

Этапы большого пути. Болонский процесс в России.

1. 1. Вступление России в Болонский процесс

1990-е годы стали для российской системы высшего образования по-настоящему переломными, ибо процессы реформирования политической, экономической и социальной жизни российского общества закономерно и настоятельно потребовали перестройки образовательной сферы не только в идеологическом аспекте, но и в плане содержательном и методическом, что называется «на всех уровнях». В таких условиях потребовалась и трансформация системы управления Высшей школой, а также изменение ее законодательной базы.

В 1992 году был принят федеральный закон «Об образовании» (Закон РФ от 10 июля 1992 г. N 3266-1), который стал как раз законодательной основой дальнейших преобразований. Согласно этому акту содержание образования признавалось одним из ведущих факторов экономического и социального прогресса общества (ст. 14.1). Перед образовательной системой ставилась задача сформировать такое содержание образования, которое обеспечивало бы адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества, возможность интеграции личности в национальную и мировую культуру.

Процесс реформирования российского высшего образования в соответствии с провозглашенными в Законе принципами приобрел несколько ярко выраженных черт. *Во-первых*, можно говорить о резкой смене идеологических основ образования, отказе от моноидеологизма в преподавании, прежде всего, предметов гуманитарного цикла. *Во-вторых*, в этот период начинается активный поиск новых методов и форм преподавания в высших учебных заведениях. *В-третьих*, делаются попытки изменить административные основы существования вузов. Во многом базой и примером для подражания в этих процессах становится европейская традиция высшего и, главным образом, университетского образования.

Интерес к европейскому опыту образовательных систем имел как политические, так и исторические корни. Российские университеты в момент своего зарождения в середине XVIII века создавались по «образу и подобию» своих европейских собратьев, имевших более длительную историю, в связи с чем, корнями, структурой содержанием деятельности и современными тенденциями развития своих ведущих университетов, отечественная вузовская система весьма близка к европейской университетской традиции. Интерес к современному опыту европейских университетов с апелляцией к единым историческим корням, усиливался и процессами политическими. Изменение принципов внешней политики России, стремление российского государства войти в европейское политическое, экономическое и культурное пространство в качестве полноценного и равноправного партнера, заставляло критически воспринимать и адаптировать опыт Европы. В весьма значительной степени эти процессы катализировались и экономическими причинами: в связи с переходом России к рыночной экономике актуальным стал вопрос коммерциализации профессиональной подготовки кадров как для страны, так и для зарубежных государств. Перед российской Высшей школой стала задача занять достойное / выгодное место на международном рынке образовательных услуг.

В 1994 году в России были сделаны первые шаги для введения системы высшего профессионального образования, основанной на двух основных циклах – бакалавриата и

магистратуры. Многоуровневая модель высшего профессионального образования, была введена постановлением Комитета по высшей школе Миннауки России от 13 марта 1992 года № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации». Подготовка бакалавров рассматривалась как базовая и предназначенная прежде всего для продолжения образования в магистратуре или подготовки специалистов. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» от 12 августа 1994 года № 940 уточнило структуру высшего профессионального образования: вузам предоставлялась возможность реализовать пятилетние программы подготовки дипломированных специалистов (5 лет обучения), а также вводить программы подготовки бакалавров (4 года обучения) и магистров (6 лет обучения, включая бакалавриат).

Следующим шагом реформирования российской системы образования стало принятие Федерального Закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22. августа 1996 г. № 125-ФЗ. Основными принципами государственной политики в области высшего образования были, в том числе, провозглашены непрерывность и преемственность процесса образования и интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования (ст. 2.2., 2.3). Законом была расширена автономия высших учебных заведений (ст. 3.2), понимаемая как «степень самоуправления, которая необходима высшему учебному заведению для эффективного принятия решения в отношении своей уставной деятельности», профессорско-преподавательский состав и студенты получили право «академической свободы» (ст. 3.3).

С целью обеспечения качества высшего и послевузовского профессионального образования, единства образовательного пространства Российской Федерации, признания и установления эквивалентности документов иностранных государств о высшем и послевузовском профессиональном образовании вводились государственные образовательные стандарты (ст. 5) «второго поколения», значительно отличающиеся от т.н. «стандартов первого поколения», созданных в 1992 – 1996 гг. в рамках действия закона «Об образовании».

В рамках действия Закона «О высшем и послевузовском образовании» в высших учебных заведениях России вводилось трехступенчатая система образования: бакалавр (не менее 4 лет) – специалист (не менее 5 лет) – магистр (не менее 6 лет). Согласно указанному Закону соответствующие образовательные программы могут быть реализованы непрерывно и по ступеням. В нем предусмотрена также возможность получения неполного высшего профессионального образования со сроком обучения не менее двух лет. Фактически же на практике реализовывались *две схемы. Первая* предусматривала пятилетнее обучение по программам подготовки дипломированного специалиста (наиболее используемая). *Вторая* включала освоение четырехлетней программы бакалавра с возможностью продолжения образования в специалитете (+ один год) или магистратуре (+ два года). Модель (четыре года бакалавриат + один год специалитет), закрепленная в настоящий момент в российском законодательстве об образовании, не вписывается в европейские каноны.

Несомненно, что процессы, связанные с осмыслением европейского опыта учитывали положения «Великой Хартии университетов» (Magna Charta Universitatum), подписанной в Болонье в 1988 г. Этот документ отразил представления о социальной и исторической роли университетов на пороге третьего тысячелетия. Принципами существования университетов были названы моральная и научная независимость от политической и экономической власти (автономия), неотделимость учебного процесса от

исследовательской деятельности; свобода преподавания, исследований и обучения; преодоление политических и географических границ и необходимость взаимного познания и взаимодействия различных культур.

В 80-е – начало 90-х годов XX века в рамках Европейских сообществ происходит переход к единому внутреннему рынку, определяющей чертой которого является свободное движение товаров, услуг, а также капиталов и лиц. Высшее образование рассматривалось как символ национального государства, внутренняя сфера. В 1983 – 1992 годах в странах Европы происходила активная работа по уточнению целей, задач и проблем кооперации высшего образования на пространстве Евросоюза и ее правовых аспектов: предоставление студентам из разных стран равных прав в принимающих их странах. Под лозунгом «Содействие свободной мобильности преподавателей, студентов и исследователей» разворачивались известные и в России проекты COMET, ERASMUS, LINGUA, TEMPUS.

В 1992 г. Маастрихтский договор о создании Европейского Союза обозначил переход стран Европы к экономическому, валютному и политическому союзу. В результате данного объединения, а также увеличения количества студентов, усиления мобильности и расширения европейского рынка труда проблема признания квалификаций и ученых степеней потребовала неотложного решения, что в свою очередь, поставило вопрос о необходимости более тесного сотрудничества. В связи с этим возникла необходимость создания общего документа, который бы синтезировал все предшествующие акты.

11 апреля 1997 года в Лиссабоне была подписана Конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе», ориентированная на облегчение доступа в учебные заведения европейских государств гражданам других стран региона. Опираясь на положения Великой Хартии, Конвенция признала огромное разнообразие систем образования в Европейском регионе и расширила права университетов в вопросах признания зарубежных дипломов и квалификаций. В основу сопоставления дипломов о высшем образовании было положено не выявление близости или различий в учебных планах сравниваемых образовательных программ, а сравнение всей совокупности знаний заявителя с точки зрения его готовности продолжать обучение на новом, более высоком уровне. Значительным достижением Конвенции явилось создание на её основе постоянно действующего Комитета по признанию квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе. В качестве механизма реализации Конвенции были утверждены созданные в 1994 году под эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО сети национальных информационных центров ENIC (European Network of National Information Centres on Academic Mobility and Recognition).

25 мая 1998 года в Сорбонне (г. Париж, Франция) министрами Великобритании, Германии, Франции, Италии была подписана совместная декларация «О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования», ставшая прологом Болонского процесса. Основной стратегической целью развития высшего образования в Европе было названо создание Зоны европейского высшего образования. В основу ее строительства должны были быть положены эквивалентные циклы обучения, использование системы кредитов, признание положений Лиссабонской конвенции.

Вышеназванные документы и практика реализации их основных положений стали базой для подписания 19 июня 1999 года в г. Болонья совместного заявления министров **образования 29 стран** «Зона европейского высшего образования». Именно в этом документе, ставшем стартовой точкой Болонского процесса были сформулированы

основная цель – создание единой образовательной зоны Европы, способами достижения которой назывались: применение доступной для понимания и сопоставления системы степеней с выдачей Приложения к Диплому (Diploma Supplement); введение структуры обучения, базирующейся на двух основных циклах, соответственно первого и второго уровня (бакалавриат и магистратура); применение системы накопления и передачи кредитов – по модели ECTS; обеспечение мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и административного персонала путем устранения препятствий к их свободному перемещению; поддержка европейского сотрудничества по вопросам обеспечения качества образования; поддержка необходимого уровня высшего образования в странах-партнерах.

Основная цель Болонского процесса – установить к 2010 году единое Европейское пространство высшего образования. Выполнение этой ключевой задачи отражено в 10 известных позициях, которые определены основными документами Болонского процесса.

С начала XXI века число стран, признавших/подписавших Болонскую декларацию неуклонно росло. **На сегодняшний день в Болонском процессе участвуют 45 стран. 29 декабря 2001 года Распоряжением Правительства РФ № 1756-р** после общественного обсуждения и рассмотрения на заседаниях Государственного Совета и Правительства **была одобрена и введена в действие подготовленная Минобразованием России Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.**

В Концепции модернизации, закрепляющей направления государственной политики в области образования, однако, нет упоминания ни о Болонской декларации, ни о других документах Болонского процесса. Однако если сравнить текст Концепции с положениями, отраженными в документах Болонского процесса, то нетрудно заметить определенную схожесть между ними.

В первую очередь необходимо отметить признание важности *образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества*. Признавая за российской системой образования способность конкурировать с системами образования передовых стран, Концепция указывает на необходимость широкой поддержки со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства образовательной сфере, глубокой и всесторонней модернизации образования.

Подводя итоги 2002 года и определяя задачи системы образования в рамках Концепции модернизации на 2003 год, В.М. Филиппов в своем выступлении на итоговой Коллегии Министерства образования РФ 26 февраля 2003 года не упоминает о вхождении в Болонскую систему как приоритетной задаче в развитии российской системы высшего образования. В качестве задач на 2003 год, которые в определенной степени соотносятся с требованиями Болонской системы, можно выделить установку на завершение разработки модели государственных стандартов бакалавра и магистра по всем специальностям в области техники и технологий. **В России первые прямые обращения к документам Болонского процесса произошли только в первые годы XXI века, то есть, по сути, тогда, когда уже были сформулированы основные принципы, создана система сотрудничества и механизмы контроля над ходом процесса. Стимулом для обращения к идеям Болонского процесса стало признание необходимости создать такую образовательную систему, которая, будучи включенной в деятельность рыночных механизмов, могла бы выступать на равных и даже конкурировать с европейской. Для этого, по мысли государственных деятелей и представителей вузовских корпораций, было необходимо создать условия и найти пути для признания российских документов об образовании в европейских государствах. Первая рабочая группа была собрана в марте 2001 года по инициативе и под**

руководством заместителя министра образования В.Д. Шадрикова. Основным интерес в работе этой группы вызвал вопрос о введении двухуровневой системы образования как способе занять *достойное (и выгодное)* место на международном рынке образовательных услуг и проблема взаимного признания документов о высшем образовании.

В ноябре 2001 года Министерство образования РФ издает приказ № N 3561 «О практике взаимного признания и установления эквивалентности документов об образовании в Российской Федерации и зарубежных государствах». В соответствии с этим документом Управление международного образования должно было в течение 2002 года завершить проработку вопросов по анализу состояния дел в системах образования государств-участников СНГ, с которыми Российская Федерация не имела соглашений о взаимном признании документов об образовании и определить целесообразность заключения с ними соответствующих соглашений, а также при подготовке ежегодных планов первоочередных работ предусмотреть направления деятельности, направленные на развитие экспорта российских образовательных услуг и признания документов об образовании в зарубежных странах.

В 2002 году Министерство образования РФ инициирует эксперимент по введению системы зачетных единиц в вузах. 2 июля 2003 года Министерство издает приказ № 2847 «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе», согласно которому в целях совершенствования планирования и организации учебного процесса, увеличения роли самостоятельной работы студента и оптимизации учебной нагрузки педагогических работников в ВУЗах России в 2003 – 2005 годах проводится эксперимент по применению системы зачетных единиц и кредитов в рамках преподавания отдельных специальностей. В список экспериментальных вузов были включены 22 учебных заведения России. В приложении к приказу Минобразования РФ № 215 от 29.07.2005 г. «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачётных единиц» было названо 39 вузов, участвующих в эксперименте. Главным вузом по изучению и введению системы зачетных единиц (ESTS), призванным осуществлять систематический анализ и обобщение инновационной деятельности назначается Российский государственный университет дружбы народов.

В том же году была разработана и направлена во все вузы России «Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах» (Письмо Минобразования России от 28 ноября 2002 г. № 14-52-988 ин\13). Эта Методика учитывала особенности российской системы образования и рекомендовала вузам определенный порядок расчета зачетных единиц, совместимый с ECTS.

С 2002 года обостряется интерес вузовской общественности ко всем аспектам Болонского процесса. В ходе дискуссий, посвященных проблеме реформирования системы высшего образования в России, была признана необходимость предания ей большей открытости, а, следовательно, сопоставимости с системами университетского образования, принятых в других странах. Причинами движения в подобном направлении были названы необходимость обеспечения большей доступности и конкурентоспособности высшего образования в России и потребность в превентивном реагировании на проблемы образования, которые ожидают Россию в ходе ее включения в процесс глобализации рынков (в том числе рынка образовательных услуг и рынка квалифицированного труда). Особое внимание должно быть обращено на проблему присоединения России к Болонской декларации 1999 года. Исходя из вышесказанного, Санкт-Петербургский государственный университет выступил с инициативой активного включения нашей страны в Болонский процесс. По инициативе Санкт-Петербургского университета в декабре 2002 г. Министерство образования РФ (Приказ Минобразования

от 14.10.2001 №3582) провело Первый Международный семинар «Интеграция российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования: проблемы и перспективы». В работе семинара приняли участие эксперты Совета Европы, ЮНЕСКО и других международных организаций, представители законодательных и исполнительных органов власти Российской Федерации, ректоры и проректоры вузов России, представители общественных организаций. На семинаре обсуждались следующие основные вопросы:

- цели, задачи и механизмы создания общеевропейской системы высшего образования;
- условия и критерии, определяющие готовность вхождения национальных систем высшего образования в Болонский процесс, возможность гибкого подхода к этим условиям и критериям;
- степень готовности России к присоединению к Болонской декларации с учетом исторических традиций и особенностей отечественной высшей школы;
- роль классических российских университетов в интеграции России в общеевропейскую систему высшего образования;
- механизмы реализации в РФ Лиссабонской конвенции;
- программа законодательных, организационных и научно-методических мероприятий, направленных на присоединение России к Болонской декларации и реализации ее основных принципов.

Участники семинара отметили, что в Российской Федерации уже созданы предпосылки для вхождения системы высшего профессионального образования в Болонский процесс:

- действующее законодательство предусматривает возможность реализации многоступенчатой структуры высшего профессионального образования, более того в ряде вузов уже функционирует многоступенчатая структура основных образовательных программ;
- на территории России проводятся эксперименты по организации образовательного процесса в вузах на основе зачетных единиц;
- в России активно совершенствуется государственная система оценки качества высшего профессионального образования, а также формируются внутривузовские системы управления качеством образования.

Итогом работы семинара стала выработка целой серии рекомендаций, адресованных Минобразованию России:

при реализации программы модернизации отечественной системы высшего профессионального образования учитывать перспективы вступления Российской Федерации во Всемирную Торговую Организацию, а также положения Болонской декларации и сопровождающих ее документов;

- обеспечить доступность для граждан и студентов зарубежных стран информации о российской системе образования, о структуре квалификаций, дипломов и о процессах модернизации высшего профессионального образования в России;
- разработать предложения по оптимизации состава и структуры Перечня направлений подготовки и специальностей высшего профессионального

образования с учетом необходимости интеграции России в общеевропейское и мировое образовательное пространство;

- активизировать взаимодействие с министерствами (ведомствами) Российской Федерации по расширению практического признания квалификации (степени) "бакалавр" на предприятиях, в учреждениях и организациях конкретных отраслей;
- разработать методологию модульного построения образовательных программ высшего профессионального образования;
- разработать рекомендации по формированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования следующего поколения с использованием зачетных единиц;
- разработать систему выпускных документов, совместимых с общеевропейским «Приложением к диплому» (Diploma Supplement);
- ускорить принятие решений по инициированию подключения Российской Федерации к Болонскому процессу.

Таким образом, Первый международный семинар очертил основные направления движения России в сторону Болонского процесса с учетом уже имеющихся достижений и обращением внимания на специфические черты российской образовательной системы в ее экономической и социальной практике. Кроме того, по инициативе Санкт-Петербургского государственного университета была создана соответствующая рабочая группа, которую возглавили заместитель Министра Российской Федерации, председатель Комитета по образованию и науке Государственной Думы и ректор Санкт-Петербургского государственного университета. В состав группы вошли ректоры ведущих вузов, эксперты по вопросам международного сотрудничества.

17-19 сентября 2003 г. состоялся визит делегации Минобразования России в г. Берлин (Германия) для участия в конференции Министров Высшего образования Европейских стран, проводимой в рамках Болонского процесса. В конференции приняли участие министры высшего образования 33 государств, подписавших к тому времени Болонскую декларацию и министры 7 государств – кандидатов на присоединение к ней, в том числе Российской Федерации. На совещании Министров образования по инициативе Франции, поддержанной представителями Италии, Великобритании и Германии, было единогласно принято решение *о присоединении* России к Болонской декларации.

В конце сентября 2003 г. научно-педагогическая общественность была *извещена* о присоединении Российской Федерации к Болонскому процессу на заседании Совета по педагогическому образованию. Основной докладчик – Министр образования В.М. Филиппов обратил внимание на необходимость реформирования системы образования с тем, чтобы к 2010 г. войти в европейское образовательное сообщество. Тогда основные планы реформаторов, в изложении Филиппова, выглядели следующим образом:

- для эффективной подготовки учащихся к вузу в старшей школе в обязательном порядке вводится профильное обучение, а в 9-х классах – предпрофильное (предполагалось ввести с сентября 2005 г.);
- разрабатывается новый базисный учебный план и стандарты, учитывающие особенности профильной школы (должны быть введены с сентября 2006 г.);

- система высшего образования должна быть приведена в соответствие с «многоуровневой системой» Европы, описанной в документах Болонского процесса
- необходимо расширение дистантного образования (т.е. заочного, с помощью Интернета и филиалов центральных вузов);
- должно быть разработано единое приложение к диплому;
- для решения проблемы интеграции в Болонский процесс среднего специального образования предполагается создать учебные заведения "смешанного типа";
- проблема послевузовского образования (статуса степеней доктора и кандидата наук) предположительно решится так: кандидаты приравняются по статусу к магистрам, а доктора (наши) будут приравнены к европейским докторам наук (PhD);
- базовые учебные планы следует фундаментально сократить, т.к. учащиеся сильно перегружены, а в странах ЕС массовое образование не предполагает многих тем, обязательных в России;
- форсировать внедрение ЕГЭ как единого критерия для поступления в вуз (полностью в 2005/2006.)

Подписание Российской Федерацией документов Болонского процесса автоматически возлагало на страну обязательства воплотить в жизнь его *принципы* до 2010 года. В связи с этим меняется общественное отношение к Болонскому процессу в России, а обсуждение проблемы «Россия и Болонский процесс» приобретает новую окраску. На Втором Международном семинаре «Россия и европейское пространство высшего образования: планы и перспективы после Берлинской конференции», организованный Министерством образования РФ, Комитетом по образованию и науке Государственной Думы РФ, Советом Европы и Санкт-Петербургским государственным университетом, прошел 29-30 октября 2003 года в стенах Санкт-Петербургского государственного университета, в котором приняли участие представители Совета Европы и ЮНЕСКО, министерств и ведомств РФ, ректоры ведущих высших учебных заведений России, представители систем образования из ближнего зарубежья, основное внимание было обращено на *промежуточные итоги* интеграции российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство, динамику развития в этом направлении и обозначены *перспективы* участия России в Болонском процессе.

Именно на этом семинаре министр образования РФ В.М. Филиппов обозначил основные цели и задачи, стоящие перед системой высшего образования России в рамках работы в Болонском процессе. Министр подчеркнул, что вхождение России в единое образовательное пространство является не только очередным шагом в процессе общеевропейской интеграции, но также отвечает внутренней потребности российского рынка образовательных услуг. В связи с подписанием Болонской декларации России предстоит решить ряд важных задач, которые потребуют значительных изменений и модернизации российского образования. Первой из таких задач является создание многоуровневой системы высшего образования: «бакалавриат—магистратура». Внедрение двухступенчатой подготовки специалистов в российской высшей школе началось как эксперимент в 1992 г., и по сравнению с некоторыми другими «странами Болонского процесса» Россия находится значительно ближе к ее полноценной реализации. Одной из проблем в окончательном освоении двухступенчатой системы подготовки специалистов является поиск и принятие соответствующих решений относительно признания квалификации бакалавра после четырехлетнего обучения на рынке труда.

Другая проблема связана с разработкой нового поколения государственных стандартов и их внедрением к 2006 г. В числе первоочередных задач были также названы введение системы зачетных единиц — «credit system», разработка и внедрение Приложения к диплому (Diploma Supplement), создание системы аттестации и контроля качества обучения.

Характеризуя состояние дел по каждому из вопросов, министр отметил, что в России уже проводится эксперимент по внедрению системы зачетных единиц в двадцати вузах страны, но повсеместно ввести систему «кредитов» в российской высшей школе и изменить российский диплом о высшем образовании Россия пока не готова. При этом министр подчеркнул, что должна быть выработана модель, совместимая с европейской системой кредитных единиц, при этом учитывающая *традиционные особенности* российского образования. Подробно остановившись на проблеме разработки сопоставимого с общеевропейской системой Приложения к диплому, министр отметил, что ожидать внедрения в ряде университетов такого приложения можно не ранее все того же 2006 года, но очень важно добиться того, «чтобы уже выпускники 2008-2010 годах получили дипломы европейского образца с соответствующим Приложением».

Подводя итоги деятельности российской системы образования за 2003 год Коллегия Минобразования РФ 25 февраля 2004 года (Решение коллегии Минобразования РФ от 25 февраля 2004 г. N 3) отметила, что основные задачи, поставленные перед российской системой образования в рамках первого периода ее модернизации выполнены.

Вообще, модернизация российской профессиональной школы, в первую очередь, высшей, должна рассматриваться как адекватный ответ на вызовы реального процесса глобализации рынка образовательных услуг, интеграции России в общеевропейское и мировое образовательные пространства. Одной из важнейших задач в рамках приоритетных направлений развития на 2004 – 2005 годы Коллегия назвала вхождение российской высшей школы в Болонский процесс. Деятельность в этой сфере должна была быть активизирована, в первую очередь по следующим направлениям:

- интенсификация работы в области совершенствования содержания и структуры образования;
- экстенсивное развитие процесса, включение в него большего числа высших учебных заведений всех регионов;
- организация широкой разъяснительной работы.

Конкретизирующие положения этого плана были сформулированы Министром образования РФ В.М. Филипповым на итоговом расширенном заседании коллегии Минобразования России «О приоритетах развития системы образования в 2004-2005 гг. и итогах первого этапа модернизации российского образования». В рамках достижения основной цели – обеспечения доступности, повышения качества и эффективности высшего образования и в контексте работы в рамках Болонского процесса – необходимо рассматривать 2004 *как первый год* системной работы в высшем образовании России по реализации следующих принципов Болонского процесса:

- разработка нового поколения стандартов высшего образования, в частности, с полномасштабным переходом (кроме медицинских и творческих специальностей) на многоуровневую систему высшего образования (в течении 3–4 лет);
- изучение и апробацию в течении года всеми вузами страны (хотя бы в рамках 1–2 специальностей) системы «кредитов» – «зачетных единиц» и модульно-

рейтинговой системы организации учебного процесса как более гибкой, более стимулирующей системы организации учебной работы студентов и кафедр;

- в 2004-2005 гг. окончательно определиться и приступить к созданию, в соответствии с общеевропейскими требованиями, общероссийской системы аттестации и контроля качества, независимой от органов управления образования, с созданием соответствующих региональных структур. Одновременно предстоит начать работу по выстраиванию внутривузовских систем контроля качества в соответствии с *общеевропейскими требованиями*;
- для решения проблемы качества образования органам управления образования совместно с советами ректоров необходимо более системно выстроить работу.

9 марта 2004 г. Минобразования России издает приказ № 1291 «О рабочей группе по осуществлению общеевропейских (Болонских) принципов развития высшего профессионального образования в России», который утратит силу спустя несколько месяцев в связи со структурной перестройкой органов управления образованием: 15 июня 2004 года Правительство РФ утверждает Положение о Министерстве образования и науки Российской Федерации.

В октябре 2004 года Министерство образования и науки РФ Приказом № 100 от 25 октября 2004 года создает группу по осуществлению Болонских принципов в России. В соответствии с этим приказом, в целях активизации и координации работ по вхождению российской системы высшего профессионального образования в европейское образовательное пространство, расширения контактов с рабочими группами и иными структурами Совета Европы, ЮНЕСКО и других организаций, группа должна работать над решением следующих задач:

- анализ хода реализации Болонских принципов развития высшего профессионального образования в Российской Федерации;
- выработка рекомендаций по осуществлению Болонских принципов в Российской Федерации и в Европе;
- координация деятельности федеральных органов управления высшим профессиональным образованием Российской Федерации по развитию Болонского процесса в России.

Руководство группой было возложено на Заместителя Министра образования и науки Российской Федерации А.Г. Свиначенко. В ее состав вошли 28 человек, в том числе представители вузов, ряда министерств, Союза ректоров и ассоциации негосударственных вузов, других организаций. Каждый член группы несет ответственность за осуществление различных аспектов Болонского процесса в соответствии с принятым планом. Создание этой группы стало *первым шагом* в процессе целостной и последовательной реализации положений Болонской системы в России.

В Национальном отчете Российской Федерации о мероприятиях за 2004 – 2005 годы, подготовленном к совещанию министров образования стран-участниц Болонского процесса (Берген, 2005) были названы следующие изменения в российском законодательстве, инициированные присоединением России к Болонскому процессу:

- преобразование органов федерального управления образованием и научных исследований в Министерство образования и науки (Указ Президента Российской Федерации от 9 марта 2004 г. № 314 «О системе и структуре федеральных органов исполнительной власти»);

- придание Минобрнауки РФ функций по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, научной, научно-технической и инновационной деятельности (Постановление Правительства Российской Федерации от 6 апреля 2004 г. № 158).

Наиболее значительные мероприятия, связанные с присоединением Российской Федерации к Болонскому процессу, были охарактеризованы в Отчете следующим образом:

- деятельность по созданию процедуры зачёта освоения студентами вузов содержания государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования; разработка и апробация Примерного положения об организации учебного процесса в вузах с использованием системы зачетных единиц (предложено для использования в системе высшего образования письмом Минобрнауки России от 9 марта 2004г. №15-55 357ин/15);
- с 2004 г. Российским университетом дружбы народов исследуются вопросы введения в Российской Федерации европейского приложения к диплому. В пилотном проекте по внедрению европейского приложения к диплому в 2003 – 2004 г. участвовали Челябинский государственный университет и Тюменский государственный университет.

К 2004 году сформировалась правовая база системы оценки качества образования в Российской Федерации, которая включала Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 года № 3266-1 с последующими изменениями и дополнениями) и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 29 августа 1996 года № 125-ФЗ), а также постановления Правительства Российской Федерации «О государственной аккредитации высшего учебного заведения» (от 2 декабря 1999г. № 1323) и «О лицензировании образовательной деятельности» (от 18 октября 2000г. № 796).

Отмечая основные стратегические направления дальнейшего развития Болонского процесса в России, разработчики Отчета выделили следующее:

- изменение законодательства способствующего осуществлению Болонского процесса – внесение поправок и изменений в законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; информирование вузов о принципах и направлениях Болонского процесса (публикации всех официальных документов Болонского процесса на русском языке отдельной книгой; массмедиа и тематические публикации; проведение национальных и региональных тематических семинаров (конференций);
- взаимодействие в осуществлении Болонского процесса с широкой общественностью, законодательной и исполнительной властями;
- сотрудничество с западноевропейскими органами по координации Болонского процесса, использование опыта стран Западной Европы, решавших аналогичные проблемы на пути вхождения в Болонский процесс.

Признавая несомненный прогресс в реализации идей Болонской декларации, в Отчете отмечалась и возможность возникновения финансовых, организационных и инфраструктурных трудностей, однако, более подробная их характеристика не была приведена.

Важным этапом в реализации положений Болонской декларации в России стали 2005 и 2006 годы, когда в целях реализации комплекса мероприятий по развитию системы высшего профессионального образования были разработаны предложения и дополнения в законодательство Российской Федерации и внесены изменения в нормативную базу образования касающиеся:

- обеспечения доступности высшего образования для лиц, отслуживших в течение не менее трех лет военную службу по контракту в Вооруженных Силах Российской Федерации;
- введения единого государственного экзамена, которые направлены на повышение качества образования, обеспечение доступности качественного общего образования, совершенствование системы итоговой аттестации обучающихся в учреждениях общего образования и вступительных испытаний при приеме в учреждения среднего и высшего профессионального образования.

Приказом Минобрнауки России от 25 апреля 2005 г. N 126 «О головных вузах и организациях в Российской Федерации по реализации основных целей развития системы высшего профессионального образования в соответствии с Болонской декларацией» утверждены в том числе головные вузы по введению приложения к диплому о высшем профессиональном образовании, совместимого с общеевропейским приложением к диплому о высшем образовании (Diploma Supplement), как инструмента академической мобильности

В 2005 году в рамках Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. был реализован проект, связанный с исследованием опыта реализации программ двойных дипломов российскими вузами.

18 июля 2006 г был принят Федеральный закон от. № 113-ФЗ «О внесении изменений в статьи 12 и 20 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в части управления высшими учебными заведениями (например, введение должности Президента в вузе).

Разработан проект федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»(в части установления уровней высшего профессионального образования), предусматривающий введение в Российской Федерации уровней высшего профессионального образования: бакалавриат (первый уровень), магистратура или подготовка специалиста (второй уровень). При этом, в отличие от существующей практики, в рамках которой основные образовательные программы высшего профессионального образования могут быть реализованы непрерывно и по ступеням, в законопроекте бакалавриат и магистратура или подготовка специалиста рассматриваются в качестве самостоятельных образовательных уровней высшего образования с отдельными государственными образовательными стандартами, самостоятельной итоговой аттестацией, по результатам которой соответственно присваивается квалификация (степень) «бакалавр» или «магистр», либо квалификация «специалист». Лицензирование, аттестацию и государственную аккредитацию высших учебных заведений по программам бакалавриата, магистратуры и подготовки специалиста также предлагается осуществлять *раздельно*.

Среди основных проблем, с которыми сталкивается система российского высшего образования на пути реализации принципов Болонской декларации на 2007 год в Национальном отчете за 2005 – 2007 год были указаны следующие.

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.

18 мая 2007 г. в Лондоне, в рамках очередной встречи министров образования стран-участниц Болонского процесса было принято коммюнике «На пути к европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализованного мира», в котором сформулированы основные задачи развития на ближайшие три года: сконцентрировать усилия на завершении работ в рамках Согласованных мер, включая текущие приоритеты развития системы дипломов трех циклов, обеспечения качества и признания периодов обучения. Усилия, в частности, необходимо сосредоточить на следующих областях деятельности: мобильность; социальное измерение; сбор данных; возможности трудоустройства. Размышляя о 2010 году и последующем периоде министры констатировали, что продолжая свое развитие, Европейское пространство высшего образования будет и далее отвечать на вызовы глобализации, в связи с чем потребность в сотрудничестве будет существовать и после 2010 года. В связи с этим 2010 год рассматривается, прежде всего, как год подведения определенных итогов, как год *перехода* от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования и в то же время как период, дающий возможность переформулировать и скорректировать установки, побудившие начать Болонский процесс в 1999 году, и продолжить развитие Европейского пространства высшего образования на основе ценностей и видения, выходящих за рамки структур и механизмов.

2. 2. Программа развития образования до 2010 г.

Приоритетные направления развития образования Российской Федерации заданы Федеральной целевой программой развития образования на 2006 – 2010 годы, утвержденной Распоряжением Правительства РФ № 1340-р от 3 сентября 2005 г.

Основным условием усиления политической и экономической роли России и повышения благосостояния ее населения является *обеспечение роста конкурентоспособности страны*. В современном мире, идущем по пути глобализации, способность быстро адаптироваться к условиям международной конкуренции становится важнейшим фактором успешного и устойчивого развития. Главное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием.

Основной стратегической целью Программы является обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования.

Заслуживают особого внимания положения Концепции Федеральной целевой программы развития образования, касающиеся перспектив развития современного российского образования, в которых указывается, что «при отсутствии такой программы будут ограничены возможности создания единых в Российской Федерации условий для развития механизмов в сфере образования, адекватных состоянию развития экономики, увеличится

разрыв между требованиями рынка труда и качеством образовательных услуг, не будет реально обеспечен принцип равных возможностей и доступа граждан Российской Федерации к получению качественного образования, будет существенно затруднено вхождение России в Болонский процесс...».

Достижение стратегической цели и решение задач Программы обеспечиваются путем реализации системы программных мероприятий:

- внедрение новых государственных образовательных стандартов общего образования на основе компетентностного подхода;
- внедрение моделей непрерывного профессионального образования, обеспечивающего каждому человеку возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста;
- введение нового перечня направлений подготовки (специальностей) и профессий профессионального образования и соответствующих государственных образовательных стандартов, разработанных на основе компетентностного подхода, в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям, потребностям рынка труда и личности;
- реализация системы мер по обеспечению участия России в Болонском и Копенгагенском процессах с целью повышения конкурентоспособности российского профессионального образования на международном рынке образовательных услуг и обеспечения возможности участия российских студентов и выпускников образовательных учреждений в системе международного непрерывного образования.
- совершенствование государственной системы оценки деятельности образовательных учреждений и организаций
- совершенствование механизмов признания эквивалентности документов об образовании для повышения академической мобильности, увеличения экспорта образовательных услуг, что будет способствовать интеграции России в мировое образовательное пространство.

Одним из направлений, по которым оцениваются социальные эффекты, получаемые в процессе и по результатам реализации Программы, является интеграция в европейское образовательное пространство, повышение мобильности профессионального образования, рост экспорта образовательных услуг, в том числе расширение сотрудничества с европейскими странами в области обеспечения качества образования (увеличение количества вузов, прошедших институциональную и специализированную аккредитацию и внедривших системы управления качеством на основе международного стандарта); введение системы, обеспечивающей сопоставимость дипломов, путем внедрения легко сравнимых степеней, Болонских студенческих документов (Европейский табель курсов, приложения к диплому (Diploma Supplement), кредитов ECTS в накопительно-переводном «формате» (увеличение количества вузов, использующих эти инструменты); увеличение количества вузов, соответствующих международным требованиям (имеющих *валидизацию*); рост академической мобильности студентов, академического и административного персонала (увеличение количества выданных ссуд и грантов для финансового обеспечения академической мобильности студентов и преподавателей, увеличение числа граждан Российской Федерации в возрасте до 30 лет, участвующих в международных обменах); рост экспорта образовательных услуг

(увеличение числа граждан других государств, обучающихся в учреждениях профессионального образования Российской Федерации).

Документом, уточняющим и конкретизирующим направления деятельности в рамках Болонского процесса стал приказ Минобрнауки РФ от 15 февраля 2005 года «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» и «План мероприятий по реализации положений Болонской декларации на 2005 – 2010 гг.». В этих документах сформулированы следующие задачи.

Задача 1: Развитие системы высшего профессионального образования (ВПО) на двух основных уровнях – бакалавриат и магистратура. Для достижения этой цели запланированы следующие мероприятия:

- в течение 2005 года внести в Правительство РФ проект федерального закона «О внесении изменений в Закон РФ "Об образовании" и Федеральный закон "О высшем и послевузовском образовании"» в части установления двух уровней ВПО;
- в течение 2005 года внести в Правительство РФ проект федерального закона «О внесении изменений в законодательные акты РФ» в части предоставления права представителям объединений работодателей участвовать в государственном прогнозировании и мониторинге рынка труда, формировании перечней направлений подготовки (специальностей), разработке государственных образовательных стандартов профессионального образования и процедурах контроля качества профессионального образования;
- в 2005 – 2006 гг. Минобрнауки должно разработать модели подготовки бакалавров и магистров с учётом особенностей профилей подготовки в ВПО, а также перечень направлений подготовки (специальностей) ВПО с учётом российских и мировых потребностей рынка труда;
- на 2007 – 2008 гг. запланированы разработка, утверждение и введение в действие ГОС ВПО третьего поколения, сформированных на основе компетентностного подхода и системы зачётных единиц.

Задача 2: Изучение и введение системы зачётных единиц (ECTS), для чего необходимо:

- в течение 2005 – 2010 гг. подготовить информационные материалы для вузов по практике применения зачётных единиц и ходу эксперимента по использованию зачётных единиц в учебном процессе, проводимого в соответствии с приказом Минобрнауки России от 2 июля 2003 года; сюда входят: анализ опыта, накопленного вузами уже перешедшими на систему кредитов, обобщение результатов эксперимента по использованию системы зачётных единиц в российских вузах, расширение инновационной деятельности вузов по переходу на систему зачётных единиц, внедрение модульных технологий построения образовательных программ ВПО и переход на асинхронную организацию образовательного процесса.
- в 2005 – 2006 гг. сформировать методическую базу накопительной системы зачётных единиц (кредитов) в ВПО России;
- в 2008 году запланирован всеобщий переход на систему зачётных единиц.

Задача 3. Введение приложения к диплому о ВПО, совместимого с общеевропейским приложением к диплому о высшем образовании (Diploma Supplement). Для решения этой задачи необходимо:

- разработать образец приложения к диплому на основе единой системы классификации образовательных программ профессионального образования РФ, методических рекомендаций по заполнению приложения к диплому;
- необходим также перевод на английский язык дисциплин федеральных компонентов ГОС ВПО и их публикация;

Задача 4: Создание и обеспечение деятельности сопоставимой системы признания иностранных документов об образовании в РФ и российских документов в государствах-участниках Болонской декларации. В свете этого актуальным является:

- решение вопросов признания иностранных документов об образовании в государствах-участниках Болонской декларации на основе разработки методических рекомендаций по академическому и профессиональному признанию российских документов об образовании в государствах-участниках Болонской декларации, а также совершенствования систему признания иностранных документов об образовании на территории РФ;
- создание системы подготовки переподготовки кадров по вопросам признания на территории РФ иностранных документов об образовании.

Задача 5: Проблема качества образования и разработки сопоставимых методологий и критериев оценки качества образования. В этом направлении запланировано следующее:

- к 2006 году – создание системы сопоставимых критериев, методик и технологии оценки качества образования с целью обеспечения гармонизации российской системы оценки качества образования с европейскими системами;
- разработка технологии государственной аккредитации отдельных образовательных программ ВПО;
- создание инфраструктуры признания российской системы оценки качества образования другими странами-участницами Болонского процесса, создание банка данных образовательных программ российских и зарубежных вузов, лицензированных в РФ, и результатов их оценивания при аккредитации;
- привлечение зарубежных экспертов к работе экспертных комиссий по оценке качества образования;
- участие в работе международных организаций (сетей);
- содействие вхождению России в европейскую сеть агентств по обеспечению качества образования (ENQA);
- организация и проведение рабочих семинаров Международной сети агентств по гарантии качества высшего образования INQAAHE (2008 г.) и Сети аккредитационных агентств стран Центральной и Восточной Европы CEENET (2007 г.) в России;
- создание Евразийской сети органов по оценке качества образования (страны СНГ и Балтии) и обеспечение совместной деятельности.

Задача 6: Содействие развитию академической мобильности студентов и преподавателей вузов. Для этого необходимы:

- нормативно-правовая поддержка осуществления академической мобильности студентов и преподавателей;
- создание системы предоставления институциональных и индивидуальных грантов для обеспечения внутрироссийской и европейской мобильности российских студентов и преподавателей.

3. История трех поколений стандартов

Став участницей Болонского процесса, Россия и российская высшая школа неизбежно должны были интегрироваться в общеевропейскую систему высшего образования, и речь здесь должна идти *не о встраивании или подстраивании* под европейские системы образования, а о *гармонизации* систем и модернизации высшей школы России. Это привело к необходимости создания нового поколения образовательных стандартов уровня образования (бакалавриат – магистратура). Бакалавриат, магистратура и специалитет «вырастают» в российской высшей школе из традиционных (моноуровневых, интегрированных) образовательных программ.

Государственный образовательный стандарт как документ, регламентирующий формирование основных образовательных программ, был введен Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 году. В соответствии с указанным законом в период с 1994 по 1996 годы было разработано и введено в действие первое поколение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (*далее – ГОС ВПО*), федеральные компоненты которых включали в себя:

- обязательный минимум содержания основных образовательных программ;
- максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
- сроки реализации программы;
- требования к уровню подготовки выпускников.

Стандарты первого поколения разрабатывались для программ подготовки бакалавра и специалиста в разные периоды и зачастую с разными подходами, что очень осложнило технологию организации учебного процесса в вузах.

Стандарты первого поколения по сложившейся в российском образовании традиции жестко закрепляли требования к учебному процессу (а не к результату образования) и его «линейный» характер. У них была блочная система структуры с перечнем обязательных дисциплин: ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, ЕНД – общие математические и естественно-научные дисциплины, ОДС – общепрофессиональные дисциплины, СД – специальные дисциплины. В каждом блоке предусматривались дисциплины по выбору, устанавливаемые вузом или факультетом, то есть сочетались федеральный и вузовский компоненты.

Наряду с требованиями к уровню подготовки выпускников в профессиональной области они содержали также общие требования к развитию личности, что, по сути, опережало сегодняшнюю европейскую тенденцию к формированию национальных квалификационных рамок. Перечень высшего профессионального образования в первом поколении насчитывал 92 направления и 422 специальности. В 1996 году был принят Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», согласно ст. 5 которого федеральные компоненты ГОС ВПО должны были включать:

- общие требования к основным образовательным программам (ООП);
- требования к обязательному минимуму содержания ООП, к условиям их реализации, в том числе к учебной и производственной практике, к итоговой аттестации выпускников, уровню подготовки выпускников;
- сроки освоения ООП;
- максимальный объем учебной нагрузки студентов.

В соответствии с данным законом в 2000 году были введены в действие ГОС ВПО следующего поколения. К позитивным особенностям ГОС ВПО второго поколения необходимо отнести:

- согласованность с тарифно-квалификационными характеристиками Минтруда России;
- согласование требований к выпускникам и содержанию образования с федеральными органами исполнительной власти, выполняющими роль работодателей;
- одновременная разработка ГОСов для всех ступеней ВПО, включая магистратуру, что повысило технологичность документов и введения их в практику.

Во втором поколении образовательных стандартов четко определены структурные блоки дисциплин: федеральный компонент, национально-региональный (вузовский) компонент, дисциплины по выбору студента и факультативные дисциплины. Дисциплины и курсы по выбору должны были содержательно дополнять дисциплины, указанные в федеральном компоненте цикла.

В стандарте второго поколения уже есть *принципиально иные установки*, ориентированные на европейские стандарты образования и требующие от вуза обеспечить получение студентами полноценного и качественного профессионального образования, профессиональной компетентности, умения приобретать новые знания, возможность выбора студентами индивидуальной программы образования.

В соответствии с действующим Перечнем в системе ВПО в настоящий период действуют 240 стандартов подготовки бакалавров и магистров.

Несмотря на то, что государственные образовательные стандарты как первого, так и второго поколений значительно расширили академическую свободу вузов в формировании образовательных программ, они в полной мере не изменили культуру проектирования содержания высшего образования поскольку, *во-первых*, сохранили ориентацию на информационно-знаниевую модель высшего профессионального образования, в которой основной акцент делается на формировании перечня дисциплин, их объемов и содержания, а не на требованиях к уровню освоения учебного материала, а, *во-вторых*, не преодолели отрыва от развивающейся экономики страны и отдельных регионов при проектировании вузовского компонента, обеспечивающего подготовку специалиста под конкретного потребителя. Кроме того, они не слишком хорошо «встраивались» в европейскую образовательную практику и не предполагали студенческой мобильности в образовательном процессе, когда обучающийся мог свободно выбирать себе индивидуальную программу обучения и учиться в других профильных вузах и даже за рубежом без потери времени, повторной сдачи дисциплин в своем вузе и т.д.

С учетом негативного опыта подготовки ГОС ВПО первого и второго поколения, а также с учетом уже подписанной Болонской Декларации ФГОС третьего поколения готовятся «на фоне» широкого обсуждения проблем модернизации высшей школы в контексте основных положений Болонского процесса, в ходе практических экспериментов в отдельных

вузах страны. Своеобразным итогом было принятие решения Коллегии Минобрнауки России от 1 февраля 2007 г. по вопросу «О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов и поэтапном переходе на уровневое высшее профессиональное образование с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования».

Федеральные государственные образовательные стандарты были призваны стать стандартами нового поколения, обеспечивающими дальнейшее развитие уровневого высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда. Отличительными особенностями ФГОС ВПО являются:

- выраженный компетентностный характер;
- разработка пакета стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части;
- обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций;
- отсутствие компонентной структуры (федерального, национально-регионального, вузовского) с одновременным значительным расширением академических свобод высших учебных заведений в части разработки основных образовательных программ;
- установление новой формы исчисления трудоемкости в виде зачетных единиц (кредитов) вместо часовых эквивалентов.

В проектах этих стандартов используются термины и определения в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также с международными документами в сфере высшего образования:

- основная образовательная программа – совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по данному направлению подготовки (специальности) высшего профессионального образования;
- направление подготовки – совокупность образовательных программ для бакалавров, магистров, специалистов различных профилей, интегрируемых на основании общности фундаментальной подготовки;
- профиль – совокупность основных типичных черт какой-либо профессии (направления подготовки, специальности) высшего образования, определяющих конкретную направленность образовательной программы, ее содержания;
- компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.
- модуль – часть образовательной программы или часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания;
- зачетная единица – мера трудоемкости образовательной программы;
- результаты обучения – усвоенные знания, умения и освоенные компетенции.

Результаты обучения оцениваются с помощью *компетенций*. Логика этого понятия применительно к сфере высшего образования такова. Студент получает в вузе по избранному профилю образования: а) определенный необходимый объем базовых (теоретических) знаний; б) совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; в) определенный опыт подобного применения (в ходе учебных, производственных и иных практик, лабораторных работ, самостоятельных исследований и т. п.). Все эти параметры должны оцениваться равнозначно, поэтому их все и объединяет термин «компетенция». Компетенции подразделяются на профессиональные (специализация в определенных областях деятельности) и универсальные (необходимые образованному человеку независимо от профиля подготовки).

ГОС устанавливает уровневые дифференциации между бакалавром и магистром в области «знания и понимания», в области «применения знаний», в области формирования суждений, в области коммуникативной.

Так, например, основная образовательная программа подготовки бакалавра филологии предусматривает изучение следующих учебных циклов:

Б.1 – гуманитарный, социальный и экономический цикл;

Б.2 – математический и естественнонаучный цикл;

Б.3 – профессиональный цикл;

Б.4 – практика и/или научно-исследовательская работа;

– итоговая государственная аттестация

– физическая культура

Каждый учебный цикл дисциплин имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения или углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту продолжить образование на следующем уровне ВПО для получения квалификации (степени) магистра в соответствии с полученным профилем, получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. Программы специализированной подготовки магистра для каждого профиля вводятся решением Ученого совета высшего учебного заведения по согласованию с заказчиком кадров. Основные образовательные программы магистра могут иметь профили подготовки и программы специализированной подготовки внутри профиля.

Для этого ФГОС-3 ориентирует на создание образовательных программ, предусматривающих разнообразную специализацию, учет способностей и интересов студентов, наконец, включенное обучение, то есть возможность осваивать данные программы по частям, в том числе меняя учебные заведения. Отсюда модульный принцип построения программ. Они будут состоять из блоков-модулей, способных выстраиваться в различном порядке, образуя индивидуальные траектории обучения. Каждый модуль представляет собой совокупность учебных дисциплин, практик, форм контроля, методическое обеспечение и т.п., ответственных за формирование определенной компетенции (компетенций). Модули подразделяются на базовые, поддерживающие, специализированные и др., и общая последовательность перехода от одних к другим должна быть закреплена в соответствующих нормативных документах.

Для контроля и учета учебного материала, освоенного студентом, «количественного» сопоставления отдельных модулей применяется принцип определения трудоемкости, иными словами, сил, времени и средств, затрачиваемых студентом на освоение того или иного модуля. Однако измерять трудоемкость отныне придется не только в академических или астрономических часах (этот традиционный способ ориентирован прежде всего на аудиторные занятия, тогда как при современном обучении необходим акцент на самостоятельную работу студента), а в особых условных единицах – кредитах.

3. 4. Активность по компетенциям и модулям

Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» 1997 года, к которой Россия присоединилась в 2000 году, сформулировала концепцию международного признания результатов образования и выдвинула требование к академическому сообществу выработать конвертируемые общепонятные критерии такого признания, новая методология получила название компетентностного подхода.

Поскольку компетентностный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Целью гуманитарного образования является, как известно, не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, к самообучению, а также формирование гуманистических ценностей. Всё это составляет специфику компетентностного подхода.

В российской высшей школе в последние годы тоже происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. То есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании.

Выделяется несколько групп компетенций.

1. Общие компетенции.

Инструментальные компетенции, которые включают *когнитивные способности*, способность понимать и использовать идеи и соображения; *методологические способности*, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; *технологические умения*, умения, связанные с использованием техники, *компьютерные навыки* и способности информационного управления; *лингвистические умения*, коммуникативные компетенции: способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний; решение проблем; принятие решений и т.д.

Межличностные компетенции, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в команде, принимать социальные и этические обязательства; способность воспринимать разнообразие и межкультурные

различия; способность работать в международной среде; приверженность этическим ценностям и т.д.

Системные компетенции, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. К ним относятся: способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи (креативность); лидерство; понимание культур и обычаев других стран; способность работать самостоятельно; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух и т.д.

2. Специальные (профессиональные) компетенции.

Бакалавр обязан:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания;
- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Магистр обязан:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;
- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;
- быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;
- продемонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;
- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

Знакомство с опытом коллег, работающих над выявлением и описанием ключевых компетенций в разных отраслях знаний, позволяет нам сформировать собственную, гуманитарную, позицию в рассмотрении и применении на практике компетентностного

подхода, который должен лечь в основу разработки нового поколения государственных образовательных стандартов высшего образования. Хотя компетентный подход в России имеет свою, «доболонскую» историю и, по мнению большинства специалистов, именно российский опыт в этом плане способен существенно обогатить практику Болонских реформ.

ФГОС нового поколения, по мнению специалистов, целесообразно разрабатывать как стандарты компетентностной модели с использованием кредитной системы (ECTS). Образовательные стандарты подобного рода будут представлять собой дальнейшее развитие присущего российской высшей школе системно-деятельностного подхода к образованию, получившего в прежние годы свое воплощение в разработке квалификационных характеристик выпускников вузов, общих требований к уровню подготовленности в стандартах первого поколения, или подготовленности выпускников к видам деятельности и решению профессиональных задач в ГОС ВПО первого и второго поколений.

Образовательный стандарт компетентностно-кредитного формата предполагает *новое проектирование результатов образования*. Он призван очертить результаты обучения на уровнях бакалавра/специалиста/магистра с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля.

При разработке ГОС ВПО по отдельным направлениям специализации можно опираться на следующие четыре модели компетенций (Models of competence), принятых в настоящее время в европейской вузовской практике.

Каждая из четырех моделей компетенции (МК 1 – МК 4) ведет к различным подходам к планированию, организации и предоставлению высшего профессионального образования, и, в особенности, к оценке и признанию достижений студента и оценке возможностей его трудоустройства на рынке труда.

Модель компетенции, основанная на параметрах личности (МК1) лежит в основе подходов (прежде всего в образовании), придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Модель компетенции решения задач (МК2) нацелена на создание образовательной программы и методов оценки, которые позволят человеку осваивать четко определенный набор умений, практиковаться в их использовании и осуществлять деятельность на их базе, а также решать конкретные задачи. Модель компетенции для производительной деятельности (МК3) подчеркивает важность достижения результатов и является весьма распространенным подходом к компетенции в специальностях и профессиях, где деятельность измеряется по результатам, например, продажи, управление проектом или производством. Образовательная программа делает акцент на оценке мотивации и стратегий, используемых для достижения целей. Образование и обучение, основанное на этой точке зрения, во многом рассчитано на способность учащихся учиться самостоятельно. Согласно модели управления деятельностью (МК4), деятельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы.

Российские ученые считают, что специалист с высшим образованием должен обладать определенным набором компетенций, характеризующих его как человека и специалиста. При этом магистр должен обладать как теми же компетенциями, что и бакалавр, так и дополнительными, которые он должен получить на второй ступени обучения.

Социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования как на второй (магистерской) ступени ВПО (для бакалавра), так и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра). Набор компетенций для одного направления одинаков, кроме специальных компетенций, которые соответствуют специальности, относящейся к направлению.

Набор компетенций различен для различных ступеней ВПО, поскольку он связан с задачами деятельности, а они различны для разных ступеней:

- компетентность бакалавра должна простирается на выбранную область гуманитарных знаний, магистра – на широкую область профессиональной деятельности и руководство профессиональными и междисциплинарными коллективами;
- компетентность бакалавра и магистра должна проверяться на базе тех компетенций, которые включены в их квалификационные характеристики, так как компетентность (профессионализм) специалиста определяется опытом успешной деятельности, что практически отсутствует у выпускника.

Использование компетентностного подхода при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования требует изменения взглядов на структуру, форму и содержание оценочных и диагностических средств для итоговой государственной аттестации выпускников по направлениям подготовки, а также на организацию управления качеством подготовки специалистов.

Надо предоставить студентам возможность осваивать программы по частям, в том числе меняя учебные заведения. Для этого предполагается использовать модульный принцип построения программ. Модуль – блок дисциплин, которые образуют определенную взаимосвязанную целостность в составе программы, могут расцениваться как логическая подструктура внутри общей структурной программы. Программы должны состоять из блоков-модулей, способных выстраиваться в различном порядке, образовывая индивидуальные траектории обучения. При этом речь идет отнюдь не о произволе выбора студентом тех или иных предметов. Каждый модуль представляет собой совокупность учебных дисциплин, практик, форм контроля, методическое обеспечение и т.п., ответственных за формирование определенной компетенции (компетенций).

Выделяется пять типов учебных модулей:

- основные модули, то есть группы предметов, составляющие ядро соответствующей науки;
- поддерживающие модули, например, для бизнеса и менеджмента это – математика, статистика и информационные технологии);
- организационные и коммуникационные модули, например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки;
- специализированные модули, то есть необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные;
- переносимые модули, например, проекты, диссертации, бизнес игры, стажировки, модули, выстраивающие мостик между теорией и практикой.

Чем *выше уровень*, тем *больше модулей*, углубляющих знание и устанавливающих связь между теорией и практикой.

В системе «взаимозачетов» между вузами будет иметь значение количество модулей образовательной программы, необходимое для получения определенной академической степени и (или) квалификации, а также их трудоемкость, выраженная в кредитных единицах

Кредиты (зачетные) единицы есть, главным образом, инструмент обеспечения качества образования. Соответственно, цель их введения – определение результатов обучения, обеспечение академической мобильности студентов, формирование компетенций, создание условий для реализации идеи непрерывного образования за счет нелинейного и многоуровневого развертывания обучения.

5. Министерский эксперимент по зачетным единицам

European Credit Transfer System (ECTS) – Европейская система перевода и накопления кредитов, или кредитных единиц. Кредиты – величина условная, они обозначают соотношение различных частей образовательной программы между собой и их отношение к программе в целом и зависят только от объема трудозатрат на изучение дисциплины. Единое образовательное пространство предполагает взаимную прозрачность (понятность) образовательной практики разных стран и вузов по отношению друг к другу. Поэтому по документу о завершении определенной ступени образования и по содержанию конкретной образовательной программы, должно быть понятно, чему именно, как именно и на каком уровне (с какой именно глубиной) было обучено то или иное конкретное лицо. Мало того, если обучающийся часть из имеющихся знаний и умений получил в ином учебном заведении, а не в том, которое выдало ему диплом, руководство «родного» вуза должно быть в состоянии понять, чему именно научился во время зарубежной стажировки их студент – и не требовать, чтобы он вновь осваивал те же или аналогичные учебные дисциплины.

Официально задача «внедрения системы зачетных единиц по типу ECTS» была поставлена перед органами управления образованием и академической общественностью в Плане мероприятий по включению российской системы высшего профессионального образования в Болонский процесс на 2005-2010 гг.

На разработку методик использования зачетных единиц были в числе прочего направлены проекты, реализуемые УМО по классическому университетскому образованию в рамках ведомственной программы Минобрнауки России «Развитие научного потенциала высшей школы». Активная работа по созданию «технологических линий» внедрения ECTS в российских условиях проводилась также в регионах РФ в течение последних 3–4 лет в рамках программы TEMPUS/TACIS и ряда других совместных европейских проектов при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (научно-исследовательский проект №04-06-83602а/У).

Согласно логике большинства документов, в вузе в ходе эксперимента одновременно, в рамках одних и тех же образовательных программ должны функционировать два типа организации учебного процесса: 1) прежняя – с ключевыми понятиями: учебный план, семестровое обучение, экзаменационная сессия, циклы учебных дисциплин и т.д. и 2) заявленная кредитно-модульная – с принципиально иным набором схем, критериев, требований, терминов. Ясно, что эти две системы не соответствуют друг другу и их симбиоз жизнеспособен лишь на бумаге.

В министерском эксперименте по зачетным единицам участвовали как столичные, так и периферийные вузы России. Что они предложили?

К несомненным достоинствам пути, избранного Уральским государственным университетом, необходимо отнести детальную проработанность каждого действия, осуществляемого в рамках эксперимента. Эксперимент проводился на факультете международных отношений УрГУ

Для достижения основной цели использования кредитной системы УрГУ предлагает решение следующих задач:

1. Структурирование учебного плана, состоящего из трех блоков:

I блок – обязательные общепрофессиональные дисциплины (ОПД);

II блок – дисциплины специализации (ДС; студент может выбрать некоторое количество дисциплин на определенную по данному блоку сумму кредитов);

III блок – факультативы (Ф; перечень дисциплин данного блока может изменяться ежегодно в зависимости от учебных задач и кадрового состава факультета – например, в зависимости от приглашения российских и зарубежных лекторов для чтения определенных курсов). Студент может выбрать 2–3 факультатива, кредитная «стоимость» всех дисциплин этого блока одинакова.

2. Определение дисциплин, включенных в систему кредитования.

При переводе плана на зачетно-кредитную систему предлагается не учитывать обязательные для всех специальностей циклы социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, поскольку они не сопоставимы со структурами учебных планов родственных или близких специальностей и направлений европейских вузов.

В систему кредитов включаются только дисциплины старших (3–5) курсов, поскольку на первых двух курсах в основном ведется расширенная подготовка по дисциплинам блоков, не включенных в расчет кредитов. По иностранному языку необходимо введение отдельной системы учета кредитов.

3. Расчет трудоемкости в кредитах.

Кредиты в УрГУ рассчитываются путем деления общей нагрузки на количество предметов по блокам ОПД, ДС и Ф. Пропорциональность распределения кредитов по дисциплинам внутри блока определяется эмпирическим путем с учетом трудоемкости дисциплины.

Цена кредита на 5 курсе значительно повышается в связи с увеличением трудоемкости дисциплин.

Общепрофессиональный блок приравнивается к 142 кредитам;

Блок дисциплин специализации приравнивается к 24 кредитам;

Блок дополнительных и факультативных дисциплин – к 25 кредитам.

Эксперимент показал, что по разным специальностям эти цифры могут меняться.

И все же методику УрГУ нельзя признать отработанной до конца. Не дано разъяснений, как поступать с расчетом кредитной трудоемкости факультативов, а они создают, хоть и незначительную, но вариативность обучения. Данная методика на практике не подходит для пересчета в систему кредитных единиц магистерской нагрузки, которая должна исчисляться по несколько другой схеме. Реализуемые ныне формулы перевода представляют собой механический способ пересчета трудоемкости учебного плана в кредиты, не учитывая особенности каждой дисциплины, определяющей профессиональную подготовку специалиста.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) в своем эксперименте один из первых стал вводить математически выверенную систему расчета трудоемкости в зачетных единицах.

Методология применения зачетных единиц основывается на идее эквивалентности студенческих трудозатрат в различных вузах при освоении аналогичных компонентов родственных образовательных программ. Создатели разработки попытались присвоить компонентам образовательной программы величины зачетных единиц, основываясь на имеющихся сейчас данных по трудозатратам. Студент изучает в течение учебного года 14 дисциплин и проходит квалификационную практику по рабочей профессии в течение 4 недель. Поправочный множитель для расчета зачетных единиц составляет $60:1984 = 0,0302$. Далее умножением величины трудозатрат на каждый компонент образовательной программы на 0,0302 можно получить точное значение количества зачетных единиц для каждой дисциплины и практики. Эти значения затем округляются до целой величины, хотя такой порядок в российском образовании еще не устоялся, а в европейских странах применяют округление как до целого числа, так и до 0,5. Прикладным результатом эксперимента должно стать создание универсальной методики присвоения зачетных единиц различным компонентам содержания профессиональных образовательных программ направлений и специальностей высшего профессионального образования на базе нормативных элементов ГОС.

В Челябинском государственном университете (ЧелГУ) внедрение ECTS в образовательную практику начато с 1 января 2006 года в соответствии Приказом МОиН № 215 от 29.07.2005 г. «Об инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц».

Исходный принцип для проведения расчетов был взят из приведенного выше Информационного письма Минобрнауки России: 1 зачетная единица (далее именуемая Z) соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам). Зачетные единицы начислялись также за выполнение курсовых работ и практик. 1 зачетная единица равнялась 1 неделе практики.

Соответственно, расчет трудоемкости каждой дисциплины производился делением часов, отводимых на данную дисциплину в учебном плане, на 36. Однако, отступая от логики министерского документа, при установлении количества зачетных единиц учитывалось место дисциплины в учебном плане, т. е. важность предмета для профессиональной подготовки.

Делалось это в соответствии со структурой действующих ГОС ВПО, которые разделяют учебные дисциплины на несколько циклов:

- гуманитарные и социально-экономические;
- естественнонаучные;
- общепрофессиональные
- специальные.

В соответствии с логикой профессиональной подготовки, большее количество зачетных единиц выделялось на дисциплины 3-его и 4-го циклов. А при определении трудоемкости каждой дисциплины учитывался ее тип: ознакомительная, общепрофессиональная или специальная.

Как и в европейской практике использования ECTS, за один семестр студент мог получить 30 Z, бакалавр (4 года обучения) – 240 Z; специалист (5 лет обучения) – 300 Z;

магистр (6 лет обучения) – 360 Z. Зачетные единицы, как и в Европе, начислялись студентам, успешно сдавшим зачет или экзамен по данной дисциплине, и не зависели от полученной оценки.

В данном эксперименте делался расчет на понижение объемов учебной нагрузки в Z по дисциплинам группы ГСЭ и соответственно на повышение числа Z по дисциплинам из группы ОПД. Методика начисления зачетных единиц имела в своей основе корректирующий принцип. Предлагаемая ЧелГУ методика является более гибкой, чем министерская, однако ее ярко выраженным минусом является отсутствие строгой математической обоснованности понижающих/повышающих коэффициентов по блокам дисциплин.

Методика Российского университета дружбы народов» (РУДН) наиболее близка к требованиям Болонского процесса, хотя она, как и предыдущая, скорее описывает структуру нового учебного плана, нежели математически его обосновывает.

Проектируя образовательную программу в виде учебного плана, необходимо, по мнению экспертов РУДН, обозначать лишь нижнюю и верхнюю границы, устанавливающие уровень соответствия стандарту в части содержания, трудоемкости, а также естественно-логической последовательности чтения дисциплин. Изучаемые курсы лучше представить в виде определенных траекторий с указанием последовательности дисциплин, владение инструментарием которых необходимо для понимания всех связующих элементов. Таким образом, на базе учебного плана должен образоваться массив траекторий, по которым ведется обучение студентов.

Принципы пересмотра учебных планов можно свести к следующим:

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.

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

Возможно введение нового цикла дисциплин для студентов, успешно прошедших 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 3 группы дисциплин:

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

Кредитные единицы набираются по семестрам. Для каждой дисциплины в учебном плане указываются три цифры, которые следуют сразу же после ее названия. Например, (3:2:0). Первая цифра обозначает максимальное число к.е., отводимых на освоение дисциплины; 2-я – академические часы в неделю, отводимые на работу в аудитории (лекции, опрос, дискуссии, демонстрации и различные комбинации этих форм); 3-я – 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).

В отличие от других вузов Государственный университет – Высшая школа экономики (ГУ – ВШЭ) произвел расчет не только трудоемкости обучения для студентов, но и нагрузки для преподавателей.

В ходе эксперимента данный вуз сосредоточил внимание на обеспечение возможности индивидуального обучения студентов: формирование индивидуальных образовательных программ и графиков обучения, усиление личной мотивации в обучении.

При проведении эксперимента учитывались следующие параметры:

- нагрузка на 1 студента – общая (аудиторная + самостоятельная работа)
- число кредитов за период обучения – 60 кредитов за 1 год обучения
- число кредитов, необходимое для выдачи диплома (соответственно: свидетельство о неполном высшем образовании – 120; 180; бакалавр – 240; специалист – 300; магистр – 360).

В ходе эксперимента обозначены были такие важные проблемы, как проблема «накопительного» кредита или «кредитной задолженности», связанной со сроками образования; проблема цены «студенческого» кредита, дающей возможность перехода с одной программы на другую; проблема цены «преподавательского» кредита.

Переходя на язык «зачетных единиц» (кредитов) при формировании трудоемкости обучения студента, вуз неизбежно сталкивается с проблемой определения трудоемкости деятельности преподавателя и цены труда профессорско-преподавательского состава (ППС) через систему кредитов.

Возможным (простейшим) способом решения этой проблемы может быть способ перевода нормативной нагрузки преподавателей из аудиторных часов в кредиты по аналогии с методикой расчета трудоемкости ОПП.

По действующим нормативам максимальная аудиторная нагрузка преподавателя – 900 часов. Исходя из деления академической нагрузки в часах на 36 (по рекомендациям Минобразования РФ) получаем нормативную аудиторную нагрузку ППС равную 25 кредитам (зачетным единицам). Получается, что аудиторная годовая нагрузка распределяется в соответствии с должностями следующим образом:

до 25 кредитов – для ППС в должности преподавателя и старшего преподавателя;

до 20 кредитов – для ППС в должности доцента;

до 15 кредитов – для ППС в должности профессора.

Сопоставление методик, разработанных российскими вузами в рамках министерского эксперимента, подтверждает, что практически все они исходят из базовой позиции: 36 часов – 1 кредитная единица. Это, на первый взгляд, представляется

логичным, так как средний объем часов, отводимых на обучение (у нас, правда, в основном лекционное), в целом, по-видимому, именно таков. Данная цифра близка и к европейским стандартам: 1 кредит ECTS в Европе равняется примерно 25–30 часам (включая самостоятельное обучение).

Прочие же параметры пересчета трудоемкости в кредитные единицы в разных вузах подвергаются самым различным – от логико-описательных (ГУ-ВШЭ, РУДН, УрГУ, ЧелГУ) до математических исчисленных (РГППУ) – вариациям. Часть вузов более или менее последовательно пересчитывает все (или большую часть) учебных дисциплин, наполняющих ныне действующие учебные планы, в кредиты в соотношении 36 к 1, а затем округляет полученный результат, добиваясь его соответствия европейской норме 60 кредитов в год. Далеко не всегда при этом выполняются промежуточные европейские нормы: 30 кредитов за семестр или 20 за триместр. А ведь академическая мобильность студентов чаще всего исходит из их семестрового пребывания за рубежом.

4. 6. Существующие в России методики пересчета часов в кредиты

Чтобы результаты обучения были сравнимы, их надо оценивать в рамках общей системы. В Европе это ECTS. Европейская система переводов кредитов (ECTS) – это ориентированная на студента система учета трудозатрат учебной работы, необходимых для освоения образовательной программы.

Существенная черта системы ECTS заключается в том, что кредиты сами по себе не являются единицами, а всегда описывают выполненную работу как часть учебного плана. Следовательно, кредиты накапливаются в рамках последовательной программы обучения, отражая определенный объем работы, успешно заверченный на определенном уровне для признания квалификации.

Кредиты ECTS могут быть зачтены только после успешного выполнения всей установленной учебной работы и надлежащей оценки результатов обучения. Успеваемость студента определяется с помощью местной (национальной) шкалы оценок.

В настоящее время в российской высшей школе в ходе министерского эксперимента разработано несколько методик расчетов трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах. В основном они отталкиваются от принципов, предложенных в Информационном письме Минобрнауки России от 28 ноября 2002 года № 14-52-988ин/13. В этом письме «при расчетах трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах» предлагается исходить из следующего:

1 зачетная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам).

Максимальный объем учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, то есть, 1,5 зачетные единицы.

Расчет трудоемкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления её трудоемкости в академических часах на 36 с округлением до целых чисел или до 0,5 по установленным правилам. Зачет по дисциплине и трудоемкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоемкость дисциплины в зачетных единицах.

Одна неделя практики выражается 1,5 зачетными единицами.

Один семестровый экзамен выражается 1 зачётной единицей (3 дня подготовки и 1 день на экзамен).

Для основных образовательных программ, реализуемых в соответствии с ГОС ВПО, в которых в трудоемкость дисциплины в часах включена трудоемкость промежуточных аттестаций, расчет трудоемкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления её трудоёмкости в академических часах на 36 с округлением до целых чисел или до 0,5 по установленным правилам без учета п. 5 настоящей Методики.

Трудоёмкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведённых на неё недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачётным единицам.

Предложенная методика пересчета часов в кредиты исходит из принципа механического превращения академических часов в кредиты. В результате данный алгоритм оказался плохо приспособленным к реалиям существующего образовательного процесса. В ходе министерского эксперимента по зачетным единицам, анализ которого дан выше, становится очевидно, что ни один из вышеперечисленных подходов, по-видимому, нельзя признать безусловно пригодным для всеобщего использования. Вместе с тем ясно, что в ближайшее время вузам России потребуется некая универсальная методика по переходу на ECTS. Данная методика не должна, разумеется жестко регламентировать количество кредитов, отводимых на одни и те же (или аналогичные) дисциплины во всех российских образовательных учреждениях. Целесообразно, чтобы каждый вуз рассчитывал трудоемкость обучения в кредитах самостоятельно и закреплял эти расчеты в соглашениях, заключаемых с вузами-партнерами по академической мобильности студентов и преподавателей.

Подготовлено по материалам, предоставленным Ассоциацией Классических Университетов России. Т.А.Екимовой, Ю.В.Красновой, Д.В. Харитоновым (все ГОУВПО ЧелГУ)

Source URL: <http://ru-ects.csu.ru/ru/node/11>