулярность первой ступени высшего образования. Последнее связано с тем, что большая часть студентов будет обучаться в течение четырех, а не пяти лет, как сегодня. Как следствие этого, может происходить образование специальных структур в учреждениях и на предприятиях, в задачи которых будет входить повышение профессионального статуса бакалавров, исходя из задач этих фирм. «Возможно создание сети мелких образовательных организаций (курсов, центров и т.д.) вокруг университетов, которые будут выполнять аналогичные задачи. Профессиональная направленность в содержании образовательных программ в вузах может резко сократиться, что, несомненно, отразится на инновационных процессах и внедрении научных разработок» [115, с. 212].

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.