

РАЗДЕЛ I.

МЕЖДУНАРОДНЫЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Олейникова О.Н.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И СОПОСТАВИМОСТЬ ПРОГРАММ, ДИПЛОМОВ И КВАЛИФИКАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Аннотация: В статье раскрываются особенности Болонского процесса, связанные, с одной стороны, с унификацией общих требований к формированию образовательных систем различных стран, с другой стороны, в каждой национальной системе проекция этих требований и критериев осуществляется по-своему в зависимости от сложившихся национальных приоритетов в сфере образования. Автор уделяет особое внимание проблеме обеспечения сопоставимости, сравнимости и гармонизации национальных систем высшего образования в странах Европы в свете Болонской декларации.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее образование, сопоставимость программ, сопоставимость дипломов, сопоставимость квалификаций, национальная образовательная система, национальные приоритеты

Болонский процесс вывел регулирование системами высшего образования за рамки национальных границ государств и установил целый ряд требований и критериев для национальных систем, приведшие к необходимости реформирования традиционных систем регулирования как по форме, так и по содержанию.

При этом в каждой национальной системе проекция этих требований и критериев осуществляется по-своему в зависимости от характера традиционного механизма регулирования национальных систем. Как известно, механизмы регулирования можно с определенной степенью условности подразделить на те, где доминирует государственное регулирование (Франция, Испания), те, где доминирует рыночное регулирование (Великобритания) и

те, где регулирование осуществляется в рамках так называемой либеральной модели, когда государство «закрепляет» те решения, которые вырабатываются заинтересованными сторонами (Скандинавские страны). Одновременно существуют и смешанные модели (Германия), когда решения вырабатываются заинтересованными сторонами, а финансирование предоставляется государством.

В целом, в ситуации растущей диверсификации рынков образовательных услуг, с одной стороны, и глобализационных и интеграционных процессов – с другой, наблюдается определенная конвергенция систем с точки зрения целеполагания и механизмов, обеспечивающих достижение поставленных целей и задач. Одновременно формы «приведения» этих механизмов в действие различаются в силу традиций и культурной парадигмы той или иной страны.

Как известно, в Болонской декларации сформулированы основные цели и задачи в области обеспечения сопоставимости, сравнимости и гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы. Корни провозглашенных в Декларации подходов уходят в Великую хартию университетов (Болонья, 1988) и Сорбонскую декларацию (Париж, 1998).

Общий вектор Болонского процесса направлен на сохранение культурного богатства и языкового разнообразия Европы, основанного на разнообразии национальных традиций, и содействие развитию инновационного потенциала Европы и ее социальному и экономическому прогрессу посредством усиления сотрудничества между европейскими высшими учебными заведениями.

* © Олейникова О.Н.

В Болонской декларации указаны 6 основных задач, решение которых должно способствовать формированию единого пространства высшего образования в Европе. А именно:

- введение общепонятных, сравнимых квалификаций в области высшего образования,

- переход на двухуровневую систему высшего образования (бакалавриат – магистратура),

- введение оценки трудоемкости (курсов, программ, нагрузки) в терминах зачетных единиц и отражение учебной программы в приложении к диплому, образец которого разработан ЮНЕСКО, повышение мобильности студентов, преподавателей и административно-управленческого персонала (в идеале, каждый студент должен провести не менее семестра в другом вузе, желательно зарубежном),

- обеспечение необходимого качества высшего образования,

- взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования,

- обеспечение автономности вузов.

Далее, в процессе развития Болонского процесса, к этим задачам добавились следующие:

- введение послевузовского уровня в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня),

- придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности),

- повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования,

- реализация социальной роли высшего образования,

- обеспечение доступности высшего образования,

- развитие обучения в течение всей жизни.

Включение в поле Болонского процесса третьего цикла (послевузовского образования) соответствует задаче формирования 4-го европейского пространства высшего образования и науки и является закономерным, поскольку общеевропейское пространство высшего образования и общеевропейское пространство научных исследований формируют основу общества, основанного на знаниях, становление которого происходит в настоящее время.

Именно необходимость дальнейшего укрепления связей между общеевропейским пространством высшего образования (ЕНЕА) и общеевропейским пространством научных исследований (ERA) потребовала расширения рамок Болонского процесса и включения в рассмотрение и третий цикл высшего образования – послевузовское образование.

Не менее важным является развитие сотрудничества вузов с промышленностью, с общественными и культурными организациями с тем, чтобы они могли адекватно выполнять свою социальную функцию максимального содействия общественному развитию.

Таким образом, структура общеевропейского пространства высшего образования охватывает три цикла, при этом каждый цикл готовит студентов к выходу на рынок труда, дальнейшему развитию компетенций и активному участию в жизни общества. Степень или диплом каждого цикла должен определять общее направление и род занятий, а система квалификаций должна учитывать все разнообразие индивидуальных потребностей, академических успехов и спроса на рынке труда.

Ключевые характеристики общеевропейского пространства высшего образования также охватывают единую систему квалификаций, согласованный набор европейских принципов обеспечения качества и признание дипломов и периодов обучения.

Как постоянно подчеркивается в документах Болонского процесса, его важнейшим аспектом является социальный аспект. Ориентация на повышение конкурентоспособности должна сопровождаться направленностью на развитие социальных параметров общеевропейского пространства высшего образования, укрепление общественных связей и устранение всех проявлений социального неравенства как на национальном, так и на европейском уровне.

Как указывалось выше, одной из центральных задач Болонского процесса является установление многоуровневой (трехцикловой) системы высшего образования по формуле «бакалавр-магистр-доктор».

Это требование реализуется по-разному в разных странах в зависимости от традиционной структуры высшего образования и политической ориентации на его интернационализацию. В тех странах где структура образования

уже предусматривала наличие 3 уровней, введение трехциклового структуры не потребовало принятий отдельных законодательных решений. К этой группе стран относятся страны с традиционными 3 уровнями высшего образования (такие, как Великобритания и Ирландия) и страны, где такая структура была введена в 90-х годах прошлого века, обозначая общую нацеленность на интеграцию систем высшего образования (к этой группе стран относятся, например, Германия и Россия).

Все страны подошли к введению новой структуры также по-разному. В ряде стран новая структура будет существовать совместно с традиционной. Ярким примером является Франция и Германия. В других странах, таких, как, например, Австрия, приняты новые законы об образовании, которые «вывели из обращения» все одноуровневые учебные программы. В Финляндии рекомендацией специальной комиссии Министерства образования вузам было предложено к августу 2005 осуществить переход на двухуровневую систему; при этом определено, что степень бакалавра соответствует 180 зачетным единицам системы ECTS (Европейской системы переноса зачетных единиц), а степень магистра – 120 зачетным единицам.

Западноевропейское сообщество продолжает интенсивную работу по совершенствованию концептуального аппарата и организационных мероприятий, связанных с дальнейшим развитием парадигмы высшего образования, охватывающей три цикла «бакалавр-магистр-доктор». Особо стоит отметить рекомендации конференций в Хельсинки, посвященной развитию магистерских программ (март 2003 г.), и в Копенгагене (*Qualification Structures and Innovation*, март 2003 г.). Прочитируем только одну из этих рекомендаций: «Программы бакалавриата и магистратуры должны описываться применительно к содержанию, качеству обучения и результатам на выходе, а не только с точки зрения срока обучения или иных формальных характеристик. ... Поскольку типы программ подготовки бакалавров варьируют, программы магистратуры также должны обладать достаточной гибкостью». Это принципиально важное требование с точки зрения регулирования процессов обеспечения качества образовательных программ, которое непосредственно связано с внедрением европейской системы переноса зачетных единиц, обеспечи-

вающих возможности перехода с одной образовательной программы на другую как внутри страны, так и при обучении за рубежом.

Зачетные единицы – это своего рода «общая валюта» в сфере высшего образования, позволяющая сравнивать результаты обучения. Система зачетных единиц выполняет две основные функции. Первая – перезачет курсов, полученных в другом вузе; иначе говоря, необходимую сумму единиц студент может набрать – частично – в другом вузе, и его «собственный» вуз должен их студенту (пере)зачесть – без этого условия академическая мобильность невозможна. Вторая функция – накопительная. Студент может в силу разных причин получать образование «порциями», с разрывом во времени, меняя вузы и т.д. Если не оговорено, что какие-то конкретные результаты более не действительны (например, в силу устаревания какого-либо курса), зачетные единицы накапливаются, пока студент не наберет их нужную сумму для получения соответствующей академической степени (бакалавра, магистра).

Важно подчеркнуть, что в основе переноса зачетных единиц лежит доверие между вузами, сопоставимость их учебных программ и наличие инструментов расчета «стоимости» зачетных единиц исходя из трудозатрат студента.

В рамках Болонского процесса сформированы принципиальные методические механизмы обеспечения сопоставимости и сравнимости дипломов и степеней высшего образования. Основные из них разработаны в проекте Tuning (*Настройка образовательных структур в Европе*), в частности – основы методики разработки образовательных программ первых двух циклов высшего образования, ориентированных на результаты обучения, обеспечения качества программ и расчета зачетных единиц. Нарботки этого проекта могут считаться общим внешним регулирующим и регламентирующим механизмом реализации задач Болонского процесса в части разработки и реализации образовательных программ.

В России законодательно закреплен переход на два цикла высшего образования. Однако у нас отсутствует законодательно закрепленное разделение высшего образования на высшее академическое и высшее профессиональное, в связи с чем отсутствует признание степени практикоориентированного бакалавра (в рамках короткого уровня первого цикла), которая

существует практически во всех экономически развитых странах.

Более того, нет четкого и обоснованного определения содержания подготовки бакалавров, позволяющего потребителю услуг системы высшего образования (как работодателям, так и студентам) понимать место обладателей степени бакалавра на рынке труда.

Существующие в Европе программы бакалавра позволяют выпускнику получить одновременно широкую подготовку в конкретной профессиональной области и сформировать у него умения постоянно пополнять и обновлять собственные знания, умения и компетенции. Как известно, в разных системах национальных системах высшего образования продолжительность таких программ, в среднем, оставляет от 3 до 4 лет, при этом есть и более краткосрочные программы практикоориентированных бакалавров, если они реально востребованы рынком труда, как, например, это имеет место в Дании.

Магистратура же (обычно 1-2 года) предполагает глубокую специализацию в конкретной профессиональной области, часто магистрант ориентируется на научно-исследовательскую и/или преподавательскую работу.

При этом нужно особо подчеркнуть, что уже степень бакалавра дает законченное высшее образование, и выпускник с дипломом бакалавра может претендовать на штатные должности, для которых, согласно существующей на национальном уровне нормативно-правовой базе, предусмотрено законченное высшее образование.

Что касается программ третьего цикла, то эти программы должны отвечать как интересам академической науки, так и рынка труда. На семинаре в Зальцбурге в 2005 г., проводимом в рамках проекта, реализуемого Европейской ассоциацией университетов, по изучению существующих курсов обучения на уровне докторантуры, было еще раз подчеркнуто, что программы этого уровня не должны быть жестко регламентированы и должны отражать все многообразие программ, существующих в Европе.

Как следует из документов Болонского процесса, его главная цель – прозрачность, сопоставимость, «понятность» существующих образовательных систем, возможность сопоставления дипломов разных систем. Механиз-

мом обеспечения прозрачности и сопоставимости становится содержание квалификаций, определенное в терминах результатов обучения, или компетенций. Именно такой подход позволяет определить, насколько диплом или квалификация, полученная в одной стране, сравнима с квалификационными требованиями другой страны.

Ориентация образовательных программ на результат означает изменение как их содержания, так и методов обучения и напрямую связана с вопросом обеспечения качества.

В обобщенном виде современные системы обеспечения качества включают в себя следующее:

- определение ответственности организаций и институтов, участвующих в образовательном процессе;
- оценку программ вузов, в том числе внутреннюю и внешнюю оценку, включая оценку со стороны студентов и опубликованные данные по этому вопросу;
- систему аккредитации, сертификации и подобных процедур;
- свидетельства международного участия в оценке, международного сотрудничества и работы в рамках сетей (networks).

Естественно, в разных странах регулирование/регламентирование содержания и обеспечение качества осуществляется по-разному. Общим моментом является то, что регулирование качества осуществляется на двух уровнях, внешнем и внутреннем. На общеевропейском уровне согласование позиций и определение критериев и показателей качества осуществляется в рамках сетей обеспечения качества, представленных такими организациями, как Европейская сеть обеспечения качества в Высшем образовании (ENQA), Международная сеть агентств по обеспечению качества в высшем образовании (INQAANE) и Совместная инициатива в области качества (JQI), куда входят национальные структуры по обеспечению качества высшего образования.

Процессы обеспечения качества непосредственно связаны с новым подходом к оценке обучения, основанном на результатах обучения, выраженных в терминах компетенций. Именно на этой основе и осуществляется расчет зачетных единиц с позиций «трудозатрат» студента, а не количества лекционных, семинарских и лабораторных и прочих аудиторных

занятий. Такой подход обеспечивает качество подготовки выпускников, адекватное потребностям развития как научных исследований, так и рынков труда, поскольку он смещает акцент с того, сколько лет человек учился, на то, чему он научился и что может делать в реальной трудовой жизни.

Одновременно данный подход означает, что образовательные программы по разным специальностям (направлениям подготовки) высшего профессионального образования могут иметь разные сроки обучения в зависимости от требуемых компетенций и времени, необходимого на их освоение.

Как подчеркивается в документах Болонского процесса и в соответствии с традиционной автономией университетов, основная ответственность за обеспечение качества высшего образования в первую очередь возлагается на сами учебные заведения, и таким образом создается база для реальной ответственности академической системы в рамках каждого государства.

В европейских странах используются в основном два способа регулирования обеспечения качества в системе высшего образования. Первое – это наделение государственных органов управления образованием функциями гаранта качества; например, в Финляндии в состав административных органов Министерства образования входит специальный Финский аттестационный совет по высшему образованию. Второе направление – это передача основных функций по обеспечению качества образования специальным независимым организациям: агентствам, советам, ассоциациям и т.д. В последнее время все больше сторонников приобретает именно второй подход (или же предлагается сочетание государственного и независимого контроля качества).

Таким образом, на национальном уровне могут действовать такие регулирующие и регламентирующие механизмы, как:

- утвержденные на национальном уровне требования к образовательным программам (Испания),
- утвержденные на национальном уровне требования к национальным дипломам государственного образца (Франция),
- национальные квалификации высшего образования (Великобритания).

Помимо этого обязательным является на-

личие агентств или иных структур, статус которых может быть различным, по обеспечению качества, таких, как агентство по аккредитации программ и дипломов, агентство по оценке качества и т.д.

Как указывалось выше, положения Болонской Декларации получили дальнейшее развитие в ряде документов, одним из которых является Коммюнике Конференции Европейских министров образования, состоявшейся в Бергене 19-20 мая 2005 г.

В Коммюнике еще раз подчеркнута важность законодательных реформ на национальном уровне, в том числе и для устранения препятствий к переходу из одного цикла программ высшего образования на другой. Это касается, прежде всего, перехода с программ высшего профессионального образования на программы высшего академического образования.

Также в этом документе подтверждается наличие общей рамки квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования, охватывающей три цикла (включая возможность промежуточных квалификаций на национальном уровне) и содержащей описание квалификаций для каждого цикла, основанное на результатах обучения, компетенциях и объеме зачетных единиц (для первого и второго цикла).

В настоящее время в свете реализации задач Болонского процесса особо остро стоит вопрос об обеспечении соответствия программ российского высшего образования с теми принципами, о которых договорились подписанты Болонской Декларации и других документов, принятых в ее развитие.

Если в принципиальных вопросах развития Болонского процесса, а именно о принятии трехциклового структуры высшего образования, необходимости введения системы зачетных единиц и т.д. существует полное понимание, то содержание самих технологий, обеспечивающих сопоставимость и сравнимость программ высшего образования, еще не полностью осмыслено российскими вузами. Это касается таких основных моментов, как ориентация программ на результат – понятие результата, и принципы расчета зачетных единиц – взаимосвязь результатов обучения, методов обучения и обеспечения качества.

Работа над этими вопросам осуществляется во многом в рамках проектов програм-

мы Темпус, в которых участвуют российские вузы.

Принципиально важным в этом контексте является использование согласованного понятийного аппарата и недопущение искажения или упрощения смысла используемых понятий и определений.

Принципиально важными понятиями являются понятия результатов обучения, компетенций и зачетных единиц, определения которых содержатся в различных документах Болонского процесса, а также в докладах европейского проекта «Настройка образовательных структур в Европе».

Европейская система переноса зачетных единиц (ECTS) определяется как система обеспечения прозрачности систем образования и образовательных программ. Система основана на следующих договоренностях: общая трудоемкость одного учебного года – 60 з.е., которые распределяются по отдельным единицам курса/модулям в соответствии с трудозатратами студентов, необходимыми для достижения результатов обучения.

Зачетные единицы понимаются как единицы измерения трудозатрат студентов, выраженных в терминах номинального времени, необходимого студенту для достижения конкретных результатов обучения. Трудоемкость/трудозатраты охватывают все виды учебной деятельности, необходимые для достижения результатов обучения (включают в себя лекции, практические задания, поиск информации, самостоятельную работу, практику и т.д.)

Компетенции – это динамическое сочетание ряда параметров – знаний и их применения, умений, отношений и ответственности, описывающие результаты освоения программы/модуля обучения. В рамках Болонского процесса достигнута договоренность подразделять компетенции на предметные (относящиеся к предметной области) и общие (для всех курсов/модулей данного цикла). Более подробно об этом будет сказано ниже.

Результаты обучения представляют собой утверждения относительно того, что должен достигнуть студент, с точки зрения освоения знаний и формирования понимания и способности продемонстрировать достигнутое по окончании процесса обучения. Результаты обучения отличаются от задач обучения тем, что они относятся к достижениям студента, а

не к работе преподавателя. Результаты обучения должны быть подкреплены соответствующими критериями оценки, используемыми для измерения результатов, достигнутых студентом. Результаты обучения и критерии оценки, таким образом, описывают минимальные требования, которым должен соответствовать студент для получения зачетных единиц при проведении оценки.

Как уже указывалось выше, во всех базовых документах Болонского процесса основной вектор развития программ высшего образования, включая программы двойных и совместных дипломов, определяется как «гармонизация их архитектуры» (Болонская и Сорбоннская Декларации) посредством принятия всеми странами трех циклов высшего образования (программы подготовки бакалавров – магистров – докторов).

Возможность сравнения программ трех циклов высшего образования задается сформированной и принятой образовательным сообществом рамкой квалификаций высшего образования, получившей название «Дублинских дескрипторов». Дескрипторы, содержащиеся в этом документе, должны использоваться в качестве широких ориентиров при проектировании инновационных программ высшего образования.

Согласно Дублинским дескрипторам, квалификации короткого цикла (около 120 зачетных единиц), связанного или входящего в первый цикл, предполагают, что их обладатели способны:

- продемонстрировать знания и понимание в изучаемой области и применять эти знания и понимание в профессиональных (трудовых) ситуациях,
- осуществлять поиск и использование новой информации для решения конкретных и абстрактных проблем,
- сообщать свое понимание, умения и способы деятельности коллегам, руководству и потребителям и
- продолжать собственное обучение с определенной долей самостоятельности.

Дескрипторы первого цикла (в среднем 180-240 зачетных единиц) предполагают, что обладатели соответствующей степени/диплома способны:

- демонстрировать знания и понимание в изучаемой области, включая элементы наибо-

лее передовых знаний в этой области, и могут применять эти знания и понимание на профессиональном уровне,

- формулировать аргументы и решать проблемы в изучаемой области,

- осуществлять сбор и интерпретацию информации для формирования суждений с учетом социальных, этических и научных соображений;

- сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам.

Второй цикл (обычно 90-120 зачетных единиц) предполагает, что обладатели дипломов/степеней данного цикла способны:

- демонстрировать знания и понимание, основанные на и выходящие за пределы и/или развивающие знания и понимание, полученные на уровне бакалавра, которые являются основой или возможностью для оригинального развития или применения идей, часто в контексте научных исследований;

- применять знания, понимание и способность решать проблемы в новых или незнакомых ситуациях и контекстах в рамках более широких (или междисциплинарных) областей, связанных с изучаемой областью;

- интегрировать знания, справляться со сложностями и выносить суждения на основе неполной или ограниченной информации с учетом этической и социальной ответственности за применения этих суждений и знаний;

- четко и ясно сообщать свои выводы и знания и их обоснование специалистам и неспециалистам;

- продолжать обучение самостоятельно.

Третий цикл предполагает, что обладатели дипломов/степеней данного цикла способны:

- демонстрировать системное понимание области изучения, мастерство в части умений и методов исследования, используемых в данной области;

- планировать, разрабатывать, реализовывать и корректировать комплексный процесс научных исследований;

- вносить вклад собственными оригинальными исследованиями в расширение границ научной области, которые могут заслуживать публикации на национальном или международном уровне;

- критически анализировать, оценивать и

синтезировать новые и сложные идеи;

- сообщать свои знания и достижения коллегам, научному сообществу и широкой общественности;

- содействовать развитию общества, основанного на знаниях.

Принятые на европейском уровне описания 3 циклов образования (рамка квалификаций высшего образования) задают основные векторы, согласно которым должны формироваться требования к результатам обучения на каждом цикле программ высшего образования.

При проектировании образовательных программ всех циклов основным требованием является формулировка результатов обучения. Именно результаты обучения позволяют определить место программы с точки зрения ее академической роли и значимости для внешних потребителей – работодателей и студентов. Использование результатов обучения обеспечивает большую гибкость программ по сравнению с традиционными программами, поскольку предполагает возможность различных траекторий для достижения одних и тех же результатов.

Формулировка результатов обучения осуществляется в терминах компетенций, которые включают в себя следующие аспекты:

- знание и понимание (теоретические знания и их осмысление),

- знание того, как нужно действовать (практическое и операциональное применение знаний в конкретных ситуациях),

- знание того, каким следует быть (ценности, интегрированные в процесс социального контекста, в котором существует и действует личность).

Таким образом, компетенции охватывают знания, применение знаний, умения, отношения и ответственность, которая возрастает от уровня к уровню.

Как указывалось выше, для программ высшего образования принципиально важное значение имеют системы обеспечения качества. Механизмы обеспечения качества являются составной частью программ всех циклов, и их разработка основывается на учете тех компетенций, которые подлежат освоению. Таким образом, основным требованием к оценке является соответствие ее форм и методов тем компетенциям, которые должны быть освоены в данном конкретном модуле и в программе в

целом.

Основными объектами регулирования в рамках систем обеспечения качества являются:

- требования к кандидатам (прием на программы),
- расчет зачетных единиц,
- формулировка целей и задач программы,
- определение модулей (дисциплин)
- определение компетенций, которые должны быть сформированы.

Планирование образовательной программы предполагает определение таких параметров, как:

- название программы,
- цели и задачи,
- курсы и дисциплины, подлежащие изучению и их выражение в ECTS,
- цикл, к которому относится программа,
- продолжительность (полная форма и неполная форма),
- формы и методы обучения, учебные материалы,
- требования к поступлению,
- регулирование (на государственном и институциональном уровне),
- периоды обязательной мобильности (в случае совместных программ),
- принципы обеспечения качества и меры по их реализации, включая критерии оценки обученности, требования к преподавателям, учебно-методической документации, критерии оценки успешности программы в целом (трудоустройство выпускников, уровень их доходов, время на поиск работы и т.д.).

В настоящее время во всех странах, участвующих в Болонском процессе, введена или вводится модульная структура образовательных программ, которая обеспечивает ее гибкость и структурную целостность и позволяет избежать фрагментарности программ.

Разработка программы начинается с определения профессионального профиля. Профессиональный профиль сочетает в себе две составляющих – академическую и профессиональную. Такое сочетание позволяет более адекватно определять и отбирать содержание программ.

Профессиональный профиль представляет собой набор функций и компетенций, не-

обходимых для осуществления этих функций, относящийся к конкретной области профессиональной деятельности. Профессиональная составляющая профессионального профиля определяется представителями отрасли и отражает изменяющиеся потребности общества и социальной ситуации, как текущие, так и на перспективу.

Только в этом случае цели и задачи программы будут обоснованными и в дальнейшем сама программа будет соответствовать требованиям, предъявляемым к программам обучения системами обеспечения качества.

Таким образом, при разработке программ первый и главнейший вопрос – отвечает ли программа социальным потребностям экономики или социальной сферы, что может быть установлено только в процессе консультаций с заинтересованными сторонами. Следует отметить, что большое значение для успеха образовательной программы имеет выбор работодателей/предприятий, с которыми будет осуществляться взаимодействие по определению профессионального профиля, для чего необходимо проводить соответствующие маркетинговые исследования и процедуру, получившую в международной практике название анализа потребности в умениях. Необходимо ориентироваться на развивающиеся предприятия/организации/компании, имеющие четкую стратегию развития, включая и стратегию развития персонала.

Далее представители академического сообщества трансформируют профессиональную составляющую профессионального профиля в результаты обучения, формы и методы обучения и оценки, адекватные требуемым компетенциям, а также формулируют требования к академической составляющей.

Важно еще раз подчеркнуть, что содержание квалификаций высшего образования должно быть прозрачно и понятно не только для академического сообщества, но и для профессионального сообщества, а также для самих граждан. А это достигается за счет перехода на описания образовательных программ в терминах результатов обучения и компетенций.

Язык компетенций является новым для высшего образования, поэтому во время консультаций с представителями работодателей осуществляется формирование нового уровня взаимопонимания и культуры общения, т.е. не-

вого понятийного и коммуникационного поля или нового языка общения, который помогает выяснить взаимные ожидания и требования и примирить их.

Современные технологии эффективно взаимодействия между академическим и профессиональным сообществом при разработке образовательных программ отражены в уже упомянутых выше докладах проекта «Настройка структур высшего образования в Европе» (Tuning) и основаны на консультациях с репрезентативной выборкой работодателей, студентов и выпускников.

Процесс формирования общего понимания относительно компетенций выпускников, использованный в данном проекте, может быть рекомендован в качестве основы при проектировании образовательных программ (с учетом поправок на масштаб участвующих субъектов и необходимой адаптации процедур к конкретной ситуации, направлению подготовки/специальности обучения).

После определения профессионального профиля следующим процессом при проектировании образовательных программ является определение результатов обучения и компетенций.

В проекте Tuning выделены два типа компетенций:

- общие компетенции,
- предметные компетенции (теоретические, практические и/или экспериментальные знания и умения, обеспечивающие освоение предметных умений).

Общие компетенции охватывают три типа компетенций:

- инструментальные компетенции, которые включают в себя когнитивные компетенции (способность понимать и использовать идеи и понятия), методические компетенции (способность управлять средой – временем, стратегиями обучения, принимать решения или решать проблемы), технические компетенции (связанные с использованием или управлением техническими средствами, а также умения в области ИКТ), языковые компетенции (устное и письменное общение и знание иностранного языка);

- межличностные компетенции, относящиеся к способности человека выражать собственные чувства, критически оценивать себя, других и окружающую действитель-

ность, которые подразделяются на социальные (межличностные умения, умения работать в команде, умения социального взаимодействия, социальные и этические взгляды и убеждения) и коммуникативные,

- системные компетенции, включающие в себя умения и способность системного понимания явлений и процессов и предполагающие сочетание знаний, понимания и способности восприятия целого на основе его частей или элементов, способность планировать изменения для совершенствования систем и создания новых систем. Системные компетенции основаны на инструментальных и межличностных компетенциях, что должно учитываться при проектировании последовательности освоения модулей.

К наиболее важным общим компетенциям отнесены:

- умения в области анализа и синтеза,
- умение/способность применять знания на практике,
- базовые знания в области изучения,
- умения в области управления информацией,
- межличностные умения,
- умение работать самостоятельно,
- базовые умения в области ИКТ,
- умения осуществлять научные исследования.

Формированию общих компетенций отводится очень большое значение в настоящее время, поскольку именно они закладывают основу для дальнейшего совершенствования и успешной профессиональной деятельности студентов в условиях развития общества, основанного на знаниях. Как показывают исследования, формирование общих компетенций может осуществляться двумя способами. Во-первых, в рамках специальных модулей, предназначенных для освоения конкретных общих компетенций (например, модули в области ИКТ, освоения стиля научной речи и т.д.). И во-вторых, освоение общих компетенций может быть интегрировано в предметные модули.

Как показывают европейские исследования и практика, вполне реально развивать общие компетенции в процессе изучения предметных модулей, если осознана и поставлена соответствующая задача. Следует подчеркнуть, что различные методы и технологии обучения будут в разной мере содействовать развитию

различных общих компетенций. При планировании освоения общих компетенций необходимо четко определить, какие компетенции наиболее важны и для каких дисциплин, а также формы обучения, способствующие развитию этих компетенций.

Предметные компетенции включают в себя компетенции, связанные с использованием знаний в области изучения, на основе соответствующих этой области методов и способов деятельности (например, анализ древних рукописей, химический анализ, техники проведения выборки и т.д.). Предметные компетенции тесно связаны со знанием. Предметные теоретические и практические/экспериментальные знания включают в себя знания, относящиеся к данной дисциплине, подходы к решению проблем, знание истории данного предмета и современных тенденций его развития и т.д.

Как указано в докладах **Tuning**, в программах первого цикла предметные компетенции носят более общий характер. В целом по окончании программ первого цикла студент (выпускник) должен быть способен:

- демонстрировать знакомство с основами и историей дисциплины,
- четко сообщать полученные базовые знания,
- контекстуализировать и интерпретировать новую информацию,
- демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связей между ее элементами,
- демонстрировать понимание методов критического анализа и формирования теорий и использовать методы критического анализа,
- использовать методы, свойственные данной дисциплине,
- демонстрировать понимание качества исследований в области изучения,
- демонстрировать понимание экспериментальных методов и методов наблюдения при проверке научных теорий.

Программы второго цикла отличаются большей специализацией. Выпускник программ данного цикла должен быть способен проводить самостоятельные научные исследования. В общем виде результаты обучения на втором цикле предполагают, что выпускник будет:

- демонстрировать глубокие современные знания в специализированной области/

дисциплине (знание новейших теорий, их интерпретаций, методов и способов),

- способен критически оценивать и интерпретировать новейшие достижения теории и практики,
- иметь компетенции в области методов проведения самостоятельных исследований и интерпретации их результатов,
- вносить оригинальный, хоть и ограниченный, вклад в развитие данной дисциплины (диссертация),
- демонстрировать оригинальность и творчество при осуществлении деятельности в области данной дисциплины,
- демонстрировать компетенции на профессиональном уровне.

Конкретный набор компетенций и их содержание зависит от конкретной дисциплины.

Профили программ второго цикла могут предполагать:

- расширение и углубление знания по вертикали (специализация предметной области/дисциплины),
- расширение и углубление знания по горизонтали (изучение дополнительных предметных областей в рамках основной области изучения),
- расширение и углубление различных областей знаний (дополнительные предметные области, не связанные с основной предметной областью).

После определения компетенций при разработке программ следующим процессом является определение ресурсов, необходимых для формирования требуемых компетенций (оборудование, материалы, лаборатории и т.д.)

Далее следует определение методов и технологий обучения, обеспечивающих формирование требуемых компетенций. Эти методы и технологии должны включать в себя самоуправляемое обучение, обучение посредством деятельности, обучение в реальной трудовой среде, в том числе и в процессе производственной практики или иных форм стажировок на предприятии/в компании. Следует подчеркнуть, что должно быть предусмотрено признание результатов практики/стажировок на предприятии на основании требований и критериев оценки, выработанных совместно с заинтересованными сторонами/работодателями и, в частности, должны быть согласованы трудозатраты студента для расчета количест-

ва зачетных единиц, присуждаемых за период практики или стажировки.

Как известно, современные подходы к обучению предполагают изменение педагогической парадигмы, центром которой становится студент. Новая парадигма предполагает переход от передачи/«трансляции» знаний от преподавателя к студентам к освоению студентами знаний (формирование когнитивных и предметных компетенций) и общих компетенций. В этой парадигме меняется роль преподавателей, которые из «транслятора» знания превращаются в организатора процесса освоения студентами компетенций, консультанта и наставника.

Следующим процессом при проектировании программ обучения является формирование системы обеспечения качества, т.е. формирования методов и форм оценки освоения компетенций, т.е. того, что умеет или может делать студент, означает отход от оценки знаний как основного объекта оценки и переход к оценке процессов и способностей осуществлять деятельность. В этой связи возникают новые формы оценки, основанные на демонстрации студентом освоенных компетенций (портфолио, проекты, наблюдение за деятельностью студента во время практики и т.д.).

На схеме, приведенной ниже, эти процессы показаны графически как единый комп-

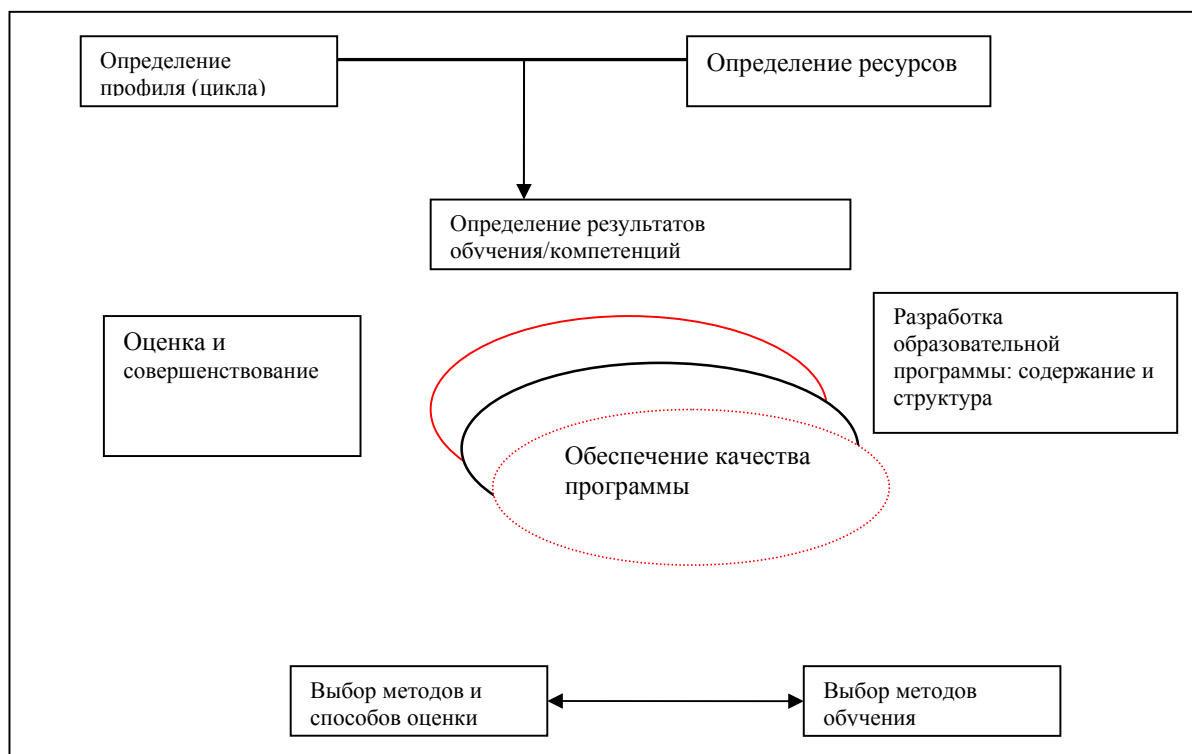
лексный и взаимосвязанный процесс.

Обеспечение качества должно осуществляться как на макроуровне – т.е. на уровне всей программы в целом, так на и микроуровне, т.е. на уровне отдельных предметных областей /модулей.

Важно особо подчеркнуть, что студенты должны заранее знать, какие требования предъявляются при оценке различных видов деятельности. Для этого целесообразно создавать так называемое руководство по оценке для студентов, где содержатся критерии оценки, в котором должно быть указано, что процедуры оценки:

- направлены на измерение достижения студентами результатов обучения и задач программы обучения,
- соответствуют своему диагностическому предназначению (формирующая или итоговая оценка),
- имеют четкие критерии,
- осуществляются преподавателями, которые понимают роль оценивания в обеспечении продвижения студентов к достижению результатов обучения (знаний и умений), требуемых для получения диплома/степени соответствующего цикла программы обучения,
- предполагают участие в оценке нескольких экзаменаторов для обеспечения ее объективности.

Заключительным этапом разработки про-



грамм является определение значений зачетных единиц, соответствующих Европейской системе переноса зачетных единиц (ECTS).

Определение зачетных единиц может осуществляться двумя способами. Один из этих способов предусматривает определение «стоимости» каждого отдельного модуля/единицы курса обучения. Недостаток данного способа состоит в том, что в этом случае не ясно место этого модуля/единицы курса в рамках всей образовательной программы. И в этом случае преподаватели могут переоценить (или недооценить) роль данного модуля/единицы курса, что приведет к неправильному определению трудозатрат студента и, как следствие – студенты будут поставлены в условия, когда они не смогут эффективно использовать отведенное на изучение этого модуля/единицы курса обучения время.

Второй, более целостный и эффективный способ предполагает процесс описания результатов обучения для 4 уровней:

- программы второго цикла,
- программы первого цикла,
- каждого года обучения (первого, второго, третьего, четвертого и пятого года,
- каждого модуля/единицы курса обучения.

Процедура расчета зачетных единиц предусматривает следующие этапы:

- определение цикла программы,
- описание результатов обучения в целом для программы,
- оценка объема зачетных единиц по годам обучения,
- определение перечня модулей,
- определение конечных результатов освоения каждого модуля,
- определение зачетных единиц для каждого модуля на основе экспертной оценки трудозатрат студента по каждому модулю с учетом всех видов учебной деятельности, которая включает в себя – формы обучения, осуществляемые преподавателем, формы обучения, осуществляемые студентом, и методы оценки,
- мониторинг адекватности установленных трудозатрат посредством опросов студентов (в анкетах студенты указывают, сколько реально им требуется времени для освоения компетенций каждого модуля),
- корректировка объема зачетных единиц (может возникнуть необходимость корректи-

ровки результатов/задач обучения, если они слишком завышены и не могут быть достигнуты в течение имеющихся временных ресурсов).

В заключении следует еще раз подчеркнуть, что:

1. Системные различия программ 3 циклов высшего образования заданы обобщенными требованиями к знаниям, умениям и компетенциям, содержащимися в «Дублинских дескрипторах» (Европейской рамке квалификаций высшего образования).

2. В рамках каждого цикла программы качественно отличаются по следующим основным параметрам:

- знание и понимание,
- применение знаний и понимания,
- вынесение суждений на основе информации,
- коммуникативные умения,
- умение учиться.

3. Программы всех циклов ориентированы на результат обучения, выраженный в терминах общих и предметных компетенций.

4. Формулировка компетенций осуществляется академическим сообществом.

5. Методы обучения и оценки определяются на основе компетенций, которые подлежат освоению.

6. Различие между первым и вторым циклом состоит в степени освоения предметной области изучения. На более высоком цикле возрастет количество модулей, направленных на углубление знаний и специализацию.

7. При расчете зачетных единиц учитываются уровни и типы модулей.

8. Как показывает анализ образовательных программ, модули, связанные с организационными и коммуникативными умениями, будут характерны только для первого цикла, а модули «переноса» более характерны для циклов 2 и 3, непосредственно связанных с исследовательской и проектной деятельностью. Одновременно в прикладных программах доля модулей «переноса» выше, чем в сугубо академических программах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Conclusions and recommendations. Conference on Master-level-Degrees. Helsinki, March 14-15, 2003.
2. Development of joint masters programmes for Europe. Results of the EAU Masters programmes. 2005, EAU, Socrates.

3. Fallows, S. and Steven, C. (2000) Integrating Key Skills in Higher Education.
4. Final Report. Seminar on "Integrated curricula – implications and problems". Mantova, April 2003.
5. Haug Guy. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. – Bonn: HRK, 2000. – 77 pp.
6. learning. 05.09.2006. (presented by the Commission) {SEC(2006) 1093}, {SEC(2006) 1094}
7. International Seminar on Bachelor-Level Degrees, Helsinki, Finland, 16-17th February 2001: Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit // Интернет: Сайт Европейского студенческого информационного бюро <<http://www.esib.org/prague/documents>>.
8. Qualifications Structures in Higher Education in Europe: Recommendations of the Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003 // Интернет: Сайт Берлинского саммита по Болонскому процессу <<http://www.bologna-berlin2003>>.
9. Quality Assurance and Accreditation: Ensuring Quality and Improving Mobility. – Policy Paper adopted at the BM 39 Conference, Geneva, October 2000. – The National Unions of Students in Europe – BM 39.
10. Tauch, C. & Rauhvarges. Survey on Masters Degrees and Joint Degrees in EU. EC, EAU, 2002.
11. The Bologna Process Final Conference on Master-level Degrees, Helsinki, Finland, March 14-15, 2003: Conclusions and Recommendations of the Conference // Интернет: Сайт Берлинского саммита по Болонскому процессу <<http://www.bologna-berlin2003>>.
12. The state of implementation of ECTS. EAU, 2002.
13. Towards shared descriptors for Bachelors and Masters, Joint Quality Initiative, January 2002.
14. Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001 // Интернет <http://www.esib.org/prague/documents/prague_communique.html>.
15. Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe // Интернет: <http://www.salamanca2001/documents/main_text/executive.html>.
16. Tuning Educational Structures in Europe. Final report. Socrates, 2003, 2005.

O. Oleynikova

THE BOLOGNA PROCESS AND COMPATIBILITY OF CURRICULA, DIPLOMAS AND QUALIFICATIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract: The article is devoted to the peculiarities of the Bologna Action Lines. They are dealing on the one hand with unification of common requirements to the forming of educational systems in different countries, and on the other hand the implementation of these requirements in each national system depends on the national priorities established in educational area. The author pays special attention to the problem of providing the compatibility, comparativeness and harmonization of national higher educational systems in Europe in terms of the Bologna Declaration.

Key words: Bologna Action, higher education, compatibility of curricula, compatibility of diplomas, compatibility of qualifications, national higher educational systems, national priorities.

Наместникова И.В.

ГЛОБАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ – НОВЫЙ ШАГ В ПРОДВИЖЕНИИ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И УТВЕРЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРОФЕССИИ*

Аннотация: Статья посвящена анализу глобальных образовательных стандартов по подготовке специалистов социальной работы. Этот документ знаменует собой новый этап в развитии социального образования и утверждения социальной работы как международной профессии. Автор обосновывает важность глобальных стандартов для развития отечественного социального образования, а также

для международного опыта университетской подготовки социальных работников, который развивался от традиционной парадигмы к практико-ориентированному обучению и образованию, основанному на развитии компетентности.

Ключевые слова: глобальные образовательные стандарты, социальное образование, социальная работа как международная профессия, международный опыт, традиционная образова-

* © Наместникова И.В.