

А. В. Макаров

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:  
ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Допущено  
Министерством образования Республики Беларусь  
в качестве учебного пособия для слушателей  
системы дополнительного образования взрослых  
по педагогическим специальностям*

Минск  
РИВШ  
2015

УДК 378  
ББК 74.58  
М15

Р е ц е н з е н т ы :

кафедра философии Белорусского государственного  
университета информатики и радиоэлектроники;  
зав. кафедрой педагогики высшей школы и современных  
воспитательных технологий Белорусского государственного  
педагогического университета имени М. Танка, доктор  
педагогических наук, профессор *В. А. Капранова*

**Макаров, А. В.**

М15 Болонский процесс: европейское пространство  
высшего образования : учеб. пособие / А. В. Макаров. –  
Минск : РИВШ, 2015. – 260 с.  
ISBN 978-985-500-828-7.

В учебном пособии раскрываются особенности глобальных и региональных контекстов развития высшего образования на современном этапе, системный характер болонских реформ, опыт и проблемы реализации основных целей и задач Болонского процесса, в том числе применительно к модернизации высшего образования в Республике Беларусь. Рассматриваются так называемые «линии действия» Болонского процесса: создание трехцикловой системы высшего образования, внедрение Европейской системы накопления и переноса кредитов, разработка Национальной рамки квалификаций с использованием Дублинских дескрипторов, проектирование и принятие системы качества для Европейского пространства высшего образования. Акцентируется внимание на месте и роли компетентностного подхода в реформировании традиционных моделей обучения с учетом опыта болонского проекта TUNING.

Предназначено для слушателей системы дополнительного образования взрослых по педагогическим специальностям, научных работников.

**УДК 378  
ББК 74.58**

**ISBN 978-985-500-828-7**

© Макаров А. В., 2015  
© Оформление. ГУО «Республиканский  
институт высшей школы», 2015

## ВВЕДЕНИЕ

---

Болонский процесс без сомнения войдет в историю как один из самых амбициозных, широкомасштабных проектов по формированию Европейского пространства высшего образования в условиях новых вызовов современного глобализованного общества. Преследуя первоначально собственно европейские цели по установлению более тесных связей и укреплению интеллектуального потенциала, мобильности и конкурентоспособности кадров во всей развивающейся «Европе знаний», он в дальнейшем приобретал глобальные измерения. Решая европейские цели, Болонский процесс определял и реализовывал задачи по реформированию национальных систем высшего образования, настройке их на некий интегральный «камертон» по созданию европейских «рамочек», принципов и гибких стандартов. Что касается глобальных измерений Болонского процесса, то уже к началу своего второго десятилетия он приобрел мировую значимость, появились его последователи на уровне различных региональных объединений систем высшего образования. За первое десятилетие своего развития «болонский клуб» увеличился с 29 до 47 государств-участников. Опыт болонских реформ высшего образования внимательно изучается в ведущих странах мира.

Республика Беларусь проявляла в последнее время значительный интерес к преобразованиям, происходящим в европейском пространстве высшего образования. Более того, национальная система высшего образования в нашей стране постепенно модернизировалась с учетом принципов Болонского процесса. Уже в законе о высшем образовании (2007) был закреплён переход на двухступенчатую систему высшего образования (специалитет, магистратура). В стандартах высшего образования второго (2008) и третьего (2014) поколений был реализован компетентностный подход. При этом нормативно-методическая компетентностная модель подготовки белорусского выпускника была соотнесена с принципами и рекомендациями болонского проекта TUNING (Настройка образовательных структур). По инициативе Министерства

образования и в рамках международных европейских проектов осуществлялась экспериментальная апробация кредитно-модульного принципа построения учебных планов. Были разработаны и внедрены методические инструкции по расчету трудоемкости образовательных программ высшего образования и оформлению образовательных стандартов с использованием системы зачетных единиц (кредитов). Белорусская система зачетных единиц учитывала, с одной стороны, ряд основных требований болонской системы кредитов (ECTS), а с другой – требования и специфику белорусских стандартов.

Следует отметить, что наряду с нормативно-методическими разработками и проектами, реализуемыми в Республике Беларусь в контексте Болонского процесса, осуществляется проектирование Национальной рамки квалификаций с учетом сопоставимости национальных квалификационных уровней с уровнями Европейской рамки квалификаций. В контексте Болонских задач с 2010 г. в Беларуси действует национальная группа экспертов по вопросам реформы высшего образования под патронажем Министерства образования Республики Беларусь и национального офиса программы «Темпус».

Помимо этого, завершена работа по созданию системы оценки и контроля качества образования, совместимой с зарубежными стандартами; в учреждениях высшего образования внедрена и сертифицирована система менеджмента качества, соответствующая международным стандартам серии ISO 9001; Республиканским советом ректоров разработан и одобрен проект нового образца Приложения к белорусским дипломам о высшем образовании на основе образца ЮНЕСКО/Совета Европы (Diploma Supplement).

Таков далеко не полный перечень линий взаимодействия модернизируемой национальной системы высшего образования Республики Беларусь с реформами Болонского процесса.

Как видно, де-факто процесс адаптации болонских принципов, осуществляемый в нашей стране, имеет масштабный и многовекторный характер. В 2014 г. Республика Беларусь подала заявку в рабочие органы Болонского процесса на пред-

мет официального присоединения ее к этому европейскому объединению-движению.

С учетом вышеизложенных факторов и контекстов очевидно, что необходимо широкое ознакомление академической общественности и управленческого персонала учреждений высшего образования с особенностями болонских реформ, соответствующими европейскими документами и рекомендациями, а также с последствиями, которые сопутствуют данным преобразованиям. В равной степени руководство и профессорско-преподавательский состав учреждений высшего образования должны иметь возможность заранее настраиваться на определенную деятельность по адаптации принципов Болонского процесса применительно к научно-методическим и иным педагогическим традициям и специфике своих университетов, местных условий и т. п.

Исходя из этого автор учебного пособия ставил своей целью, во-первых, опираясь на официальные документы и экспертные аналитические доклады, дать комплексное представление о системном характере и проблемах болонских реформ; во-вторых, раскрыть содержание и особенности основных направлений («краеугольных камней») Болонского процесса; в-третьих, показать взаимодействие глобальных, региональных и национальных процессов в ходе реформирования систем высшего образования.

Автор также использовал собственный опыт и научно-методические разработки, приобретенные в результате участия в работе Международной исследовательской группы по сравнительным исследованиям систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ (Москва, МИСиС, 2001–2011 гг.). Контексты данной исследовательской программы включали мировые тенденции высшего образования, Болонский процесс и СНГ-традиции.

В первой главе настоящего учебного пособия рассматриваются глобальные тенденции развития высшего образования, анализируются документы ЮНЕСКО по проблемам современного высшего образования, раскрываются последствия глобализации для региональных и национальных систем высшего образования, делается акцент на важной роли процессов

интернационализации систем высшего образования как ответной реакции университетов, их ассоциаций и региональных систем высшего образования на вызовы глобализации, отмечен переход к массовому высшему образованию, прослеживаются европейские факторы и история возникновения Болонского процесса, его основные цели и этапы развития.

Во второй главе анализируется десять «линий действия», которые и составляют сущность болонских преобразований, нацеленных на формирование и развитие Европейского пространства высшего образования. Особый интерес представляют рассматриваемые проблемы противоречивого процесса перехода на трехцикловую систему высшего образования. Для белорусского читателя будут также полезны информация и выводы относительно Европейской системы накопления и переноса кредитов (ECTS) и Дублинских дескрипторов.

Не меньший интерес представляет материал параграфа 2.4 о принятии европейских квалификационных рамок и их соотношении с национальными квалификационными рамками, в том числе опыт России, Украины и пилотные проекты в Беларуси.

Анализ создаваемой европейской системы обеспечения качества для высшего образования дополнен соответствующими приложениями, позволяющими читателю ознакомиться в полном объеме с европейскими стандартами качества высшего образования и европейским регистром по обеспечению качества.

Третья глава посвящена истории и теории развития компетентностного подхода, а также прикладным аспектам его реализации в рамках Болонского процесса. В этом плане раскрыта практико-ориентированная сущность и назначение болонского проекта TUNING.

Актуальным на сегодняшний день является объективный анализ противоречивого характера Болонского процесса. Этой проблематике посвящен параграф 3.2.

Параграф 3.3. «Болонский процесс и модернизация высшего образования в Республике Беларусь» посвящен актуальным вопросам «стыковки» процесса модернизации высшей школы Республики Беларусь с основными «линиями

действия» Болонского процесса. В этой связи подробно рассматривается воздействие Болонского процесса на обновление белорусских стандартов и учебных программ на основе компетентностного подхода, анализируется исследовательская деятельность по проблематике компетентностного подхода и разработке на уровне нормативных документов компетентностно-ориентированной модели выпускника учреждения высшего образования, приводится алгоритм операционализации компетентностного подхода по основным содержательным характеристикам в белорусских стандартах нового поколения.

В завершение главы приводится актуальный материал по перспективам дальнейшей модернизации высшего образования в Республике Беларусь на период до 2020 года с учетом внешних контекстов, в том числе Болонского процесса, и фактора собственно национальной политики.

Учебное пособие адресуется в первую очередь профессорско-преподавательскому составу и управленческому персоналу учреждений высшего образования, проходящим повышение квалификации в системе дополнительного образования взрослых. На наш взгляд, пособие может стать существенным подспорьем для тех, кто занимается общепрофессиональным педагогическим самообразованием. Полезным оно будет и для развития своего креативного потенциала аспирантам и магистрантам.

Основные аналитические и научно-методические положения, изложенные в пособии, апробированы в ряде образовательных программ повышения квалификации педагогических работников учреждений высшего образования, реализуемых в последние годы в Республиканском институте высшей школы кафедрой проектирования образовательных систем. В их числе образовательные программы «Болонский процесс: актуальные вопросы развития высшего образования Беларуси», «Проектирование и реализация стандартов высшего образования и учебных программ нового поколения в учреждениях высшего образования».

# ГЛАВА 1. ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

---

## 1.1. Глобальные тенденции высшего образования

При модернизации высшего образования важно учитывать, во-первых, те тенденции и динамичные процессы в сфере высшего образования, которые приобретают общемировой характер. Во-вторых, важен международный опыт ответа на вызовы времени, возникающие в условиях глобализации современного мира. В этой связи следует отметить большой вклад, который внесла уже начиная с 1995 г. ЮНЕСКО в анализ процессов и проблем, сопутствующих высшему образованию в глобализированном мире. На основании этого анализа был разработан ряд важнейших документов и рекомендаций ЮНЕСКО о тенденциях и проблемах развития высшего образования. Среди них:

- «Реформа и развитие высшего образования: программный документ» (1995).
- «Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века» (1996).
- «Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века» (1998).
- «Высшее образование в глобализированном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию» (2004).
- Коммюнике Всемирной конференция по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества» (2009).
- Аналитический доклад для всемирной конференции по высшему образованию «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции» (2009).

В документе **«Реформа и развитие высшего образования. Программный документ»** [1] дан анализ противоречивой картины состояния и перспектив развития высшего образования в мире. С одной стороны, мир становится свидетелем беспрецедентного по своим масштабам развития



высшего образования и растущего осознания его жизненно важной роли для экономического и социального развития. С другой – практически во всех странах мира высшее образование переживает кризис.

В этой связи выделяют три основные тенденции, общие для систем и учебных заведений высшего образования во всем мире:

- количественный рост при сохраняющемся неравенстве на межгосударственном и межрегиональном уровнях в плане доступа к образованию;
- диверсификация институциональных структур, программ и форм обучения;
- финансовые трудности.

Особую озабоченность вызывает увеличивающийся разрыв между развивающимися и развитыми странами в области высшего образования и научных исследований.

Анализ указанных основных тенденций глобального характера позволяет выявить целый ряд сходных, а иногда и противоположных процессов демократизации, глобализации, регионализации, поляризации, маргинализации и фрагментации. С учетом отмеченных тенденций в области высшего образования и сопутствующих им процессов в докладе ЮНЕСКО среди основных задач высшего образования выделено три главных направления:

1) **соответствие требованиям современности** – роль и место высшего образования в обществе, его миссия и функции, программы, содержание и системы его обеспечения, а также вопросы равенства, подотчетности и финансирования с уделением особого внимания вопросам академической свободы и институциональной автономии в качестве основополагающих принципов всей деятельности по обеспечению и повышению уровня такого соответствия;

2) **качество** – многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию;

3) **интернационализация** – неотъемлемая черта высшего образования, значение которой возросло во второй половине XX века.

Один из основополагающих выводов, содержащихся в документе «Реформа и развитие высшего образования. Программный документ», заключается в необходимости обеспечения органичного, гибкого сочетания универсальности обучения и многообразия высших учебных заведений и систем, дальнейшей диверсификации учебных программ, а также достижения качественного уровня как главного критерия.

Еще один важный документ ЮНЕСКО – **«Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XX века»** (1996) [2]. Международная комиссия во главе с бывшим председателем Европейской комиссии Жаком Делором работала над докладом в течение трех лет, сочетая глобальные консультации и аналитическую работу. В докладе обозначен ряд тенденций, с которыми мировое сообщество и системы образования вступают в XXI век. В их числе:

- глобализация областей человеческой деятельности;
- всеобщая коммуникация;
- сочетание местных и глобальных интересов;
- образование перед лицом кризиса социальных связей;
- общество информации и общество образования;
- гражданское воспитание;
- от базового образования к университету и др.

Значительное внимание в докладе уделено проблеме преодоления противоречий, которые сопутствуют этим тенденциям. Обратим внимание лишь на один из «срезов» противоречивой картины образовательных реформаций – на гуманистическую составляющую в развитии мирового сообщества. Так, в докладе содержится призыв к преодолению «...вечного противоречия между духовным и материальным миром. Человечество, даже если оно не всегда выражает это открыто, нуждается в идеале и ценностях, которые, чтобы никого не обидеть, мы называем моральными. Нет более благородной задачи, стоящей перед образованием, чем пробудить у каждого, с учетом его традиций, убеждений и при полном уважении плюрализма, подъем духа и мысли до осоз-

нения универсальности мира, с тем, чтобы человек в некоторой степени превзошел самого себя. Речь идет – Комиссия полностью отдает себе отчет в том, что она заявляет, – о выживании человечества» [2].

В докладе содержится ряд рекомендаций и положений о нормативности, упорядочении, увязке различных ступеней образования на основе концепции непрерывного образования. В то же время этому процессу должна сопутствовать широкая диверсификация образования. Отсюда – призыв к вариативности государственной политики. Призыв к сочетанию нормативного подхода и значительной вариативности может служить надежным ориентиром при поиске и конструировании оптимальных моделей высшего образования.

В документе декларируется ключевое значение концепции образования на протяжении всей жизни. Проблемам современной трактовки данной концепции посвящен раздел «Образование на протяжении всей жизни – центральная проблема для общества». Отмечается, что необходимо по-новому осмыслить и расширить концепцию непрерывного образования. Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности выносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе. В этой связи следует говорить о необходимости движения к «обществу образования».

Подобная позиция привела к тому, что комиссия уделила особое внимание четырем основополагающим принципам современного образования:

Первый принцип – **научиться жить вместе**, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления.

Второй принцип – **научиться приобретать знания**, учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом

и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимостью сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин. Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

Третий принцип – **научиться работать**. Необходимо совершенствование в своей профессии, а в более широком смысле – приобретать компетентность. Компетентность и квалификация во многих случаях станут более доступными в случае, если школьники и студенты будут иметь возможность проверить свои способности и приобрести опыт, принимая участие, параллельно учебе, в различных видах профессиональной или социальной деятельности.

Четвертый принцип – **научиться жить**. XXI век требует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта.

Таким образом, основные положения доклада комиссии Ж. Делора сориентированы на поиск социокультурных принципов и компетентностно-ориентированных новых моделей и систем образования для XXI века.

В условиях усиления влияния процессов глобализации на современное общество своевременным явился международный документ **«Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию» (2004) [3]**. Ниже приведены выдержки из этого документа.

*Среди целей данного программного документа: четко изложить точку зрения организации ЮНЕСКО на ключевые проблемы, связанные с последствиями глобализации для высшего образования. В документе много внимания уделяется отдельным составным частям глобализации, а именно растущему значению общества экономики знаний, разработке новых соглашений по торговле, в том числе торговле*

образовательными услугами, нововведениями, связанными с информационными и коммуникационными услугами (ИКТ), причем упор делается на роли рынка и рыночной экономики. **Для целей настоящего документа глобализация определяется как «поток технологий, экономики, знаний, людей, ценностей и идей, распространяющихся через границы. Глобализация** воздействует на ту или иную страну по-разному в силу истории отдельной нации, традиций, культур, ресурсов и приоритетов.

Невозможно обсуждать воздействие глобализации на высшее образование, не принимая во внимание факт интернационализации высшего образования. Эти два термина зачастую ошибочно используются один вместо другого. В настоящем документе глобализация представлена как явление, которое оказывает воздействие на высшее образование, а интернационализация высшего образования толкуется как одно из проявлений высшего образования на возможности и проблемы, возникающие благодаря глобализации. **Интернационализация** охватывает широкий круг вопросов, например таких, как учебные программы, преподавание/обучение, научные исследования, институциональные соглашения, мобильность учащихся/преподавателей, сотрудничество в целях развития и многое другое.

Однако основной акцент в настоящем документе делается на глобализацию как комплексное явление, влекущее за собой множественные последствия для высшего образования, а не только как один из аспектов интернационализации, то есть межграницного образования.

### **Тенденции и проблемы**

В контексте глобализации и экономики знаний высшее образование, если иметь в виду его функцию генератора знаний и средства их распространения, признается основной движущей силой национального развития как в развитых, так и в развивающихся странах. Вместе с этим, если говорить о функциях высшего образования, имея в виду университетские и международные аспекты, то оно может рассматри-

ваться в качестве как активного, так и пассивного участника глобализации как явления.

**Четыре ключевых аспекта глобализации** имеют непосредственное отношение к рассматриваемым в настоящем документе вопросам:

- растущее значение общества экономики знаний;
- разработка новых торговых соглашений, охватывающих, в том числе, торговлю образовательными услугами;
- нововведения в области информационных и коммуникативных технологий;
- возрастающая роль рынка и рыночной экономики.

Перечисленные аспекты, в свою очередь, играют роль катализаторов новых явлений в сфере высшего образования, среди которых:

1) появление таких новых провайдеров образования, как мультинациональные компании, корпоративные университеты и медиакорпорации;

2) новые формы обеспечения образования, включая дистанционное, виртуальное и прямое образование, предоставляемое в том числе и частными компаниями;

3) большая диверсификация квалификаций и свидетельств об образовании;

4) большая мобильность учащихся, программ, провайдеров и проектов, которые выходят за пределы национальных границ;

5) акцент на обучение в течение всей жизни, что, в свою очередь, приводит к увеличению спроса на последнее образование;

6) увеличение объема частных инвестиций в сферу услуг, предоставляемых в области высшего образования.

Все эти явления влекут за собой существенные последствия для высшего образования в плане его качества, доступа к нему, разнообразия и его финансирования.

Одна из проблем, вызывающих бурное, а иногда и поляризованное обсуждение, **заключается в либерализации и развитии коммерческой торговли образовательными услугами в рамках торговых соглашений.** Идея академи-

ческой мобильности, то есть возможности для студентов и преподавателей перемещаться между странами, не нова, однако движение через границы участников образовательных программ и провайдеров в коммерческих целях или в целях извлечения прибыли расширяется, и эта проблема приобрела новую динамику и значение в связи с заключением Генерального соглашения по торговле услугами (ГАТС).

Управление процессом осуществления этого нового международного торгового соглашения обеспечивается Всемирной торговой организацией (ВТО); оно представляет собой первое многостороннее соглашение, охватывающее торговлю услугами. Ранее существовавшие соглашения, в том числе Генеральное соглашение по тарифам и торговле (ГАТТ), касались торговли товарами и продуктами. В рамках ГАТС образование является одной из двенадцати изначальных услуг, а высшее образование – одним из пяти подсекторов образования. В указанном соглашении устанавливаются конкретные правила и условия либерализации и регулирования торговли этими услугами, и именно вытекающие из него правила оказались в центре дебатов, связанных с ГАТС.

Включение торговли услугами в области высшего образования в рамки ГАТС стало реальностью, и этого изменить уже нельзя. Каждая страна может устанавливать те пределы, в которых она будет позволять иностранным провайдерам услуг в области образования иметь доступ к своему внутреннему рынку. Однако растущая озабоченность образовательного сообщества во всем мире происходит из того факта, что ВТО, будучи организацией, ставящей целью содействовать торговле в целях повышения экономической эффективности, не обладает какой-либо компетенцией в области образования, что может негативно сказаться на устойчивом развитии образования.

По этому вопросу наблюдается значительная поляризация мнений и ведется ожесточенная полемика. Некоторые традиционные участники деятельности в области высшего образования: институты, профессиональные союзы, объединяющие преподавателей, студентов и научных работников, энергично выступают против того, чтобы высшее образование рассматривалось в качестве товара, и призывают свои

правительства не брать в рамках ГАТС обязательств, касающихся высшего образования. Другие же участники, зачастую относящиеся к тем же самым группам, действующим в сфере высшего образования, выступают с прямо противоположных позиций, утверждая, что торговля образовательными услугами уже ведется и что благодаря ей открываются новые возможности, что она приносит выгоды, если правильно регулировать этот процесс. Однако один из самых главных вопросов как раз и заключается в том, кто несет ответственность за разработку правил и регламентацию этих процессов, кто отвечает за их мониторинг, когда речь идет о торговле услугами в области высшего образования, и кому такая торговля приносит прибыль?

В дебаты вокруг глобализации и рыночного подхода к высшему образованию постепенно втягиваются и развивающиеся страны, а также страны переходного периода. Эти страны особенно притягательны тем, что их можно превратить в нерегулируемые рынки сбыта услуг в области высшего образования, так как правительства этих стран не располагают достаточными возможностями для регулирования этих вопросов из-за политической и управленческой нестабильности. Существует также озабоченность, что сокращение государственного финансирования высшего образования будет продолжаться, и что учащиеся будут становиться объектом интереса со стороны частных и, зачастую, дорогостоящих провайдеров, что, в свою очередь, будет более выгодно для богатых и менее выгодно для бедных стран. **В центре этих дебатов лежит проблема обеспечения качества образования и необходимости защитить права потребителей от посягательств со стороны не обладающих достаточно хорошей репутацией провайдеров, которых иногда называют «фабриками дипломов».**

Особое внимание международной общественности на противоречивый характер глобальных тенденций развития высшего образования ЮНЕСКО обратила на проходивших под ее эгидой двух всемирных конференциях по высшему образованию.



На Всемирной конференции по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследований для измерения и развития общества» (Париж, 5–8 июля 2009 г.) были подтверждены выводы предыдущей Всемирной конференции (1998) относительно тенденций в высшем образовании: глобализация высшего образования, академическая революция, массификация, проблема обеспечения качества в высшем образовании, частное высшее образование и приватизация, центральное положение и кризис профессии преподавателя, информационно-коммуникационные технологии и дистанционное образование, связи «университет – промышленность» и др.

В докладе «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции», подготовленном для Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 г. Филиппом Дж. Альтбахом, Лиз Райсберг, Лорой Рамбли, дается всесторонний анализ мировых тенденций функционирования и развития высшего образования [4].

Приведем некоторые выдержки из этих аналитических выкладок.

### ***Последствия глобализации***

*Глобализация – ключевая реальность XXI века – уже серьезно повлияла на высшее образование. Мы определяем глобализацию как реальность, создаваемую все более интегрированной мировой экономикой, новыми информационными и коммуникационными технологиями, появлением международной сети знаний, растущей ролью английского языка и другими силами, не зависящими от академических институтов. Интернационализация – это различные меры и программы, осуществляемые университетами и правительствами в ответ на глобализацию. Они обычно включают в себя отpravку студентов на учебу за границу, создание филиала-кампуса за рубежом или участие в некотором межведомственном партнерстве.*

*Университеты всегда были чувствительны к международным тенденциям и в определенной степени действовали*

в рамках более широкого международного сообщества академических институтов, ученых и исследователей. Однако реалии XXI века увеличили значение глобального контекста. Возрастание роли английского языка как основного языка научной коммуникации является беспрецедентным с того времени, когда латынь доминировала в академическом мире средневековой Европы. Информационные и коммуникационные технологии создали универсальные средства мгновенной связи и облегчили научные коммуникации.

В то же самое время эти изменения привели к тому, что серверы публикаций, базы данных и другие ключевые ресурсы оказались принадлежащими сильнейшим университетам и некоторым многонациональным компаниям, расположенным почти исключительно в развитых странах мира.

Одни считают, что воздействие глобализации на высшее образование предлагает новые захватывающие возможности, поскольку образование и научные исследования больше не замыкаются национальными границами. Другим эта тенденция представляется посягательством на национальную культуру и независимость. Очевидно, что правы и те и другие. В условиях, когда, как минимум, 2,5 млн студентов, многочисленные ученые, степени и университеты свободно перемещаются по земному шару, международное сотрудничество и соглашения становятся настоящей необходимостью. Тем не менее достичь соглашения, например, по международным критериям и стандартам для правильной оценки незнакомых иностранных квалификаций очень сложно.

**Интернационализация** очень заметна на региональном и международном уровнях. Наиболее яркие примеры участия международного сообщества на этом уровне – Лиссабонская стратегия и Болонский процесс в Европе, привлекая более 40 стран к добровольному участию в создании Европейского пространства высшего образования. Лиссабонская стратегия и Болонский процесс стали ориентиром для аналогичных усилий в других регионах мира (ENLACES в Латинской Америке, разработка стратегии гармонизации в Африканском Союзе, Брисбенское коммюнике об инициативе двадцати семи

стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обсуждения, проведенные министрами образования Юго-Восточной Азии).

### **Явление массификации**

Многие из ключевых преобразований последних десятилетий явились ответом на массовый спрос. Экспансия высшего образования была обусловлена переходом к постиндустриальной экономике, ростом сферы услуг и экономики знаний.

Первой страной, достигшей массовости высшего образования, стали Соединенные Штаты Америки, где в 1960 г. в послесреднем образовании участвовало 40 % возрастной когорты. Хотя в некоторых развивающихся странах образование по-прежнему получает менее 10 % возрастной группы, почти все страны существенно увеличили свои показатели участия. Быстрый рост отмечался сначала в Западной Европе и Японии в 1980-х гг., а затем в развитых странах Восточной Азии и странах Латинской Америки. Продолжают дальнейший рост Китай и Индия – на сегодня крупнейшая и третья по величине в мире академические системы соответственно.

Во всем мире процент возрастной когорты в третичном образовании вырос с 19 % в 2000 г. до 26 % в 2007 г., причем наиболее заметный рост отмечался в странах со средне-высоким и высоким уровнями доходов. Сегодня в мире около 150,6 млн студентов высших учебных заведений, примерно на 53 % больше, чем в 2000 г. В странах с низким доходом участие в третичном образовании возросло незначительно: с 5 % в 2000 г. до 7 % в 2007 г. Африка южнее Сахары имеет самый низкий показатель участия в мире – 5 %.

### **Рост студенческой мобильности**

Более 2,5 млн студентов учатся за пределами своих стран. Оценки показывают, что к 2020 г. это число возрастет до 7 млн. Одним из наиболее заметных аспектов глобализации выступает мобильность студентов. Поток иностранных студентов является отражением национальных и институциональных стратегий, а также личных решений студентов во всем мире.

*Международная мобильность студентов включает в себя два основных потока. Первый – это студенты из Азии, поступающие в основные академические системы Северной Америки, Западной Европы и Австралии. Такие страны, как Великобритания, Австралия и Канада, скорректировали свои визовые и иммиграционные требования для привлечения иностранных студентов, что в значительной степени мотивируется желанием сохранить экономическую конкурентоспособность и получить финансовые выгоды за счет привлечения большого числа иностранных студентов, полностью оплачивающих свое обучение. Второй поток – это мобильность внутри Европейского союза в рамках различных программ ее поддержки. В глобальном масштабе международная мобильность студентов во многом отражает феномен Юг – Север.*

*Университеты и академические системы разработали собственные стратегии, позволяющие им пользоваться преимуществами новой глобальной среды и привлекать иностранных студентов. Некоторые университеты в неанглоязычных странах ввели у себя программы на английском языке для привлечения студентов из других стран. Университеты установили партнерские связи с учебными заведениями в других странах с целью организации предложения степеней и академических программ, ведения научно-исследовательских проектов и сотрудничества в различных направлениях. Филиалы кампусов, офшорные академические программы и франшизные соглашения для академических степеней – это лишь несколько проявлений такой стратегии интернационализации.*

*Серьезнейшая проблема, которая стоит перед высшим образованием, – как сделать международные возможности доступными для всех. Студенты и ученые, которые пользуются новыми возможностями глобализованной среды высшего образования, – это, по большей части, представители богатейших или иным образом социально привилегированных слоев населения. Если нынешние тенденции интернационализации сохранятся, то распределение богатства и таланта в мире будет и дальше страдать перекосами.*

## **Обеспечение качества, подотчетность и квалификационные структуры**

*Обеспечение качества высшего образования стало приоритетным вопросом политической повестки дня во многих странах. Послесреднее образование должно готовить выпускников с новыми навыками, широкой базой знаний и набором компетенций, позволяющих им стать частью более сложного и взаимозависимого мира. Учреждения по всему миру пытаются определить эти цели в терминах, понятных и общих для всех стран и культур. Глобализация, региональная интеграция и постоянно растущая мобильность студентов и ученых вызвали крайнюю необходимость международно признанных стандартов, действующих между странами. Взрывной рост и традиционных вузов, и новых поставщиков образования ставит новые вопросы относительно стандартов качества. Вполне естественно, что «потребители» образования (учащиеся, родители, работодатели) требуют какую-либо сертификацию высших учебных заведений и присуждаемых ими квалификаций. Механизмы установления международной сопоставимости новы и почти не оттестированы.*

*Хотя качество является многомерной концепцией, в большинстве стран мира создана модель оценки высшего образования. В отличие от моделей прошлого, в основе новой модели лежит оценка экспертами, а не оценка правительственными структурами. Высшее учебное заведение все чаще оценивается по отношению к установленной им самим миссии, а не по отношению к некоторой вузовской модели, которая определена регулирующим органом. Во многих случаях регулирующая функция многих государственных и полугосударственных учреждений превращается в функцию аттестации. Все больший акцент делается на «результаты» высшего образования – эксперты по оценке ищут новые данные и показатели, демонстрирующие, что студенты достигли определенных целей как результат своего образования.*

Вышеприведенные извлечения из аналитического доклада для Всемирной конференции по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследо-

ваний для изменения и развития общества» (2009) свидетельствуют о полезности и ценности ряда выводов и рекомендаций для стран, осуществляющих модернизацию своих национальных образовательных систем в контексте глобальных тенденций и перемен в современном высшем образовании.

## **1.2. Европейские тенденции развития высшего образования**

Наряду с глобальными тенденциями и факторами, воздействующими на процессы обновления, реформирования современного высшего образования, определяющую роль в возникновении Болонского процесса сыграли собственно европейские факторы. Европейское сообщество и европейская высшая школа прошли почти полувековой путь до принятия Сорбоннской и Болонской деклараций. Создание Европейского экономического сообщества в 1957 г. (Римский договор) стимулировало интеграционные процессы в сфере образования. В 1958 г. была подписана Конвенция об академическом признании университетских квалификаций, открывшая возможность для обладателя квалификации продолжать обучение на следующей ступени образования в университете любой другой страны – участницы Совета Европы (также взаимно признавались и академические степени).

Уже в 1959 г. и 1964 г. на конференциях ректоров европейских университетов начинают обсуждаться вопросы об ответственности национальных университетов относительно их вклада в дело консолидации Европы. Участники конференций дискутировали вопрос о том, что означает подготовка выпускников вузов именно «как европейцев».

2 апреля 1963 г. было принято решение Совета Европы об общих принципах политики в сфере профессионального образования. Важнейшим был определен принцип subsidiarity. Он предусматривает первичность действий государств – членов Европейского экономического сообщества и допускает возможность достижения ими интеграционных

целей и задач без принятия решений на уровне Европейского союза. Такой подход основывается на двух предпосылках:

- признание необходимости интеграции;
- невозможность ее одновременного и единообразного достижения.

Общее законодательство в сфере образования строится на основе единых приоритетов, целей и принципов, но остается пространство и для обсуждения деталей и реализации их на национальном уровне. В соответствии с данным документом Совета Европы была дана трактовка принципов «образование в течение всей жизни» и «непрерывность общего и профессионального образования». По сути, были заложены долговременные цели и принципы общеевропейского образовательного пространства.

В 1970-е гг. были предприняты дальнейшие шаги по развитию интеграционных процессов в европейском образовательном пространстве. Так, в 1970 г. министры стран Европейского экономического сообщества подписали резолюцию «О сотрудничестве в сфере образования».

В 1976 г. была принята первая «Программа действий в сфере образования», которая содержала шесть пунктов, касающихся высшего образования:

- доступ в вузы;
- признание дипломов;
- совместные учебные программы;
- краткие курсы подготовки;
- информационная политика;
- европейский университет.

В 1980-е гг. принимается ряд меморандумов относительно мобильности студентов, преподавателей и исследователей, а также программы COMETT, ERASMUS, SOCRATES, LINGUA, TEMPUS, COLUMBUS, COPERNIKUS и др. Все они подчинены одной цели – наращиванию потенциала интеграции Европы.

Болонской декларации предшествовали два важнейших документа:

- Всеобщая хартия университетов (Magna Charta Universitatum);

- Сорбоннская декларация «О гармонизации европейской архитектуры высшего образования».

**Всеобщая хартия университетов** [5] принята 18 сентября 1988 г. в Болонском университете на съезде европейских ректоров, созванном по поводу 900-летия этого старейшего учебного заведения Европы. Всеобщая хартия университетов включает три части: преамбулу, основные принципы, средства достижения. В преамбуле говорится о том, что будущее человечества зависит от университетов – центров культуры и научных исследований. В ней также обозначена социальная роль университетов. Университет, согласно хартии, призван обеспечить образование и воспитание, научить поколения относиться с уважением к гармонии окружающей их природной среды и самой жизни.

В числе фундаментальных принципов во Всеобщей хартии университетов провозглашаются:

- автономность университета, создание, изучение, оценивание и распространение из поколения в поколение культуры, моральная и интеллектуальная независимость от всех политических властей и экономического давления;

- неотделимость учебного процесса от исследовательской деятельности;

- свобода в исследованиях и профессиональной подготовке; и правительства, и университеты, должны уважать это фундаментальное требование;

- университет является хранителем ценностей европейского гуманизма, утверждает жизненную потребность различных культур познавать и влиять друг на друга.

В качестве средств достижения целей во Всеобщей хартии университетов отмечается обязанность государства и общества предоставлять вузам достаточные ресурсы и право подбора преподавателей на основе соблюдения ими требования неразрывности педагогической и исследовательской деятельности.

Каждый университет должен обеспечить предоставление студентам гарантий (с учетом определенных обстоятельств) необходимых свобод и условий для достижения ими культурных и образовательных целей. Университеты призваны



взаимно обмениваться информацией и документами, увеличивать число совместных проектов, поощрять мобильность студентов и преподавателей, руководствоваться принципом равнозначности в предоставлении стипендий, статуса, званий и экзаменов.

Всеобщая хартия университетов стала подлинным кредо европейских университетов. К декларации присоединились уже сотни университетов. Провозглашенные в ней цели и инструменты их достижения воспроизводятся в той или иной форме в итоговых документах различных международных форумов и конференций, посвященных европейскому или мировому образованию.

25 мая 1998 г. на торжествах по случаю юбилея Парижского университета министры образования Франции, Германии, Великобритании и Италии подписали **Сорбоннскую декларацию «О гармонизации европейской архитектуры высшего образования»**. В ее подготовке приняли участие Европейская комиссия, Совет Европы, европейские ассоциации университетов, ректоров и студентов.

Основные положения Сорбоннской декларации [6]:

- формирование открытого европейского пространства в сфере высшей школы;
- международное признание и международный потенциал систем высшего образования непосредственно связан с прозрачностью и удобочитаемостью дипломов, степеней и квалификаций;
- ориентация на преимущественно двухступенчатую структуру высшего образования (бакалавр, магистр) как условие повышения конкурентоспособности европейского образования и признаний;
- использование Европейской системы накопления и переноса кредитов;
- международное признание первой ступени высшего образования (бакалавр);
- предоставление выпускникам первой ступени права выбора продолжения обучения с целью получения диплома магистра (более короткий путь) или доктора (длинный путь) в последовательном режиме;

- подготовленность магистров и докторов к научно-исследовательской деятельности;
- подтверждение Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабонской конвенции)\*;
- поиск путей ратификации полученных знаний и изыскания оптимальных возможностей для признания дипломов и ученых степеней;
- стимулирование процесса выработки единых рекомендаций с целью достижения внешних признаний дипломов и квалификаций и трудоустраиваемости выпускников;
- формирование Европейского пространства высшего образования;
- сближение общих структур, выдаваемых дипломов и циклов (ступеней, этапов, уровней) обучения;
- консолидация позиции, занимаемой Европой в мире, путем постоянного усовершенствования и обновления образования, доступного всем гражданам Европейского союза.

Если суммировать вышеуказанные тезисы Сорбоннской декларации, то можно заключить, что в ее основу положены три ключевых положения: мобильность, признание, доступ к рынкам труда. Не будет преувеличением сказать, что Сорбоннская декларация послужила предтечей всего Болонского процесса.

### **1.3. Основные цели и этапы Болонского процесса**

19 июня 1999 г. в Болонье министрами образования 29 стран была подписана Совместная декларация, посвященная целям создания Европейского пространства высшего образования [7]. В ее подготовке приняли участие Европейская комиссия, Совет Европы, европейские ассоциации

---

\* Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, 1997), разработана и принята под совместной эгидой Совета Европы и ЮНЕСКО (<http://conventions.coe.int/Treaty/RUS/Treaties/Html/165.htm>).

университетов, ректоров и студентов. Этим было положено начало Болонскому процессу.

Официальными документами Болонского процесса являются:

- Декларация, Коммюнике Министров образования, аналитические доклады «Trend's».
- Проект «Настройка образовательных структур».
- Европейская система накопления и переноса кредитов.
- Дублинские дескрипторы.
- Европейские стандарты качества высшего образования.
- Европейская рамка квалификаций.
- Материалы болонских семинаров и конференций.

В Болонской декларации четко обозначен общий контекст функционирования еврозоны в современных условиях, в том числе и то, что принято называть глобальными измерениями. В этой связи отмечают объективные условия и, соответственно, общие цели по формированию адекватного европейского пространства высшего образования. Для достижения общих целей, выдвинутых в Болонской декларации, определены так называемые «линии действия» по их реализации. В Болонской декларации указано шесть основных целей «линии действия», которые необходимо реализовать уже в первой декаде нового тысячелетия:

- принятие системы сопоставимых структур степеней и квалификационных структур, в том числе с помощью Приложения к диплому;
- принятие системы, основанной на двух основных циклах/степенях;
- установление системы кредитов (подобной ECTS);
- поддержание мобильности студентов, преподавателей и исследователей;
- создание европейской системы обеспечения качества образования;
- развитие европейских измерений высшего образования (особенно относительно совершенствования содержания образования).

Вышеуказанные «линии действия» были дополнены еще четырьмя на конференциях европейских министров образования в Праге (2001) и Берлине (2003):

- продолжение обучения в течение всей жизни (LLL);
- вовлечение в Болонский процесс высших учебных заведений и студентов;
- повышение привлекательности Европейского пространства высшего образования;
- интеграция Европейского пространства высшего образования и Европейского пространства научных исследований (European Research Area);

Уже этот перечень «линии действия» дает представление о практико-ориентированности поставленных задач, их новизне и адекватности вызовам времени.

Динамика развития Болонского процесса хорошо прослеживается по таким вехам, как подготовка и проведение конференций европейских министров образования (один раз в два года в первом десятилетии). В ходе подготовки таких конференций группы высококвалифицированных экспертов готовят аналитические доклады «Тенденции» (Trend,s). В докладах делается всесторонний анализ общего состояния дел по реализации «линии действия» Болонского процесса, приводятся лучшие университетские практики в этом отношении, предлагаются рекомендации для участников конференций. К настоящему времени представлено шесть таких аналитических докладов, которые стали достоянием академической общественности европейского региона.

Еще одним видом официальных документов, фиксирующих успехи и проблемы Болонского процесса, а также новые задачи на ближайшие два-три года и на перспективу, являются Коммюнике европейских министров образования. Далее в соответствующих параграфах мы приведем ряд извлечений из этих Коммюнике относительно итогов и установок по реализации десяти линий Болонского процесса.

Помимо вышеупомянутых Пражской (2001) и Берлинской (2003) конференций, состоялись также конференции европейских министров образования в Берлине (2005), Лондо-

не (2007), Левене/Лувен-ля-Неве (2009), Вене и Будапеште (2010), Бухаресте (2012). Коммюнике и другие официальные документы, принятые на этих конференциях, дополнили десять основных «линии действия» Болонского процесса другими актуальными направлениями деятельности стран-участниц «болонского клуба», а также определили соответствующие механизмы и принципы их реализации. В их числе:

- включение «образования в течение всей жизни» в интегрированную долгосрочную стратегию вузов;
- превращение студентов в компетентных, активных и равноправных партнеров на всех этапах Болонского процесса;
- учет социальных аспектов высшего образования;
- внедрение двухциклового цикла в практику высшего образования;
- определение докторской степени как третьего болонского цикла высшего образования и принципов внедрения структурированных докторских программ;
- обеспечение качества на институциональном, национальном и европейском уровнях;
- внедрение стандартов и рекомендаций по обеспечению качества высшего образования;
- создание реестра национальных агентств по обеспечению качества высшего образования;
- разработка рамки квалификаций Европейского пространства высшего образования;
- внедрение национальных квалификационных рамок;
- признание степеней и периодов обучения;
- внедрение Приложения к диплому (Diploma Supplement)\*;
- содействие тесной взаимосвязи между Европейским пространством высшего образования и Европейским пространством научных исследований.

Конференции европейских министров образования в Левене/Лувен-ля-Неве (2009) и Вене и Будапеште (2010 г.) подвели итоги десятилетия Болонского процесса и определили приоритеты для Европейского пространства высшего обра-

---

\* См. Приложение 1.

зования на 2010–2020 гг. [8]. Далее мы подробнее рассмотрим эту проблематику.

К десятилетнему итогу функционирования и развития Болонского процесса следует отнести и то, что с 29 стран-учредителей этого процесса в 1999 г. количество членов «болонского клуба» возросло до 47 стран. Так, из стран СНГ Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г., Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова и Украина – в 2005 г., Казахстан – в 2010 г. В 2010 г. на Будапештско-Венской конференции европейских министров образования было объявлено о достижении главной цели Болонского процесса – создании Европейского пространства высшего образования (European Higher Education Area). Основные цели нового этапа зафиксированы в Коммюнике конференции европейских министров образования «Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» [8].

Болонская декларация и послеболонские официальные документы подчеркивают главную сущностную характеристику провозглашенного общеевропейского интеграционного образовательного процесса: построение более гармоничной, согласованной системы высшего образования, что лучше всего характеризуется формулой «упорядоченное многообразие». Болонский процесс направлен на сближение, а не на стандартизацию или унификацию высшего образования в Европе. Незыблемыми остаются принципы автономности и многообразия.

Из десяти «линий действия» Болонского процесса выделим своеобразный «золотой треугольник» осуществляемых реформ:

1) введение трехступенчатой структуры высшего образования;

2) внедрение системы кредитов по типу Европейской системы накопления и переноса кредитов как средства поддержания крупномасштабной европейской мобильности и средства перестройки высшего образования на образование в течение всей жизни;

3) обеспечение качества высшего образования с выходом на европейские стандарты (или дескрипторы на языке результатов и компетенций).

Во взаимодействии с этим «треугольником» в течение первого десятилетия болонских реформ разрабатывались и осуществлялись различные проекты, механизмы и системы по реализации болонских «линий действия». В их числе:

- Трехцикловая система высшего образования.
  - Европейская система накопления и переноса кредитов.
  - Дублинские дескрипторы.
  - Структура квалификаций для европейского пространства высшего образования.
  - Система качества для Европейского пространства высшего образования.
  - Проект «Настройка образовательных структур».
- Рассмотрим их более подробно в следующей главе.

### **Вопросы для самопроверки**

1. Какова роль ЮНЕСКО в анализе современных тенденций развития высшего образования в глобализованном мире? Назовите основные документы ЮНЕСКО по данной проблематике.

2. Каковы основные тенденции и проблемы, с которыми мировое сообщество и системы образования вступили в XXI век?

3. В чем проявляется усиление влияния процессов глобализации на современное высшее образование?

4. На какие проблемы обратила внимание Всемирная конференция по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследований для измерения и развития общества» (2009)?

5. Как соотносятся между собой процессы глобализации и интернационализации высшего образования?

6. Какова история становления и развития Болонского процесса?

7. Какова роль и цели Сорбоннской декларации (1998) в интеграционных процессах в Европейском регионе?

8. Что относится к официальным документам Болоннского процесса?

9. Какие десять «линий действия» Болоннского процесса были приняты на конференциях европейских министров образования в качестве основополагающих для формирования Европейского пространства высшего образования?

10. Как бы вы пояснили следующее определение интеграционной сущности Болоннского процесса: «Это упорядоченное многообразие»?



## ГЛАВА 2. БОЛОНСКИЕ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

### 2.1. Трехцикловая система высшего образования

В Болонской декларации 1999 г. в числе первоочередных целей по формированию Европейского пространства высшего образования указывается на необходимость принятия системы, основанной на двух главных циклах. Как отмечает болонский эксперт доктор Ю. Колер, «основная характеристика системы образования и включение системы образования в европейские квалификационные рамки осуществляется посредством установления завершенных этапов обучения. В терминологии Болонского процесса они обозначаются как цикл (cycle); цикл можно было бы приравнять к понятию “тип курса подготовки” или ступень обучения. Болонской декларацией 1999 г. было предусмотрено создание и деление на два основных цикла, именуемых в англосаксонской системе, а сейчас во многих странах программами и окончаниями бакалавров и магистров; кроме того, в Берлинском коммюнике была добавлена ступень доктора как третий цикл. В дальнейшем допускается, что в контексте программ бакалавров может быть предусмотрено обучение по краткому циклу» [9].

Введение ступенчатой структуры высшего образования также предполагает требование, чтобы каждая ступень была, по существу, новым образовательным проектом, а не вариацией прежних учебных тем, подходов и методологий, и при этом сделать возможным постоянный взаимообмен сигналами рынков труда и систем образования (вузов, факультетов, кафедр) [9].

Какова же трактовка каждого цикла (ступени) высшего образования в рамках Болонского процесса? Обратимся к исходным документам.

16–17 февраля 2001 г. в Хельсинки состоялся специальный болонский семинар, посвященный степеням уровня бакалавра. В выводах и рекомендациях семинара Пражскому

саммиту европейских министров образования были отмечены следующие факторы, которые можно считать общими характеристиками европейской степени уровня бакалавра [10]:

1. Степень уровня бакалавра – это квалификация высшего образования, объем которой составляет от 180 до 240 кредитов (ECTS). Для получения степени обычно требуется три-четыре года обучения с полным учебным днем. Степени бакалаврского уровня играют важную роль в парадигме обучения в течение всей жизни, и неотъемлемой частью любой такой степени должна быть выработка умения учиться.

2. Степени уровня бакалавра, часто называемые первыми степенями, могут быть получены либо в традиционных университетах, либо в профессионально ориентированных институтах высшего образования. Программы на соискание степени могут и даже должны иметь различную ориентацию и разные профили, отвечающие всему многообразию индивидуальных и академических потребностей, а также требованиям рынка труда.

3. Для увеличения прозрачности необходимо, чтобы конкретные направления, профиль и результаты обучения данной квалификации были включены в ее название и разъяснялись в Приложении к диплому, выдаваемом студентам. Сведения о различных учебных программах должны быть ясными и четкими с тем, чтобы каждый студент мог сделать выбор на основе полной информации.

4. Даже те степени бакалавра, которые служат промежуточной квалификацией, готовящей студентов к дальнейшему обучению, должны базироваться на надлежащих учебных программах. Они не должны рассматриваться лишь как часть более длительной программы обучения, поскольку некоторые студенты могут захотеть изменить свое направление или выберут выпускную программу или специализацию, предлагаемые в другом университете.

5. Адекватность степени, например бакалавра, для мира труда может быть обеспечена различными путями. Так, одни учебные программы должны быть ориентированы на конкретные профессии и быстрое вступление на рынок труда, задача же других – готовить студентов к дальнейшему обу-

чению и более позднему трудоустройству. Все учебные программы должны включать стержневые (transversal) навыки, обязательные для всех активных граждан Европы. В связи с этим возникает потребность в долгосрочном совершенствовании содержания образования.

б. Во всех областях должны быть созданы разумные механизмы перехода от программ бакалавриата к магистерским программам как в рамках одного сектора высшего образования, так и между различными секторами. Такие переходные механизмы облегчат междисциплинарность.

Как отмечают болонские эксперты, европейский бакалавриат должен носить многоцелевой, многофункциональный характер. Это выражается в диверсификации его видов как по длительности подготовки, так и по направленности образовательных программ.

В процессе проведения Болонских реформ наблюдается четкая и устойчивая ориентация на бакалавра с трехлетней подготовкой. По профилям (направленности) можно зафиксировать следующие типы:

- бакалавр-профессионал;
- бакалавр с общим базисом для широкого спектра профессиональных карьер;
- бакалавр в виде универсальной степени с выходом на рынок труда, но при необходимости и достаточном уровне подготовленности для дальнейшего образования;
- бакалавр промежуточного типа, т. е. ступень к освоению магистерских программ с солидной научной базой.

Одной из центральных проблем успешной реализации образовательных программ бакалавриата является трудоустраиваемость выпускников, адекватность степени бакалавра рынкам труда. В официальном аналитическом документе Берлинской конференции европейских министров образования (2003) «Тенденции III» докладчики Сибила Райхерт и Кристиан Таух констатировали: «... в тех странах, где первая степень уровня бакалавра прежде не применялась, существует тенденция рассматривать ее как некую промежуточную степень или платформу для ориентации, а не в качестве степени как таковой. Еще предстоит добиться того, чтобы степень бакалавра воспринималась в качестве

валидной и принимаемой квалификации». Далее они отмечают: «В связи с принятием двухуровневой системы и особенно с введением степени бакалавра после трех лет обучения возникает проблема с различными интерпретациями термина “трудоустраиваемость”. В Болонской декларации подчеркивается, что наличие даже этой первой степени должно предполагать трудоустраиваемость выпускника. Среди представителей университетов всей Европы развернулись горячие дебаты по поводу слишком узкой трактовки термина “трудоустраиваемость”, которая могла бы нанести ущерб академическому качеству. Имеются опасения, что вузы будут производить выпускников, подготовленных для ограниченной ниши рынка и имеющих краткосрочные перспективы, вместо того, чтобы сосредоточиться на всем диапазоне академических навыков, которые позволяли бы выпускникам постоянно приспосабливаться к изменяющимся социально-экономическим потребностям. Конвенция Европейской ассоциации университетов (Саламанка, 2001 г.) уже привлекла внимание к этому вопросу и подчеркнула важность переносимых навыков и компетенций для обеспечения долгосрочной трудоустраиваемости» [11].

Тема и проблемы трудоустраиваемости выпускников первого цикла нашли свое дальнейшее отражение в основном аналитическом докладе на Бергенской конференции европейских министров образования (2005). В нем, в частности, отмечалось, что, несмотря на достигнутые успехи в переходе к трехцикловой системе во всей Европе, в большинстве вузов высказывалась озабоченность по поводу возможностей трудоустройства выпускников первого цикла. Действительно, в странах, отрывающихся от длинного первого цикла, многие преподаватели пока не испытывают полного доверия к новым квалификациям первого цикла и часто рекомендуют своим студентам оставаться в высшей школе до окончания второго цикла. С другой стороны, в тех странах, где структурные реформы начались раньше, вузы отмечают гораздо меньше проблем с принятием рынком труда выпускников первого цикла. По мнению этих вузов, страны, испытывающие трудности в этой сфере, возможно, просто находятся

в самом начале переходного периода. В числе проблем бакалаврской подготовки – жалобы на то, что в программы первого цикла «втискивается» слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень. Это делает учебные программы негибкими и более сжатыми, не остается пространства для творчества и инноваций. С другой стороны, во многих вузах тех стран, где двухцикловая система только вводится, студенты проявляют недостаточную осведомленность о знании и смысле степени бакалавра («степень для менее способных») и, как правило, «на всякий случай» планируют продолжить обучение в магистратуре. В этих странах работодатели также зачастую плохо осведомлены о назначении и ценности степени бакалавра [12].

Наглядная масштабная картина достигнутых преобразований и динамики Болонского процесса по конкретным направлениям, в том числе и по внедрению трехцикловой структуры, представлена в докладе «Тенденции V: университеты формируют Европейское пространство высшего образования», который является своего рода отчетом европейских университетов конференции министров образования, которые встретились в Лондоне 17–18 мая 2007 г., чтобы обсудить завершающую стадию формирования Европейского пространства высшего образования [13]. Как отметил президент Европейской ассоциации университетов (EUA) профессор Георг Винклер, «Тенденции V», возможно, – самый амбициозный проект, когда-либо заверченный EUA. Этот доклад дает наиболее полную картину состояния высшего образования в Европе – так, как ее видят высшие учебные заведения.

Действительно, более 900 европейских высших учебных заведений внесли свой вклад в подготовку данного документа, отвечая на обширную анкету, принимая у себя исследователей и участвуя в различных мероприятиях. В анкете «Тенденция V» сохранено максимально возможное число вопросов из анкеты «Тенденций III», чтобы можно было оценить изменения за четырехлетний период.

В отношении болонской трехцикловой структуры 82 % вузов, ответивших на анкету, сообщили о ее наличии. Если сравнить эту цифру с 53 % из доклада «Тенденции III» (2003), то

можно сделать вывод, что ситуация в Европе меняется чрезвычайно быстро. Менее 2 % заявили, что не планируют иметь болонскую структуру степеней. Четыре года назад эта цифра составляла 7,5 %. Только 15,4 % указывают, что введение трех циклов запланировано, но пока не реализуется [13]. Очевидно, что на сегодняшний день большинство стран и вузов приняли трехцикловую систему. Однако, как показали инспекционные посещения, было бы нереалистично предполагать, что существуют единое видение и философия первого цикла, которые составляют основу процесса реформирования в Европе.

Результаты инспекционных посещений свидетельствуют о том, что там, где прежде существовал один длинный цикл, многие вузы проходят через целый ряд сходных этапов. Часто побудительным мотивом реформ было не стремление ответить на новые вызовы, а более прозаические интересы и обязательства.

Многие вузы заявляют, что первый цикл или квалификация бакалавра введены по требованию государства, но сами они практически не участвовали в консультационном процессе и не имели достаточного руководства и поддержки. Поэтому начальные этапы этой работы в вузах характеризовались вынужденным согласием и одновременно стремлением найти преимущества и смысл этих обязательных для них реформ.

Неудивительно, что начатые таким образом реформы иногда проводились довольно поверхностно. Вместо мышления в терминах новой образовательной парадигмы и пересмотра учебных программ на основе результатов обучения первым действием стало разбиение прежнего длительного цикла и появление двух циклов там, где ранее существовал один.

В качестве общей проблемы также отмечено, что в результате реформ продолжительность обучения для многих студентов может на самом деле не уменьшиться, а увеличиться. Например, программа, рассчитанная на четырехлетнее обучение, превращается в комбинацию программ первого и второго циклов (180 плюс 120 кредитов ECTS, или 3+2 в годах), что означает плюс один год обучения для большинства студентов.

В таких случаях часто приходится слышать о том, что странство для периодов мобильности студентов сократилось, поскольку первый цикл характеризуется концентрированным содержанием обучения, а на втором явно недостаточно времени для периодов мобильности. Нередко высказывается мнение, что реформа не стимулировала более широкий выход на рынок труда после завершения первого цикла. Это прозвучало в ответах ряда вузов на вопрос о том, что студенты могут сделать и реально делают со своими квалификациями первого цикла. Наиболее распространенным был ответ, что почти все студенты продолжают обучение на втором цикле. Но если программы первого цикла не были разработаны как самостоятельные сущности, если не было приложено достаточно усилий, чтобы добиться востребованности содержания нового первого цикла на рынке труда, то не вызывает удивления тот факт, что у студентов, как правило, нет другого выбора, кроме как перейти на программу второго цикла.

Исследователи отмечают, что в ряде систем университеты в значительной степени финансируются в зависимости или от числа студентов, или от числа успешно завершивших обучение выпускников – как на втором, так и на первом цикле. Такая система финансирования действует как очевидный финансовый стимул для того, чтобы вузы побуждали своих студентов к переходу на второй цикл, а не к поиску других вариантов. Она также является тормозом для любой вертикальной мобильности между циклами.

Несмотря на множество остающихся проблем, есть все основания для оптимизма. Даже те вузы, где обсуждение целей структурных реформ было изначально недостаточным, не могут идти дальше по пути реформ, не затрагивая вопрос о том, зачем это делается. Следовательно, процесс должен рассматриваться не как разовая реформа, а как переход к такому положению, когда концепция изменения становится неотъемлемой характеристикой образовательного мышления.

Помимо этого, обсуждение целей первого цикла вызывает в вузах дискуссии о понимании таких терминов, как «трудоустраиваемость», что, в свою очередь, ведет к размышлениям об учебных программах. Вопросы расширения доступа

к высшему образованию и построения лучшего образованного общества приобретают все большую актуальность, и высшие учебные заведения находятся в самом центре этих важнейших общественных дискуссий.

Вышеприведенные результаты мониторинга состояния бакалавриата в практике европейских вузов свидетельствуют о непростом, противоречивом процессе. Окончательные «точки над і» расставил аналитический доклад для конференции европейских министров образования «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании» [14]. Как отмечают авторы доклада, «Тенденции 2010» – последний в серии исследований, являющихся вкладом в дискуссию в рамках Болонского процесса. Обычно доклады «Тенденции» были приурочены к проводимым раз в два года совещаниям министров и оценивали прогресс в реализации Болонского процесса за двухгодичный период.

Доклад «Тенденции 2010» иной. Он приурочен к запуску Европейского пространства высшего образования в марте 2010 г. и имеет гораздо более широкий тематический и временной охват. В докладе принят подход, использовавшийся в «Тенденциях V». Этот подход включает в себя как количественный (два анкетных опроса – 82 вуза), так и качественный (выезды на места, обсуждения в фокус-группах и полуструктурированные интервью) метод в рамках сравнительного анализа, базирующегося на результатах докладов «Тенденции IV» (2005) и «Тенденции V» (2007). Ниже приводятся некоторые извлечения из доклада «Тенденции 2010» относительно состояния и перспектив трехциклового системы высшего образования.

## **I. БАКАЛАВРСКИЙ УРОВЕНЬ.**

Что касается оценки достижений и проблем в ходе разработки и реализации бакалаврских программ, то по ряду позиций «Тенденции 2010» подтверждают выводы, констатации предыдущих докладов. В частности, как и ранее, в некоторых странах и ряде вузов существуют тенденции свести перестройку программы либо к простому сокращению продолжительности обучения, либо к попытке вписать



прежний объем в более жесткие временные рамки. Некоторые страны, такие как Австрия, Германия и Португалия, сократившие продолжительность обучения на степень бакалавра до трех лет, озабочены тем, что теперь очень сложно включить периоды мобильности и стажировки, а также обеспечить вовлеченность студентов.

Как было отмечено, одной из основных целей введения трехциклового системы в Европе было создание квалификаций первого цикла, которые были бы приняты рынком труда. Первое условие для такого принятия состоит в том, что преподаватели, студенты и вузы понимают значение и способны довести его до сведения потенциальных работодателей. Сопоставление данных из «Тенденций V» и «Тенденций 2010» показывает небольшой рост числа университетов, которые считают степень бакалавра надлежащей подготовкой для трудоустройства (с 11 % в «Тенденциях V» до 15 % в «Тенденциях 2010»). При этом значительно больше вузов другого типа принимают квалификации первого цикла, хотя их число и снизилось с 47 % в «Тенденциях V» до 45 % в «Тенденциях 2010». В этом небольшом снижении, находящемся в пределах погрешности, возможно, отражается тот факт, что все большему числу таких вузов сегодня разрешено предлагать обучение магистерского уровня.

*Таким образом, у университетов есть нерешенные вопросы (в отличие от других типов вузов), касающиеся принятия выпускников первого цикла на рынке труда.*

В ряде отчетов об инспекционных посещениях делается вывод, что в некоторых странах преподаватели и студенты далеко не убеждены в ценности болонского первого цикла и в его принятии работодателями. Во многих случаях озабоченность носит почти упреждающий характер: от работодателей не ожидают принятия степени бакалавра. В ряде отчетов о посещениях отмечается, что в проведении изменений вузам мешает консерватизм некоторых профессиональных ассоциаций. В отчетах также ставится вопрос: если высшие учебные заведения, будучи основными субъектами изменения, не убеждены в ценности первой степени, как они смогут убедить в ней работодателей? Кроме того, государственные органы не

пересмотрели свою политику и практику в сфере занятости, обеспечивая возможность поступления на работу в государственный сектор для выпускников первого цикла.

*В нескольких странах лишь малая часть выпускников первого цикла сразу продолжает обучение на втором, хотя это не обязательно означает, что бакалавр принимается на рынке труда. Например, в Венгрии национальными нормативными документами предусмотрено, что только 35 % выпускников первого цикла могут перейти на второй, и студенты, имеющие степень бакалавра, выражают беспокойство по поводу своего будущего и возможностей найти подходящую работу.*

В то же время инспекционные визиты выявили множество разнообразных подходов, используемых вузами в целях расширения признания бакалавра на рынке труда и для поддержки студентов в их карьерном развитии. Среди них можно отметить следующие:

- акцентирование внимания на освоении студентами общих навыков на бакалаврском уровне в связи с тем, что результаты обучения определяются преподавателями в рамках определенной программы и в конкретном вузовском контексте;
- создание среды, способствующей предпринимательству;
- предоставление ассоциациями выпускников полезной информации о моделях трудоустройства для использования ее при переработке учебных программ;
- привлечение работодателей и внешних экспертов к пересмотру и перестройке учебных программ;
- развитие служб организации и планирования карьеры и консультационная поддержка студентов;
- отслеживание трудоустройства выпускников.

Последнее необходимо, чтобы оценить успех в осуществлении того, что в некоторых странах является радикальным изменением структур (т. е. степень бакалавра как массовая вводится впервые). Без этого очень трудно понять полезность степени бакалавра. К сожалению, за последние три года мониторинг трудоустройства выпускников не улучшилось, и очень немногие вузы смогли проследить трудоустройство своих первых выпускников.

## **II. МАГИСТЕРСКИЙ УРОВЕНЬ.**

На старте болонских реформ Европейская ассоциация университетов предприняла исследование, касающееся продолжительности и архитектуры степеней магистерского уровня в Европе. Данное исследование было выполнено в 2002 г. при поддержке Европейской комиссии в рамках программы SOCRATES. Оно включает анализ магистерских степеней в Европейском пространстве высшего образования, проведенный Кристианом Таухом (Конференция ректоров Германии), и исследование совместных степеней, проведенное Андрейсом Раухваргерсом (Конференция ректоров Латвии) [15]. Результаты данного исследования были использованы в дальнейшем при подготовке Грацской конвенции институтов высшего образования (2003) и Берлинской встречи европейских министров высшего образования (2003). Основным выводом данного аналитического исследования состоит в том, что в Европейском пространстве высшего образования преобладает тенденция к развитию степеней магистерского уровня со сроком обучения, эквивалентным 300 кредитам ECTS, хотя имеются как более, так и менее продолжительные курсы обучения.

Принято соглашение, что в последующих дискуссиях по Болонскому процессу будет использоваться следующее определение: «Степень магистра в Европейском пространстве высшего образования обычно требует 300 кредитов ECTS, из которых по крайней мере 60 должны быть получены на дипломном уровне по выбранной специализации».

Допустимыми становятся следующие модели:

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

Во всех странах, где одновременно существуют длительные (270–300 кредитов ECTS) и краткосрочные (60–120) магистерские программы, их академическая ценность считается одинаковой. Поэтому не предпринимается практически никаких попыток, чтобы дифференцировать эти два вида программ с точки зрения номенклатуры. Для уяснения конкретного характера программы следует обращаться к Приложению к диплому [15].

В болонском докладе «Тенденции 2010» отмечено, что для многих стран появление степени магистра стало важным нововведением в рамках Болонского процесса. Очевидно, что утвердилось восприятие магистра как степени, отделенной от степени бакалавра. Степень магистра получает самое высокое одобрение студентов и работодателей. Несмотря на достигнутый прогресс, следует ожидать дальнейших изменений. Исследование «Тенденции 2010» определяет несколько типов магистерских степеней и отмечает проблемы, порождаемые быстрым увеличением наименований.

### Реализация

**Академическая степень магистра** – используется в бинарных системах для различения выпускников университетских программ и профессиональных магистров, получивших степень в неуниверситетских вузах.

**Продолжающаяся (последовательная) степень магистра** – магистерская подготовка продолжается сразу или спустя короткое время после получения квалификации бакалавра и по той же дисциплине.

**«Конвертированная» степень магистра** – магистерская подготовка осуществляется по другой дисциплине, чем предшествующая бакалаврская.

**Совместная степень магистра** – степень, программа которой предоставляется двумя или более вузами с выдачей одного или нескольких дипломов.

**Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни** – используется в некоторых системах для обозначения подготовки в рамках второго цикла, осуществляемой отдельно от продолжающейся магистерской подготовки.

**Профессиональная степень магистра** – используется в бинарных системах для различения степени магистра, присужденной неуниверситетским вузом, и университетской магистерской степени (EUA 2009a).

Последние две степени – степень магистра в рамках образования в течение всей жизни и профессиональная степень магистра – легко воспринимаются как элементы образования в течение всей жизни. Характерной особенностью этих степеней в некоторых странах является их предоставление в отдельно финансируемых и отдельно управляемых академических подразделениях.

За последнее время большинство учебных заведений Европы установили вступительные требования для магистерского уровня, что предусмотрено либо национальным законодательством (44 %), либо политикой вуза (27 %). Только в 1 % вузов (по сравнению с 19 % в «Тенденциях III») этого еще не сделано.

Как отмечалось выше, 77 % вузов сообщают о пересмотре своих учебных программ в связи с Болонским процессом, особенно с точки зрения их адаптации к новой структуре степеней. Реформы носят самый различный характер: от простых косметических изменений до серьезной перестройки:

- в худшем случае длинные интегрированные квалификации были разделены на составляющие «бакалавр – магистр» по схеме 3+2 или 4+1 без педагогических и почти без интеллектуальных инноваций, знаменующих переход;
- в лучшем случае пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения.

### **Принятие степени магистра рынком труда**

Очевидно, что вузы и студенты с большей готовностью восприняли степень магистра, чем степень бакалавра. В странах, где традицией были длинные интегрированные квалификации и где новая трехцикловая структура еще должна укорениться, большинство студентов выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский. В некоторых случаях региональные и национальные рынки труда не в со-

стоянии принимать бакалавров либо из-за контролируемого доступа к профессиям, либо из-за отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста.

По всей вероятности, продолжающаяся (последовательная) степень магистра будет сохранять доверие некоторых национальных систем и их участников (студентов, родителей, работодателей, политиков) в той мере, в какой государственное финансирование будет обеспечивать доступность обучения. Как эта ситуация будет развиваться в среднесрочной перспективе, сказать сложно. Если ничего не изменится, рынок труда, вероятно, будет и дальше игнорировать бакалавров. Это будет продолжаться до тех пор, пока степень бакалавра не займет прочное место в национальных структурах квалификаций. Этот процесс только начался.

Если обучение магистерского уровня служит для целей повышения квалификации, разумно ожидать участия работодателей в проектировании курсов. Однако активная вовлеченность работодателей сегодня составляет 24 %, что меньше, чем в «Тенденциях V» (29 %) и «Тенденциях III» (32 %). Без дальнейшего анализа трудно определить причину такого снижения, но, как указывалось выше, возможно, больше нет острой необходимости в консультациях с работодателями, поскольку работа по перестройке учебных программ на данный момент считается завершенной.

### **III. ДОКТОРСКИЙ УРОВЕНЬ.**

Характеристика и состояние докторского уровня в Европейском пространстве высшего образования приводятся в интерпретации официального документа Болонского процесса «Тенденции 2010».

Докторское образование как третий цикл официально стало частью болонских дискуссий в 2003 г. За этим последовал проект Европейской ассоциации университетов, выявивший необходимость изменений в докторском образовании, болонский семинар в Зальцбурге [16], который определил десять базовых принципов для этого уровня и результаты которого были включены в Бергенское коммюнике 2005 г.

Изменения на докторском уровне были самыми впечатляющими по своей глубине и темпам осуществления. Успех объясняется, скорее всего, массовым характером проводимых изменений. Дополнительной движущей силой стало растущее международное сотрудничество и повышенное внимание к начинающим исследователям и к их карьере в рамках европейского исследовательского пространства.

### **Реализация**

Европейская традиция докторского обучения – выполнение оригинального исследования под руководством одного профессора, без особого акцента на преподаваемые курсы – в последние годы все чаще вызывает сомнения. Широко обсуждавшаяся необходимость сделать обладателей докторской степени более конкурентоспособными на международном уровне привела в некоторых странах к десятилетию успешных экспериментов с созданием и финансированием структурированных программ и аспирантур или научно-исследовательских школ.

После широкого распространения и обсуждения в академическом сообществе Зальцбургских принципов (2005) Европейская ассоциация университетов осуществила второй проект по докторскому образованию, в котором были намечены дополнительные цели и шаги. Проект был выполнен в рамках Болонского процесса и представлен на встрече министров в Лондоне в 2007 г.

Изменения в докторском образовании за последние несколько лет были направлены на введение докторских программ на институциональном уровне путем:

- создания структур, таких как докторантуры, аспирантуры или научно-исследовательские школы, в целях обеспечения динамичной исследовательской среды и выработки надежных стандартов качества научного руководства и поддержки;
- введения большего числа преподаваемых курсов и элементов обучения (в некоторых случаях с назначением кредитов) для расширения перспектив и профиля компетенций

докторантов, включая, например, освоение переносимых навыков с сохранением активной роли наставника.

Все большее число учебных заведений предлагают дополнительные курсы (49 % – «Тенденции V», 72 % – «Тенденции 2010») и структурированные докторские программы на вузовском уровне. Уже доклад «Тенденции V» показал заметную тягу к организации новых структур, таких как докторантуры, аспирантуры, научно-исследовательские школы, и других структурированных программ с целью создания более стимулирующей исследовательской среды, содействия совместным усилиям в различных предметных областях, обеспечения критической массы участия и расширения возможностей для взаимодействия между вузами и международного сотрудничества. Эти структуры являются связующим звеном для связи с промышленностью, бизнесом или государственной службой. Данная тенденция сохраняется: сегодня 49 % вузов (по сравнению с 29 % в «Тенденциях V») имеют докторские школы, в которых обучаются только докторанты, в 16 % вузов докторские школы обучают и студентов-магистров, и студентов-докторантов.

Создание докторских школ поднимает вопросы об организации прозрачных процессов приема, оценивания диссертаций, отслеживания показателей завершения докторского образования. В частности, переход от традиционных, прямых отношений «ученик – руководитель» к контрактному соглашению между докторантом, руководителем (руководителями) и учебным заведением заставил задуматься о путях повышения и обеспечения стандартов научного руководства, например, путем развития профессиональной подготовки руководителей. Такая подготовка предлагается во многих университетах и считается одним из ключевых элементов профиля вуза и его международной конкурентоспособности.

### **Принятие докторских степеней неакадемическим рынком труда**

Есть мнение, что оригинальное исследование должно оставаться основным компонентом всех докторских степеней. В то же время все шире признается необходимость освоения всеми докторантами переносимых навыков. Задача



состоит в том, чтобы повысить осведомленность среди докторантов о необходимости выявления и совершенствования освоенных ими навыков как средства улучшения перспектив трудоустройства и развития карьеры внутри и за пределами академической сферы. Если неакадемический рынок труда становится целью все большего числа докторантов, достаточны ли имеющиеся у них общие навыки, чтобы оправдать ожидания работодателей? Несмотря на то, что в этом направлении очевиден значительный прогресс, предстоит сделать еще многое, чтобы включить развитие переносимых навыков в докторское обучение.

В заключении к проекту Европейской ассоциации университетов «DOC-CAREERS» отмечается, что основная возможность трудоустройства обладателей докторской степени в неакадемической среде вытекает из навыков, которые они получили, обучаясь проведению исследований. Работодатели высоко ценят уровень научных и технических знаний, которыми обладают доктора из европейских университетов, в том числе системный подход к научно обоснованным аргументам, их аналитические способности, умение интегрировать знания из разных источников и способность работать на границах знания (EUA 2009d:103)\*.

В докладе также отмечается, что компании, которые не ориентированы на исследования, как правило, осуществляют набор на магистерском уровне. Это означает, что «преимущества докторской степени не считаются привлекательными для карьеры, не предусматривающей имманентного исследовательского компонента» (EUA 2009d: 103). Тем не менее около 50 % нынешних обладателей степени доктора работают вне академических кругов, в государственном и частном секторах, занимая как исследовательские, так и не исследовательские должности, и трудно предположить, что эта цифра будет уменьшаться.

Помимо этого, появляются новые формы докторских степеней, такие как промышленная докторская степень и профессиональная докторская степень. Эти степени позволяют

---

\* EUA (2009d). *Collaborative Doctoral Education: University-Industry Partnerships for Enhancing Knowledge Exchange* (DOC-CAREERS Project), By Lidia Borell-Damian, Brussels: European University Association (<http://www.eua.be/publications/>).

тем, кто работает по некоторой профессии, проходить докторское обучение в своей профессиональной области. В проекте «DOC-CAREERS» делается вывод, что «совместные докторские программы, обеспечивающие соприкосновение с неуниверситетской средой, являются прекрасным способом улучшить способность докторантов связывать абстрактное мышление с практическим применением и наоборот, как требуется для развития новых знаний, продуктов или услуг» (EUA 2009d: 103). В этих новых формах докторского образования основным компонентом остается оригинальное исследование.

### **Выводы**

1. Переход к трехцикловой структуре в рамках Болонского процесса во многом явился европейским ответом на глобальную тенденцию массивности высшего образования. В равной степени это ответ и на новые запросы глобальной экономики, современного рынка и социальной сферы.

2. Десятилетие болонских реформ ознаменовалось очевидными достижениями во внедрении адаптированной к европейским условиям и национальным традициям высшей школы трехцикловой структуры. Как констатируется в докладе «Тенденции 2000», «учитывая, что с 2003 г. (т. е. на момент выхода доклада Тенденции III, являющегося базисом для доклада Тенденций 2010)» к Болонскому процессу присоединялись 13 новых стран, значительный рост числа учебных заведений, внедривших новую структуру, – с 53 % в 2003 г. до 95 % в 2010 г., является выдающимся достижением» [14].

3. Наряду с достижениями, болонские документы указывают и на слабое звено в трехуровневой структуре европейского высшего образования. Это бакалавриат. Одна из главных проблем бакалавриата – трудоустраиваемость выпускников первого университетского цикла.

Сопоставление данных из «Тенденций V» и «Тенденций 2010» показывает небольшой рост числа университетов, которые считают степень бакалавра надлежащей подготовкой для трудоустройства (с 11 % в «Тенденциях V» и до 15 % в «Тенденциях 2010», около 40 % инспекционных посещений

вузов показали существенную озабоченность в отношении степени бакалавра). Причины самые разные:

- слабое взаимодействие с работодателями;
- государственные органы не пересмотрели свою политику и практику в сфере занятости для выпускников первого цикла;
- требуется более радикальная и адекватная запросам рынка труда переработка содержания бакалаврских программ;
- в проведении изменений вузам мешает консерватизм некоторых профессиональных ассоциаций;
- наблюдается консерватизм профессорско-преподавательского состава и персонала управления университетов и т. п.

Говоря о будущих проблемах в реализации трехциклового структуры степеней, болонские аналитики [14] заключают, что признание бакалавра в качестве точки входа на рынок труда остается проблематичным, особенно в тех странах, где были приняты очень продолжительные первые степени и где короткая степень бакалавра является культурным шоком для системы.

С учетом вышеуказанных проблем в новом десятилетии Болонского процесса европейским вузам предстоит продолжить и усилить процесс идентификации бакалаврского уровня высшего образования в качестве самостоятельного, профессионально ориентированного, признаваемого на рынке труда.

4. На уровне второго цикла по всей Европе введена степень магистра как новая отдельная квалификация. Эта степень оказалась очень гибкой, хотя определяется по-разному в зависимости от национальных и вузовских контекстов. На данном этапе есть серьезные признаки того, что многие вузы ожидают от своих бакалавров продолжения обучения на магистерском уровне. Эти же ориентации присутствуют и у многих студентов. В свою очередь работодатели достаточно легко признают степень магистра.

5. Включение в Болонский процесс докторского уровня подготовки в качестве третьего цикла высшего образования

решением европейских министров образования на Берлинской конференции в 2003 г. ознаменовало собой новый важный этап в создании более тесных связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством. Министры подчеркнули важность научных исследований, обучения исследовательским методам и поддержки междисциплинарности для повышения качества высшего образования, а в более широком смысле – для улучшения его конкурентоспособности [17].

Важную роль в развитии докторского уровня сыграли основные принципы и рекомендации зальцбургских семинаров (2005, 2007), а также других болонских семинаров, посвященных докторской проблематике. В настоящее время в Европе определились следующие тенденции в развитии докторских степеней:

- увеличение роли докторских научных школ;
- переход к одноуровневым докторским программам;
- разработка преподаваемых учебных курсов для освоения широких, переносимых компетенций;
- создание структур типа докторантуры в целях выработки стандартов качества научного руководства

В 2010 г. в рамках Болонского процесса в результате интенсивного консультационного процесса с членами Совета Европейской ассоциации университетов по докторскому образованию (EUA – CDE) был принят документ «Зальцбург II. Рекомендации. Достижения европейских университетов в осуществлении Зальцбургских принципов после 2005 года» [18].

## **2.2. Европейская система накопления и переноса кредитов**

Европейская система накопления и переноса кредитов была создана в 1989 г. как экспериментальная схема в рамках программы Erasmus для облегчения признания периодов обучения, пройденного мобильными студентами за рубежом. За десятилетие Болонского процесса были разработаны два руководства пользователя ECTS – в 2005 г. и 2009 г.

«Руководство пользователя ECTS» (ECTS USERS GUIDE (final version)) 2009 г. [19] является дальнейшим развитием версии, появившейся в 2005 г. Оно подготовлено в помощь учащимся, профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений, а также другим заинтересованным сторонам. Данный документ отражает новые события в Болонском процессе, растущую важность обучения в течение всей жизни, создание квалификационных структур и более широкое использование результатов обучения. Руководство готовилось с участием экспертов из основных заинтересованных кругов и консультантов по ECTS, а затем было представлено на рассмотрение всем заинтересованным сторонам, специалистам из стран-участниц и рабочей группе по контролю за ходом Болонского процесса. Координирует разработки и консультационный процесс и отвечает за окончательную редакцию руководства Европейская комиссия.

Европейская система накопления и переноса кредитов – это инструмент, помогающий в разработке, описании и реализации программ и в присуждении квалификаций высшего образования. Использование ECTS в соединении с квалификационными структурами на базе результатов обучения делает программы и квалификации более прозрачными и облегчает признание квалификаций. ECTS может применяться для всех типов программ независимо от способа их предоставления (на базе учебного заведения, на рабочем месте), статуса обучающихся (с полным учебным днем, с неполным учебным днем) и для всех видов обучения (формальное, неформальное и информальное).

В первой части «Руководства» ECTS рассматривается в контексте Европейского пространства высшего образования, созданного Болонским процессом. Помимо этого, также затрагивается роль ECTS в структуре квалификаций Европейского пространства высшего образования (далее в тексте именуемой Болонской структурой квалификаций).

Второй раздел посвящен основным свойствам ECTS и представляет собой краткий обзор ECTS и ее основных функций. Он доступен в виде отдельной брошюры.

Третий раздел содержит подробное описание основных свойств ECTS.

Четвертый раздел посвящен реализации ECTS в высших учебных заведениях.

В пятом разделе рассматривается, каким образом ECTS может дополнить применяемые вузами инструменты обеспечения качества.

В заключительных разделах представлены основные документы ECTS, дополнительная литература по тематике, связанной с ECTS, и глоссарий терминов, используемых в «Руководстве».

Ниже приведены полные тексты разделов последней версии «Руководства пользователя ECTS».

### ***Раздел 1. ECTS и Европейское пространство высшего образования (Болонский процесс)***

*ECTS – это кредитная система для высшего образования в Европейском пространстве высшего образования, которая охватывает все страны, участвующие в Болонском процессе. ECTS является одним из краеугольных камней Болонского процесса. Большинство Болонских стран законодательно приняли ECTS для своих систем высшего образования.*

*Среди основных целей Болонского процесса – создание системы кредитов как надлежащего средства поддержки широкой студенческой мобильности.*

*ECTS способствует также решению других задач Болонского процесса:*

- *Кредиты ECTS являются одним из ключевых элементов Болонской структуры квалификаций, совместимой с Европейской квалификационной структурой для обучения в течение всей жизни (EQF). В соответствии с Болонской структурой квалификаций первый и второй циклы имеют собственные диапазоны кредитов. Следовательно, кредиты ECTS используются при разработке национальных структур квалификаций высшего образования, которые могут содержать более подробные национальные кредитные механизмы.*

- *ECTS помогает вузам в решении задач обеспечения качества. В некоторых странах ECTS является обязательным*

требованием для аккредитации программ и квалификаций высшего образования.

- ECTS все чаще используется высшими учебными заведениями других континентов, и, таким образом, играет определенную роль в росте глобального измерения Болонского процесса.

## **Раздел 2. Основные свойства ECTS**

### **ECTS**

ECTS – это централизованная на учащемся система накопления и переноса кредитов, базирующаяся на прозрачности результатов обучения и учебных процессов. Она призвана облегчить планирование, осуществление, оценку, признание и подтверждение учебных квалификаций и единиц, а также студенческую мобильность. ECTS широко используется в формальном высшем образовании и может применяться для других видов деятельности в рамках обучения в течение всей жизни.

### **Кредиты ECTS**

Кредиты ECTS базируются на объеме нагрузки студентов, необходимой для достижения ожидаемых результатов обучения. Результаты обучения описывают, что будет знать, понимать и уметь делать учащийся после успешного завершения процесса обучения. Они связаны с уровневými дескрипторами в национальных и Болонской структурах квалификаций.

Учебная нагрузка показывает время, которое обычно требуется студенту, чтобы завершить все виды учебной деятельности (лекции, семинары, проекты, практическая работа, самостоятельные занятия и экзамены), необходимые для достижения ожидаемых результатов обучения.

60 кредитов ECTS характеризуют учебную нагрузку в течение одного года формального обучения с полным учебным днем (академического года) и соответствующие результаты обучения. В большинстве случаев учебная нагрузка студента составляет от 1500 до 1800 часов за академический год, следовательно, один кредит соответствует 25–30 часам работы.

### **Использование кредитов ECTS**

*Кредиты назначаются как квалификациям и учебным программам в целом, так и их образовательным компонентам (таким, как модули, курсовые единицы, диссертационная работа, стажировка и лабораторная работа). Количество кредитов, установленных для каждого компонента, базируется на его весе с точки зрения учебной нагрузки студентов, необходимой для достижения результатов обучения в формальном контексте.*

*Кредиты присуждаются студентам (обучающимся с полным или неполным днем) после завершения учебной деятельности, предусмотренной формальной программой обучения или отдельным образовательным компонентом, и успешного оценивания достигнутых результатов обучения. Кредиты могут накапливаться с целью получения квалификации, как это установлено присуждающим степени учебным заведением. Если студенты достигли результатов обучения в других учебных контекстах или временных рамках (формальных, неформальных и информальных), соответствующие кредиты могут присуждаться после успешного оценивания, подтверждения или признания этих результатов.*

*Кредиты, полученные по одной программе, могут быть перенесены в другую программу, предлагаемую тем же или другим высшим учебным заведением. Такой перенос может иметь место только в том случае, если присуждающий степень вуз признает эти кредиты и связанные с ними результаты обучения. Вузы-партнеры должны заранее договориться о признании периодов обучения за рубежом.*

*Перенос и накопление кредитов упрощается благодаря использованию основных документов ECTS (Каталог курсов, Заявление студента, Соглашение об обучении и Академическая справка) и Приложения к диплому.*

### **Раздел 3. Основные свойства ECTS: пояснения**

*Основные свойства ECTS дают общее представление о Европейской системе переноса и накопления кредитов. Данный раздел предлагает более подробное описание концепций*



и функций, связанных с ECTS. Здесь же показано, как эти концепции и функции взаимодействуют и дополняют друг друга, обеспечивая основное назначение ECTS: накопление и перенос (см. раздел 4).

### **3.1. ECTS как центрированная на учащемся система**

ECTS является центрированной на учащемся системой, поскольку она помогает учебным заведениям перенести акцент в разработке и осуществлении программ от традиционных методов, центрированных на преподавателе, к методам, ориентированным на потребности и ожидания учащихся. В традиционных, центрированных на преподавателе методах основными элементами учебных программ считались требования по предмету, знания и сам процесс преподавания. Центрированное на учащемся обучение ставит обучение в фокус разработки и предоставления программ, а также дает учащимся более широкий выбор содержания, способа, темпа и места обучения.

Центрированный на учащемся подход означает, что учебные заведения оказывают содействие и поддержку учащимся в формировании их собственных траекторий обучения и помогают им развивать индивидуальный учебный опыт и стиль.

Используя результаты обучения и учебную нагрузку учащихся при проектировании и предоставлении программ, ECTS помогает сделать учащегося центром образовательного процесса. Назначение кредитов образовательным компонентам способствует созданию гибких траекторий обучения. Кроме того, в сочетании с квалификационными структурами на базе результатов ECTS:

- устанавливает за счет использования результатов обучения более тесные связи между учебными программами и потребностями рынка труда, тем самым позволяя учащимся делать более обоснованный выбор;
- обеспечивает более широкий доступ к обучению в течение всей жизни, делая программы более гибкими и облегчая признание достигнутого ранее;

- содействует мобильности внутри данного высшего учебного заведения, мобильности из одного вуза в другой, из одной страны в другую, а также между разными секторами образования и контекстами обучения (например, формальное, неформальное и информальное обучение).

### **3.2. ECTS и результаты обучения**

Результаты обучения – это поддающиеся проверке формулировки того, что, как ожидается, должны знать, понимать и уметь делать учащиеся, получившие некоторую данную квалификацию или завершившие программу либо ее компоненты. Как таковые, результаты делают акцент на связи между преподаванием, обучением и оцениванием.

Как правило, для формулировок результатов обучения характерно использование активных глаголов, выражающих знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку и т. д.

Использование результатов обучения делает цели обучения более ясными и понятными для студентов, работодателей и других заинтересованных сторон. Кроме того, они облегчают сравнение квалификации и признание достижений.

В ECTS формулирование результатов обучения является основой для оценки учебной нагрузки и, следовательно, для назначения кредитов. Если лица, ответственные за разработку учебных программ, устанавливают квалификационный профиль и ожидаемые результаты обучения для программы и ее компонентов, кредиты ECTS заставляют их быть более реалистичными в отношении требуемой нагрузки и разумно выбирать стратегии обучения, преподавания и оценивания. Заинтересованные стороны, такие как учащиеся и работодатели, могут внести полезный вклад в разработку результатов обучения.

Положительная оценка результатов обучения является предварительным условием для присуждения кредитов учащемуся. Поэтому вместе с формулировками результатов обучения для программных компонентов обязательно должны даваться четкие и ясные критерии оценки для присуждения кредитов, позволяющие удостовериться в том, что учащийся приобрел желаемые знания, понимание и компетенции.

Существуют два подхода: результаты обучения могут

быть либо пороговыми формулировками (показывают минимальные требования для получения зачетного балла), либо задаваться в виде ориентиров, описывающих норму (показывают ожидаемый уровень достижений успешных учащихся). В любом случае формулировки результатов обучения должны ясно показывать, какой из этих подходов используется.

Методы на базе результатов обучения позволяют оценивать, давать кредиты и, следовательно, признавать для цели присуждения квалификации те знания, навыки и компетенции, которые были получены в условиях, отличных от формального высшего образования (неформальное или информальное обучение).

### **«Результаты обучения» и «Компетенции», как это определено в контекстах европейского высшего образования**

В Европе многообразные термины, связанные с «результатами обучения» и «компетенциями», используются с различными оттенками значения и в несколько разных системах отсчета. Во всех случаях, однако, они имеют отношение к тому, что будет знать, понимать и уметь делать учащийся по окончании обучения. Их широкое использование является частью сдвига в парадигме, который ставит учащегося в фокус процесса высшего образования. Этот сдвиг является основой Европейского пространства высшего образования, Болонского процесса и ECTS.

В Структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования (Болонская структура квалификаций) результаты обучения (в том числе компетенции) рассматриваются как общие итоги обучения. Эта структура базируется на Дублинских дескрипторах, разработанных в рамках Совместной инициативы качества. Дескрипторы состоят из общих формулировок типичных ожиданий или уровней компетенций для достижений и возможностей, связанных с болонскими циклами. Слово «компетенция» используется здесь в широком смысле, обеспечивающем возможность градации способностей и навыков ([http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)).

*Европейская структура квалификаций для обучения в течение всей жизни выделяет знания, навыки и компетенции. Она использует следующее определение: компетенция означает доказанную способность использовать знания, навыки и личные, социальные и/или методологические способности в работе или учебе и для профессионального и личностного развития. В контексте Европейской структуры квалификаций компетенция описывается в терминах ответственности и самостоятельности. В данном случае термин «компетенция» понимается в более ограниченном виде, а именно как способность к переносу знаний на практику ([http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf)).*

*Проект «Тюнинг» (Настройка образовательных структур в Европе) проводит четкое различие между результатами обучения и компетенциями в целях разграничения функций основных действующих лиц процесса обучения: преподавателей и студентов/учащихся. В этом проекте компетенции представляют собой динамическое сочетание знания, понимания, навыков, умений и установок и отношения и бывают предметно-специализированными и общими. Формирование компетенций – цель образовательной программы и всего процесса обучения. Результаты обучения выражают уровень компетенции, достигнутый учащимся. Они формулируются профессорско-преподавательским составом, желательно на основе материалов от внутренних и внешних заинтересованных сторон (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu> or [www.rug.nl/let/tuningeu](http://www.rug.nl/let/tuningeu)).*

### **3.3. ECTS, уровни и уровневые дескрипторы**

*Европейская и национальные структуры квалификаций основываются на согласованных уровневых дескрипторах с установленными для них результатами обучения и кредитами. В Болонской структуре квалификаций используются дескрипторы циклов с соответствующими результатами обучения и диапазонами кредитов. Болонские дескрипторы циклов известны как «Дублинские дескрипторы», которые «предлагают общие формулировки типичных ожиданий отно-*

*сительно достижений и способностей, связанных с квалификациями, представляющими конец каждого болонского цикла. Они не носят предписывающего характера, не устанавливают пороговые или минимальные требования и не являются исчерпывающими; аналогичные или эквивалентные характеристики могут быть добавлены или заменены. Цель дескрипторов – стремиться установить характер всей квалификации» [20]. Первые два болонских цикла имеют следующие диапазоны кредитов ECTS:*

- *Квалификации первого цикла, как правило, требуют 180–240 кредитов ECTS.*

- *Квалификации второго цикла, как правило, требуют 90–120 кредитов ECTS, причем как минимум 60 кредитов ECTS – на уровне второго цикла.*

*Эти диапазоны кредитов соответствуют основным свойствам ECTS, в которых установлено, что 60 кредитов ECTS характеризуют нагрузку типичного учебного года\* с полным днем в рамках формальных программ обучения. Это правило распространяется на все квалификации высшего образования независимо от их уровня.*

*Национальные структуры квалификаций могут содержать уровни (или промежуточные квалификации) внутри трех болонских циклов (например, краткий цикл в рамках первого цикла). Эти уровни позволяют вузам структурировать некоторую специфическую квалификацию и регулировать продвижение по ней.*

*Кредиты всегда описываются тем уровнем, на котором они присуждаются на основе результатов обучения для программы или компонента. Только присужденные на установленном уровне кредиты могут накапливаться для получения квалификации. Этот уровень определяется национальными или вузовскими правилами прохождения обучения.*

### **3.4. Кредиты ECTS и учебная нагрузка**

*До оценки учебной нагрузки, связанной с программой или образовательным компонентом, следует определить резуль-*

---

\* В большинстве случаев нагрузка студентов составляет от 1500 до 1800 часов на один учебный год, поэтому один кредит соответствует 25–30 часам работы.

таты обучения. Эти результаты обучения являются основой для выбора соответствующих видов учебной деятельности и последующей оценки учебной нагрузки, необходимой для их завершения.

Оценка нагрузки студентов не должна основываться только на контактных часах (т. е. часах, которые затрачиваются студентами на деятельность, направляемую преподавательским составом). Нагрузка охватывает все виды учебной деятельности, необходимые для достижения ожидаемых результатов обучения, включая время, затраченное на самостоятельную работу, обязательную стажировку на рабочем месте, подготовку к оцениванию и на самооценивание. Иными словами, даже если семинар и лекция требуют одинаковое количество контактных часов, нагрузка для семинара может оказаться существенно больше, чем нагрузка для лекции, из-за различного объема самостоятельной подготовки студентов.

Оценка учебной нагрузки должна постоянно уточняться посредством мониторинга и обратной связи от студентов.

#### **Раздел 4. Реализация ECTS в высших учебных заведениях**

В данном разделе представлены некоторые руководящие принципы и пояснения, касающиеся основных этапов реализации ECTS. Цель раздела – показать, как обеспечить лучшее использование ECTS с точки зрения максимальной пользы для учащихся.

##### **4.1. Назначение кредитов ECTS**

Назначение кредитов – это процесс присвоения некоторого числа кредитов квалификациям/программам или образовательным компонентам. Кредиты ECTS назначаются на основе типичной учебной нагрузки, необходимой для достижения требуемых результатов обучения.

Число кредитов, назначаемых всей квалификации или программе в целом, определяется национальными и вузовскими правилами и соответствующим циклом Болонской структуры квалификаций.

*Исходя из основного принципа ECTS, что 60 кредитов означают нагрузку в течение одного учебного года с полным днем, для семестра, как правило, назначается 30 кредитов ECTS, для триместра – 20. Квалификациям, имеющим формальные программы продолжительностью три учебных года с полным днем, назначается 180 кредитов ECTS.*

*Учебный год, семестр и триместр делятся на образовательные компоненты. Под образовательным компонентом понимается самостоятельный и формально структурированный опыт обучения (например, курсовая единица, модуль, семинар или стажировка на рабочем месте). Для каждого компонента должны быть определены ясная и четкая совокупность результатов обучения, соответствующие критерии оценивания, учебная нагрузка и количество кредитов ECTS.*

#### **4.1.1. Назначение кредитов образовательным компонентам**

*Назначение кредитов отдельным образовательным компонентам осуществляется при проектировании учебных программ в рамках учебных планов с учетом национальных квалификационных структур, уровневых дескрипторов и дескрипторов квалификаций. Обычно это является обязанностью высших учебных заведений и профессорско-преподавательского состава, но в некоторых случаях может быть от дано на усмотрение внешних организаций.*

*Прежде чем назначать кредиты отдельным компонентам, необходимо согласовать «профиль» данной конкретной учебной программы и соответствующие результаты обучения. Под профилем подразумевается описание программы с точки зрения ее основных функций и конкретных целей. Определение этого профиля должно предваряться консультациями с соответствующими заинтересованными сторонами.*

*На основе квалификационного профиля профессорско-преподавательский состав проектирует учебные программы путем определения результатов обучения и назначения кредитов компонентам программы. Назначение кредитов образовательным компонентам происходит в зависимости от*

веса, с точки зрения нагрузки, требуемой от студентов для достижения установленных результатов в контексте формального обучения.

Существует несколько подходов к назначению кредитов, и его выбор является правом вуза. Представленные ниже варианты иллюстрируют два различных метода назначения кредитов.

При первом подходе профессорско-преподавательский состав определяет результаты обучения по каждому компоненту программы, описывает виды учебной деятельности и оценивает нагрузку студента, требуемую для завершения этой деятельности. Предложения собираются, анализируются и сводятся воедино, после чего предполагаемая учебная нагрузка выражается в кредитах.

Данный подход предполагает обязательное участие преподавателей в процессе назначения кредитов. Они могут выдвигать свои предложения по результатам обучения и оценивать нагрузку, которая требуется для их достижения. По итогам обсуждения и определения приоритетов принимается окончательное решение о назначении кредитов, исходя из имеющихся (60 на один учебный год). Эта процедура может привести к тому, что для одинаковых компонентов будет установлено разное число кредитов (например, 3, 5, 8).

Этот вариант назначения кредитов предоставляет вузам максимальную свободу в проектировании каждого компонента с точки зрения результатов обучения и соответствующей учебной нагрузки. С другой стороны, различия в объемах компонентов могут стать проблемой, если речь идет о междисциплинарных или совместных программах и мобильности.

Другой подход предполагает, что высшее учебное заведение или факультет с самого начала стандартизирует объем образовательных компонентов, устанавливая для каждого из них одно и то же число кредитов (например, 5) или кратное ему (например, 5, 10, 15), и, таким образом, заранее определяет количество кредитов, которые будут назначены компоненту. В этом случае курсовые единицы часто называются «модулями».



*В этой заранее установленной структуре преподаватели определяют адекватные и достижимые результаты обучения и описывают учебную деятельность исходя из стандартного размера компонентов. Предполагаемая учебная нагрузка должна соответствовать количеству кредитов, установленных для этого компонента.*

*Стандартизация объема компонентов предоставляет вузам возможность более гибких, мультидисциплинарных и междисциплинарных траекторий для программ. С другой стороны, описание результатов обучения в рамках компонента ограничивается предопределенным количеством кредитов, которые априори устанавливаются для каждого компонента.*

*В любом случае компоненты не должны быть слишком маленькими во избежание фрагментации программы. Не следует также делать компоненты слишком большими, поскольку это может затруднить междисциплинарное обучение и ограничить выбор доступных учебных программ. Очень крупные компоненты создают проблемы для мобильных студентов на всех уровнях – институциональном, национальном или международном.*

*Независимо от метода назначения кредитов основным элементом, определяющим их количество, является предполагаемая учебная нагрузка, которая требуется для достижения ожидаемых результатов обучения. Не следует назначать кредиты исключительно на основе контактных часов, поскольку они лишь одна из составляющих учебной нагрузки студентов. Надлежащее назначение кредитов должно быть частью внутреннего и внешнего обеспечения качества в высших учебных заведениях.*

#### **4.1.2. Оценка учебной нагрузки в ECTS**

*При оценке нагрузки студентов вузы должны рассматривать общее время, необходимое студентам для достижения желаемых результатов в обучении. Учебная деятельность может различаться в зависимости от страны, вуза и предметной области, однако обычно предполагаемая нагрузка является суммой нижеследующего:*

- *контактные часы для образовательного компонента (количество контактных часов в неделю, умноженное на количество недель);*

- *время, затраченное на индивидуальную или групповую работу, необходимую для успешного завершения образовательного компонента (например, подготовка к лекции, семинару или лабораторной работе и оформление записей после их посещения; поиск и отбор соответствующих материалов; анализ и изучение этого материала; написание докладов/проектов/диссертации; практическая работа, например, в лаборатории);*

- *время, необходимое для подготовки к процедурам оценивания и для их прохождения (например, экзамены);*

- *время, необходимое для обязательной стажировки (стажировок) на рабочем месте.*

*Определяя нагрузку студентов по различным видам учебной деятельности, необходимо учитывать и такие факторы, как:*

- *начальный уровень результатов обучения студентов, для которых предназначена программа (или ее компоненты);*

- *методы обучения и преподавания и учебная среда (например, семинары для небольших групп студентов или лекции для большой студенческой аудитории);*

- *тип используемого оборудования (например, языковая лаборатория, мультимедийный класс).*

*Поскольку нагрузка – это оценка среднего времени, необходимого студентам для достижения ожидаемых результатов обучения, фактическое время, которое затрачивается конкретными студентами, может отличаться от этой оценки. Все студенты различны: одни прогрессируют быстрее, чем другие.*

### **4.1.3. Контроль за назначением кредитов**

*Назначение кредитов для новой программы или компонента должно быть обосновано национальными и/или вузовскими правилами. В ходе прохождения программы необходимо систематически контролировать назначение кредитов с тем, чтобы оценить реалистичность рассчитанной учеб-*

ной нагрузки. Обоснование и контроль назначения кредитов, как и другие аспекты кредитной системы, должны являться частью внутренних процедур обеспечения качества в вузе.

Контроль может быть организован различными путями, однако в любом случае важным фактором проверки и пересмотра назначения кредитов должна быть обратная связь от студентов и преподавателей. Элементами контроля за назначением кредитов являются также данные о результатах оценивания и времени завершения программ и их компонентов.

Очень важно информировать студентов и сотрудников о целях проведения контроля и его организации, предоставляя при этом точные и своевременные ответы на их вопросы.

Если выявлено несоответствие между ожидаемой нагрузкой и временем, которое реально затрачивается большинством студентов на достижение установленных результатов обучения, необходимо пересмотреть нагрузку, результаты обучения или методики преподавания и обучения. Изменения не должны затрагивать текущий учебный год, а должны вводиться в последующие годы.

#### **4.2. Присуждение кредитов ECTS**

Учащиеся получают кредиты ECTS только в том случае, если соответствующая оценка подтвердила достижение ими требуемых результатов обучения для компонента программы или квалификации. Кредиты присуждаются вузами, обладающими правом на это. Если требуемые результаты обучения достигнуты в условиях неформального или информального обучения, то после оценивания присуждается такое же количество кредитов, как предусмотрено для официальной программы. Для подтверждения неформального или информального обучения вузы могут ввести формы оценивания, отличные от тех, которые установлены для обучающихся по официальной программе. В любом случае методы оценивания должны быть обнародованы.

Присуждение кредитов подтверждает, что учащийся выполнил требования компонента. Число кредитов, присуждаемых учащемуся, совпадает с числом кредитов, назначенных

компоненту. Если студент получает зачетный балл, ему всегда присуждается полное число кредитов, оно никогда не корректируется в соответствии с уровнем успеваемости учащегося. Кредиты ECTS не отражают, насколько хорошо деятельность учащегося удовлетворяет требованиям для получения кредита. Для описания качества деятельности учащегося служит вузовская или национальная оценочная система.

Некоторыми национальными или вузовскими правилами предусмотрены процедуры освобождения/компенсации. Все детали этого процесса должны быть прозрачными.

Учащимся может быть присуждено больше или меньше 60 кредитов ECTS за учебный год, если они успешно прошли больше или меньше образовательных компонентов, чем запланировано в программе обучения.

#### **4.3. Накопление кредитов ECTS и прохождение программы**

На европейском уровне Болонская структура квалификаций определяет диапазон кредитов, которые должны быть накоплены учащимся для получения квалификации, соответствующей первому и второму циклам. Кредитные диапазоны для квалификаций в национальных квалификационных структурных рамках совместимы с кредитными диапазонами Болонской структуры квалификаций, несмотря на то, что национальные структуры могут иметь более директивный и подробный характер.

На национальном и вузовском уровнях продвижение учащегося по конкретному циклу с целью получения соответствующей квалификации определяется правилами прохождения программы. Эти правила устанавливают, сколько кредитов, за какие результаты обучения, на каком уровне их можно накопить и как это должно делаться. Правила прохождения могут выражаться в терминах количества или диапазона кредитов, требуемых на различных этапах программы обучения (например, минимальное количество кредитов, необходимых для перевода на следующий учебный год/семестр). Дру-

гой подход – описать, какие компоненты должны и/или могут изучаться, на каком этапе и какого уровня (например, обязательные курсы, факультативные курсы и др.). При описании правил допускается сочетание этих двух подходов.

Правила прохождения касаются также количества кредитов, которые необходимо получить на разных уровнях Национальной структуры квалификаций. Некоторые квалификационные структуры одновременно являются кредитными структурами. Это означает, что они определяют количество кредитов для каждого типа квалификации (например, для степени магистра). Такие кредитные структуры устанавливают количество кредитов, присуждаемых после достижения требуемых результатов обучения. Правила прохождения определяют, как должны двигаться учащиеся по траектории обучения для постепенного достижения этого числа кредитов.

Накопление кредитов фиксируется в официальной Академической справке, что позволяет учащимся иметь запись/доказательство или подтверждение их достижений на каждом этапе их образования.

#### **4.4. Перенос кредитов в ECTS**

Для успешного переноса кредитов требуется академическое признание кредитов. Признание кредитов представляет собой процесс, посредством которого учебное заведение удостоверяет, что достигнутые и оцененные в другом вузе результаты обучения удовлетворяют определенным требованиям одной из предлагаемых им программ. В условиях большого разнообразия программ и высших учебных заведений маловероятно, что кредиты и результаты обучения для отдельного образовательного компонента в разных программах будут идентичными. Поэтому необходим гибкий подход к признанию кредитов, полученных в другом контексте. Нужно добиваться не полной эквивалентности, а «справедливого признания». Основой для такого «справедливого признания» должны быть результаты обучения, то есть то, что человек знает и умеет делать, а не формальные процедуры, которые

привели к завершению квалификации или ее компонента\*. Процесс признания должен быть прозрачным.

В Рекомендациях по критериям и процедурам оценки иностранных квалификаций\*\*, принятых на второй встрече Комитета Лиссабонской конвенции, говорится, что признание иностранных квалификаций должно быть предоставлено во всех случаях, кроме тех, когда могут быть доказаны существенные различия между квалификацией, для которой испрашивается признание, и соответствующей квалификацией государства, в котором испрашивается признание. При применении этого принципа оценка должна стремиться установить, является ли разница в результатах обучения между иностранной квалификацией и соответствующей квалификацией страны, в которой испрашивается признание, слишком существенной, чтобы позволить признать иностранную квалификацию по просьбе претендента.

Признание означает, что число кредитов за надлежащие результаты обучения, достигнутые на соответствующем уровне в другом контексте, заменяет собой число кредитов, установленное для этих результатов обучения в присуждающем квалификацию учебном заведении. Например, на практике четырехкредитный компонент в одном учебном заведении может заменить пятикредитный компонент в другом, если результаты обучения для этих компонентов эквивалентны. Студентам будет присуждаться пять кредитов ECTS.

Решения о признании и переносе кредитов принимаются присуждающим квалификацию учебным заведением на основе достоверной информации о достигнутых результатах обучения, а также о методах их оценивания и подтверждения. Принятая вузом методика признания должна быть известна и понятна.

В ECTS признание кредитов для целей переноса и накопления упрощается благодаря использованию основных докумен-

---

\* Адам, С. Итоговый доклад и рекомендации Конференции «Совершенствование систем признания степеней и кредитов в Европейском пространстве высшего образования» / С. Адам. – 2004. – Режим доступа: [http://www.aic.lv.rigaseminar/documents/Riga\\_Final\\_ReportP\\_SAdam.pdf](http://www.aic.lv.rigaseminar/documents/Riga_Final_ReportP_SAdam.pdf).

\*\* Полный документ: Рекомендации по критериям и процедурам оценки иностранных квалификаций, принятые на второй встрече Комитета Лиссабонской конвенции о признании, Рига, 6 июня 2001 г.

*тов ECTS, таких как Каталог курса, Соглашение об обучении и Академическая справка.*

### **Раздел 5. Обеспечение качества и ECTS**

*С точки зрения обеспечения качества системы ECTS и связанных с ней процессов рекомендуется, чтобы процессы обеспечения качества в вузах гарантировали для всех их программ высшего образования, что:*

- каждый образовательный компонент выражается в терминах соответствующих результатов обучения и для них имеется четкая информация об уровне, выставлении кредитов и оценивании;*
- обучение может быть завершено в официально установленные для него сроки (т. е. учебная нагрузка на семестр, триместр или учебный год является реалистичной);*
- ежегодный мониторинг отслеживает любые изменения в характере достижений и полученных результатов;*
- студентам предоставляется подробная информация и рекомендации относительно требований к предварительной и параллельной подготовке, с тем чтобы выбираемые ими образовательные компоненты были надлежащего уровня и не совпадали с уже изученными ранее.*

*Для мобильных студентов и признания это означает, что:*

- перенос кредитов включается в обычные процессы мониторинга, оценки и подтверждения;*
- за решение вопросов переноса кредитов и признания отвечают специально назначенные сотрудники;*
- во всех случаях заключаются Соглашения об обучении; их разработка и любые последующие изменения должны проходить тонкие, но надежные процедуры утверждения;*
- мобильные студенты изучают обычные образовательные компоненты из существующего Каталога курса; они проходят через утвержденный для этих компонентов режим оценивания и им выставляются отметки наряду с «домашними» студентами;*
- выдаются подробные академические справки с указанием полученных кредитов и отметок;*

- признаются все кредиты, относящиеся к успешно завершённому образовательному компоненту, который изучался в рамках любого утвержденного соглашения об обучении;
- подготовка и передача информации о результатах осуществляются точно и своевременно;
- существуют объективные процедуры интерпретации полученных отметок, с тем чтобы в итоговой квалификации получили надлежащее отражение не только кредиты, но и отметки.

Из вышеприведенных положений видно, что Европейская система переноса и накопления кредитов не случайно называется одним из краеугольных камней Болонского процесса. Это многовекторная, многоаспектная система, проецируемая на проектирование учебного процесса, на преподавание и обучение, на оценивание результатов и, в конечном счете, на качество. Европейская система накопления и переноса кредитов – студентоцентрированная система, базирующаяся на прозрачности результатов обучения и учебных процессов. Она является одним из ключевых элементов структуры квалификации для Европейского пространства высшего образования.

Каковы же реальные достижения и какие проблемы возникают при внедрении европейской системы переноса и накопления кредитов по оценке европейских экспертов?

Исследования «Тенденции 2010» показывают, что внедрение ECTS в Европейских вузах продолжается, но не все они ввели ECTS в том виде, как она задумывалась, т. е. как систему для переноса и накопления кредитов на вузовском и национальном уровнях. 88 % учебных заведений сообщили об использовании ECTS для накопления кредитов во всех бакалаврских и магистерских программах, что является существенным увеличением по сравнению с «Тенденциями V» (66 %). ECTS для переноса кредитов используют 90 % вузов (75 % в «Тенденциях V»). Число тех, кто пользуется отличной от ECTS кредитной системой, продолжает снижаться.

Несмотря на эти достижения, наиболее частые замечания в адрес ECTS, высказываемые в ходе инспекционных посещений (и в предыдущих докладах «Тенденций»), сводятся к тому, что ее применение в разных странах очень различа-



ется, что во многих случаях ее реализация является поверхностной или несовместимой между подразделениями одного вуза либо между вузами одной страны. Эти проблемы переключаются с выводами относительно других связанных с Болонским процессом документов.

Отчеты об инспекционных посещениях семи стран (Австрии, Венгрии, Германии, Греции, Италии, Латвии и Польши) говорят о том, что учебная нагрузка для ECTS по-прежнему в значительной степени определяется контактными часами. Австрия, Германия, Греция и Италия также выразили озабоченность тем, что нагрузка не оценивается или не рассчитывается должным образом. Однако есть и подтверждения того, что результаты обучения связываются с кредитами ECTS. Несмотря на некоторые положительные ответы вузов в анкете, выезды на места показали, что в описание курсов и модулей не включаются установленные результаты обучения и расчетное время для их достижения. Остается некоторое непонимание результатов обучения в связи с использованием ECTS. Так, например, сам термин «результаты обучения» иногда интерпретируется как отметки/баллы/зачеты, полученные студентами.

Уже в 2007 г. в «Тенденциях V» ставился вопрос о степени реализации накопления кредитов, в частности о том, насколько программы были реструктурированы в единицы или модули при введении ECTS. Смысл накопления кредитов – предоставить студентам гибкие программы обучения, большую свободу выбора и возможность использовать отличные от традиционных экзаменов формы оценивания, чтобы набрать кредиты, необходимые для получения степени. Только 46 % респондентов в исследовании «Тенденции 2010» обеспечили модульную организацию всех учебных программ (и еще 23 % – некоторых учебных программ), что может быть причиной трудностей с использованием ECTS как накопительной системы.

Применение ECTS на докторском уровне вызывает споры. Этот уровень не предусматривает структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования 2005 г. нормируемое количество кредитов. Некоторые учебные заведения пользуются кредитами, особенно для преподаваемых

курсов или при освоении переносимых навыков. Многие, однако, возражают против использования кредитов в третьем цикле, поскольку основу докторского обучения составляет оригинальное исследование, которое, по широко распространенному мнению, не может быть измерено в кредитах. В анкете «Тенденции III» 47 % респондентов ответили, что ECTS «не применима» на докторском уровне, а в «Тенденциях V» 46 % заявили о том, что не намерены использовать кредиты на этом уровне. В «Тенденциях 2010» эта доля снизилась до 42 %, а число учреждений, использующих ECTS только для преподаваемых курсов, практически не изменилось (23 % в «Тенденциях V» и 24 % в «Тенденциях 2010»). Сегодня трудно оценить, сохранится ли стремление использовать ECTS на докторском уровне, поскольку разница между данными «Тенденций V» и данными «Тенденций 2010» составляет лишь около 5 % или находится в пределах погрешности [14].

В завершение обратим внимание на еще одно условие успешной интерпретации ECTS применительно к различным национальным подходам к выставлению отметок и использованию различных оценочных шкал. Для того чтобы сделать национальные оценочные системы в Европейском пространстве высшего образования прозрачными и сравнимыми, в соответствии с принципами ECTS было предложено в дополнение к национальным шкалам использовать некоторую европейскую оценочную шкалу как средство перевода в разные оценочные системы (таблица 1).

### **Упрощенная система: оценочная таблица ECTS**

Чтобы упростить процедуру, не забывая при этом об улучшении прозрачности европейских отметок, мы предлагаем использовать оценочную таблицу ECTS, сосредоточившись на первом этапе (см. выше) для пятибалльной системы. Вузы должны представить статистическое распределение своих отметок в стандартной табличной форме. Таким образом, оценочная шкала ECTS на основе предопределенной процентной структуры заменяется на простую статистическую таблицу, заполняемую для каждой учебной программы или группы однородных программ. Другими словами, вместо того, чтобы вписывать существующие методы выставления отметок

в стандартную шкалу распределения, вузам нужно только определить фактическую долю студентов, получивших каждую из «местных» отметок.

Таблица 1

**Европейская оценочная таблица ECTS**

Национальная/вузовская отметка	Общее число получивших данную отметку в референтной группе	Доля получивших данную отметку, в %
10	50	5
9	100	10
8	350	35
7	300	30
6	200	20
	1000	100

Эта оценочная таблица ECTS может быть построена для национальных оценочных шкал любого размера на основании данных по некоторой референтной группе, доступных из вузовских архивов. Включение этой таблицы в выдаваемые студентам академические справки и Приложение к диплому облегчит интерпретацию выставленных отметок и не потребует каких-либо дополнительных расчетов.

Новая оценочная таблица ECTS (таблица 2) значительно упрощает сравнение двух или более систем и культур выставления отметок.

Таблица 2

**Новая Европейская оценочная таблица ECTS**

Национальная/вузовская отметка страны/системы А	Процент выставленных отметок*, в %	Национальная/вузовская отметка страны/системы В	Процент выставленных отметок*, в %
30 lode	5,6	1	20
30	15,7	2	35
29	0,5	3	25
28	12,3	4	20
27	11,8		
26	9,0		
25	8,2		
24	11,3		
23	2,7		
22	6,0		
21	2,3		
20	5,7		
19	1,9		
18	6,9		
Всего	100		100

\*На основе общего числа отметок, выставленных по данной программе в течение двух предыдущих лет.

Из таблицы 2 видно, что отметка 30, выставленная по шкале системы А, должны быть преобразована в отметку 1 по шкале системы В. Отметка 2 системы В будет преобразована в 26–29 баллов (средний 27) страны или системы А.

Таким образом, оценочная таблица ECTS обеспечивает простую, прозрачную интерпретацию отметок и их преобразование из одной системы или контекста в другую, поэтому позволяет объективно оценить уровень успеваемости всех учащихся. При правильном использовании она «наводит мосты» между различными оценочными системами и между различными культурами в Европейском пространстве высшего образования и за его пределами.

Для использования оценочной таблицы ECTS необходимо:

1. Определить референтную группу, для которой будет рассчитываться статистическое распределение (как правило, программа на степень, но в некоторых случаях более широкое или другое группирование студентов – факультет или сектор, например, гуманитарные науки).

2. Для выбранной референтной группы собрать все отметки, выставленные за период (как минимум) в два учебных года.

3. Рассчитать распределение отметок с точки зрения их процентной доли.

4. Включить таблицу процентной доли отметок для вашей программы на степень во все академические справки/Приложение к диплому.

5. Для целей переноса сравнить вашу таблицу процентной доли отметок с аналогичной таблицей для программы на степень в другом вузе. На основе этого сопоставления можно провести пересчет отметок.

Первые четыре шага данной процедуры выполняются для всех программ и являются чисто административными функциями. При выработке общих правил преобразования баллов в шаге 5 процедуры может участвовать преподаватель, ответственный за перенос кредитов.

Отметим, что внедрение ECTS послужило мощным стимулом и выступило в качестве конкретного механизма по реализации различных направлений болонских реформ:

- мобильность студентов;
- принятие Дублинских дескрипторов для трехциклового системы Европейского высшего образования;
- разработка Европейской (болонской) рамки квалификаций и Национальной рамки квалификаций;
- измерение трудозатрад студентов и преподавателей при кредитно-модульной организации построения учебного процесса (синхронное обучение) и др.

### **2.3. Дублинские дескрипторы**

В рамках неформальной сети для обеспечения качества и аккредитации программ подготовки бакалавров и магистров (Австрия, Бельгия, Дания, Германия, Ирландия, Нидерланды, Норвегия, Испания, Швеция, Швейцария, Англия) возникла Совместная инициатива качества (JQI – Joint Quality Initiative). Неформальная группа по Совместной инициативе качества в 2002 г. представила первоначальный вариант Дублинских дескрипторов, в котором употреблялись названия степеней: бакалавр, магистр, доктор.

В 2004 г. Дублинские дескрипторы были дополнены дескрипторами сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла). В этом же году была предложена система общих дескрипторов для квалификации третьего цикла.

В настоящее время Дублинские дескрипторы, являющиеся основой всеобъемлющей структуры квалификации для Европейского пространства высшего образования, включают в себя:

- квалификации, означающие завершение сокращенного цикла (в рамках первого цикла) высшего образования;
- квалификации, означающие завершение первого цикла;
- квалификации, означающие завершение второго цикла;
- квалификации, означающие завершение третьего цикла.

Ниже приводятся действующие в рамках Болонского процесса общие Дублинские дескрипторы, так как они представлены в докладе неформальной группы по Совместной инициативе качества (18 октября 2004 г.).

## **Дублинские дескрипторы для степеней краткого, первого, второго и третьего циклов**

Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества для бакалавров и магистров были впервые представлены в марте 2002 г. (см.: [www.jointquality.org](http://www.jointquality.org)) [20]. На встрече Совместной инициативы качества в Дублине 23 марта 2004 г. было высказано предложение, что для лучшего понимания Дублинских дескрипторов в контексте Берлинского коммюнике и для их возможного применения в будущем более приемлемым могут оказаться альтернативные названия, как показано ниже. На этой же встрече была предложена система общих дескрипторов для квалификации третьего цикла. Дескрипторы сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла) были предложены после встречи Совместной инициативы качества в Дублине 18 октября 2004 г. Ниже приводится полная система Дублинских дескрипторов:

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

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

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

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

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

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

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

- выработали навыки обучения, которые необходимы им для осуществления дальнейшего обучения с большой степенью самостоятельности.

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

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

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

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

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

- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

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

- продемонстрировали систематическое понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;

- продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;

- способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;

- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;

- могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;

- смогут способствовать – в научном и профессиональном контексте – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанном на знаниях.

## ГЛОССАРИЙ

Слово **«профессиональный»** используется в Дублинских дескрипторах в своем самом широком смысле. Оно относится к тем характеристикам, которые необходимы для работы или профессиональной деятельности, и предусматривает применение некоторых аспектов обучения повышенного уровня. Оно не используется в отношении специфических требований, связанных с регламентируемыми профессиями. Эти требования определяются с помощью профиля/спецификации.



Слово «**компетенция**» используется в дескрипторах в своем самом широком смысле, обеспечивая возможность градации умений или навыков. Слово не используется в более узком смысле, установленном только на основании оценки «да/нет».

Слово «**исследование**» охватывает разнообразную деятельность в контексте, часто связанном с областью обучения; термин используется для обозначения тщательного изучения или изысканий на базе критического осмысления знаний. Использование слова имеет включающий характер с тем, чтобы охватить ряд видов деятельности, предусматривающих оригинальную и новаторскую работу в целом диапазоне научных, профессиональных и технологических областей, включая гуманитарные науки и искусство. Слово не используется в узком или ограниченном смысле, как и в применении только к традиционным научным методам (таблица 3).

Таблица 3

### Различия между циклами

Цикл	Знание и понимание
1 (Бакалавр)	Соответствует уровню учебников повышенного типа, а также включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения
2 (Магистр)	Обеспечивает базис или возможность для оригинальности в развитии или применении идей, часто в контексте исследований*
3 (Доктор)	Включает систематическое понимание своей области обучения и владение методами исследований*, связанных с этой областью

	Применение знания и понимания
1 (Бакалавр)	[путем] выдвижения и защиты
2 (Магистр)	[через] способность решать задачи [применяемую] в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте
3 (Доктор)	[демонстрируется] способностью задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований* с научной достоверностью. [находится в контексте] вклада в рамках оригинального исследования в новых областях знаний, осуществляемого путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках

<b>Формирование суждений</b>	
1 (Бакалавр)	[включает в себя] сбор и интерпретирование соответствующих данных
2 (Магистр)	[демонстрирует] способность интегрировать знания и справляться со сложностями, выносить суждения на основании неполных данных
3 (Доктор)	[требует быть] способным к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей

<b>Коммуникация</b>	
1 (Бакалавр)	Передача информации, идей, проблем и решений
2 (Магистр)	Передача выводов, а также лежащих в их основе знаний и соображений (ограниченный охват), аудитории специалистов и неспециалистов (монолог)
3 (Доктор)	Общение с коллегами, широким научным сообществом и обществом в целом (диалог) на темы, связанные со сферой профессиональных знаний (широкий охват)

<b>Навыки обучения</b>	
1 (Бакалавр)	Выработаны те навыки, которые необходимы, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с высокой степенью самостоятельности
2 (Магистр)	Позволяют осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования
3 (Доктор)	Смогут способствовать – в научном и профессиональном контекстах технологическому, общественному и культурному прогрессу

## Выводы

1. Дублинские дескрипторы для степеней и квалификаций являются универсальным инструментом, позволяющим достаточно корректно описывать и характеризовать наиболее общие признаки квалификационных требований для всех трех циклов. Это дает возможность обеспечить сопоставимость национальных квалификационных структур (рамки), с одной стороны, и всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования (Болонский процесс) и Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни (Европейский союз) – с другой.

2. Дублинские дескрипторы позволяют зафиксировать различия между требованиями к компетенциям выпускников на различных уровнях (циклах). К примеру, требования к магистерскому уровню опираются на компетенции, достигнутые на бакалаврском уровне и в то же время расширяют или усиливают его. Чем выше уровень, тем шире круг задач,

которые необходимо решать, и сложнее демонстрировать свои способности в этом плане обучаемому.

3. Опыт проектирования и применения Дублинских дескрипторов в Болонском процессе представляет интерес для системы высшего образования Республики Беларусь в контексте разработки и реализации образовательных стандартов и образовательных программ нового поколения. Ряд Дублинских дескрипторов может заимствоваться и операционализироваться, детализироваться на уровне компетентностно-ориентированных учебных программ. В этой связи полезным представляется опыт формулировки и применения Дублинских дескрипторов по пяти показателям: знание и понимание, применение знания и понимания, формирование суждений, коммуникации, навыки обучения. Что касается магистерского уровня, то следует также обратить внимание на актуальные, адекватные вызовам времени компетенции магистра, которые были зафиксированы Дублинскими дескрипторами. В их числе:

- проявление оригинальности в выдвижении и применении идей, часто в контексте исследования;
- способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) исследовании;
- способность интегрировать знания и справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации;
- осуществлять дальнейшее обучение с высокой степенью самостоятельности и т. п.

4. Дублинские дескрипторы могут служить ориентиром и учитываться при проектировании национальных квалификационных рамок.

## **2.4. Европейские и национальные квалификационные рамки**

С 2003 г. в процессе формирования Европейского пространства высшего образования интенсивно разрабатывалась всеобъемлющая структура квалификаций для высшего образования.

**В 2003 г. в Берлинском коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование,** было, в частности, зафиксировано следующее: «Министры призывают государства, участвующие в Болонском процессе, выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для своих систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Они также обязуются разработать всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования.

Внутри таких структур степени должны иметь определенные уровни результатов. Степени первого и второго циклов должны иметь различную ориентацию и профили, с тем чтобы удовлетворить все многообразие личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда. Степени первого цикла должны обеспечивать доступ, как это определено в Лиссабонской конвенции о признании, к программам второго цикла. Степени второго цикла должны открывать доступ к докторантуре» [17].

**В 2005 г. в Бергенском коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование,** были представлены еще более конкретные и продвинутое заявления и обязательства относительно формирования процесса создания европейских и национальных квалификационных рамок. Так, в коммюнике отмечается: «Мы принимаем всеобъемлющую структуру квалификаций Европейского пространства высшего образования, которая включает в себе три цикла (в том числе в национальных контекстах возможны промежуточные квалификации), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов. Мы принимаем обязательство создать к 2010 г. национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования, приступив к этой работе в 2007 г. Мы просим Группу по контролю за ходом реализации Болонского процесса предоставить отчет

о внедрении и дальнейшем совершенствовании всеобъемлющей структуры квалификаций.

Мы подчеркиваем важность взаимодополняемости между всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования и разрабатываемой в Европейском союзе и в странах-участницах расширенной структурой квалификаций для образования в течение всей жизни, которая охватывает общее образование, а также профессиональное образование и подготовку. Мы просим Европейскую комиссию в ходе этой работы проводить консультации со всеми сторонами Болонского процесса» [21].

**В 2007 г. в Лондонском коммюнике министров, отвечающих за высшее образование,** отмечаются достижения, сложности и глобальные измерения в процессе создания всеобъемлющей структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования: «Мы отмечаем определенный прогресс на пути реализации национальных квалификационных структур, однако предстоит сделать гораздо больше. Мы обязуемся к 2010 г. полностью реализовать национальные структуры квалификаций, сертифицированные по отношению к всеобъемлющей структуре квалификаций Европейского пространства высшего образования. Понимая всю сложность данной задачи, мы просим содействия Совета Европы в обмене опытом разработки национальных структур квалификаций. Мы подчеркиваем, что структуры квалификаций должны быть построены таким образом, чтобы способствовать большей мобильности студентов и преподавателей и улучшать трудоустраиваемость» [22].

В 2007 г. на Лондонской конференции был представлен доклад Болонской рабочей группы по квалификационным структурам «Национальные структуры квалификаций – разработка и сертификация». В докладе содержатся два документа, одобренные конференцией: «Шаги разработки национальных структур квалификаций» и «Рекомендации странам по проведению процесса верификации: критерии и процедуры для проверки и подтверждения совместимости структур». Ниже приведены эти документы.

## **«Шаги разработки национальных структур квалификаций»**

Шаги 1–10 содержатся в докладе Болонской рабочей группы по квалификационным структурам «Национальные структуры квалификаций – разработка и сертификация», представленном в 2007 г. на Лондонской конференции. Шаг 11 добавлен ныне действующей Координационной группой.

*Шаг 1.* Решение о начале работы, принятое национальным органом, ответственным за высшее образование.

*Шаг 2.* Определение плана работ: цель национальной структуры квалификаций.

*Шаг 3.* Организация процесса: выявление заинтересованных сторон и создание комитета/рабочей группы.

*Шаг 4.* Проектирование: структура уровней, уровневые дескрипторы (на основе результатов обучения), диапазоны кредитов.

*Шаг 5.* Консультации: национальная дискуссия и одобрение проекта заинтересованными сторонами.

*Шаг 6.* Утверждение: в соответствии с национальной традицией министром/правительством/законодательством.

*Шаг 7.* Административное устройство: распределение заданий по реализации между высшими учебными заведениями, учреждениями по обеспечению качества и другими органами.

*Шаг 8.* Реализация на институциональном/программном уровне; переформулировка индивидуальных учебных программ в терминах результатов обучения.

*Шаг 9.* Включение квалификации в национальную структуру квалификаций; аккредитации или аналогичный процесс (см. Берлинское коммюнике).

*Шаг 10.* Самосертификация на совместимость со структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования (приведение в соответствие с болонскими циклами и т. д.).

*Шаг 11.* Создание веб-сайта для национальных структур квалификаций (этот сайт может содержать новые материалы и/или ссылки на другие полезные сайты).

Последовательность шагов необязательно должна быть одинаковой во всех странах.

**«Рекомендации странам по проведению процесса верификации: критерии и процедуры для проверки и подтверждения совместимости структур»**

***Критерии:***

**С1.** Национальная структура квалификаций высшего образования и орган(органы), ответственный за ее развитие, определяются национальным министерством, отвечающим за высшее образование.

**С1.** Существует явная и очевидная связь между квалификациями в национальной структуре и квалификационными дескрипторами циклов в европейской структуре.

**С2.** Национальная структура и ее квалификации явно базируются на результатах обучения, и квалификации связаны с кредитами ECTS или совместимой с ECTS системы.

**С3.** Процедуры включения квалификаций в национальные структуры являются прозрачными.

**С4.** Национальная система обеспечения качества высшего образования связана с национальной структурой квалификаций и соответствует положениям Берлинского коммюнике и всех последующих коммюнике, принятых министрами в рамках Болонского процесса.

**С5.** Национальная структура и ее привязки к европейской структуре отмечаются во всех приложениях к диплому.

**С6.** Обязанности отечественных сторон в отношении национальной структуры четко определены и обнародованы.

***Процедуры:***

**Р1.** Компетентный национальный орган(органы) удостоверяет совместимость национальной и европейской структур.

**Р2.** Процесс самосертификации должен включать официальное подтверждение от органов обеспечения качества, признанное в рамках Болонского процесса.

**Р3.** Процесс самосертификации должен проходить с участием международных экспертов.

**Р4.** Данные, подтверждающие самосертификацию, должны быть представлены для каждого из установленных критериев и обнародованы.

**Р5.** Сети ENIC и NARIC ведут общедоступный список государств, которые подтвердили завершение ими процесса самосертификации ([www.enic-naric.net](http://www.enic-naric.net)).

**Р6.** Завершение процесса самосертификации должно быть отмечено в Приложении к диплому путем указания связи между национальной и европейской структурами.

Параллельно с Всеобъемлющей структурой квалификаций для Европейского пространства высшего образования на уровне Европейского союза 23 апреля 2008 г. были утверждены Рекомендации Европейского парламента и Совета Европы по введению так называемой «европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни» [23].

Основная цель Рекомендаций, как отмечается в документе, состоит в том, чтобы создать общую справочную структуру, которая должна служить переводным устройством между различными системами квалификаций и их уровнями как для общего и высшего образования, так и для профессионального образования и обучения. Это улучшит прозрачность, сравнимость и мобильность квалификаций граждан, выпущенных в соответствии с практикой в различных государствах-членах. Каждый уровень квалификации должен, в принципе, быть достижим посредством множества образовательных путей и карьеры.

Европейские квалификационные рамки должны, кроме всего прочего, позволить международным секторным организациям связать свои системы квалификаций с общей европейской контрольной точкой и таким образом показать отношения между международными секторными квалификациями и национальными системами квалификаций. Поэтому Рекомендации способствуют более широким целям продвижения обучения на протяжении жизни и увеличения возможности трудоустройства, мобильности и социальной реабилитации рабочих и учеников. Прозрачные принципы проверки качества и информационный обмен поддержат его выполнение, помогая построить взаимное доверие.



Как отмечается, Рекомендации должны поспособствовать модернизации образования и учебных систем, взаимосвязи образования, обучения и занятости и наведению мостов между формальным, неформальным и неофициальным обучением, приводя также к ратификации результатов обучения, приобретенных через опыт.

Государствам-членам Европейского союза рекомендуется связать свои национальные системы квалификаций с Европейской рамкой квалификаций к 2010 г. и соотнести свои уровни квалификаций с уровнями Европейской рамки квалификаций (таблица 4).

Таким образом, рассмотренные выше документы, положения и рекомендации Болонского процесса и Европейского союза свидетельствуют о том, что процесс формирования сопоставимых и совместимых квалификационных структур в европейском измерении обозначен двумя подходами. Первый подход порожден в рамках Болонского процесса (Берлинская конференция 2003 г.) и спроецирован на сферу высшего образования и к нему имеет отношение 47 стран-участниц, а второй инициирован Европейским парламентом и Советом Европы в контексте создания Европейской рамки квалификаций для обучения в течение всей жизни. Попытка гармонизации этих подходов представлена в документах Болонского процесса, определяющих критерии и процедуры привязки национальных уровней квалификаций к Европейской структуре квалификаций (см. таблицы 5 и 6). Документы были обсуждены в рамках болонского семинара «Согласование национальных структур квалификаций с общеевропейской структурой квалификаций: принципы самосертификации» (Тбилиси, 27–28 ноября 2008 г.) [22].

### Описания, определяющие уровни в Европейской рамке квалификаций (EQF)

(каждый уровень определен рядом описаний, указывающих результаты обучения, относящиеся к квалификации на соответствующем уровне в любой квалификационной системе)

Результаты изучения, относящиеся к уровню	Знания (в контексте EQF знание описано как теоретическое и/или фактическое)	Навыки (в контексте EQF навыки описаны как познавательные (использование логического, интуитивного и творческого мышления) и практические (ловкость рук и использование методов, материалов, инструментов))	Компетентность (в контексте EQF компетентность описана в терминах «ответственность» и «автономия»)
Уровень 1	Базовые общие знания	Основные умения и навыки, требуемые для выполнения простых задач	Работа или исследование при прямом наблюдении в структурированном контексте
Уровень 2	Основное фактическое знание в области работы или исследования	Основные познавательные и практические навыки, требуемые для выполнения задач и решения обычных проблем, опираясь на достоверную информацию и используя простые правила и инструменты	Работа или исследование под наблюдением с некоторой автономией
Уровень 3	Знание фактов, принципов, процессов и общих понятий в области работы или исследования	Диапазон познавательных и практических навыков, требуемых для выполнения задач и решения проблем, выбирая и применяя основные методы, инструменты, материалы и информацию	Берет ответственность за завершение задач в работе или исследовании, приспособливает собственное поведение к обстоятельствам в решении проблем
Уровень 4	Фактическое и теоретическое знание в широких контекстах в пределах области работы или исследования	Диапазон познавательных и практических навыков, требуемых для решения определенных проблем в области работы или исследования	Самуправление, осуществляемое в пределах руководящих принципов контекста работы или исследования, которые обычно предусматриваются, но подвержены изменениям, контролирует обычную работу других, беря некоторую ответственность за оценку и усовершенствование действий работы или исследования

## Окончание таблицы 4

Уровень 5 (*)	Всестороннее, специализированное, фактическое и теоретическое знание в пределах области работы или исследования и понимание границ этого знания	Всесторонний диапазон познавательных и практических навыков, требуемых для развития творческих решений, абстрагирования проблем	Управление осуществляемых действий и наблюдение в контексте работы или исследования, где возникает непредсказуемый ход изменения и развивает собственную работу и работу других
Уровень 6 (**)	Продвинутое знание в области работы или исследования, опираясь на критическое понимание теорий и принципов	Продвинутые навыки, демонстрирующие мастерство и новшество, требуемые для решения сложных и непредсказуемых проблем в специализированной области работы или исследования	Управляет сложной технической или профессиональной деятельностью или проектами, беря ответственность за принятие решения в непредсказуемых контекстах работы или исследования, за руководство профессиональным развитием людей и групп
Уровень 7 (***)	Очень специализированное знание, часть из которого – центральные в области работы или исследования, служащие основанием для оригинального мышления и/или исследования; критическое понимание проблем в области и в интерфейсе между различными областями знания	Специализированные и решающие проблему навыки, требуемые в исследовании и/или новшестве, чтобы развить новое знание и процедуры и объединить знание из различных областей	Управляет и преобразует контексты работы или исследования, которые сложны, непредсказуемы и требуют новых стратегических подходов; берет ответственность в помощи профессиональному знанию и практике и/или за разработку стратегической работы команды
Уровень 8(****)	Знание в самой продвинутой границе области работы или исследования и в интерфейсе между областями	Самые продвинутые и специализированные навыки и методы, включая синтез и оценку, требуемые для решения критических проблем в исследовании и/или новшестве и позволяющие пересматривать существующее знание или профессиональную практику	Демонстрирует существенную власть, новшество, автономно, академическую и профессиональную целостность, подержанные обязательства к развитию новых идей или процессам в центральных направлениях деятельности контекста работы или изучения, включая исследование

\* *Примечание.* Совместимость с квалификационными рамками Европейского пространства высшего образования.

Квалификационные рамки Европейского пространства высшего образования обеспечивают описание для циклов.

Каждое описание цикла предлагает общее утверждение типичных ожиданий достижений и способностей, связанных с квалификациями, которые представляют конец этого цикла.

(\*) описание для короткого цикла высшего образования (в пределах или связанного с первым циклом), разработанное Объединенными Инициативами Качества как часть Болонского процесса, соответствует результатам обучения для уровня 5 EQF.

(\*\*) описание для первого цикла в структуре Болонского процесса для квалификационных рамок Европейского пространства высшего образования, согласованное министрами, ответственными за высшее образование, на встрече в Бергене в мае 2005 г., соответствует результатам обучения для уровня 6 EQF.

(\*\*\*) описание для второго цикла в структуре Болонского процесса для квалификационных рамок Европейского пространства высшего образования, согласованное министрами, ответственными за высшее образование, на встрече в Бергене в мае 2005 г., соответствует результатам изучения для уровня 7 EQF.

(\*\*\*\*) описание для третьего цикла в структуре Болонского процесса для квалификационных рамок Европейского пространства высшего образования, согласованное министрами, ответственными за высшее образование, на встрече в Бергене в мае 2005 г., соответствует результатам изучения для уровня 8 EQF.

*Таблица 5*

### **Критерии и процедуры привязки национальных уровней квалификаций к Европейской структуре квалификаций**

1. Обязанности и/или юридические компетенции всех соответствующих национальных органов, участвующих в прогрессе привязки, включая Национальный координационный центр, четко определены и обнародованы компетентными государственными органами.
2. Существует явная и очевидная связь между уровнями квалификаций в национальной структуре и уровневými дескрипторами в Европейской структуре квалификаций.
3. Национальная структура или система квалификаций и ее квалификации явно базируются на принципе и целях результатов обучения и связаны с механизмами валидации неформального и информального обучения и, где возможно, с системой кредитов.
4. Процедуры включения квалификаций в национальные структуры квалификаций или процедуры описания места квалификаций в национальной квалификационной системе являются прозрачными.
5. Национальная система обеспечения качества образования и подготовки связана с национальной структурой или системой квалификаций и соответствует европейским стандартам и руководящим принципам (как показано в приложении 3 Рекомендаций).
6. Процесс привязки должен включать официальное подтверждение от соответствующих органов обеспечения качества.
7. Процесс привязки должен проходить при участии международных экспертов.

8. Компетентный национальный орган (органы) должен удостоверить привязку национальной структуры или системы к EQF. Подробный отчет по всем критериям и по данным, подтверждающим процесс привязки, должен быть опубликован компетентными национальными органами, включая Национальный координационный центр.
9. Официальная платформа EQF должна вести общедоступный список государств-членов, которые подтвердили завершение ими процесса привязки, а также ссылки на соответствующие отчеты.
10. После процесса привязки и в соответствии со сроками, установленными в Рекомендациях, все новые квалификационные свидетельства, дипломы и документы Europass, выдаваемые компетентными органами, должны содержать прямые ссылки посредством национальных систем квалификаций на соответствующий уровень Европейской структуры квалификаций

Таблица 6

## Самосертификация на соответствие QF ЕНЕА

Процедуры самосертификации (Psc)	Привязка к EQF (Cг)
<i>Компетентный национальный орган/органы сертифицируют совместимость национальных структур с европейской структурой</i>	Сг8. Компетентный национальный орган или органы должны удостоверить привязку национальной структуры или системы к 13 QF. Подробный отчет по всем критериям и по данным, подтверждающим процесс привязки, должен быть опубликован компетентными национальными органами, включая Национальный координационный центр
<i>Процесс самосертификации должен включать официальное подтверждение от органа обеспечения качества, признанного в рамках Болонского процесса</i>	Сг6. Процесс привязки должен включать официальное подтверждение от соответствующих органов обеспечения качества
<i>Процесс самосертификации должен проходить с участием международных экспертов</i>	Сг7. Процесс привязки должен проходить при участии международных экспертов
<i>Данные, подтверждающие самосертификацию, должны быть представлены для каждого из установленных критериев и обнаружены</i>	Сг8. См. выше
<i>Сети ENIC и NARIC ведут общедоступный список государств, которые подтвердили завершение ими процесса самосертификации (<a href="http://www.etc-naric.net">www.etc-naric.net</a>)</i>	Сг9. Официальная платформа EQF должна вести общедоступный список государств-членов, которые подтвердили завершение ими процесса привязки, а также ссылки на соответствующие отчеты
<i>Завершение процесса самосертификации должно быть отмечено в приложениях к диплому путем указания связи между национальной структурой и европейской структурой</i>	Сг10. После процесса привязки в соответствии со сроками, установленными в Рекомендациях, все новые квалификационные свидетельства, дипломы и документы Europass, выдаваемые компетентными органами, должны содержать прямые ссылки, посредством национальных систем квалификаций, на соответствующий уровень Европейской структуры квалификаций

Критерии самосертификации (Csc)	Привязка к EQF (Cг)
<i>Национальная структура квалификаций высшего образования и органы, ответственные за ее развитие, определяются национальным министерством, отвечающим за высшее образование</i>	Cг3. Обязанности и/или юридические компетенции всех соответствующих национальных органов, участвующих в процессе привязки, включая Национальный координационный центр, четко определены и обнародованы компетентными государственными органами
<i>Csc2. Существует явная связь между квалификациями в национальной структуре и квалификационными дескрипторами циклов в Европейской структуре</i>	Cг2. Существует явная и очевидная связь между уровнями квалификаций в национальной структуре и уровнями дескрипторами в Европейской структуре квалификаций
<i>Csc3. Национальная структура и ее квалификации явно базируются на результатах* обучения, и квалификации связаны с кредитами ECTS или совместимой с ECTS системы</i>	Cг3. Национальная структура или система квалификаций и ее квалификации явно базируются на принципе и целях результатов обучения и связаны с механизмами валидации неформального и информального обучения и, где возможно, с системой кредитов
<i>Csc4. Процедуры включения квалификаций в национальные структуры являются прозрачными</i>	Cг4. Процедуры включения квалификаций в национальные структуры квалификаций или процедуры описания места квалификаций в национальной квалификационной системе являются прозрачными
<i>Csc5. Национальная система обеспечения качества высшего образования связана с национальной структурой квалификаций и соответствует положениям Берлинского коммунике и всех последующих коммунике, принятых министрами в рамках Болонского процесса</i>	Cг5. Национальная система (системы) обеспечения качества образования и подготовки связана с национальной структурой или системой квалификаций и соответствует Европейским стандартам и руководящим принципам (как показано в приложении 3 Рекомендаций)
<i>Csc6. Национальная структура и ее привязки к европейской структуре отмечаются во всех приложениях к диплому</i>	Cг10. См. выше
<i>Csc7. Обязанности отечественных сторон в отношении национальной структуры четко определены и обнародованы</i>	Cг3. См. выше

Ниже приведены аннотации основного содержания и структуры национальных квалификационных рамок России и Украины и проектная рамка в Республике Беларусь.

### **Национальная рамка квалификаций в Российской Федерации**

Приказом Министерства труда России № 148Н от 12 апреля 2013 г. были утверждены «Уровни квалификации в целях разработки профессиональных стандартов»\*. Уровни квалификации применяются при разработке профессиональных стандартов для описания трудовых функций, требований

\* Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/48>.

к образованию и обучению работников. Единые требования к квалификации работников, установленные уровнями квалификации, могут быть расширены и уточнены с учетом специфики видов профессиональной деятельности.

Аналогично Европейской рамке квалификаций Национальная рамка квалификаций России образует представленные в виде таблицы дескрипторы девяти квалификационных уровней, раскрытые через ряд обобщенных показателей. Уровни квалификации содержат описание следующих показателей:

- полномочия и ответственность;
- характер умений;
- характер знаний;
- основные пути достижения уровня квалификаций.

Образовательные программы высшего образования «привязаны» к следующим уровням:

- бакалавриат – шестой уровень;
- магистратура и специалитет – седьмой уровень;
- аспирантура (адъюнктура), ординатура – восьмой уровень.

Девятый уровень предполагает образовательные программы, нацеленные на решение задач сложного методологического, стратегического, исследовательского, проектного, междисциплинарного характера. Это программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), а также дополнительные профессиональные программы.

### **Национальная рамка квалификаций Украины**

Национальная рамка квалификаций Украины утверждена Кабинетом Министров в 2011 г. Она представляет собой десятиуровневую систему, начиная от уровня «дошкольное образование» и заканчивая уровнем «доктор наук». Рамка учитывает национальные особенности системы образования Украины. Каждый уровень охарактеризован интегральным дескриптором и описывается в терминах результатов обучения: умения, знания, коммуникации (социальная компетентность), автономность и ответственность.

Например, компетентность (динамическая комбинация умений, знаний, пониманий, ценностей, других личностных качеств) магистра в целом описывается как наличие способностей, необходимых для осуществления исследовательской и/или инновационной деятельности в непредсказуемых условиях при недостаточной информации и противоречивости требований, для принятия самостоятельных профессиональных и управленческих решений.

На основе Национальной рамки квалификаций предусматривается проектирование высшего образования посредством разработки соответствующих стандартов. Основным этапом проектирования является формирование профессионального стандарта на основе исследования структуры профессии и образовательного стандарта, содержащего программу подготовки и средства диагностики.

Образовательные программы высшего образования Украины распределяются по следующим уровням:

- уровень 5 – сокращенный (короткий) бакалаврский (способность решать задачи эксплуатационного уровня деятельности);
- уровень 6 – бакалаврский (способность решать комплексные задачи эксплуатационного уровня деятельности);
- уровень 7 – магистерский (способность решать комплексные задачи исследовательского уровня деятельности и осуществлять инновации);
- уровень 8 – докторский.

### **Проектная Национальная рамка квалификаций в Республике Беларусь**

В Республике Беларусь утвержденной единой национальной квалификационной рамки и профессиональных квалификационных стандартов пока нет. Однако меры в этом направлении уже приняты: 17 января 2014 г. принято постановление Совета Министров Республики Беларусь «О некоторых вопросах развития национальной системы квалификаций Республики Беларусь\*». В соответствии с ним в течение

---

\* Зарегистрировано в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 21 января 2014 г. № 5/38332.



2014 г. осуществляется практическое апробирование новых элементов национальной системы квалификаций Республики Беларусь в пилотных секторах экономики: в секторе информационных технологий – государственным учреждением «Администрация парка высоких технологий», в сфере управленческой деятельности – Академией управления при Президенте Республики Беларусь по следующим направлениям:

- создание секторальных советов квалификаций;
- разработка секторальных рамок квалификаций в соответствии с национальной рамкой квалификаций для пилотных секторов экономики (согласно приложению);
- разработка профессионально-квалифицированных стандартов;
- разработка типовых карт профессионального развития и карьерного роста.

Одновременно в пакете соответствующих документов представлены утвержденное «Примерное положение о секторальных советах квалификаций» и «Национальная рамка квалификаций для пилотных секторов экономики». В пилотной Национальной рамке квалификаций выделяется восемь квалификационных уровней, которые характеризуются следующими дескрипторами:

- знания (теоретические и (или) практические);
- умения и навыки;
- компетенции, отражающие уровень ответственности и степень автономности.

Таким образом, структурно-содержательное построение белорусской рамки квалификаций для пилотных секторов экономики сориентировано на соответствующий алгоритм Европейской рамки квалификаций (Европейский союз).

В то же время в пилотной белорусской версии пока не прослеживаются четкие связи с квалификационной рамкой Болонского процесса для высшего образования на базе Дублинских дескрипторов (FQ-ENEA). Открытым также остаются вопросы об уровнях высшего образования, их компетентностном наполнении, степени сложности и профессиональной ориентированности.

## 2.5. Проблема качества высшего образования в Болонском процессе

Проблема качества высшего образования является центральной в Болонском процессе. В Болонской декларации (19 июня 1999 г.) и в последующих коммюнике министров, ответственных за высшее образование (2001, 2003, 2005, 2007, 2009), признается важная роль систем контроля качества в обеспечении его высоких стандартов и совместимости квалификаций во всем европейском пространстве.

В Берлинском коммюнике (19 сентября 2003 г.) подчеркивается необходимость разработки взаимно приемлемых критериев и методологий обеспечения качества образования. Министры также согласны с тем, что в соответствии с принципом институциональной автономии основная ответственность за обеспечение качества в сфере высшего образования лежит на высшем учебном заведении. Это условие создает основу для реальной подотчетности данной академической системы в рамках национальной структуры обеспечения качества. Одновременно министры призвали Европейскую ассоциацию по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) в сотрудничестве с Европейской ассоциацией университетов (EUA), Европейской ассоциацией учебных заведений высшего образования (EURASHE) и Европейским союзом студентов (ESU) разработать и согласовать стандарты, процедуры и методические рекомендации по обеспечению качества образования, исследовать возможность создания приемлемой системы внешней экспертизы для органов и агентств по обеспечению качества и/или аккредитации [17].

Во исполнение и развитие Берлинской инициативы в Бергенском коммюнике конференции министров, ответственных за высшее образование (19–25 мая 2005 г.), было отмечено: «Мы принимаем стандарты и принципы качества в Европейском пространстве высшего образования, предложенные ENQA. Мы берем на себя обязательство ввести предложенную модель для экспертной оценки агентств обеспечения качества на национальной основе, в то же время обеспечивая соблюдение общепринятых правил и критериев. Мы одобряем

идею Европейского регистра обеспечения качества на базе национальной экспертизы» [21].

На конференции в Лондоне 18 мая 2007 г. министры отметили, что стандарты и руководящие принципы обеспечения качества и реформирования в Европейском пространстве высшего образования, принятые в Бергене, стали мощным фактором изменений в обеспечении качества. В коммюнике конференции министров зафиксирована миссия Европейского регистра, агентств по обеспечению качества высшего образования: «Назначение регистра – предоставить всем заинтересованным сторонам и широкой общественности открытый доступ к объективной информации о надежных агентствах по обеспечению качества, которые работают в соответствии с принятыми в Бергене европейскими стандартами и принципами обеспечения качества (ESC). Регистры повысят доверие к высшему образованию в Европейском пространстве высшего образования и облегчат взаимное признание решений по аккредитации и обеспечению качества. Мы приветствуем создание регистра группой Е4 на основе предложений его действующей модели...». Лондонская конференция министров призвала также к ежегодному проведению европейских форумов по обеспечению качества.

Трудоемкая, поэтапная деятельность по разработке официальных документов по качеству высшего образования на основе решений вышеуказанных конференций в значительной степени была завершена к 2009 г. В числе официальных документов, представленных на конференции европейских министров, ответственных за высшее образование в Левене (28–29 апреля 2009 г.), следует выделить те, которые имеют непосредственное отношение к качеству [24]: «Стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования» (3-е изд., 2009 г.) и «Европейский регистр по обеспечению качества».

**«Стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования»** включают три основные части:

- Европейские стандарты и принципы для внутренней оценки качества учреждениями высшего образования.

- Европейские стандарты и принципы по внешнему обеспечению качества высшего образования.

- Европейские стандарты и принципы для аккредитационных внешних агентств обеспечения качества.

В качестве примеров приведем отдельные извлечения из первой части указанного выше свода европейских стандартов обеспечения качества.

### ***Пример 1*** ***ОЦЕНКА СТУДЕНТОВ***

#### ***СТАНДАРТ:***

Студенты должны оцениваться с помощью опубликованных критериев, положений и процедур, применяемых согласованно.

#### ***ПРИНЦИПЫ:***

Оценка студентов является одним из наиболее важных элементов в высшем образовании. Результаты оценки оказывают большое влияние на будущую карьеру студентов. Таким образом, важно, чтобы оценочный процесс всегда производился профессионально, с учетом существующих обширных знаний в области тестирования и проведения экзаменов. Оценка также предоставляет важную для учебных заведений информацию об эффективности поддержки преподавания и обучения.

Процедуры оценки студентов должны:

- быть составленными так, чтобы измерить достижения предполагаемых результатов обучения и других целей программ;

- соответствовать своему назначению (диагностическому, текущему или итоговому);

- руководствоваться четкими опубликованными критериями;

- проводиться людьми, понимающими влияние оценки на студентов в процессе приобретения знаний и умений, относящихся к их будущей квалификации;

- по возможности, не полагаться на суждение одного проверяющего;

- принимать во внимание возможные последствия экзаменационных требований;
- иметь ясные правила относительно отсутствия студента, его болезни и других уважительных причин;
- гарантировать, что оценивание проводится в соответствии с установленными процедурами учебного заведения;
- проверяться в административном порядке для обеспечения точности всей процедуры.

### *Пример 2*

#### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА**

##### **СТАНДАРТ:**

Учебные заведения должны разработать методы для определения достаточной компетенции и квалификации работников, вовлеченных в учебный процесс. Данные методы должны быть доступны для внешней проверки и быть упомянуты в отчетах.

##### **ПРИНЦИПЫ:**

Преподаватели являются важнейшим ресурсом учебного процесса, доступным большинству студентов. Очень важно, чтобы преподаватели обладали обширными знаниями и глубоким пониманием преподаваемого предмета, имели необходимые умения и опыт для эффективной передачи знаний студентам, в контексте преподавания имели обратную связь с обучаемыми. Учебные заведения должны обеспечить, чтобы пополнение штата сотрудников и процедуры назначения включали способы удостоверения в том, что новые сотрудники обладают хотя бы минимально достаточным уровнем компетенции. Преподавательскому составу должны предоставляться возможности повышать профессиональную квалификацию; самосовершенствование должно всемерно поощряться. Учебные заведения должны предоставлять преподавателям с недостаточным уровнем компетенции возможности развивать ее до приемлемого уровня и иметь возможность отстранить от работы тех, кто продолжает демонстрировать недостаточную компетенцию.

В полном формате «Стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования», а также «Европейский регистр

по обеспечению качества» представлены соответственно в приложениях 2, 3 данного учебного пособия.

Как отмечалось выше, Лондонская конференция министров, ответственных за высшее образование (2007), предложила оригинальный и действенный механизм обмена опытом, проведения дискуссий и мониторинга качества – ежегодное проведение европейских форумов по обеспечению качества высшего образования.

В докладах, проектах и документах, обсуждаемых на этих форумах, в числе наиболее актуальных и центральных проблем выдвигались и обсуждались концепции культуры качества в преподавании и обучении и вопросы, связанные с ее практической реализацией. Не случайно название первого европейского форума (2006) было обозначено как «Внедрение культуры качества в высшее образование». Приведем некоторые аналитические доклады, представленные ведущими европейскими экспертами на данном форуме:

- «Инструменты повышения культуры качества в сети университетов» (Фишер-Блюм Карен, Германия).
- «Культура – практика институтов» (Веттори Оливер, Люгер Манфред, Кнассмюллер Моника, Австрия).
- «Развитие культуры качества в международном сотрудничестве: акцент на совместные программы» (Аксель Хунгер, Инна Скалбергс, Германия).
- «Обеспечение качества и цели Болонского процесса и Лиссабонской стратегии» (Фроман Эрик, Франция) [24; 25].

Второй европейский форум по обеспечению качества высшего образования прошел под названием «Внедрение и использование обеспечения качества: стратегия и практика».

Третий европейский форум был обозначен как «Тенденции в обеспечении качества» [24; 26; 27].

Представленные на этих форумах аналитические материалы посвящены проблемам дальнейшего совершенствования обеспечения качества высшего образования в контексте Болонского процесса и национальных традиций, приоритетов и модернизаций в высшей школе.

На втором и третьем европейских форумах критическому анализу были подвергнуты некоторые негативные следст-

вия аккредитации образовательных программ бакалавриата и магистратуры в ходе болонских реформ.

В документах четвертого и пятого европейских форумов по обеспечению качества высшего образования с учетом концептуально-методологических наработок и критического практико-ориентированного анализа, представленного в материалах трех предыдущих форумов, обобщается опыт совершенствования качества, обозначаются тенденции дальнейших модернизаций систем качества в глобальном, европейском и национальном измерениях накануне завершения десятилетия Болонского процесса [18; 28].

На Мюнхенском форуме (2006) выступила исполнительный директор Консорциума университетов Северной Германии Карен Фишер-Блюм [25]. В основу ее статьи «...положено динамичное, мультиперспективное и мультиразмерное определение качества, т. е. качество включает продолжающийся процесс его улучшения, определяется с позиций разных участников и по отношению к различным функциям университетов (исследования, преподавание)». Исследователь делает упор на понятии «культура качества». «Сегодняшний акцент, – по мнению К. Фишер-Блюм, – на внешних процедурах качества порой выливается в показухность. Напротив, консорциум северогерманских университетов нацелен на разработку и использование внутренних инструментов качества, измеряющих его независимо и справедливо. Они (инструменты) воплощаются в прозрачных процедурах, охватывающих разные сферы и ориентированных на действие с учетом перспектив разных групп участников» [24; 25].

Оценивание качества высшего образования, которое организуется в рамках консорциума северогерманских университетов, проводится по следующим критериям:

- 1) справедливость (цели; право на участие и поддержку согласуются между деканом и руководителем вуза; президентские советы гарантируют преподавателям независимый анализ сильных и слабых сторон их деятельности; студенты являются неизменными участниками процесса оценивания на всех его фазах);

2) независимость (планы оценивания, его критерии для всех субъектов одобряются университетами; экспертами могут быть только представители с репутацией по соответствующим дисциплинам, и они беспристрастны по отношению к университетам Консорциума; оценки и результаты оценивания публикуются);

3) полезность (для выполнения рекомендаций вводятся целевые соглашения и мониторинг);

4) использование результатов оценивания.

В последние годы в научных публикациях, официальных документах все настойчивее заявляется тема «Культура качества в преподавании и обучении». Эта проблема в оригинальной манере излагается экспертами из Венского университета управления, экономики и бизнеса [24; 25]. Несомненно, что качество всегда являлось актуальным для имиджа уважающих себя вузов. «Что меняется сейчас, – констатируют исследователи, – так это восприятие этого феномена и отношение к нему: в течение последних нескольких десятилетий качество быстро становится таким “умным словечком” в сфере высшего образования – повсюду говорят о его огромном общественном значении, разрабатывается множество стратегий и подходов, посвященных “управлению” качеством и “обеспечения” его».

В статье речь идет о «культуре качества» – подходе, разрабатываемом Европейской ассоциацией университетов. «...Этот подход позитивно выделяется на фоне ряда технократических концепций последних лет (модели “сверху вниз”). С позиций культуры качества оно не рассматривается как процесс, которым можно управлять с помощью процедур оценивания и измерения; оно включает также ценности, обычаи, установленные порядки, которые поддерживаются университетским сообществом и должны формироваться на разных уровнях (т. е. с учетом субкультур соответствующих академических подразделений) и различными средствами. Этот подход требует вовлечения множества внутренних и внешних партнеров, признавая тот факт, что культура качества не может быть спущена “сверху”, хотя сильное руководство необходимо для начала процесса. Измерение качества



и контроль – несомненно, важные элементы такого подхода (как и в любой системе управления качеством), но сами по себе они не могут рассматриваться как гарантии качества, нуждаясь скорее в том, чтобы быть воплощенными в каких-то более общих структурах (общих рамках), ориентирующихся на цели организации и сосредоточенных на вопросах длительного совершенствования».

Далее авторы предпринимают попытку сформулировать ряд теоретических допущений.

Во-первых, качество – это конструкт с множеством измерений, которые необходимо контекстуализировать. Важнейшее из них – культура организации. Сам феномен культуры организации не является константным («фиксированным и устойчивым»). Он есть результат множества взаимодействий.

Во-вторых, в силу этого следует заботиться о развитии структур социального значения («придание смысла»), «...которые создают основу любой интерпретации деятельности организации». Авторы цитируют Гирца: «Культура – это производство значений, в терминах которой люди интерпретируют свой опыт и управляют своими действиями; социальная структура – это форма, которую действие принимает, существующая на данный момент сеть социальных отношений».

В-третьих, университетскую культуру оправданно рассматривать как исторически сформировавшийся социальный феномен, к тому же дифференцирующийся на несколько субкультур.

В-четвертых, нецелесообразно понимать «культуру качества» абстрактно. В каждом вузе в различных его группах имеют место различные представления о качестве («университетский менеджмент, академический персонал, административный персонал, студенты и т. д.»). Но и внутри названных групп-участников образовательного процесса встречаются многообразные представления о качестве. «Если культура качества, – считают эксперты, – должна поддерживаться организацией в целом, ее основные принципы должны разделяться или, по меньшей мере, приниматься всеми».

В-пятых, разнообразие пониманий качества, как правило, опирается на специфические нормы и ценности, причем многие из них порой локализуются на уровне, с трудом или вовсе не поддающемся воздействию.

Культура качества связана с представлениями об учебном процессе, принятыми в данной организации.

Авторы исследуют «зоны амбивалентности», имея в виду, что реализация различных действий и инициатив, направленных на качество, сопровождается трениями и конфликтами. К таким «зонам амбивалентности» относятся:

*Зона 1.* Сосредоточенность на управлении против партнер-ориентированных стратегий.

*Зона 2.* Парадигмы оценивания: ориентация на контроль против ориентации на развитие.

*Зона 3.* Стандартизация против инновации.

*Зона 4.* Внутреннее против внешнего.

В статье С. Райхерт [26] Болонский процесс интерпретируется как процесс совершенствования качества. В этом смысле он характеризуется акцентами на:

1) международной читаемости программных структур и систем обеспечения качества;

2) более тесном сотрудничестве при одновременном усилении конкуренции;

3) большем внимании вузов к международному аспекту и лучшему зарубежному опыту (совершенствовании качества за счет более широкого и глубокого сравнения);

4) взаимном доверии к обеспечению качества и признании деятельности агентств по обеспечению качества;

5) повышении качества преподавания;

6) переходе к обучению и преподаванию, базирующихся на результатах и центрированных на студенте, как новом принципе структурирования образовательных программ, более целостном подходе к преподаванию;

7) возрастании внимания самих вузов к качеству подготовки.

Представляет интерес позиция австрийских экспертов А. Ханфта и А. Колера относительно проблем качества высшего образования [24; 26]. В докладе «Как внешнее обеспе-

чение качества поддерживает институциональный менеджмент качества» они отмечают, что «развитие внутреннего управления качеством (QM) является ключевым элементов реформы высшего образования в Европе. Университеты имеют первостепенную ответственность в обеспечении качества обучения, исследования и внутренней организации. По всей Европе университеты находятся в процессе систематизации измерений и инструментов для обеспечения качества и внедрения системы управления качеством. Высокий уровень автономии, предоставленной университетам, является ключом к Европейским стандартам и принципам обеспечения качества (ESG)... Традиционно доминирующие формы оценивания, такие как контроль качества и многие другие процедуры, не являются более основополагающими».

В итоговом документе III Европейского форума по обеспечению качества высшего образования отмечается, что «навязывание критериев аккредитации рассматривается университетами как серьезное вмешательство в их внутренние дела. Уверенность в том, что формальные болонские критерии выполнены, требует детальной проверки ECTS, модуляризации, обучения, основанного на компетенциях, и т. п., тогда как агентства часто не осуществляют такой контроль».

«Совершенствование качества сталкивается с целым рядом проблем. Во-первых, успешная культура качества основывается на вовлечении в этот процесс всего высшего учебного заведения. Некоторые реформы управления, тем не менее, ослабляют традиционный коллегиальный процесс принятия решения. Однако для того, чтобы эффективно внедрить институциональную культуру качества, необходимо найти пути для вовлечения академических сотрудников во внутренние процессы качества и предложить схемы их (сотрудников) развития. Во-вторых, идентификация и внедрение результатов обучения предполагают ...изменения, связанные с новыми подходами к преподаванию и обучению, адаптацией физических возможностей обучения к его новым задачам и предложением эффективного развития академического персонала. Эти аспекты являются важными для того, чтобы подход, основанный на результатах обучения, не

превратился в бюрократическую процедуру, а способствовал улучшению образовательной программы в контексте Болонского процесса. В-третьих, несмотря на тот факт, что, с научной точки зрения, ни один из инструментов ранжирования никогда не был универсальным и не был в состоянии охватить всю сложность образования и исследовательской деятельности, количество национальных и международных схем ранжирования продолжает расти. Выборочное голосование, проведенное на форуме, показало, что большинство участников не поддерживает рейтинги, которые, по их мнению, оказывают ошибочное воздействие на институциональное поведение. Пока рейтинги будут восприниматься как бенчмаркинг, они могут спровоцировать вузы к замене своих стратегических целей или к манипулированию показателями своей эффективности. В этой связи Европейский союз студентов (ESU) (ранее – ESIB) от имени членов Европейской комиссии отверг такое ранжирование как эффективный инструмент выбора для студентов. Высшее образование рассматривается как центр общества знаний. От вузов требуется обучение разных категорий учащихся. В некоторых странах, однако, рейтинг превратился в основу финансирования, что ведет к перекосу в сторону наукоёмких и высоко котируемых университетов. Сегодня такая стратегия может привести к краткосрочным преимуществам ... но с течением времени она может обернуться серьезными негативными последствиями».

И вот заключительная мысль: «Форум отверг существующее мнение о том, что рейтинги являются формой обеспечения качества, и признал, что их существование является симптомом информационного провала, который должен быть скомпенсирован силами вузов и агентств обеспечения качества» [24; 26].

Приведенные официальные документы Болонского процесса по обеспечению качества высшего образования, а также обзор аналитических материалов свидетельствуют о многоуровневом подходе к созданию и совершенствованию систем качества: институциональном (университетском, вузовском), национальном и европейском. Причем

роль и прерогативы вузовского уровня особо значимы (если не первостепенны).

Следует также акцентировать внимание на многомерности методов обеспечения качества высшего образования, их критериальной дисперсности в различных европейских странах. В этом контексте приведем опыт ФРГ, где в недавнем прошлом был выполнен проект «Обеспечение качества высшего образования». На основе материалов данного проекта по заданию Конференции ректоров высшей школы ФРГ доктор Христиана Гехтгенс осуществила аналитический обзор методов обеспечения качества высшего образования, применяемых в системах менеджмента качества в немецких вузах [24]. Ниже в тезисном варианте приводятся основные ее позиции и заключения относительно широкого диапазона методов обеспечения качества высшего образования, применяемых в вузах ФРГ [28].

Как отмечает Х. Гехтгенс, высшие учебные заведения в Германии переживают период преобразований, вызванных динамикой Болонского процесса и связанной с ней глубокой структурной реформой системы высшего образования, а также осуществляемой в стране политической реформой федеративной системы. Система высшего образования в связи с происходящими изменениями представляется развивающейся глобальной системой, включающей стратегическое планирование и менеджмент качества. Формы реализации системы менеджмента качества являются автономными задачами каждого отдельного вуза. Вуз принимает решение о том, какие формы внутренней оценки качества будут применяться и каким образом. При выборе необходимо учитывать основные требования к системе менеджмента качества. Она должна:

- быть организована таким образом, чтобы внутренние структуры и процессы могли иметь стратегическое решение, выходящее за рамки задач вуза;
- способствовать успешному управлению высшей школой;
- содействовать улучшению отчетности вуза;
- строиться как структура компетенций на всех уровнях ответственности и содействовать эффективной работе с персоналом;

- стимулировать развитие вуза;
- дополняться внешним аудитом и сертификацией;
- осуществлять аккредитацию комплекса образовательных программ (в рамках болонских реформ в связи с переходом на двухуровневую систему обучения «бакалавр/магистр» возникла необходимость разработки специально для этих уровней новых образовательных программ с последующей аккредитацией. Данная работа связана с большими затратами времени и финансовых ресурсов. Поэтому стало возможным проводить аккредитацию таким образом, чтобы близкие по содержанию, ресурсам и организационным формам образовательные программы возможно было объединять в комплекс (пакет), что значительно ускоряет весь процесс разработки и дальнейшей сертификации образовательных программ и делает его менее затратным. Это также способствует более активному сотрудничеству их составителей – представителей различных учебных дисциплин. Одновременно объединяются все ресурсы вуза: педагогический и управленческий персонал, библиотеки, лаборатории и др.);
- проводить аккредитацию процессов образования (пока не применялась на практике. При таком подходе процессы обучения и преподавания и их аккредитация (сертификация) относятся к системе менеджмента качества вуза. При аккредитации проверяется, освоены ли вузами процессы обучения и преподавания, которые могут гарантировать качество предлагаемого обучения. При этом остается невыясненным вопрос о том, каким образом эти процессы могут гарантировать достижение высокого качества результатов обучения, что может вызвать дискуссии в вузовском сообществе. Пока не решены и задачи определения критериев для сертификации внутренних процессов образования в вузе) [28].

Подводя итог аналитическому обзору по проблемам качества европейского высшего образования, обратимся к документам, посвященным итогам десятилетнего развития Болонского процесса [14].

Болонский аналитический доклад «Тенденции 2010» (2009) [14] показал, что принятие Европейских стандартов

и принципов обеспечения качества (ESG) в Бергене дало толчок к интернационализации экспертных групп. За четыре года функционирования ESG 28 стран пересмотрели свои системы обеспечения качества в соответствии с ними; в 42 странах студенты стали участвовать во внешних проверках, но с разным статусом. В частности, студенты не готовят отчеты об оценке в 19 странах (Rauhvargers et al 2009).

Необходимо также вспомнить о более широком контексте и важных процессах реформирования, которые идут во многих странах. В большинстве конференций ректоров сообщается, что в дополнение к Болонскому процессу в их странах реализованы или реализуются как минимум три национальные стратегии. Они затрагивают такие фундаментальные вопросы, как управление, финансирование, автономия, обеспечение качества и научные исследования. Ответы вузов, полученные в ходе анкетирования и инспекционных посещений для «Тенденций 2010», показали, что эти реформы существенно повлияли на стратегии вузов и затронули развитие качества практически всех аспектов функционирования и управления вузов. Эти внутренние тенденции качества, однако, не обязательно связаны с тенденциями в европейском обеспечении качества, в частности с европейскими стандартами и принципами. Напротив, вузы более чутко реагируют на предъявляемые к ним требования внешнего обеспечения качества, которые не всегда включают в себя раздел ESG, применяемый к вузам, либо не связывают процесс оценки с явлениями в европейском обеспечении качества. Это подтверждается в Аналитическом докладе 2009 г., согласно которому только девять стран рассматривают вузовские процессы качества в соответствии с ESG (Rauhvargers et al 2009).

Несмотря на значительные изменения в политике, особенно в сфере институциональной автономии, основные выводы «Тенденций IV» и «Тенденций V» сохраняют свою актуальность. В докладе «Тенденции IV» заявлено, что «есть убедительные свидетельства того, что успехи в улучшении качества в вузах напрямую зависят от степени институциональной автономии». Согласно «Тенденциям V» внешние системы обеспечения качества должны продемонстрировать,

«что они действительно способствуют улучшению качества» и могут уменьшить «лежащее на вузах бюрократическое бремя». Примерно 80 % респондентов «Тенденций 2010» (по сравнению с 74 % в «Тенденциях V») сообщают, что их внешние агентства по обеспечению качества обращают внимание на внутренние процессы качества.

Тем не менее инспекционные посещения и аналитический доклад создают впечатление, что введение новых национальных внешних процедур оценки заставило некоторые вузы уделять гораздо меньше внимания собственным внутренним процедурам подотчетности, что привело к появлению некой культуры подчиненности. Это особенно верно, когда внешние агентства воспринимаются как имеющие формальный и бюрократический характер.

Интересно отметить в этом контексте развитие аккредитационных процессов, которые когда-то были характерной чертой обеспечения качества в Центральной и Восточной Европе, но сегодня используются все чаще и в Западной Европе. Недавний опрос ENQA свидетельствует о многочисленных изменениях в национальном обеспечении качества, но эти изменения, по-видимому, состоят в аккумуляции различных процессов обеспечения качества. Так, почти 90 % респондентов ENQA сообщают, что их процедуры включают в себя несколько видов оценки или аккредитации, часто оценка/аккредитация программ сочетается с оценкой/аккредитацией или аудитом вуза (ENQA 2008). То обстоятельство, что большинство членов ENQA продолжают проводить оценку или аккредитацию на уровне программ и очень немногие из них занимаются аудитом вузов (ENQA 2008), заслуживает внимания, поскольку подобная практика оставляет вузам мало возможностей для развития всесторонних внутренних процессов качества.

Лишь в двух из ответивших на анкету «Тенденций 2010» национальных конференциях ректоров сообщается об отсутствии изменений в системе внешнего обеспечения качества за последние пять лет, подтверждая тем самым результаты обследования ENQA 2008 года. В то же время ответы конференций ректоров выявили низкую степень участия



академического персонала в развитии политики обеспечения качества на национальном уровне или его недостаточную информированность о европейских явлениях в этой области.

Ответы национальных конференций ректоров на вопрос о том, имело ли место национальное обсуждение европейских стандартов и принципов, разделились примерно поровну, но, что удивительно, только восемь конференций заявили о своем участии в этом обсуждении. Только девять из 27 национальных конференций ректоров сообщают о своем участии в разработке национальной структуры подотчетности. Для четырех из них это участие заключается в назначении их представителей в национальные учреждения качества [14].

### **Выводы**

1. За десять лет существования Болонского процесса разработаны концептуально-методологические основы обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования. Болонская система обеспечения качества высшего образования предполагает функционирование на трех уровнях: университетском (вузовском), национальном и общеевропейском. Все это нашло свое отражение и закрепление в «Стандартах и принципах обеспечения качества высшего образования для Европейского пространства высшего образования», «Европейском регистре по обеспечению качества (EQAR)», аналитических материалах европейских форумов по обеспечению качества высшего образования, документах Европейской системы совершенствования качества (EQHIS) и других материалах.

2. Университетские системы качества по своему статусу приоритетны в трехуровневой болонской системе обеспечения качества и в силу традиционной вузовской автономии, и в силу сложившегося консенсуса относительно алгоритма взаимодействия университетов с национальной рамкой обеспечения качества и болонской рамкой качества.

3. Университетские системы обеспечения качества высшего образования в каждом конкретном вузе отличаются раз-

нообразием и спецификой как в плане самих моделей систем управления качеством (нередко многоаспектных, многофакторных, комбинированных), так и в отношении применяемых методов их реализации, а также оценивания и мониторинга результатов.

4. Подавляющее большинство высших учебных заведений Республики Беларусь завершили сертификацию систем менеджмента качества. Эти системы разрабатывались на базе международных стандартов серии ISSO-9000 в соответствии с приказом Министерства образования и на основе большой подготовительной работы, в результате которой был выработан единый алгоритм проектирования систем менеджмента качества вуза. Одновременно на базе Республиканского института высшей школы проводилась этапная учеба персонала управления вузов и разработчиков системы менеджмента качества.

Сам факт успешной поэтапной организации и завершения разработки систем менеджмента качества в белорусских вузах в сравнительно небольшие сроки вызывает уважение. В то же время сегодня на повестку дня встают вопросы о том, как и по каким показателям (измерениям) белорусские централизованные системы менеджмента качества вузов будут «стыковаться с вариативными моделями систем обеспечения качества в рамках Болонского процесса? Как будут сопрягаться системы менеджмента качества вузов (любые) с белорусскими образовательными стандартами высшего образования, которые (как в России и Украине) традиционно выступают национальной нормой качества высшего образования? Ведь методологические основы, например, систем менеджмента качества образования на базе стандартов ISSO-9000 и методологические подходы, заложенные в действующие белорусские стандарты высшего образования, разные.

Следует, видимо, в дальнейшем учитывать и то, что в болонских стандартах и принципах обеспечения качества высшего образования нет обязательной нормы по использованию международных стандартов серии ISSO-9000. Как было

показано на примере ФРГ, в немецких системах обеспечения качества высшего образования используются разнообразные подходы (в том числе и применение ISSO-9000). Причем в вузах осуществляются различные комбинации по применению этих подходов.

Представляется, что при «подключении» Беларуси к Болонскому процессу нам предстоит работа (как на государственном уровне, так и на уровне высших учебных заведений) по определению критериев проектирования вариативных систем обеспечения качества в вузах с учетом болонских принципов и иных международных подходов. Региональные особенности, миссия вуза, специфика специальности и другие «местные» факторы должны при этом играть особую роль, а возможно, и определяющую. В любом случае, имеющийся опыт стран, входящих в «болонский клуб», поможет нам позаимствовать и адаптировать лучшие практики по обеспечению качества высшего образования, избежать ряда ошибок и проблем, с которыми столкнулись «болончане» на различных этапах проектирования и реализации систем управления качеством.

5. Отличительной особенностью болонских преобразований в сфере обеспечения совершенствования качества высшего образования в последнее время является все большая ориентация на проблему «культура качества в преподавании и обучении», т. е. наряду с измерением и контролем качества (традиционными элементами управления) все большее значение в современных условиях приобретает учет таких компонентов, как ценности, обычаи, порядки, поддерживаемых университетским сообществом; субкультуры различных академических подразделений; сформировавшаяся и имеющая свои векторы развития культура конкретной организации; субкультуры различных социально-профессиональных групп внутри университета, например студенчества, и т. п. Поэтому технократическая модель управления качеством «сверху вниз» не приветствуется сегодня в болонском сообществе: «... культура качества не может быть спущена “сверху”, хотя сильное руководство необходимо для начала процесса» [24].

Таким образом, в ходе оптимизации белорусских моделей управления качеством высшего образования на различных уровнях целесообразно изучить, учесть и адаптировать вышеуказанный болонский опыт.

### **Вопросы для самопроверки**

1. В чем проявляется системный характер болонских реформ?

2. Каковы особенности трехциклового системы высшего образования в рамках Болонского процесса?

3. В чем специфика первого цикла высшего образования – бакалавриата? Почему в современных условиях на этой ступени должно уделяться повышенное внимание формированию широких, переносимых компетенций у обучаемых?

4. Каковы основные проблемы с трудоустраиваемостью бакалавров на европейском рынке труда? Почему значительная часть работодателей «не принимают» степень бакалавра? Как разрешается данное противоречие?

5. Какие типы (виды) магистерской подготовки возникли в ходе Болонского процесса? Каковы причины такого многообразия магистерских образовательных программ и ваше отношение к этому опыту?

6. Каковы основные свойства Европейской системы накопления и переноса кредитов?

7. Как вы поясните выражение «ECTS как центрированная на учащемся система»?

8. В чем различия между циклами высшего образования на языке Дублинских дескрипторов?

9. В чем различия между всеобъемлющей структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования (Болонский процесс) и европейской структурой (рамки) квалификаций для образования в течение всей жизни (Европейский союз)? Как гармонируются эти европейские мега-рамки?

10. Как адаптируют на современном этапе структуру и содержание европейских квалификационных рамок при разработке национальных квалификационных рамок в Беларуси, России и Украине?

11. Каковы основные требования в болонских стандартах и принципах обеспечения качества высшего образования применительно к оценке студентов и преподавательскому составу?

12. В чем сущность подхода Европейской ассоциации университетов, выраженного формулой «культура качества в преподавании и обучении»? Достаточно ли, на ваш взгляд, «управления сверху» для успешной реализации систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования? Какие факторы и резервы на разных внутриуниверситетских уровнях, в том числе и «по горизонтали», в первичных коллективах, могли бы быть вовлечены в процесс формирования и развития культуры и качества?

## **ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ**

---

---

### **3.1. Компетентностный подход в обучении. Проект TUNING**

Имея свою историю возникновения и этапы развития в различных регионах мира (США, СССР, Западноевропейском регионе, странах СНГ), компетентностный подход в образовании стал достаточно устоявшимся массовым феноменом, отвечающим современным вызовам в развитии цивилизации и социума. Приведем в этой связи краткую историческую справку, опираясь на труды исследователей, занимающихся данной проблемой [29].

Ориентированное на компетенции образование (competence – based education – CBE) формировалось в 70-х гг. XX в. в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к трансформационной грамматике и теории обучения языкам. Н. Хомский проводил различие между компетенцией и употреблением (между потенциальным «скрытым» и реализуемым в действительности). Таким образом, уже в тот период закладывались предпосылки разграничения компетенции и того, что в дальнейшем получило обозначение как компетентность.

В дальнейшем (1970–1990 гг.) компетентностный подход стал все шире использоваться в теории и практике обучения языку, а также в сфере достижения профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. Стали вводиться понятия «коммуникативная компетентность», «мотивированные способности», «социальная компетенция» и др.

В этом плане выделяется работа Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», изданная в Лондоне в 1984 г. [30]. В работе не только дается развернутая трактовка компетентности, но и приводится перечень (классификация) 37 видов компетенций как «мотивированных способностей».

Существенный вклад в теорию и практику компетентностного обучения в этот период внесли такие российские ученые-педагоги, как Н. В. Кузьмина, Л. А. Петровская, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина, Г. И. Сивкова и др.

Последнее десятилетие XX в. – начало XXI в. характеризовалось «всплеском» внимания к теории и практике компетентностного образования в мире. В докладе международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» были сформулированы и раскрыты четыре компетенции глобального порядка: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить.

На симпозиуме в Берне 27–30 марта 1996 г. по программе Совета Европы принято определение пяти ключевых компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы. К ним относятся:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией;
- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества;
- способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной, профессиональной, так и социальной жизни.

Значительный импульс развитию и внедрению компетентностного подхода в сфере высшего образования придал Болонский процесс. В этой связи следует выделить два проекта, которые рассматривались нами в предыдущих главах, реализуемых в европейской высшей школе в рамках этого процесса: «Настройка образовательных структур» (TUNING) и «Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества (JAI)».

Как же европейцы определяют сущность компетентностного подхода? Какой смысл вкладывается в понятие «компетенция»?

Направленность Болонского процесса во многом определяется переориентацией образовательного процесса с «входных показателей» (сроки обучения, содержание, цели, сформулированные для вуза и преподавателей) на параметры компетенций и результатов. В образовательном процессе наблюдается смещение акцентов с преподавания (активная академическая деятельность профессорско-преподавательского состава) на обучение (активная образовательная деятельность студента).

По мнению европейских экспертов, существует множество определений компетенции и компетентности. Нередко они отождествляются.

В **Британском глоссарии терминов**, относящихся к инженерному образованию, компетенция определяется как широкая компетенция, которая воплощает способность индивида переносить навыки и знания [31].

В **определении немецких экспертов** компетенция основывается на знаниях, конструируется через опыт, реализуется на основе воли [32].

В **TUNING-проекте** понятие компетенции включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [33].

В проекте TUNING выделяют две группы компетенций:

- универсальные (общие для всех степеней/квалификаций);
- предметно-специализированные.

В свою очередь в каждой из этих групп классифицируются подгруппы и определяются конкретные компетенции.

В ходе реформирования системы образования в России также осуществлялась четкая ориентация на компетентностный подход. Так, в Концепции модернизации образования на период до 2010 года изменение содержания образования представлено как «новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной



деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. современные ключевые компетенции».

В 2003–2013 гг. в российских журналах «Высшее образование в России», «Высшее образование сегодня», «Педагогика и народное образование» появился ряд статей известных ученых и педагогов, посвященных теоретическим и практико-ориентированным, внедренческим проблемам компетентного образования.

Следует также выделить особую, координирующую роль, которую сыграл постоянно действующий методологический семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы», функционировавший с 2004 г. на базе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Московского института стали и сплавов. Основная тема методологического семинара – «Компетентностный подход в современном профессиональном образовании: проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО)». В рамках деятельности семинара подготовлена и издана серия трудов и материалов. В числе трудов методологического семинара представлены научно-методические разработки по проблемам реализации компетентностного подхода в высшем образовании В. И. Байденко, А. А. Вербицкого, И. Г. Галяминой, Н. А. Гришановой, И. А. Зимней, В. В. Ищенко, А. С. Казуровой, Б. К. Коломиец, С. В. Коршунова, Н. Н. Нечаева, В. В. Рябова, З. С. Сазонова, Н. А. Селезневой, Ю. Г. Татура, Л. А. Трубиной, И. В. Челпанова, В. Д. Шадрикова, Ю. В. Фролова и др.

Российские ученые, занимающиеся проблемами модернизации высшего образования, внесли значительный вклад в методолого-теоретическое обоснование компетентностного подхода, в разработку понятийного аппарата и классификации компетенций.

В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и другие ученые обращают внимание на то, что феномен компетентности/компетенции обусловлен объективными факторами. Что же касается определений, то это скорее проблема субъективной интерпретации. Понятия «компетенция» и «компетентность» либо отождествляются, либо дифферен-

цируются. Распространенной точкой зрения является подход, согласно которому компетенции студента (выпускника) отражают «скрытые», потенциальные качества будущего специалиста. Компетентность, напротив, является актуализированным интегральным качеством выпускника (специалиста), включающим как необходимые знания, умения, навыки, так и приобретенный социально-профессиональный опыт, выраженные личностные качества, ценностные ориентации и установки.

Систематизируя и анализируя существующие методологические и методические подходы, а также международный опыт освоения и внедрения компетентного подхода в профессиональном образовании, российский исследователь В. И. Байденко выделяет ряд особенностей этого феномена-процесса [34]. Тезисно обозначим векторы его системного анализа.

Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Пока более современного методологического инструмента для «болонского» обновления в европейских вузах учебных планов и программ не найдено. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, – это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций.

При всем разнообразии определения компетенций большинство дефиниций основывается на чем-то общем. Пришло время методологических и методических консенсусов. В качестве такового можно принять определение, предложенное в европейском проекте TUNING.

Ключевые компетенции являются определяющими (они метапрофессиональны).

Квалификации (квалификационный подход) и компетенции (компетентностный подход) – это два принципиально разных подхода в профессиональном обучении. В современном мире труда и социальных отношений явно обнаружилась недостаточность квалификационного подхода.

Существует ряд причин (факторов), побуждающих (стимулирующих) к использованию компетентностного подхода. Среди них отметим следующие:

- принципиальные изменения почти во всех профессиях;
- возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- появление феномена массового и всеобщего образования;
- изменение стилей жизни на всех уровнях;
- усиление фактора динамизма и неопределенности и др.

Многообразие классификаций (моделей) компетенций в профессиональном образовании не отменяет их укрупненного группирования. В числе основополагающих групп выделяются деятельностные (профессиональные), персональные (гуманистические), профессионально-предметные и переносимые (аналитические, адаптационные, лидерство, работа в команде и т. п.) компетенции.

Компетентностный подход воздействует на формирование новой оценочной культуры, которая предполагает переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций.

Компетенции «вводятся» в образовательный процесс через технологии и содержание.

Компетентностный подход требует переориентации на студентоцентрированный характер образовательного процесса, использование кредитной системы ECTS (или совместимой с ней) и модульных технологий обучения.

Большой вклад в системологию компетентностного подхода в образовании внесла академик РАО И. А. Зимняя. Ее блестящее ретроспективное исследование становления и развития компетентностного подхода в образовании, за рубежом и в отечественной педагогике, а также разработка авторской модели классификации компетенций снискали заслуженное признание и авторитет в данной сфере в России и странах СНГ. Основные положения теоретико-методологических и практико-ориентированных разработок И. А. Зимней представлены в многочисленных работах [29].

В качестве исходной методологической посылки автор отмечает, что **компетенции** – это некоторые внутренние, по-

тенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в **компетентностях** человека как актуальных, деятельностных проявлениях. В авторской классификации компетенций И. А. Зимняя предлагает определенную иерархию групп и ключевых компетенций. Она рассматривает три группы компетенций:

- компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности общения;
- компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы;
- компетенции, относящиеся к деятельности человека.

Далее из указанных групп компетенций она выделяет ключевые компетенции:

- здоровьесбережения;
- ценностно-смысловой ориентации в мире;
- саморазвития;
- интеграции знаний;
- социального взаимодействия;
- общения;
- решения задач;
- предметно-деятельностную;
- информационно-технологическую.

Из них пять объединяются в подгруппу собственно социальных компетенций.

Все эти ключевые компетенции характеризуются (выявляются) пятью ориентировочными критериями:

- готовностью к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека;
- знанием средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций;
- опытом реализации знаний, умений;
- ценностно-смысловым отношением к содержанию компетенции, его личностной значимостью;

- эмоционально-волевой регуляцией как способностью адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия регулировать проявления компетентности.

В последующих работах И. А. Зимняя продолжает системный анализ и операционализацию компетентностного подхода на уровне социально-профессиональной компетентности. В этой связи ею была предложена идеализированная модель целостной социально-профессиональной компетентности, которая содержательно представлена четырьмя разнопорядковыми блоками [29]:

1. **Базовый** – интеллектуально-обеспечивающий (основные мыслительные операции на уровне нормы развития). В соответствии с этим блоком выпускник образовательного учреждения (вуза) должен характеризоваться как минимум нормой развития таких мыслительных действий (умственных операций), как анализ, сопоставление, сравнение, систематизация, принятие решения, прогнозирование, соотнесение результата действия с выдвигаемой целью.

2. **Личностный**, в рамках которого человеку должны быть присущи (или он должен характеризоваться ими) такие личностные свойства, как ответственность, организованность, целеустремленность.

3. **Социальный**, обеспечивающий жизнедеятельность человека и адекватность его взаимодействия с другими людьми, группой, коллективом.

4. **Профессиональный** – обеспечивающий адекватность выполнения профессиональной деятельности.

Предлагаемая И. А. Зимней модель принципиально отличается следующим:

1. В модели выделены не рядоположенные группы компетентностей, а базовые, предпосылочные (интеллектуальные способности, личностные свойства) и ядерные (социальные и профессиональные) компетентности.

2. Социальные и профессиональные компетентности являются перекрывающимися, что находит отражение в названии социальных компетентностей, например таких, как отношение человека к деятельности.

3. Данное модельное представление показывает, какие уровни целостной социально-профессиональной компетентности должны развиваться на основе психологических законов психического и личностного развития человека, а какие должны формироваться на основе психологических закономерностей освоения деятельности (в том числе профессиональной) и становления ее субъекта – самого студента.

4. В представленной модели разграничиваются понятия «интеллектуальные способности», «личностные свойства» и «социально-профессиональные личностные качества», где качество есть формируемая характеристика меры соответствия, проявления какого-то явления, процесса заданному или задаваемому эталону.

Следует также отметить коллективную теоретико-прикладную исследовательскую работу «Становление ключевых социальных компетентностей на разных уровнях образовательной системы» (дескрипторная характеристика как база оценивания), выполненную под руководством И. А. Зимней на основе ее классификаций [29].

В 2008 г. в рубрике «Инновации» на страницах белорусского журнала «Вышэйшая школа» были опубликованы статьи И. А. Зимней и членов возглавляемого ею авторского коллектива (О. Ф. Алексеева, А. М. Князев, М. Д. Лаптева), посвященные модульному представлению социальных компетенций в учебном процессе [35].

Практический интерес представляет опубликованная в 2008 г. под научной редакцией И. А. Зимней научно-методическая работа «Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования», выполненная в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов (г. Москва).

Российский исследователь и разработчик моделей высшего образования Ю. Г. Татур, сопоставляя отечественные и зарубежные системы и практики профессионального образования, приходит к ряду оригинальных выводов, а также выдвигает конкретные рекомендации по операционализации компетентностного подхода. По его мнению, «компетентность – это качество человека, завершившего

образование определенной степени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной) эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны... Компетентность личности, по сути, потенциальна... В зависимости от того, с каких позиций будет построена модель выпускника, виды компетенции могут быть различны... Компетентность как сложное и объемное качество личности практически не поддается прямой диагностике в ходе испытаний в форме предметных или даже междисциплинарных экзаменов. Несколько эффективней в этом отношении итоговая аттестация выпускника в форме защиты дипломного проекта или работы. Вместе с тем отдельные ее компоненты, в первую очередь связанные со знаниями и отдельными профессиональными умениями, могут быть диагностированы» [36].

Обобщающие выводы Ю. Г. Татура сводятся к следующему:

1. Компетентностная модель специалиста не является моделью выпускника, ибо компетентность неразрывно связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может.

2. Следует редуцировать компетентностную модель специалиста для ее использования в качестве требований к выпускнику, заранее снизив требования, связанные с опытом профессиональной подготовки.

3. Целесообразно всемерно расширять в образовательной программе все виды учебной деятельности, приближенные к профессиональной. Речь идет о практиках, выполнении расчетных и проектных работ, учебно-исследовательской работе, деловых, ролевых, имитационных играх и в более общем плане о творческой самостоятельной работе студентов.

4. При создании внеучебных мероприятий следует учитывать необходимость формирования ценностно-смысловых компонентов компетентности будущего специалиста.

Важнейшим практико-ориентированным направлением Болонского процесса является проект TUNING.

## **Реализация компетентностного подхода в проекте TUNING**

Проект TUNING [33] является практически ровесником Болонского процесса. Это один из важных инструментов модернизации национальных систем высшего образования в рамках Болонского процесса. Для Республики Беларусь представляется важным и полезным изучение его основных положений, а также применение наиболее приемлемых из них с учетом адаптации к сложившейся национальной системе высшего образования.

Проект TUNING представляет интерес по следующим причинам:

- в нем показана возможность настройки национальных образовательных систем друг к другу;
- демонстрирует, что вузы Европы ищут ответы на вопросы, касающиеся двухуровневой системы высшего образования, применения системы зачетных единиц ECTS и ее инструментария, модульных образовательных программ, новых элементов планирования, разработки и оценивания квалификаций – результатов образования и компетенций;
- в рамках проекта сформировалась методология выявления и классификации компетенций;
- обосновывает необходимость новых требований к методике, образовательным технологиям, организационным формам, преподавателям и студентам, оцениванию достижений последних;
- обосновывает необходимость совместной работы вузов, работодателей и выпускников для идентификации компетенций и проектированию содержания образования.

Проект TUNING не предусматривает разработку какого-либо универсального общеевропейского учебного плана. Одна из ключевых задач проекта – способствовать развитию легко понимаемых и сравниваемых степеней и облегчить понимание природы бакалавра и магистра с точки зрения того, что обладатели степеней могут делать. При этом полагается, что многообразие высшего образования Европы является исключительным достоянием, которое очень важно сохранить. Каждая система обладает определенной



степенью логичности, от которой нельзя просто отказаться в пользу одной или нескольких новых моделей.

Другая важная черта проекта TUNING заключается в том, что степени рассматриваются с точки зрения результатов обучения, особенно по отношению к компетенциям. В проекте выделены два типа компетенций: общие (универсальные) компетенции (инструментальные, межличностные и системные) и компетенции, отражающие специфику профессиональной подготовки. Анализ важности универсальных компетенций производился на основании анкетирования были 5183 выпускников, 944 предпринимателей, 998 профессоров и преподавателей вузов. Было отобрано 30 универсальных компетенций, которые были внесены в анкету проекта TUNING. Выявлена сильная корреляция по всей Европе между оценками, выставленными работодателями и выпускниками. По мнению этих двух групп, а также по мнению профессоров и преподавателей, наиболее значимыми являются компетенции, приведенные в таблице 7. В нижней части таблицы приведены компетенции, которые респонденты признали наименее важными.

Аналогичная работа была проведена в Республике Беларусь [37]. К анкетированию по анкете проекта TUNING привлекалось 50 выпускников и 63 человека профессорско-преподавательского состава энергетического факультета БНТУ, а также 158 специалистов-практиков электроэнергетической отрасли.

Анализ данных таблицы 7 показывает сходство мнений академических сообществ Европы и Республики Беларусь относительно важнейших универсальных компетенций. Все пять компетенций, отнесенных к важнейшим, совпали. По наименее важным компетенциям практически единодушное мнение высказали работодатели, выпускники и академическое сообщество как в Европе, так и в Республике Беларусь.

Итоги данного социологического опроса в проекте TUNING считаются важными в части формирования вузами универсальных компетенций, обеспечиваемых компетентностно-ориентированными образовательными программами.

## Значимость универсальных компетенций

Уровень важности	Европа			Республика Беларусь		
	Работодатели	Выпускники	Академическое сообщество	Работодатели	Выпускники	Академическое сообщество
1	Способность учиться.	Способность к анализу и синтезу.	Базовые знания в различных областях.	Способность применять знания на практике.	Способность применять знания на практике.	Базовая подготовка по основам профессиональных знаний.
2	Способность применять знания на практике.	Способность учиться.	Способность к анализу и синтезу.	Принятие решений.	Принятие решений.	Способность применять знания на практике.
3	Способность к анализу и синтезу.	Способность применять знания на практике.	Способность учиться.	Тщательная подготовка по основам профессии.	Способность работать самостоятельно.	Способность учиться.
4	Способность адаптироваться к новым ситуациям.	Элементарные навыки работы компьютером.	Способность порожать новые идеи.	Решение проблем.	Тщательная подготовка по основам профессии.	Способность к анализу и синтезу.
5	Навыки межличностных отношений.	Способность адаптироваться к новым ситуациям.	Способность применять знания на практике.	Способность работать в команде.	Решение проблем.	Способность порождать новые идеи.
3	Знание второго языка.	Исследовательские навыки.	Знание второго языка.	Способность работать в международной среде.	Исследовательские навыки.	Навыки проведения исследований.
2	Принятие различий и мультикультурности.	Приверженность этическим ценностям.	Элементарные навыки работы с компьютером.	Принятие различий и мультикультурности.	Приверженность этическим ценностям.	Знание второго языка.
1	Исследовательские навыки	Принятие различий и мультикультурности.	Принятие различий и мультикультурности	Понимание культуры и обычаев других стран	Принятие различий и мультикультурности	Принятие различий и мультикультурности

Кроме приобретаемых выпускниками вузов универсальных компетенций, в проекте TUNING утверждается, что учебные программы должны быть также нацелены на формирование специализированных (профессиональных) компетенций. Эти компетенции в проекте TUNING называются **результатами обучения**. Они должны быть определены как формирование того, что будет знать, понимать и будет способен демонстрировать выпускник после завершения программы обучения. Эти результаты базируются на пяти элементах (Дублинские дескрипторы):

- знание;
- понимание;
- применение знаний и понимания;
- способность выносить суждения;
- коммуникативные навыки.

Так, проект TUNING предполагает, что **при получении степени бакалавра студент должен:**

- демонстрировать знакомство с основами и историей своей основной дисциплины;
- логически последовательно передавать полученные базовые знания;
- помещать новые сведения в контекст базовых знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связей между ее разделами;
- понимать и реализовывать методы критического анализа и разработки теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методы и технологии;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

**Для получения степени магистра студент должен:**

- хорошо владеть областью специализации, быть знакомым с новейшими теориями, методами, технологиями;
- уметь критически отслеживать и интерпретировать новейшие достижения в теории и практике;
- быть компетентным в методах проведения самостоятельных исследований, уметь интерпретировать результаты на продвинутом уровне;

- уметь внести оригинальный, хотя и ограниченный, вклад в рамках основ дисциплины;

- демонстрировать оригинальность и креативность в подходе к дисциплине.

Безотносительно названия отдельных дисциплин в проекте TUNING применительно ко всем типам университетов при формировании программ обучения выделены следующие **типы модулей:**

- **основные**, составляющие ядро соответствующей науки;
- **поддерживающие**, дополняющие основные модули;
- **модули организационных и коммуникативных навыков**, на которые есть спрос в течение длительного времени, но которые пока не обязательны в учебных программах;

- **специализированные (элективные)**, которые студент выбирает самостоятельно;

- **модули перенесенных навыков**, призванные развивать компетенции, необходимые для сближения теории и практики.

Термин «учебный план» (в нашей интерпретации – образовательная программа) включает:

- ясные цели и задачи обучения;
- содержание обучения;
- стратегию (методологию) преподавания (обучения);
- преподаваемый (изучаемый) материал;
- процедуры оценивания (аттестации) обучения;
- возможность структурирования ситуации обучения (место, время, последовательность);

- соответствие потребностям и возможностям обучающихся.

Следующая задача проекта TUNING заключается в создании всеохватывающей панъевропейской структуры накопления и переноса кредитов (ECTS). Цель этой структуры:

- обеспечить всем заинтересованным возможность обратиться во всем многообразии национальных и местных квалификаций Европейского высшего образования;

- обеспечить доступ, гибкость, мобильность, признание и интеграцию европейских систем высшего образования;

- поддержать многообразие содержания и организации программ обучения;
- улучшить конкурентоспособность и эффективность европейского высшего образования.

Система кредитов служит для выражения эквивалентности обучения. 60 кредитов эквивалентны европейскому среднему учебному году по очной форме обучения. Сравнение кредитов упрощается, если они дополнительно привязаны к компетенциям и результатам обучения.

Кредиты – это относительные величины, отражающие количество работы, требуемой для изучения каждой дисциплины по отношению к общему количеству работы, которая необходима для завершения полного учебного года в данном вузе. Количество кредитов по дисциплине определяется не ее важностью, а количеством времени, необходимым для освоения дисциплины типичным студентом. Реальное вычисление кредитов в терминах учебной нагрузки – сложная задача.

В проекте TUNING делается вывод о том, что университеты должны передавать не только знания, но и многообразие умений «общего характера». Задача университетов состоит в том, чтобы развивать новые подходы к образованию и обучению, создавать условия для формирования ценных качеств, таких как способность к анализу и синтезу, независимость суждений, работа в команде и способность взаимодействовать.

## **3.2. Противоречия и проблемы Болонского процесса**

Болонский процесс изначально имел противоречивый характер. Ряд факторов обусловил эту противоречивость уже на старте, другие дестабилизирующие факторы возникли «по ходу движения». Ниже мы сошлемся на аналитические документы Болонского процесса и заключения официальных экспертов по этому поводу. Здесь же, не претендуя на всеохватывающий анализ, хотелось бы в постановочном плане обратить внимание на «стартовые факторы», которые и сегодня подпитывают противоречия Болонского процесса.

Как известно, инициаторами, ядром Болонского процесса выступили западноевропейские страны. Именно в них традиционно широко была представлена и глубоко укоренилась автономия высших учебных заведений, их самостоятельность в проектировании, выборе и внедрении разнообразных образовательных программ. Скажем так: «подстраиваться» под какие-либо единые образовательные стандарты (пусть и рамочные) было для европейских университетов на протяжении веков неприемлемо, в том числе и в XX в. И вдруг на рубеже XX–XXI вв. появляется Болонская декларация, а затем и последующие документы с целевой установкой на создание единого европейского образовательного пространства с едиными принципами, единой структурной реформой высшего образования, ECTS, общеевропейскими стандартами качества, новой парадигмой преподавания и обучения, европейскими квалификационными рамками и т. п.

Очевидно, что столкновение университетских академических традиций с болонскими нововведениями не могло не «завязать» тугий узел противоречий уже на старте с последующим пролонгированием в течение всего первого десятилетнего периода болонских реформ. Многие из этих противоречий и проблем (как было показано выше) достались в наследство второму десятилетию болонских преобразований.

Открытость Болонского процесса еще более усилила его противоречивость, ибо новые члены (новобранцы) дополнительно привносили в «общий котел» свои проблемы, например, проблемы переходного периода, перестройки национальных систем высшего образования. В то же время участие в «болонском клубе» становилось модным, конъюнктурным и даже почетным делом. Главное было «засветиться» и заявить что-то типа «мы тоже как западноевропейцы – в одном европейском доме, едином пространстве высшего образования...». Что касается самих болонских реформ, то для «новобранцев», постоянно пополняющих «болонский клуб», эти реформы не всегда были понятны в их деталях, нюансах, проблемах, особенно на первых этапах освоения болонских моделей совершенствования систем высшего образования. Не

всегда и не сразу принципы, документы и решения болонских форумов и семинаров были «подъемны» для вновь вступивших стран, т. е. говорить об однородности состава и «калибра» участников Болонского процесса проблематично.

Противоречивость Болонского процесса проявилась и в диалектическом характере его развития. В частности, Болонский процесс концептуально-методологически и практически начал выходить за рамки первоначально поставленных целей (новая дидактика высшей школы, трехуровневая гиперсистема обеспечения качества высшего образования и др.).

Динамично меняющийся социально-экономический контекст последнего десятилетия также наложил отпечаток на осуществление болонских реформ, породил дополнительные трудности и противоречия. Финансово-экономический кризис, неустойчивость и непредсказуемость европейского рынка труда внесли свои негативные коррективы в процесс развертывания и реализации болонских реформ. Следует также сказать об обнаружившихся разновекторных интересах, подходах и взглядах на Болонский процесс у работодателей, профессорско-преподавательского состава и студентов. Встала проблема преодоления этих противоречий и нахождения оптимальной равнодействующей системы.

И наконец, противоречивость Болонского процесса вполне объяснима и понятна в контексте тандема «теория – практика». Практика вносила коррективы в теоретические (самые умные) построения, что естественно.

Теперь позволим себе сослаться и тезисно представить выводы о результатах болонских реформ и проблемах, сопутствовавших им на протяжении десятилетия, сделанные авторитетнейшим российским исследователем и экспертом Болонского процесса профессором В. И. Байденко.

В книге «Болонский процесс: итоги десятилетия» (М., 2011 г.) [18] В. И. Байденко отмечает: «Противоречивый, сплошь и рядом не комплексный и далеко не системный (“все реформы в одном пакете”) характер болонских преобразований оказывал корректирующее воздействие как на своих горячих сторонников (трудности и ошибки, что называется, освобождали от иллюзий “большого европейского

броска”), так и на скептиков (очевидные и многосторонние успехи в реформировании высшего образования “под Болонью”»). Далее он представляет в качестве личных суждений десять позиций относительно проблем Болонского процесса:

1. Победа Болонского процесса в полноте его первоначального замысла одновременно во всех или в большинстве национальных систем высшего образования не состоялась.

2. Болонский процесс окрашивался едва ли не повсеместно новым контекстом, который сказывался на неравномерном, противоречивом, несистемном, выборочном, преимущественно структурном характере болонских преобразований, когда двухуровневая система высшего образования рассматривалась едва ли не как счастливый подарок в виде удешевления подготовки бакалавров, да еще в условиях разразившегося финансового кризиса и нарастания ресурсного дефицита высшего образования, его ускоренной коммерциализации.

3. Болонский процесс попадал в гравитацию других социально-экономических реформ и стратегий, которые лишь частично согласовывались с основными болонскими линиями действия.

4. Болонские реформы осуществлялись в условиях различающихся по странам уровней автономии и академических свобод вузов.

5. Оказалась слишком сложной педагогическая составляющая Болонского процесса, предполагающая массовое овладение профессорско-преподавательским составом современной дидактикой высшего образования.

6. Страны входящие в настоящее время в «болонский клуб», стартовали в нем в различное время (от 1999 г. вплоть до 2010 г. – Казахстан).

7. Нельзя не согласиться с Л. Уилсон, которая выделяет четыре основных географических района, различающихся с точки зрения мотивации Болонского процесса:

- Великобритания, где Болонский процесс иногда рассматривается как возможность повышения стандартов на основе интернационализации;



- 15 стран первоначального Европейского союза (Западная Европа), где болонский процесс заставил вузы радикально переосмыслить структуру и качество своих программ и видеть в болонских реформах начало процесса изменений, не самоцель; новые члены Европейского союза, где Болонский процесс является частью социального преобразования...;
- группа стран, не являющихся членами Европейского союза, которые присоединились к Болонскому процессу позже других и сейчас наверстывают упущенное.

8. Во всем «болонском» евро-азиатском ареале отсутствовало единое понимание философии новых болонских степеней при явном дефиците навыков проектирования соответствующих образовательных программ в болонском формате. Дала о себе знать и сильная содержательно-дидактическая и технологическая инерция прежнего опыта работы с интегрированными (одноуровневыми традиционными, длительными) программами. Следует присовокупать также неясность сигналов, исходящих от рынков труда относительно востребованности бакалавров, особенно в случае неразвитых сырьевых экономик, находящихся к тому же в противоречивых условиях переходного периода.

9. Не только в странах, вступивших в Болонский процесс после 2005 г., но и в странах, в которых болонские реформы стартовали с 1999 г., до сих пор не выработано единого общего понимания ключевых, сущностных по отношению к Болонье понятий, концептов, инструментов и механизмов, таких, в частности, как «новая образовательная парадигма», «студентоцентрированное обучение», «компетенции», «результаты обучения», «компетентностный подход», ECTS (как система переноса и накопления кредитов, рассчитываемых на основе рабочей нагрузки студентов и результатов обучения), «Diploma Supplement», «модуляризация» («компетентностно-ориентированная»), «компетентностно-ориентированные оценочные системы», «принципы конструктивного соответствия», «институциональная система качества», «ESG» (Европейские стандарты и принципы обеспечения качества), «трудоустраиваемость», «докторантура» (как третий цикл высшего образования), «мобильность студенчества»

и др. Терминологическая проблема выступает тормозящим фактором для транспортентной конвергенции. При сохранении национального и вузовского многообразия крайне важной представляется выработка общеевропейской болонской семантики.

10. В немалом числе «болонских стран» новые степени бакалавра и магистра реализуются в различных национальных контекстах при сохранении в силу ряда причин параллельного сосуществования традиционных (длительных, интегрированных) образовательных программ и новых моделей «Б-М».

Обстоятельный анализ противоречий и проблем Болонского процесса, как было показано выше, представлен в докладе «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании», приуроченном «к запуску» европейского пространства высшего образования в марте 2010 г. на следующее десятилетие.

Что касается перспектив развития Болонского процесса на новое десятилетие с учетом проблем первого десятилетия, то они были всесторонне раскрыты в аналитическом докладе «Болонья после 2020 года», представленном на конференции министров образования в Левене в 2009 г. Полный текст этого доклада содержится в Приложении 4.

Политические цели и приоритетные направления деятельности в рамках Болонского процесса на 2012–2015 гг. были определены в Бухарестском коммюнике министров, ответственных за высшее образование в 47 странах Европейского пространства высшего образования (26–27 апреля 2012 г.) (Приложение 5) [7].

### **3.3. Болонский процесс и модернизация высшего образования в Республике Беларусь**

В Республике Беларусь модернизация системы высшего образования в последнее время нашла свое отражение на государственном уровне в ряде законодательных актов, в республиканских программах, нормативно-методических документах Министерства образования. В их числе:

- Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011) [38].
- Программа перехода высших учебных заведений на дифференцированные сроки подготовки специалистов на 2005–2010 гг., утвержденная Советом Министров.
- Программа перехода на дифференцированные сроки подготовки специалистов по 243 специальностям (постановление Министерства образования, 2014 г.).

- Общегосударственный классификатор Республики Беларусь. Специальности и классификации (ОКРБ 011-2009) [39].

- Макет стандарта высшего образования первой ступени (2006, 2013).

Макет стандарта высшего образования второй ступени (магистратура) (2011).

- Образовательный стандарт высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин (2006, 2014).

- Стандарты высшего образования первой ступени по 384 специальностям (2014).

- Порядок разработки, утверждения и регистрации учебных планов для первой и второй ступени высшего образования (2013).

- Порядок разработки, утверждения и регистрации учебных программ для первой и второй ступени высшего образования (2013).

- Концепция оптимизации содержания структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования (2012).

Отличительными особенностями нормативно-методических документов нового поколения в Республике Беларусь являются обновление содержания высшего образования в контексте мировых тенденций и Болонского процесса, а также переход на инновационные образовательные системы и технологии. Компетентностно-деятельностный подход, положенный в основу разработки образовательных стандартов и учебных программ нового поколения, позволил спроектировать на уровне этих нормотворческих документов обновленную модель подготовки выпускника учреждения высшего образования [41; 42; 44; 46–49].

Исследователями установлено, что в период с 2000 г. проблема компетентностного подхода в высшем образовании Республики Беларусь разрабатывается отечественными авторами в следующих аспектах [40]:

- сущность компетентностного подхода в профессиональной подготовке выпускника вуза, проблемы классификации, операционализации компетенций, а также стандартизации высшего образования, разработки нормативного и учебно-методического обеспечения высшей школы с учетом требований компетентностного подхода, компаративный анализ развития компетентностного подхода в отечественной и зарубежной высшей школе (А. В. Макаров) [41–46];

- обоснование сущности понятий «компетенция», «компетентность», условий и особенностей формирования и диагностирования у студентов компетенций в техническом университете (В. Т. Федин) [47];

- раскрытие сущности компетенции/компетентности, компетентностного подхода в высшем образовании, анализ подходов к классификации компетенций, проблемы обоснования структуры компетенции, условий и путей формирования у студентов компетенций в образовательном процессе вуза, развития у них психолого-педагогической компетентности как основы формирования социально-личностных компетенций (О. Л. Жук) [40; 48];

- проблемы дефиниций «компетенции/компетентности»; анализ подходов к классификации и операционализации компетенций, разработка структурной иерархической модели компетентности, обоснование внедрения компетентностного подхода в профессиональную подготовку психологов (А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова) [49];

- проблемы формирования у будущих педагогов разных видов компетентности (Е. Н. Артеменок, В. И. Андреев, В. В. Макоско, И. И. Цыркун) [50];

- проблемы формирования профессиональной компетентности педагога в системе последиplomного образования (Н. В. Кухарев, Н. Н. Кошель, Ю. Н. Егорова и др.) [51];

- развитие инновационной компетентности специалиста (В. В. Позняков) [52];

- формирование педагогической компетентности менеджера (С. В. Селицкая) [53];
- вопросы ключевой компетенции научных кадров (В. Гончаров) [54].

Следует отметить творческие разработки ряда белорусских исследователей на уровне проектирования теоретико-методологических, компетентностно-ориентированных моделей подготовки специалистов. Так, в работе Э. М. Калицкого и Н. Г. Гончарика «Современная концепция профессионализма» [55] представлена модель трех К: компетентность, квалификация, компетенция. Авторы констатируют, что компетентность, как и квалификация, является обобщенной характеристикой профессионализма. При этом квалификация представляет объективированную, а компетентность – субъективированную формы профессионализма.

На основе компаративного анализа, экспериментальных данных, аргументированных концептуальных проработок в монографическом исследовании О. Л. Жук спроектирована трехуровневая компетентностно-ориентированная модель педагогической подготовки студентов [40].

В работах Н. В. Дроздовой и А. П. Лобанова представлены модели интеллектуальной компетентности и профессионализации специалиста. Интерес представляют также результаты компаративных и эмпирических исследований авторов по проблемам профессиональной компетентности и мобильности специалистов, педагогов [49].

Отметим также теоретико-прикладные исследования и спроектированные модели компетентностно-квалификационной подготовки специалистов в системе высшего образования в условиях разработки белорусских образовательных стандартов нового поколения. К ним следует отнести макеты стандартов первой и второй ступени высшего образования (2006, 2011, 2013), а также стандарты высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин (2006, 2014). Данные нормативные документы легли в основу разработки образовательных стандартов по конкретным специальностям первой и второй ступени высшего образования. Особенности белорусских стандартов

высшего образования нового поколения были проанализированы белорусскими исследователями-разработчиками в различных публикациях в отечественных и зарубежных изданиях [42–44; 45; 47].

Главной отличительной особенностью моделей белорусских стандартов высшего образования второго и третьего поколения [46; 56] явилась операционализация в них компетентностного подхода с учетом опыта болонского проекта TUNING, а также опыта проектирования образовательных стандартов в компетентностном формате в России и Украине. Алгоритм этой операционализации представлен в виде «Компетентностной пирамиды» (рис. 1).



Рис. 1. Компетентностная модель белорусских стандартов высшего образования

Как видно, компетентностный подход представлен в образовательных стандартах на различных уровнях и в различных контекстах. Прокомментируем некоторые особенности.

### Терминологический уровень

В стандартах даются следующие термины и определения:  
**Компетентность** – выраженная способность применять свои знания и умения.

**Компетенция** – знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения теоретических и практических задач.

*Комментарий: на терминологическом уровне кроме зна- ниевой компоненты особые акценты делаются на личност- ных способностях выпускника, деятельностном компоненте, умениях и опыте для решения социально-профессиональных задач.*

### **Уровень общих целей подготовки специалиста**

В качестве общих целей подготовки специалиста в Макете образовательного стандарта выделяются:

- формирование и развитие социально-профессиональной практико-ориентированной компетентности;
- формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, про- фессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной де- ятельности.

*Комментарий: общецелевая установка образовательных стандартов направлена на интегральную компоновку моде- ли современного специалиста, включение в подготовку вы- пускника широких базовых компетенций, а также требова- ний к социально-личностным характеристикам.*

### **Характеристика профессиональной деятельности специалиста**

В структуре компетентностно-квалификационной харак- теристики наряду с традиционными компонентами (сферы, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности) также представлен состав компетенций выпускника.

Подготовка специалиста должна обеспечивать формиро- вание следующих групп компетенций:

- **Академических**, включающих знания и умения по изу- ченным дисциплинам, способности и умения учиться.
- **Социально-личностных**, включающих культурно-цен- ностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им.
- **Профессиональных**, включающих знания и умения фор- мулировать проблемы, решать задачи в избранной сфере про- фессиональной деятельности.

*Комментарий: компетентностный подход операционализован на уровне компетентностно-квалификационной характеристики специалиста посредством выделения и определения трех взаимосвязанных групп компетенций: академических, социально-личностных и профессиональных.*

### **Требования к компетентности специалиста**

На данном этапе операционализации компетентностного подхода раскрывается состав (нормативные требования) каждой группы компетенций.

#### ***Требования к академическим компетенциям специалиста***

Специалист должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-5. Быть способным порождать новые идеи (обладать креативностью).

АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

АК-7. Иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером.

АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

АК-9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

---

*указываются другие академические компетенции*

#### ***Требования к социально-личностным компетенциям специалиста***

Специалист должен:

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.



СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.

СЛК-5. Быть способным к критике и самокритике.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

---

*указываются другие социально-личностные компетенции*

### **Требования к профессиональным компетенциям специалиста**

Специалист должен быть способен:

---

*указываются виды профессиональной деятельности (п. 5.3 Стандарта)*

---

*и перечисляются соответствующие им профессиональные компетенции с соответствующими кодами*

#### **Пример 1**

##### **Проектная и научно-исследовательская деятельность**

ПК-1. Анализировать перспективы развития электрических сетей и технологий их сооружения.

ПК-2. Выбирать эффективный критерий оптимального развития электроэнергетических систем и осуществлять их оптимизацию.

ПК-3. Разрабатывать технические задания на проектируемый объект электрической сети с учетом результатов научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ.

ПК-4. Разрабатывать пути снижения потерь электроэнергии в электрических сетях.

##### **Монтажно-наладочная деятельность**

ПК-5. На основе технической документации проводить электромонтажные работы электрических аппаратов и устройств.

ПК-6. Подбирать соответствующее оборудование, аппаратуру и приборы и использовать их при проведении наладочных работ в электроустановках.

ПК-7. Организовывать и проводить испытания электрооборудования электрических сетей.

## **Пример 2**

### **Организационно-управленческая деятельность**

*ПК-1. Работать с юридической литературой и трудовым законодательством.*

*ПК-2. Организовывать работу малых коллективов исполнителей для достижения поставленных целей, планировать фонды оплаты труда.*

*ПК-3. Контролировать и поддерживать трудовую и производственную дисциплину.*

*ПК-4. Составлять документацию (графики работ, инструкции, планы, заявки, деловые письма и т. п.), а также отчетную документацию по установленным формам.*

*ПК-5. Взаимодействовать со специалистами смежных профилей.*

*ПК-6. Анализировать и оценивать собранные данные.*

*ПК-7. Разрабатывать и согласовывать представляемые материалы.*

*ПК-8. Вести переговоры с другими заинтересованными участниками.*

*ПК-9. Готовить доклады, материалы к презентациям.*

*ПК-10. Пользоваться глобальными информационными ресурсами.*

*ПК-11. Владеть современными средствами телекоммуникаций.*

Что касается социально-личностных компетенций, то, помимо Макета образовательного стандарта первой ступени, эта группа компетенций детально операционализируется в образовательном стандарте по циклу социально-гуманитарных дисциплин.

## **Требования на уровне учебных дисциплин**

Содержание учебной программы дисциплины по каждому циклу представляется в укрупненных дидактических единицах (или учебных модулях), а требования к компетенциям по дисциплине – «знать», «уметь», «владеть».

## **Требования к учебно-методическому обеспечению**

В соответствующих разделах Макета стандарта первой ступени высшего образования и в образовательном стандарте по циклу социально-гуманитарных дисциплин компетентностный подход на уровне учебно-методического обеспечения операционализирован следующим положением: «Учебно-методическое обеспечение должно быть ориентировано на разработку и внедрение в учебный процесс инновационных образовательных систем и технологий, адекватных компетентностному подходу в подготовке выпускника вуза (вариативных моделей управляемой самостоятельной работы студентов, учебно-методических комплексов, модульных и рейтинговых систем обучения, тестовых и других систем оценивания уровня компетенций студентов и т. п.)».

*Комментарий: в данном положении современные требования к методическому обеспечению учебного процесса представлены векторно-рамочно. «Вектор» означает, что деятельность вуза, кафедры должна быть направлена на внедрение инноваций, адекватных компетентностному подходу. «Рамка» – достаточно широкая, вариативная деятельность вуза, кафедры в примерном диапазоне инновационных образовательных систем и технологий.*

## **Диагностика компетенций**

Диагностирование компетенций выпускника устанавливается учреждением высшего образования в соответствии с образовательными стандартами, нормативными документами Министерства образования, а также методическими рекомендациями УМО.

В Макете стандарта первой ступени высшего образования третьего поколения даны вариативные требования к формам и средствам диагностики компетенций, в частности, приведен обширный перечень (на выбор) современных диагностических средств компетенций выпускника, в том числе создание фондов оценочных средств.

Таким образом, приведенный анализ и комментарии алгоритма операционализации компетентностного подхода

в белорусских стандартах нового поколения позволяют экстраполировать рассмотренные выше основные принципы и положения на процесс проектирования и реализации компетентностно-ориентированных моделей подготовки выпускника непосредственно в учреждениях высшего образования. Остановимся вкратце на этой проблеме.

### **Многокомпонентный состав компетентностно-ориентированных моделей подготовки выпускников учреждений высшего образования**

Современные модели подготовки выпускников, как было показано, задаются на нормативно-методическом уровне в компетентностном формате в стандартах высшего образования нового поколения. В то же время вариативные (вузовские, кафедральные, персонифицированные) модели подготовки выпускников представляют собой, образно говоря, более объемную оболочку, включают различные механизмы и среды по реализации поставленных нормативных задач. Формирование и развитие современных компетенций у выпускника учреждений высшего образования не может быть реализовано лишь посредством преподавания учебных дисциплин. Не менее важной составляющей этого процесса является внедрение соответствующих организационных форм учебного процесса, инновационных педагогических систем и технологий, методик активного обучения, методик и технологий текущего, промежуточного и итогового диагностирования результатов социально-профессиональной подготовки выпускников. В этом контексте сегодня особенно актуализируется вопрос о создании в учреждениях высшего образования инновационных образовательных мегасистем, адекватных образовательным стандартам нового поколения. Графически это представлено на рисунке 2.

Представленная мегасистема включает ряд взаимосвязанных подсистем. Важнейшим опосредующим звеном по реализации стандартов нового поколения являются учебные программы нового поколения. Они должны быть компетентностно-ориентированными, т. е. в них должен быть «развернут» алгоритм операционализации компетентност-

ного подхода, представленный в образовательных стандартах нового поколения (как это было показано выше).



*Рис. 2. Инновационная образовательная мегасистема в учреждении высшего образования*

Можно обозначить такие учебные программы нового поколения, как программы типа «Навигатор». Они «ведут» преподавателя и студента в русле инновационно-ориентированных образовательных систем и технологий, студентоцентрированности учебного процесса со значительной долей управляемой самостоятельной работы студентов, решением вариативных разноуровневых учебных заданий, усилением междисциплинарности и практико-ориентированности и т. п. Опыт проектирования и реализации учебных программ нового поколения представлен в наших предыдущих публикациях [46; 47].

### **Проблемы реализации образовательных стандартов третьего поколения**

Процесс реализации образовательных стандартов высшего образования нового поколения в учебной практике вузов (как показывает предыдущий опыт внедрения стандартов второго поколения российских и белорусских стандартов) неизбежно сталкивается, как всякая инновация, с рядом про-

блем и трудностей. Не является исключением и переход на стандарты третьего поколения. Рассмотрим в этой связи некоторые проблемы и возможные варианты их разрешения.

***Проблема 1. Дифференцированные сроки обучения и переход на кредитно-модульную систему обучения.***

Введение с 2013 г. дифференцированных сроков обучения в системе высшего образования Республики Беларусь означает массовый переход по 234 специальностям первой ступени с пятилетней подготовки на 4 и 4,5 года обучения. Встал вопрос: как при этом сохранить качество образования и прирастить междисциплинарную, инновационную, компетентностную и практико-ориентированную составляющие.

Есть международный опыт: внедрять кредитно-модульную систему с опорой на студентоцентрированную направленность образовательного процесса. Например, европроект TUNING в рамках Болонского процесса, нормативные документы Министерства образования и науки Украины о внедрении кредитно-модульной системы в организации учебного процесса в вузах (2005).

Опыт учреждений высшего образования Беларуси:

*Пример 1.* В 2009 г. в рамках проекта «Темпус» белорусскими вузами разработано 14 экспериментальных рабочих учебных планов по специальностям первой ступени высшего образования на кредитно-модульной основе.

*Пример 2.* В 2012–2013 гг. в Полоцком государственном университете в связи с переходом с пяти лет обучения на четыре года осуществлялось проектирование стандарта и рабочего учебного плана по специальности «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов» с использованием кредитно-модульного подхода по всем циклам дисциплин. При этом учитывается опыт российских разработчиков образовательных стандартов нового поколения.

***Проблема 2. Проектирование и реализация кодифицированных компетенций по компоненту УВО.***

Компетенции, отнесенные в стандарте к государственному компоненту, разрабатываются УМО и базовыми университетами. Проектирование кодифицированных компетенций по

компоненту, принадлежащему учреждениям высшего образования (до 40 % по циклам дисциплин общепрофессиональной и специальной подготовки) переносится непосредственно «на плечи» учреждений высшего образования. Вопросы в этой связи: каков механизм разработки «меню» компетенций, этапность, роль УМО? Каков порядок разработки методик и образовательных технологий по реализации этих компетенций в учебном процессе?

Возможные пути решения этих проблем:

- создание вузовских и межвузовских пилотных проектов по проектированию и апробации вышеуказанных механизмов и технологий;
- создание вузовских фондов (банков) общепрофессиональных и специальных компетенций;
- создание примерных фондов образцов (примеров лучших практик) общепрофессиональных и специальных компетенций под патронажем УМО.

### ***Проблема 3. Создание фондов оценочных средств.***

В белорусских стандартах высшего образования третьего поколения представлены общие требования к контролю качества образования, формам и средствам диагностики компетенций. В их числе: создание фондов оценочных средств, включающих типовые задания, контрольные работы, тесты, комплексные квалификационные задания, тематику курсовых работ и проектов, рефератов, конкретные методические разработки по инновационным формам обучения и контроля формированием компетенций, тематику и принципы составления эссе, формы анкет для проведения самооценки компетенций обучающихся и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Фонды оценочных средств разрабатываются соответствующими кафедрами учреждения высшего образования.

При создании фондов оценочных средств предполагается максимально учесть опыт российских УМО и ведущих университетов, а также украинских стандартизаторов высшего образования.

Что касается белорусского опыта, то можно отметить деятельность некоторых кафедр Белорусского национального технического университета, где созданы фонды оценочных

средств для итоговой аттестации (диагностирования) компетенций выпускников. Заслуживает внимания также инициатива Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, разработавшего Положение о фонде оценочных средств для проведения промежуточного контроля и текущей аттестации студентов в контексте внедрения требований стандартов третьего поколения.

Очевидно, что на данном этапе проблема состоит в том, чтобы превратить подобные инициативы в массовую практику, способствовать на официальном уровне распространению и обмену межвузовским опытом в указанном направлении.

#### ***Проблема 4. Оптимизация социально-гуманитарной подготовки выпускников вузов.***

Впервые в образовательных стандартах высшего образования третьего поколения цикл социально-гуманитарных дисциплин претерпел такую существенную структурно-содержательную трансформацию.

Приказом Министерства образования Республики Беларусь от 22 марта 2012 г. № 194 была утверждена Концепция оптимизации содержания, структуры и объема социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования. В соответствии с ней дисциплина «Физическая культура» отнесена к циклу «Дополнительные виды обучения». Изучение дисциплин «Иностранный язык», «Белорусский язык» организуется в рамках цикла общепрофессиональных дисциплин.

При подготовке специалистов со сроком обучения 5 лет и более объем социально-гуманитарного цикла принят равным 756 часам, в том числе 340 аудиторных часов и 416 часов самостоятельной работы. При этом выделены четыре интегрированных модуля: «Философия», «Экономика», «Политология», «История». Интегрированные модули включают в себя обязательные дисциплины и специализированные модули по выбору студентов. В 2012/2013 учебном году и в 2014 г. данная модель преподавания цикла социально-гуманитарных дисциплин проходила экспериментальную «обкатку» во всех учреждениях высшего образования. С учетом результатов эксперимента разработан и утвержден образо-



вательный стандарт «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин». Одновременно Министерством образования были утверждены типовые учебные программы по четырем вышеуказанным интегрированным модулям. Учреждения высшего образования и кафедры продолжают адаптировать новую модель цикла социально-гуманитарных дисциплин применительно к своим условиям.

Возможно, опыт проектирования интегрированных модулей по циклу социально-гуманитарных дисциплин сможет стимулировать внедрение интегрированного подхода при формировании и других циклов образовательных программ вузов.

***Проблема 5. Комплексное научно-методическое обеспечение реализации образовательных стандартов нового поколения.***

Гарантом успешной реализации образовательных стандартов третьего поколения может явиться, как отмечалось выше, создание в учреждениях высшего образования комплексных инновационных образовательных мегасистем. Такие мегасистемы включают в себя линейный ряд взаимосвязанных базовых систем: образовательные стандарты – учебные программы нового поколения (типа «Навигатор») – вариативные модели управляемой самостоятельной работы студентов – системы диагностирования компетенций. К этому базисному ряду примыкают поддерживающие, сопутствующие образовательные системы и подсистемы: учебно-методические комплексы нового поколения, модульные системы и технологии, информационно-образовательные среды, формы и методы активного обучения.

***Проблема 6. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава и персонала управления учреждений высшего образования.***

Очевидно, что процесс реализации любых образовательных стандартов и инновационных образовательных систем, ориентированных на формирование современных компетенций студентов/выпускников, начинает «пробуксовывать» без наличия адекватных систем повышения квалификации, ста-

жировок и самообразования профессорско-преподавательского и управленческого состава вузов. В Беларуси опыт и проблемы применения инновационных методов и технологий в системе повышения квалификации и переподготовки кадров педагогических работников и специалистов обсуждались на первой и второй международных научно-практических конференциях, проходивших в 2006 и 2009 гг. на базе Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова [58; 59], а также на первой и второй международных научно-методических конференциях «Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых» в 2012, 2014 гг., проведенных Республиканским институтом высшего образования [60; 61].

### **Современный этап модернизации системы высшего образования в Республике Беларусь**

В настоящее время в Республике Беларусь активизировалась деятельность по дальнейшей модернизации системы высшего образования. Комплексное отражение новые подходы к оптимизации моделей подготовки специалистов, в том числе в контексте европейского опыта, нашли в решении Республиканского совета ректоров № 1 от 9 октября 2014 г. «О направлениях развития высшего образования в Республике Беларусь» (повышение качества подготовки и конкурентоспособности) [62]. В числе рекомендаций Министерству образования определены:

1. Разработать Концепцию оптимизации нормативной правовой базы в сфере высшего образования, предусматривающую перераспределение правовой регламентации отношений в сфере высшего образования в пользу учреждений высшего образования.

2. Внести изменения и дополнения в Кодекс Республики Беларусь об образовании и в нормативные правовые акты, регламентирующие сферу образования в части:

- оптимизации численности и видов учреждений высшего образования;
- введения наименования первой степени высшего образования «бакалавриат» как наиболее распространенного

в национальных системах высшего образования и узнаваемого в разных странах мира, а также сохранения за данной ступенью высшего образования квалификации, что является гарантом трудоустройства;

- введения единой образовательной программы второй ступени высшего образования (магистратуры);

- введения для ограниченного перечня специальностей непрерывной образовательной программы высшего образования, интегрирующей две ступени высшего образования (срок обучения 5,5–6 лет);

- введения и регламентации интегрированной образовательной программы высшего и среднего специального образования;

- внесения норм, расширяющих права и ответственность учреждений высшего образования при разработке и корректировке элементов научно-методического обеспечения образования;

- замены направлений специальностей и специализаций правом учреждения высшего образования самостоятельно определять в рамках специальности направление подготовки в данном учреждении образования, которое обеспечивается компонентом содержания образовательной программы высшего образования, разрабатываемым самим учреждением образования;

- увеличения до 50 % компонента содержания образовательной программы высшего образования, разрабатываемого самим учреждением образования;

- отказа от детализации государственного компонента в образовательных стандартах (перечень обязательных дисциплин и их объемы, подробное содержание дисциплин);

- установления обязательной внутренней (республиканской) и внешней мобильности преподавателей и студентов.

3. Совместно с Министерством труда и социальной защиты Республики Беларусь организовать работу по оптимизации системы специальностей высшего образования в соответствии с изменениями в международных статистических классификационных системах в сфере образования (введение Об-

ластей образования и профессиональной подготовки 2013 г. в рамках МСКО 2011), переходом в 2016 г. на ОКРБ 005-2011 и ожидаемой модернизацией системы должностей служащих (профессий рабочих) на основе ОКРБ 014-2007 «Занятия».

4. Подготовить предложения о целесообразности изменения структуры и принципов формирования образовательных стандартов высшего образования в соответствии с международной практикой (РИВШ).

5. Осуществить разработку макета второго поколения образовательных стандартов магистратуры с учетом требований вариативности и модульности содержания обучения (РИВШ).

6. Организовать разработку экспериментальных образовательных стандартов высшего образования на основании разработанных в соответствии с постановлением Совета Министров Республики Беларусь № 34 от 17.01.2014 г. «О некоторых вопросах развития национальной системы квалификаций Республики Беларусь» профессионально-квалификационных стандартов.

7. Организовать работу по анализу, пересмотру и актуализации содержания образовательных программ во взаимодействии с работодателями (УМО).

8. Подготовить предложения о нормативном правовом обеспечении внедрения кредитно-модульной системы обучения в Республике Беларусь, реализующей накопительный принцип зачетных единиц (РИВШ).

9. Внедрить модульный принцип построения образовательных программ высшего образования как инструмент для пересмотра и актуализации содержания образовательных программ.

10. Организовать разработку нормативной правовой базы, регламентирующей экономическую самостоятельность учреждений высшего образования и предусматривающую повышение и совершенствование оплаты труда профессорско-преподавательского состава и др. [62].

Таков фактор воздействия болонских реформ на процессы модернизации системы высшего образования Республики Беларусь в последнее время. Что касается официальной

позиции Республики Беларусь по присоединению к Болонскому процессу, то она имеет свою историю.

Республика Беларусь внимательно наблюдала за развитием Болонского процесса. На уровне научно-педагогической общественности и управленческого персонала высшей школы дискутировался вопрос о целесообразности вступления нашей страны в «болонский клуб». 10 июня 2009 г. вопросы присоединения Республики Беларусь к Болонскому процессу были рассмотрены и поддержаны вузовским сообществом на выездном заседании Республиканского совета ректоров высших учебных заведений «Болонский процесс: возможные позитивные и негативные последствия от присоединения к нему Республики Беларусь» (г. Брест). Позиция и предложения Министерства образования Республики Беларусь, а также республиканских организаций (РИВШ и др.) неоднократно освещалась на страницах журнала «Вышэйшая школа». 21 июля 2010 г. президентом Республики Беларусь была одобрена представленная ранее согласованная позиция Министерства образования Республики Беларусь, председателя Совета Республики Национального собрания Республики Беларусь, председателя Республиканского совета ректоров высших учебных заведений по включению Республики Беларусь в Болонский процесс.

Эта же позиция зафиксирована в Государственной программе развития высшего образования на 2011–2015 гг., Программе деятельности Правительства Республики Беларусь на пятилетку. В настоящее время Республика Беларусь подала официальную заявку в рабочие органы Болонского процесса на предмет вступления в «болонский клуб».

Таким образом, избранный нашей республикой вектор взаимодействия с Болонским процессом обязывает нас максимально учесть европейские измерения модернизации системы высшего образования, извлечь и адаптировать опыт лучших европейских образовательных практик при дальнейшей модернизации национальной системы высшего образования. При этом целесообразно учесть комплексные аналитические документы Болонского процесса: «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании»

[18] и «Болонья после 2010 года. Доклад о развитии Европейского пространства высшего образования» (Приложение 4) [57].

Болонский процесс не является единственным внешним фактором, оказывающим влияние на процесс модернизации системы высшего образования в Республике Беларусь. Важную роль в данном процессе сыграла совместная деятельность Республики Беларусь с рядом стран СНГ. С 2001 г., после принятия Межгосударственной программы реализации Концепции формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ, по инициативе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов на базе Московского института стали и сплавов начала функционировать Международная группа по сравнительным исследованиям систем и образовательных стандартов высшего образования. Международная исследовательская группа тесно взаимодействовала с комиссией «Стандарт» Совета по сотрудничеству в области образования государств-участников СНГ. С 2007 г. Московский институт стали и сплавов получил статус базовой организации государств-участников СНГ по вопросам стандартизации в образовании.

В 2001–2002 гг. в исследованиях принимали участие представители трех стран СНГ: Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины\*. В 2003 г. и 2004 г. к работе последовательно присоединились исследователи из Республики Казахстан и Кыргызской Республики, в результате чего сравнительные исследования, выполненные в 2004 г., проводились с учетом особенностей систем стандартизации и образовательных стандартов пяти стран СНГ. В 2005 г. число стран-участниц проекта увеличилось благодаря представителям Республики Армения [63]. В дальнейшем к исследованиям присоединились представители Таджикистана.

С 2001 г. по 2011 г. участниками Международной исследовательской группы было опубликовано более 40 монографий и сборников по проблемам стандартизации и модернизации систем высшего образования, а также выполнен ряд про-

---

\* Состав экспертной исследовательской группы Республики Беларусь: А. В. Макаров (руководитель), В. В. Батюшко, В. Е. Борисенко, С. С. Ветохин, В. И. Воскресенский, О. Л. Жук, Н. И. Лис, А. Ф. Оськин, В. Т. Федин, В. Б. Оджаев, О. А. Яновский.

ектов по сравнительным исследованиям [64; 65]. В рамках данных проектов была также проведена работа по гармонизации стандартов высшего образования. Специалистами от Республики Беларусь был разработан и предложен Макет стандарта высшего образования Евразийского экономического сообщества [66], одобренный на VIII заседании Совета по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях при Интеграционном комитете ЕврАзЭС (г. Оренбург, 22–23 декабря 2003 г.).

На основе сравнительных исследований были подготовлены Модельный образовательный стандарт для систем высшего образования государств-участников СНГ [67] и Макет образовательного стандартов высшего (профессионального) образования по направлению (специальности) стран СНГ, принятый на X конференции министров образования стран СНГ 5 апреля 2005 г. в Минске. Основа данного Макета была предложена исследовательской группой белорусских стандартизаторов [64; 65]. Тенденции дальнейшего обновления образовательных стандартов государств-участников СНГ изложены в [67].

По результатам сравнительных исследований 2001–2002 гг. с участием представителей трех стран СНГ был подготовлен и издан аналитический доклад «Сравнительные исследования образовательных стандартов высшего образования Республики Беларусь, Российской Федерации и Украины» (под научной редакцией доктора педагогических наук, профессора В. И. Байденко) (М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2003).

Одним из направлений деятельности международной исследовательской группы являлась работа над нормативно-законодательными документами стран СНГ, их терминологическим аппаратом, построением глоссариев, определением терминов. Результаты работы представлены двумя изданиями «Словаря согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств» (под научной редакцией доктора технических наук, профессора Н. А. Селезневой) (М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004; 2012).

По результатам реализации исследовательских проектов в 2006 г. и 2009 г. издана серия национальных аналитических докладов, посвященных анализу национальных систем и стандартов высшего образования Республики Армения, Республики Беларусь, Республики Казахстан, Кыргызской Республики, Российской Федерации, Украины и Таджикистана [68–74]. К примеру, «Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь» (М., 2006, 2009) (авторы аналитического доклада: А. В. Макаров, В. И. Батюшко, А. И. Кучинский, А. П. Лобанов, В. И. Воскресенский, И. В. Титович, В. Т. Федин) [69]. Одновременно опубликованы итоговые аналитические доклады, обобщающие национальные доклады, например, «Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ в контексте Болонского процесса: итоговый аналитический доклад» [76].

Национальные аналитические доклады названных стран явились логическим завершением многолетней работы международной исследовательской группы. Они были выполнены по единому согласованному структурно-содержательному формату. Соответственно были выделены следующие основные структурные компоненты:

- национальная система высшего образования и мировые тенденции;
- национальная система высшего образования и Болонский процесс;
- пути развития и интеграции национальных систем высшего образования стран СНГ;
- обновление концептуально-методологических основ национальной системы образовательных стандартов высшего образования.

Указанные национальные аналитические доклады завершались рекомендациями по общим тенденциям обновления образовательных стандартов высшего образования и определению новых подходов к их проектированию. Проведенная участниками международной исследовательской группы сравнительно-аналитическая и проектная работа послужила основой для разработки в вышеуказанных стра-



нах стандартов высшего образования нового поколения на компетентностной основе. При этом в значительной степени учитывался как опыт Болонского процесса, так и традиции, преобладающие в развитии национальных систем стран СНГ.

Завершая рассмотрение проблем многофакторного воздействия на дальнейшую модернизацию системы высшего образования, еще раз отметим такой важный фактор, как развивающаяся национальная политика Республики Беларусь в сфере высшего образования. Очевидно, что при любом учете позитивного мирового, регионального, страноведческого опыта современных преобразований в системах высшего образования Республика Беларусь будет множить этот опыт на своеобразные «поправочные коэффициенты», отражающие национальные традиции, специфику и отечественные приоритеты в процессе эволюционной модернизации системы высшего образования. В этом плане можно еще раз обратиться к одному из важнейших принципов Болонского процесса – «упорядоченное многообразие» – это не идиллическая гармония однонаправленного и синхронизированного движения, это движение от сопоставимости к совместимости, от общности действий к единым действиям, от способов приспособления к истинным и глубоким изменениям [77].

### **Вопросы для самопроверки**

1. Какова история возникновения и развития компетентностного подхода в обучении?
2. Как реализуется компетентностный подход в проекте TUNING в рамках Болонского процесса?
3. Чем обусловлен противоречивый характер Болонского процесса?
4. Какие основные проблемы возникли в ходе реализации задач Болонского процесса?
5. В чем проявилось влияние Болонского процесса на обновление модели подготовки выпускника в учреждениях высшего образования Республики Беларусь?

6. По каким основным теоретико-прикладным направлениям разрабатывалась белорусскими авторами проблема реализации компетентностно-деятельностного подхода применительно к процессам модернизации национальной системы высшего образования?

7. Как была осуществлена операционализация компетентностного подхода в белорусских стандартах высшего образования нового поколения (2006, 2013)? Что было учтено из опыта (в том числе классификации компетенций) болонского проекта TUNING?

8. Что представляет собой инновационная компетентностно-ориентированная образовательная мегасистема в современном учреждении высшего образования? Дайте характеристику многокомпонентному составу этой мегасистемы.

9. Каковы основные проблемы реализации белорусских стандартов высшего образования третьего поколения, развивающих традиции компетентностно-квалификационной модели стандартов второго поколения?

10. Чем характеризуется современный этап модернизации системы высшего образования в Республике Беларусь? Какие нововведения предполагается внести в национальную систему высшего образования с учетом решений Республиканского совета ректоров № 1 от 9 октября 2014 г. «О направлениях развития высшего образования в Республике Беларусь (повышение качества подготовки и конкурентоспособности) [62]. В чем здесь наблюдается фактор влияния Болонского процесса?

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

---

---

1. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ // ЮНЕСКО. – 1995. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992e.pdf>.

2. Образование: сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО, 1996.

3. Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию. – ЮНЕСКО, 2004.

4. Всемирная конференция по высшему образованию «Новая динамика высшего образования и научных исследований для измерения и развития общества» // ЮНЕСКО. – Париж, 2009. – Режим доступа: [www.unesco.org/multimedia](http://www.unesco.org/multimedia).

5. Magna Charta Universitatum. – Режим доступа: <http://www.unibo.it/avb/charta/charta14.htm>; Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие // Документы международных форумов и мнения европейских экспертов / под ред. В. И. Байденко. – М., 2002.

6. О гармонизации европейской архитектуры высшего образования. – Париж, Сорбонна, 1998. – Режим доступа: (<http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html>).

7. Совместная декларация Европейских министров образования, Болонья, 19 июня 1999г. – Режим доступа: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf); Болонский процесс: 2007–2009 гг. Между Лондоном и Левеном / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2009; Бухарестское коммюнике министров, ответственных за высшее образование в странах Европейского пространства высшего образования, 26–27 апреля 2012 года, Бухарест/Румыния. – Режим доступа: <http://www.coe.int/t/Dg4/Highereducation/2012/Kommjunike.pdf>.

8. Коммюнике конференции европейских министров образования «Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии». – Левен, 2009. – Режим доступа: <http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html>.

9. Колер, Ю. Европейская структура квалификаций. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) / Ю. Колер; под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2009.

10. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2002. – Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/936/66936>.

11. Райхерт, С. Тенденции в учебных структурах высшего образования Европы III. Болонья – четыре года спустя: шаги по устойчивому реформированию высшего образования в Европе / С. Райхерт, К. Таух // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ). – М., 2004.

12. Райхерт, С. Тенденции IV: европейские университеты на пути осуществления болонских реформ / С. Райхерт, К. Таух // Болонский процесс: берлинский этап / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2005.

13. Крозье, Д. Тенденции V : университеты формируют Европейское пространство высшего образования»/ Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт // Болонский процесс на пути к Лондону / под науч.ред. В. И. Байденко. – М., 2007. – Режим доступа: <http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/trendsv.pdf>.

14. Сюрсок, А. Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании / А. Сюрсок, Х. Смиidt // Болонский процесс: итоги десятилетия / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2013.

15. Таух, К. Обзор магистерских и совместных степеней в Европе / К. Таух, А. Раухваргерс // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2004.

16. Докторские программы для европейского общества знаний. Международный семинар, Зальцбург, Австрия, 3–5 февр. 2005 г. // Болонский процесс: бергенский этап / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2005.

17. Формирование европейского пространства высшего образования. Коммюнике Конференции Министров высшего образования. Берлин, 19 сентября 2003 г. // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2004. – Режим досупа: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf).

18. Болонский процесс: итоги десятилетия / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2011.

19. Руководство по ECTS ECTS USERS GUIDE (final version). – Брюссель, 2009. – Режим доступа: [http://learning-policy/doc/ects/guide\\_en.pdf](http://learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf) <http://ec.europa.eu/education/lifelong>.

20. Общие «Дублинские» дескрипторы для степеней квалификации сокращенного, первого, второго и третьего циклов: доклад неформальной группы по Совместной инициативе качества 18 октября 2004 года // Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификации (книга-приложение 2) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2009.

21. Болонская рабочая группа по квалификационным структурам (2005): структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования. – Режим доступа: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents//050218\\_QF\\_ENEA.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents//050218_QF_ENEA.pdf); [http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped\\_obr/Bergenskoe\\_kommjunike.pdf](http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bergenskoe_kommjunike.pdf).

22. Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном/Лувен-ла-Невом: под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2009. – Режим доступа: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique-18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique-18May2007.pdf); [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/Bologna-Seminars/documents/Tbilisi/Tbilisi\\_report\\_VeraStastna.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/Bologna-Seminars/documents/Tbilisi/Tbilisi_report_VeraStastna.pdf).

23. Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2009. – Режим доступа: <http://www.socio.msu.ru/documents/umo/bologne/RECOMMENDATIONS%20EUROPEAN%20PARLIAMENT%20COUNCIL.doc>.

24. Болонский процесс: концептуально-методологические проблемы качества высшего образования (книга-приложение 3) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М., 2009. – Режим доступа: <http://www.umo.msu.ru/docs/20.pdf/>.

25. Материалы I Европейского Форума по обеспечению качества высшего образования. Внедрение культуры качества в высшее образование. – Режим доступа: [http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_QA\\_Forum\\_publication.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf).

26. Материалы II Европейского Форума по обеспечению качества высшего образования. – Режим доступа: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/Implementing\\_and\\_Using\\_Quality\\_Assurance.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/Implementing_and_Using_Quality_Assurance.pdf).

27. Материалы III Европейского Форума по обеспечению качества высшего образования. «Тенденции в обеспечении качества». – Режим доступа: [http://www.eua.be/Libraries/EQAF\\_2010/EUA\\_QA\\_Forum\\_publication\\_3.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/EQAF_2010/EUA_QA_Forum_publication_3.sflb.ashx).

28. Материалы IV Европейского Форума по обеспечению качества высшего образования. – Режим доступа: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/Creativity\\_and\\_Diversity\\_Challenges\\_for\\_quality\\_assurance\\_beyond\\_2010.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Creativity_and_Diversity_Challenges_for_quality_assurance_beyond_2010.sflb.ashx); Материалы V Европейского Форума по обеспечению качества высшего образования. – Режим доступа: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_Building\\_Bridges\\_web.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Building_Bridges_web.sflb.ashx).

29. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / *И. А. Зимняя* // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5; *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / *И. А. Зимняя* // Авторская версия. – М., 2004; *Зимняя, И. А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / *И. А. Зимняя* // Высшая школа: проблемы и перспективы: материалы 7-й междунар. метод. конф., Минск, 1–2 нояб. 2005 г. / Респ. ин-т высш. шк. – Минск, 2005; *Зимняя, И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность / *И. А. Зимняя* // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11; Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / под науч. ред. проф. *И. А. Зимней*. – М., 2006.

30. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе / *Дж. Равен*. – М., 2002.

31. Glossary of Terms Relevant for Engineering Education.

32. Erpenbeck, John. Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Munchen. – Berlin: Waxmann, 1999.

33. Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. *В. И. Байденко*. – М., 2006. – Режим доступа: [http://yspu.org/trn\\_level\\_edu/7/tuning1.pdf](http://yspu.org/trn_level_edu/7/tuning1.pdf).

34. *Байденко, В. И.* Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентного подхода / *В. И. Байденко* // Высш. образование в России. – 2004. – № 11; *Байденко, В. И.* Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная нор-

ма качества высшего образования: общая концепция и модель / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева. – М., 2005.; *Байденко, В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко. – М., 2006.

35. *Зимняя, И. А.* Воспитательный потенциал социальных компетенций к проблеме модульного представления социальных компетенций / И. А. Зимняя // *Высшая школа*. – 2007. – № 3; *Алексеева, О. Ф.* Модуль «Компетентность здоровьесбережения как средство совершенствования личностного здоровья» / О. Ф. Алексеева // *Высшая школа*. – 2007. – № 3; *Князев, А. М.* Модульное представление гражданственности / А. М. Князев // *Высшая школа*. – 2007. – № 3; *Лаптева, М. Д.* Структура и содержание модуля социального взаимодействия / М. Д. Лаптева // *Высшая школа*. – 2007. – № 3; *Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / под ред. проф. И. А. Зимней*. – М., 2008.

36. *Татур, Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // *Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 3; *Татур, Ю. Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М., 2005.

37. *Федин, В. Т.* Диагностирование компетенций выпускников вузов / В. Т. Федин. – Минск, 2008; *Федин, В. Т.* Взгляд студентов, выпускников и преподавателей на актуальность различных компетенций / В. Т. Федин, Ю. К. Мойсейчук // *Тенденции в реформировании высшего образования, развитии стандартизации и образовательных стандартов высшей школы в странах СНГ*. – М., 2007.

38. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 г. № 243-З. – Минск, 2011.

39. *Общегосударственный классификатор Республики Беларусь. ОКРБ 011-2009. Специальности и квалификации*. – Минск, 2009.

40. *Жук, О. Л.* Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход / О. Л. Жук. – Минск, 2009.

41. *Макаров, А. В.* Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза / А. В. Макаров // *Высшая школа*. – 2004. – № 1; *Макаров, А. В.* Проектирование стандартов высшего образования нового поколения по циклу социально-гуманитарных дисциплин / А. В. Макаров. – Минск, 2005; *Мака-*

ров, А. В. Проектирование стандартов высшего образования нового поколения: компетентност.подход / А. В. Макаров // Высшая школа. – 2006. – № 5.

42. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь. Экспертный аналитический доклад. – М., 2006; 2009.

43. Макаров, А. В. Стандарты высшего образования нового поколения: сравнительный анализ / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск, 2008.

44. Макаров, А. В. Образовательные стандарты магистратуры в Республике Беларусь и Российской Федерации / А. В. Макаров, Н. И. Максимов, В. Т. Федин. – М., 2011.

45. Макаров, А. В. Образовательные стандарты подготовки специалистов с высшим образованием в Республике Беларусь и Российской Федерации / А. В. Макаров, Н. И. Максимов, В. Т. Федин. – М., 2013.

46. Макаров, А. В. Компетентностно-ориентированные образовательные программы вуза / А. В. Макаров, Ю. С. Перфильев, В. Т. Федин. – Минск, 2011; Макаров, А. В. Проектирование и реализация стандартов высшего образования: учеб. пособие / А. В. Макаров, В. Т. Федин; под ред. проф. А. В. Макарова. – Минск, 2013.

47. Федин, В. Т. Компетентностная модель подготовки выпускников по специальностям инженерно-технического профиля / В.Т.Федин // Высшая школа. – 2006. – № 5; Федин, В. Т. Диагностирование компетенций выпускников вузов: учеб.-метод. пособие / В. Т. Федин. – Минск, 2008.

48. Жук, О. Л. Развитие педагогического образования на основе компетентностного подхода в условиях классического университета / О. Л. Жук // Весн. БДУ. Сер. 4. – 2006. – № 2; Жук, О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3; Жук, О. Л. Реализация компетентностного подхода в образовательных стандартах нового поколения / О. Л. Жук, В. И. Воскресенский // Проблемы и перспективы сотрудничества государств-участников СНГ в формировании единого образовательного пространства: труды Междунар. науч.-практ. конф. / Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2004; Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2004. – № 12; Жук, О. Л. Психолого-педагогическая компетентность вы-



пускника университета / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2004. – № 6; Жук, О. Л. Совершенствование педагогической подготовки студентов классического университета в контексте компетентностного подхода / О. Л. Жук // Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: материалы Междунар. форума, Минск, 5–6 апр. 2005 г. / редкол.: А. М. Радьков [и др.]. – Минск, 2005; Жук, О. Л. Компетентностный подход в стандартах высшего образования по циклу социально-гуманитарных дисциплин / О. Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2006. – № 5; Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жука. – Минск, 2007.

49. Дроздова, Н. В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования / Н. В. Дроздова, А. П. Лобанов. – Минск, 2007; Лобанов, А. П. Профессиональная компетентность и мобильность специалистов: учеб.-метод. пособие / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск; 2010.

50. Арцямёнак, К. М. Дыферэнцыяльная методыка фарміравання дыягнастычнай кампетэнтнасці студэнтаў у сферы арганізацыі працэсу навучання вучняў / К. М. Арцямёнак // Вес. ВДПУ. Сер. 1: Педагогіка. Псіхалогія. Філасофія. – 2006. – № 3.

51. Кухарев, Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: пособие для учителей и руководителей общеобразоват. шк.: в 3 ч. / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск, 2002. – Ч. 3; Кошель, Н. Н. Профессиональная компетентность как базовая категория последиplomного образования / Н. Н. Кошель // Адукацыя і выхаванне. – 2005. – № 9; Егорова, Ю. Н. Модель формирования мыследеятельностной компетентности педагога / Ю. Н. Егорова // Адукацыя і выхаванне. – 2007. – № 10.

52. Позняков, В. В. Инновационная компетентность специалиста / В. В. Позняков // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 5.

53. Селицкая, С. В. Профессионально-ориентированная технология и ее роль в формировании педагогической компетентности менеджера / С. В. Селицкая // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 1.

54. Теоретико-методологические аспекты ключевой компетенции научных кадров / В. Гончаров [и др.] // Наука и инновации. – 2007. – № 9.

55. Калицкий, Э. М. Современная концепция профессионализма / Э. М. Калицкий, Н. Г. Гончарик // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 10.

56. Макет образовательного стандарта высшего образования первой ступени. – Минск, 2013; Макет образовательного стандарта высшего образования второй ступени (магистратуры). – Минск, 2014; Образовательный стандарт «Высшее образование. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин». – Минск, 2014. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/index.php/ru/norm-doc>.

57. Болонья после 2010 года. Доклад о развитии Европейского пространства высшего образования. – Режим доступа: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond\\_2010\\_report\\_FINAL.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf).

58. Повышение квалификации и переподготовка руководящих работников и специалистов в государствах-участниках СНГ: проблемы, приоритеты и перспективы развития: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 11–12 мая 2006 г. / под ред. А. И. Абрамова, М. И. Демчука, И. В. Шардыко. – Могилев, 2006. – 362 с.

59. Образование взрослых в государствах-участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 29–30 окт. 2009 г.: в 2 ч. / под ред. К. М. Бондаренко, М. И. Демчука, И. В. Шардыко. – Могилев, 2010. – Ч. 1.

60. Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы II Междунар. науч. конф. – Минск, 2012.

61. Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых: материалы II Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 27–28 нояб. 2014 г. – Минск, 2014.

62. Республиканский совет ректоров учреждений высшего образования. – Режим доступа: <http://srrb.niks.by/>.

63. Международная исследовательская группа по сравнительным исследованиям систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ. Информационное издание. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2006.

64. Концептуальная модель и макет образовательного стандарта высшего образования стран СНГ. – М., 2005.

65. Международная исследовательская группа по сравнительным исследованиям систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ. – М., 2006.

66. Макет стандарта высшего образования Евразийского экономического сообщества. – Минск, 2003.

67. О возможности построение единого макета образовательного стандарта стран СНГ как динамичной модели нормы качества высшего образования / В. И. Байденко [и др.]. – М., 2003.

68. Система высшего образования Республики Армения: аналитический доклад. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2009.

69. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Беларусь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2009.

70. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования в Республике Казахстан: аналитический доклад. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2009.

71. Система высшего образования и образовательные стандарты в Кыргызской Республике: аналитический доклад. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2009.

72. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Российской Федерации: аналитический доклад / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2009.

73. Национальная система и образовательные стандарты высшего образования Республики Таджикистан: аналитический доклад. – М., 2009.

74. Система высшего образования и образовательные стандарты в Украине: аналитический доклад. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2009.

75. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества независимых государств / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Н. А. Селезневой. – М., 2004.

76. Тенденции обновления систем и образовательных стандартов высшего образования государств-участников СНГ в контексте Болонского процесса: итоговый аналитический доклад / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – М., 2006; 2009.

77. *Барблан, А.* Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет / А. Барблан // Высшее образование в Европе. – 2002. – №1, 2.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

### **ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ THE DIPLOMA SUPPLEMENT**

«Настоящее Приложение к диплому следует модели, которая разработана Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/СЕРЕС. Цель приложения – предоставить исчерпывающие независимые данные с целью обеспечения международной “прозрачности” и объективного академического и профессионального признания квалификаций (дипломов, степеней, сертификатов и т. д.). Приложение содержит описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершенного лицом, поименованным в оригинале документа о квалификации, которым дополняется данное приложение. В Приложении не допускаются вынесение суждений, заявления об эквивалентности или предложения о признании. Данные должны быть представлены по всем восьми разделам. В случае отсутствия таких данных должна быть указана причина».

#### **1. СВЕДЕНИЯ, ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЕ ОБЛАДАТЕЛЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

- 1.1. Фамилия: \_\_\_\_\_
- 1.2. Имя: \_\_\_\_\_
- 1.3. Дата рождения (день/месяц/год): \_\_\_\_\_
- 1.4. Идентификационный номер или код студента (если имеется): \_\_\_\_\_

#### **2. СВЕДЕНИЯ, ИДЕНТИФИЦИРУЮЩИЕ КВАЛИФИКАЦИЮ**

- 2.1. Название квалификации и (если необходимо) присужденное звание (на исходном языке): \_\_\_\_\_
  - 2.2. Основная область (области) изучения для получения квалификации: \_\_\_\_\_
  - 2.3. Название и статус учреждения, присвоившего квалификацию (на исходном языке): \_\_\_\_\_
-

2.4. Название и статус учреждения (в случае несовпадения с 2.3), проводившего обучение (на исходном языке): \_\_\_\_\_

2.5. Язык(и) обучения/экзаменов: \_\_\_\_\_

### 3. СВЕДЕНИЯ ОБ УРОВНЕ КВАЛИФИКАЦИИ

3.1. Уровень квалификации: \_\_\_\_\_

3.2. Официальная продолжительность программы: \_\_\_\_\_

3.3. Вступительные требования: \_\_\_\_\_

### 4. СВЕДЕНИЯ О СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСТИГНУТЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ

4.1. Способ обучения: \_\_\_\_\_

4.2. Требования программы: \_\_\_\_\_

4.3. Детализация программы: (например, изученные модули или единицы) и полученные индивидуальные баллы/оценки/кредиты: (если эти сведения содержатся в официальной академической справке, они должны быть приведены здесь) \_\_\_\_\_

4.4. Схема оценивания и, если имеется, руководство по пересчету и распределению оценок: \_\_\_\_\_

4.5. Общая классификация квалификации (на исходном языке): \_\_\_\_\_

### 5. СВЕДЕНИЯ О ФУНКЦИИ КВАЛИФИКАЦИИ

5.1. Доступ к дальнейшему обучению: \_\_\_\_\_

5.2. Присуждаемый профессиональный статус (если имеется): \_\_\_\_\_

## 6. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ

6.1. Дополнительные сведения:

6.2. Дополнительные источники информации:

## 7. СВИДЕТЕЛЬСТВОВАНИЕ ПРИЛОЖЕНИЯ

7.1. Дата: \_\_\_\_\_

7.2. Подпись: . \_\_\_\_\_

7.3. Занимаемая должность: \_\_\_\_\_

7.4. Официальная печать или пломба: \_\_\_\_\_

## 8. СВЕДЕНИЯ О НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Н.В. Учреждения, которые намереваются выпускать Приложение к диплому, должны обратиться к Пояснительным замечаниям, где объясняется, как их заполнять)

### ПОЯСНИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ ПО ЗАПОЛНЕНИЮ ПРИЛОЖЕНИЙ

(пересмотренная версия, принятая Комитетом по Лиссабонской конвенции о признании, июнь 2007 г., Бухарест)

С тех пор, как Приложение к диплому было принято в 1999 г., оно вошло частью в законодательства многих стран. С 1999 г. в сфере высшего образования произошли существенные изменения, особенно в том, что касается развития совместных степеней и обеспечения транснационального или кроссграничного высшего образования. Другие значительные изменения включают развитие внешнего обеспечения качества и/или аккредитации и введение в рамках Европейского пространства высшего образования национальных и наднациональных структур квалификаций. В рамках Болонского процесса министры приняли обязательство выпускать Приложение к диплому автоматически, бесплатно и на широко распространенных европейских языках к 2005 г. Приложение к диплому также было включено в Европасс, учрежденный Европейским парламентом и Советом министров в 2004 г.

Там, где квалификации выдаются как совместные степени, двойные или составные степени или в соответствии с дого-

воренностями о транснациональном/кроссграничном образовании, это должно быть отмечено в Приложении к диплому, особенно в п. 2.1, 2.3, 2.4, 4.1, 4.3, 6.1 и 8. Желательно, чтобы консорциумы, предлагающие совместные степени, представляли пакет информации по своим степеням. Там, где это уместно, эту информацию можно включить в Приложение к диплому.

Цифры ниже означают номера соответствующих разделов Приложения к диплому.

1. Сведения, идентифицирующие обладателя квалификации.

1.1. Укажите фамилию.

1.2. Укажите имя.

1.3. Укажите день, месяц и год рождения.

1.4. Этот пункт должен идентифицировать данное лицо как студента, зачисленного на конкретную программу, по которой выдается Приложение к диплому, например, через персональный код студента в базе данных учебного заведения. Здесь же может быть указан национальный идентификационный номер для тех стран, которые имеют подобную систему идентификации в соответствии с национальным законодательством.

2. Сведения, идентифицирующие квалификацию.

2.1. Укажите полное наименование квалификации на исходном языке (языках) в том виде, как она названа в оригинале документа о квалификации, например, *Kandidat nauk*, *Maîtrise*, *Diplom* и т. д. Исходное наименование квалификации может быть передано буквами алфавита или системой письма, используемой для языка, на котором выпущено Приложение к диплому (например, латиница для приложений, выпущенных на английском языке, или кириллица для приложений, выпущенных на русском языке). Если квалификация является совместной, это должно быть отмечено. Укажите, присваивается ли обладателю квалификации какое-либо признанное государством звание, и если да, то какое: *Doctor*, *Ingénieur* и т. д., и, если нужно, конкретную профессиональную компетенцию, такую как «преподаватель французского языка». Укажите, защищается ли это звание правом.

2.2. Укажите только главные направления обучения (дисциплины), которые определяют основную предметную область/области для квалификации, например, Политика и история, Управление трудовыми ресурсами, Деловое администрирование, Молекулярная биология и др.

2.3. Укажите название учебного заведения, присуждающего квалификацию, на исходном языке. Там, где степень присуждается совместно двумя или более учебными заведениями, названия учебных заведений, выдающих совместную степень, должны быть указаны, с наименованием учебного заведения, в котором была приобретена большая часть квалификации, если это возможно.

Статус учебного заведения, помимо прочего, относится к тому, успешно ли была пройдена процедура обеспечения качества и/или аккредитации, и это необходимо точно описать. Также может быть важно определить профиль учебного заведения. Если провайдер является транснациональным или кроссграничным, это следует ясно указать.

В качестве (иллюстрируемого) примера эту информацию можно представить в следующей форме: «(Название учебного заведения): это частное учебное заведение неуниверситетского типа, которое прошло процедуру внешнего обеспечения качества в агентстве X в (название страны) в 2003 г. с удовлетворительными результатами».

2.4. Данный пункт относится к учебному заведению, ответственному за предоставление программы. В некоторых случаях это может быть не тот вуз, который присуждает квалификацию (см. п. 2.3 выше). Известны случаи, когда высшее учебное заведение поручает другому учебному заведению вести обучение по его программам и присуждать его квалификации посредством «франшизы» или какого-либо вида «утверждения», «аффилиации» и т. д. Если это так, то это следует здесь указать. Если учебные заведения, присуждающие квалификацию и осуществляющие обучение по программе, ведущее к получению квалификации, различны, укажите статус обоих учебных заведений, см. п. 2.3. выше.

2.5. Укажите язык/языки обучения на квалификацию и проведения экзаменов.



### 3. Сведения об уровне квалификации.

3.1. Укажите точный уровень квалификации и ее место в конкретной национальной структуре квалификаций образования (со ссылками на информацию в разделе восемь). Для стран, которые учредили национальную структуру квалификации, следует указать место квалификации внутри национальной структуры квалификаций. Сама структура должна быть описана в разделе восемь. Включите все существенные сведения об «индикаторах уровня», которые признаны государством и относятся к квалификации.

3.2. Укажите официальную продолжительность программы в неделях или годах, а также фактическую нагрузку, включая сведения об основных подкомпонентах, например, о практической подготовке. Более предпочтительно выражать нагрузку в терминах общего объема работы студента. Она состоит из нормативного времени на изучение программы, включая аудиторные занятия, самостоятельную работу, экзамены и т. д. Где возможно, это время следует выразить в кредитах, и систему кредитов следует описать. Европейские страны должны перевести рабочую нагрузку, необходимую для получения квалификации, в Европейскую систему переноса и накопления кредитов (ECTS).

3.3. Укажите или поясните характер и продолжительность квалификаций или периодов обучения, требуемых для поступления на программу, которая описывается данным Приложением к диплому, например, *Matura* (для допуска на обучение по программе, ведущей к получению первой степени) или степень Бакалавра (для допуска на обучение по программе, ведущей к получению второй степени). Это особенно важно, если промежуточный курс является необходимым условием для названной квалификации.

4. Сведения о содержании образования и достигнутых результатах.

4.1. Форма обучения относится к способу его прохождения, например, в режиме полного дня, в режиме неполного дня, с перерывами, дистанционно, со стажировками и т. д.

4.2. Если возможно, приведите положения, касающиеся результатов обучения, знаний, умений, компетенций и де-

кларифицируемых целей и задач, связанных с квалификацией. Эта информация, которая больше относится к результатам обучения, чем к процедурам обучения, будет все больше становиться ключевой основой, с помощью которой оцениваются квалификации. Если возможно, сообщите подробности правил, касающихся минимальных стандартов, требуемых для получения квалификации, например, обязательные компоненты или обязательные практические составляющие, необходимость одновременного прохождения всех элементов, правила, касающиеся диссертационной работы и т. д. Включите любые сведения, которые облегчают определение квалификации, особенно информацию о требованиях, установленных для получения этой квалификации.

4.3. Приведите сведения о каждой из отдельных составляющих или частей квалификации и об их весе. Для учебных заведений, которые выдают академические справки, будет достаточно включить эти справки. Укажите отметки и/или баллы, полученные по каждому из основных компонентов квалификации. Данные должны быть как можно более полными и соответствовать тому, что обычно регистрируется в конкретном учебном заведении. Включите информацию обо всех экзаменах и оцениваемых компонентах, а также об областях обучения, по которым проводилось оценивание, включая диссертационную работу. Укажите, была ли защищена диссертация. Эти сведения часто доступны в форме академической справки (удобный формат академических справок разработан для Европейской системы переноса кредитов (ECTS), см. п. 3.2. выше). Многие системы на базе кредитов используют подробные академические справки, которые могут быть интегрированы в более широкую структуру Приложения к диплому. Следует также привести информацию о распределении кредитов между курсовыми компонентами и единицами, если таковая имеется.

Если квалификация является совместной степенью, укажите, какие части квалификации были получены в каждом учебном заведении.

4.4. Приведите относящиеся к квалификации сведения о схеме выставления отметок и о проходных баллах, напри-

мер, отметки выставляются из возможных 100 %, а минимальный проходной балл составляет 40 %. Практика выставления отметок существенно различается как в разных национальных высших учебных заведениях, так и в разных странах. Отметка 70 % в одних академических культурах может считаться высокой, а в других – средней или низкой. Следует привести информацию об использовании и распределении отметок, относящихся к рассматриваемой квалификации. Если используется несколько схем выставления отметок, например, в случае совместных степеней, следует дать информацию обо всех схемах, используемых для данной квалификации.

4.5. Если возможно, укажите общую классификацию для итоговой квалификации, например, *First Class Honours Degree* (степень с наивысшим отличием), *Summa Cum Laude* (с наивысшим отличием), *Merit* (отличие), *Avec Distinction* (с отличием) и т. д.

5. Сведения о функции квалификации.

5.1. Укажите, обеспечивает ли квалификация в присудившей ее стране доступ к дальнейшему академическому и/или профессиональному образованию, в частности, к образованию, дающему право на получение некоторых специальных квалификаций или уровней обучения. Например, обеспечивает ли данная квалификация в Венгрии доступ к докторскому курсу. Если это так, укажите оценки или стандарты, достижение которых дает такую возможность. Укажите, является ли квалификация конечной или составляет часть иерархии степеней и квалификаций.

5.2. Приведите сведения о праве практиковать или о профессиональном статусе, которые имеются у обладателя квалификации в соответствии с национальным законодательством. Какие права и возможности дает квалификация с точки зрения трудоустройства или профессиональной практики? Укажите, какой надлежащий орган санкционирует это. Укажите, дает ли квалификация право на «регламентируемую профессию».

6. Дополнительные сведения.

6.1. Приведите дополнительные сведения, которые не вошли в вышеуказанные разделы, но играют важную роль

для оценки характера, уровня и применения квалификации. Например, квалификация предусматривала период обучения/подготовки в другом вузе/компании/стране. Включите данные о высшем учебном заведении, в котором осуществлялось получение квалификации. Если квалификация является совместной или двойной/составной степенью или если она была получена в соответствии с договоренностью о трансграничном или кроссграничном образовании, это следует здесь указать.

6.2. Укажите любые другие источники информации, содержащие подробные сведения о квалификации, например, департамент выпускающего учебного заведения; национальный информационный центр; информационные центры Евросоюза по академическому признанию (NARIC); европейские (Совет Европы/ЮНЕСКО), национальные информационные центры по академическому признанию и мобильности (ENIC) и соответствующие национальные источники.

7. Свидетельствование Приложения.

7.1. Дата выдачи Приложения к диплому. Она не обязательно должна совпадать с датой присуждения квалификации.

7.2. Имя и подпись должностного лица, удостоверяющего Приложение к диплому.

7.3. Официальная должность лица, удостоверяющего Приложение к диплому.

7.4. Официальная печать или пломба учебного заведения, удостоверяющая подлинность Приложения к диплому.

8. Сведения о национальной системе высшего образования.

Приведите сведения о системе высшего образования: общие вступительные требования; типы высших учебных заведений и структура квалификаций (где это возможно); система обеспечения качества или аккредитации. Для стран, входящих в Европейское пространство высшего образования (ЕНЕА), национальная структура квалификаций должна быть совместима с наднациональной структурой квалификаций ЕНЕА, принятой министрами в 2005 г., и соотноситься с ней.

Для стран, которые являются членами Европейского союза или участвуют в соответствующих программах ЕС, национальные структуры должны быть также совместимы с Европейской структурой квалификаций. Это описание должно давать представление об окружении для квалификации и соотноситься с ним. Необходимо подготовить структуру для таких описаний и представить реальные описания системы высшего образования разных стран. Это уже делается в развитие данного проекта и в сотрудничестве с Национальным (Европейский союз и Европейское экономическое пространство) информационным центром по академическому признанию (NARIC), Европейским (Совет Европы/ЮНЕСКО) национальным информационным центром по академическому признанию и мобильности (ENIC), а также с соответствующими министерствами и конференциями ректоров.

**Стандарты и принципы обеспечения качества высшего образования для европейского пространства высшего образования. Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования (-3-е изд., 2009 г.) (Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area, 3rd edition, 2009, ENQA) ([www.enqa.eu/pubs\\_esg\\_lasso](http://www.enqa.eu/pubs_esg_lasso))**

***СОДЕРЖАНИЕ***

Предисловие

Общее пояснение

**1. КОНТЕКСТ, ЦЕЛИ И ПРИНЦИПЫ**

**2. ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ И ПРИНЦИПЫ**

Предпосылки стандартов и принципов Введение к частям 1 и 2: Европейские стандарты и принципы по внутреннему и внешнему обеспечению качества в высшем образовании

**ЧАСТЬ 1: Европейские стандарты и принципы по внутреннему обеспечению качества в высших учебных заведениях**

1.1. Политика и процедуры обеспечения качества

1.2. Утверждение, мониторинг и периодический пересмотр программ и сертификатов/квалификаций

1.3. Оценка студентов

1.4. Обеспечение качества преподавательского состава

1.5. Учебные ресурсы/материальное обеспечение учебного процесса и поддержка студентов

1.6. Информационные системы

1.7. Публичная информация

**ЧАСТЬ 2: Европейские стандарты и принципы по внешнему обеспечению качества высшего образования**

2.1. Использование внутренних процедур обеспечения качества

2.2. Разработка процессов внешней оценки качества

2.3. Критерии решений

2.4. Процессы, соответствующие цели

2.5. Отчетность

- 2.6. Процедуры во исполнение решений
- 2.7. Периодическая отчетность
- 2.8. Широкий анализ

Введение к части 3: Европейские стандарты и принципы для аккредитационных агентств обеспечения качества высшего образования

**ЧАСТЬ 3: Европейские стандарты и принципы для аккредитационных агентств обеспечения качества высшего образования**

- 3.1. Использование внешних процедур обеспечения качества высшего образования
- 3.2. Официальный статус
- 3.3. Деятельность
- 3.4. Ресурсы
- 3.5. Формулировка миссии
- 3.6. Независимость
- 3.7. Критерии и процессы внешнего обеспечения качества, используемые агентствами
- 3.8. Процедуры отчетности

### ***3. СИСТЕМА ЭКСПЕРТНОЙ ВЗАИМНОЙ ПРОВЕРКИ АККРЕДИТАЦИОННЫХ АГЕНТСТВ***

Международный контекст

Периодическая проверка агентств

Регистр аккредитационных агентств, действующих в Европе

Европейский консультативный форум по обеспечению качества высшего образования

### ***4. ПЕРСПЕКТИВЫ И ГРЯДУЩИЕ ВЫЗОВЫ***

Приложение: Периодическая проверка аккредитационных агентств – теоретическая модель.

## ***СВОД ЕВРОПЕЙСКИХ СТАНДАРТОВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА***

Данный свод Европейских стандартов обеспечения качества высшего образования следует из Главы 2 отчета и приводится здесь ради удобства поиска. Сопроводительные пояснения опускаются. Стандарты изложены в трех частях, охватывая:

- принципы организации внутренних систем обеспечения качества образования;
- принципы организации внешней оценки обеспечения качества образования;
- принципы организации и работы агентств по внешней оценке качества образования.

## **ЧАСТЬ 1: ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ И ПРИНЦИПЫ ДЛЯ ВНУТРЕННЕЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УЧРЕЖДЕНИЯМИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

1.1. Политика и процедуры обеспечения качества: учебные заведения должны разработать политику и соответствующие процедуры для обеспечения качества и стандартов своих программ и сертификатов/квалификаций. Они также должны явно выразить приверженность развитию культуры качества, то есть признанию его важности и обеспечения в своей работе. Для достижения этой цели учебные заведения должны выработать и осуществить на практике стратегию повышения качества. Стратегия, политика и процедуры должны обладать официальным/формальным статусом и быть публично изложены. В них должна также быть отведена роль студентам и другим ключевым участникам.

1.2. Утверждение, мониторинг и периодический пересмотр программ и сертификации: учебные заведения должны разработать формальные механизмы для утверждения, периодического пересмотра/проверки и мониторинга программ и сертификации.

1.3. Оценка студентов: студенты должны оцениваться с использованием опубликованных критериев, правил и процедур, которые неуклонно соблюдаются.

1.4. Обеспечение качества преподавательского состава: учебные заведения должны разработать способы и критерии оценки компетентности преподавателей, обучающихся студентов. Данные критерии должны быть доступны организациям, осуществляющим внешнюю оценку, и прокомментированы в отчетах.



1.5. Материальное обеспечение учебного процесса и поддержка студентов: учебные заведения должны обеспечить ресурсы, необходимые для обучения студентов, адекватные и предусмотренные для каждой предлагаемой программы.

1.6. Системы информации: учебные заведения должны обеспечить сбор, анализ и использование соответствующей информации для эффективного управления учебными программами и другими видами деятельности.

1.7. Публичная информация: учебные заведения должны регулярно публиковать свежую, беспристрастную и объективную информацию в отношении как количества, так и качества программ и сертификатов, которые они предлагают.

## **ЧАСТЬ 2: ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ И ПРИНЦИПЫ ПО ВНЕШНЕМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

2.1. Использование процедур внутреннего обеспечения качества: процедуры внешней гарантии (оценки) качества должны учитывать эффективность процессов внутреннего обеспечения качества, описанных в части 1 Европейских стандартов и принципов.

2.2. Разработка процессов внешней гарантии качества: цели и задачи процессов обеспечения качества должны быть определены всеми ответственными сторонами (в том числе учебными заведениями) до того, как будут разработаны сами процессы и опубликованы с описанием процедур, подлежащих использованию.

2.3. Критерии принятия решений: любые официальные решения, принимаемые на основе результатов внешней оценки качества, должны основываться на явных опубликованных критериях, применяемых постоянно.

2.4. Процессы, соответствующие целям: все процессы внешней оценки обеспечения качества должны быть разработаны так, чтобы они соответствовали поставленным целям и задачам.

2.5. Отчетность: отчеты должны быть опубликованы и изложены понятно и доступно для читательской аудитории, на которую они нацелены. Любые решения, рекомендации или

одобрения, содержащиеся в отчете, должны быть легко доступными для читателя.

2.6. Предусмотренные процедуры (процедуры во исполнение решений): процессы обеспечения качества, содержащие рекомендации действий или требующие последующего планирования действий, должны предусматривать заранее определенные процедуры, которые соблюдались бы неуклонно.

2.7. Периодическая отчетность/периодические проверки: внешняя оценка обеспечения качества учебных заведений и/или программ должна проводиться периодически. Продолжительность цикла и процедуры проверки должны быть ясно определены и опубликованы заранее.

2.8. Широкий анализ: аккредитационные агентства должны время от времени публиковать отчеты, описывающие и анализирующие основные выводы проверок, оценок, анализов и т. д.

### **ЧАСТЬ 3: ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ И ПРИНЦИПЫ ДЛЯ ВНЕШНИХ АГЕНТСТВ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА**

3.1. Использование внешних процедур качества высшего образования: внешняя оценка качества работы аккредитационных агентств должна учитывать наличие и эффективность процессов внешнего обеспечения (внешней оценки) качества, описанных в части 2 европейских стандартов и принципов.

3.2. Официальный статус: агентства должны быть официально признаны компетентными органами власти на европейском пространстве высшего образования как агентства, отвечающие за внешнюю оценку качества, и должны иметь установленную правовую основу/юридическую базу. Они должны соответствовать всем требованиям законодательной юрисдикции, в рамках которой они действуют.

3.3. Мероприятия: агентства должны регулярно осуществлять действия по внешней оценке качества (как на уровне учебных заведений, так и на уровне программ).

3.4. Ресурсы: агентства должны обладать адекватными и пропорциональными ресурсами как человеческими, так и финансовыми, для эффективной и результативной организации и проведения процессов внешней оценки при соот-

ветствующем обеспечении для разработки своих процессов и процедур.

3.5. Формулировка миссии: агентства должны иметь ясные и четко изложенные цели и задачи своей деятельности, формулировка которых доступна общественности.

3.6. Независимость: агентства должны быть независимы, т. е. нести автономную ответственность за свои действия, а также выводы, заключения и рекомендации, содержащиеся в отчетах, на которые не могут влиять третьи стороны, будь то учебные заведения, министерства или другие заинтересованные лица.

3.7. Критерии и процессы внешнего обеспечения качества, используемые агентствами: процессы, критерии и процедуры, используемые агентствами, должны быть определены заранее и доступны широкой общественности. Обычно ожидается, что данные процессы включают:

- самооценку или эквивалентную процедуру, осуществляемую субъектом процесса оценки качества;
- внешнюю оценку группой экспертов с участием (если нужно) студентов (студента) и посещение объекта оценки (по решению агентства);
- публикацию отчета, отражающего все решения, рекомендации или иные официальные результаты;
- процедуры, необходимые для проверки действий, принятых объектом процесса оценки качества, в свете любых рекомендаций, содержащихся в отчете.

3.8. Процедуры отчетности: агентства должны разрабатывать процедуры самоотчетности.

## **ЧАСТЬ 1: ЕВРОПЕЙСКИЕ СТАНДАРТЫ И ПРИНЦИПЫ ПО ВНУТРЕННЕМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ**

### ***1.1. ПОЛИТИКА И ПРОЦЕДУРЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА СТАНДАРТ***

Учебные заведения должны иметь политику и соответствующие процедуры для обеспечения качества и стандартов своих программ и сертификатов. Они также должны быть явно приверженными развитию культуры, признающей важ-

ность качества и гарантии качества в своей работе. Для достижения этого учебные заведения должны разрабатывать и осуществлять стратегию постоянного улучшения качества.

Стратегия, политика и процедуры должны обладать официальным/формальным статусом и быть доступными общественности. Они также должны отводить должную роль студентам и другим заинтересованным сторонам.

### **ПРИНЦИПЫ**

Официальные процедуры и политика должны образовывать систему, внутри которой высшие учебные заведения разрабатывают и отслеживают эффективность своей системы обеспечения качества. Они также помогают формировать уверенность общественности в институциональной автономии. Политика должна содержать заявление о намерениях и основные средства, с помощью которых данные намерения осуществляются. Процедурное руководство должно предоставлять детализированную информацию о методах, с помощью которых осуществляется политика, и служить справочным материалом для лиц, интересующихся практическими аспектами выполнения процедур.

Изложение политики должно отражать:

- отношения между обучением и исследовательской работой в учебном заведении;
- стратегию учебного заведения по отношению к качеству и стандартам;
- организацию системы обеспечения качества;
- обязанности департаментов, школ, факультетов и других организационных единиц и отдельных лиц в отношении гарантии качества;
- вовлечение студентов в процесс обеспечения качества;
- способы, которыми политика осуществляется, отслеживается и пересматривается.

Реализация европейского пространства высшего образования решающим образом зависит от обеспечения учебными заведениями (на всех их уровнях) того, чтобы их программы имели ясные и явно выраженные результаты; их преподаватели хотели и были в состоянии осуществлять учебный процесс и поддержку учащихся, помогая им достичь этих ре-

зультатов; чтобы было предусмотрено полное, своевременное моральное и материальное поощрение тех работников, которые демонстрируют мастерство, компетентность и преданность делу. Все высшие учебные заведения должны стремиться к улучшению и совершенствованию уровня образования, предлагаемого студентам.

## **1.2. УТВЕРЖДЕНИЕ, МОНИТОРИНГ И ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ПЕРЕСМОТР ПРОГРАММ И СЕРТИФИКАТОВ/КВАЛИФИКАЦИЙ**

### **СТАНДАРТ**

Учебные заведения должны иметь формальные механизмы утверждения, периодических проверок и мониторинга своих программ и сертификатов/квалификаций.

### **ПРИНЦИПЫ**

Доверие студентов и других заинтересованных сторон высшему образованию легче установить и поддерживать с помощью эффективной деятельности по обеспечению качества, когда гарантируется, что программы хорошо составлены, регулярно проверяются и периодически пересматриваются, оставаясь таким образом актуальными и современными.

Обеспечение качества программ и сертификатов должно включать:

- разработку и публикацию ожидаемых результатов обучения;
- постоянное внимание к учебному плану, форме и содержанию программ;
- конкретные потребности различных видов обучения (дневное отделение, заочное отделение, дистанционное обучение, интернет-обучение) и типов высшего образования (академическое, профессиональное);
- доступность учебных ресурсов;
- формальные процедуры по утверждению программ высшестоящими организациями;
- наблюдение за прогрессом и достижениями студентов;
- регулярные проверки программ (включая проверку специалистами извне);

- постоянную обратную связь от работодателей, представителей рынка труда и иных имеющих отношение к делу организаций;
- участие студентов в процедурах обеспечения качества.

### **1.3. ОЦЕНКА СТУДЕНТОВ**

#### **СТАНДАРТ**

Студенты должны оцениваться с помощью опубликованных критериев, положений и процедур, применяемых согласованно.

#### **ПРИНЦИПЫ**

Оценка студентов является одним из наиболее важных элементов в высшем образовании. Результаты оценки оказывают большое влияние на будущую карьеру студентов. Таким образом, важно, чтобы оценочный процесс всегда производился профессионально, с учетом существующих обширных знаний в области тестирования и проведения экзаменов. Оценка также предоставляет важную для учебных заведений информацию об эффективности поддержки преподавания и обучения.

Процедуры оценки студентов должны:

- быть составленными так, чтобы измерить достижения предполагаемых результатов обучения и других целей программ;
- соответствовать своему назначению (диагностическому, текущему или итоговому);
- руководствоваться четкими опубликованными критериями;
- проводиться людьми, понимающими влияние оценки на студентов в процессе приобретения знаний и умений, относящихся к их будущей квалификации;
- по возможности, не полагаться на суждение одного проверяющего;
- принимать во внимание возможные последствия экзаменационных требований;
- иметь ясные правила относительно отсутствия студента, его болезни и других уважительных причин;

- гарантировать, что оценивание проводится в соответствии с установленными процедурами учебного заведения;
- проверяться в административном порядке для обеспечения точности всей процедуры.

#### **1.4. ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА**

##### **СТАНДАРТ**

Учебные заведения должны разработать методы для определения достаточной компетенции и квалификации работников, вовлеченных в учебный процесс.

Данные методы должны быть доступны для внешней проверки и быть упомянуты в отчётах.

##### **ПРИНЦИПЫ**

Преподаватели являются важнейшим ресурсом учебного процесса, доступным большинству студентов. Очень важно, чтобы преподаватели обладали обширными знаниями и глубоким пониманием преподаваемого предмета, имели необходимые умения и опыт для эффективной передачи знаний студентам, в контексте преподавания имели обратную связь с обучаемыми. Учебные заведения должны обеспечить, чтобы пополнение штата сотрудников и процедуры назначения включали способы удостоверения в том, что новые сотрудники обладают хотя бы минимально достаточным уровнем компетенции. Преподавательскому составу должны предоставляться возможности повышать профессиональную квалификацию, самосовершенствование должно всемерно поощряться. Учебные заведения должны предоставлять преподавателям с недостаточным уровнем компетенции возможности развивать ее до приемлемого уровня и иметь возможность отстранить от работы тех, кто продолжает демонстрировать недостаточную компетенцию.

**ЕВРОПЕЙСКИЙ РЕГИСТР ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ  
КАЧЕСТВА – EQAR (EUROPEAN QUALITY ASSURANCE  
REGISTER FOR HIGER EDUCATION)**

**ВВЕДЕНИЕ**

Европейский регистр по обеспечению качества в высшем образовании (EQAR) предоставляет ясную и надежную информацию об агентствах по обеспечению качества (QAA), действующих в Европе: это перечень агентств, деятельность которых значительно согласуется с европейскими стандартами и принципами для обеспечения качества (ESG) – документом, принятым европейскими министрами высшего образования в Бергене в 2005 г. Он размещен на веб-сайте для свободного доступа.

EQAR был создан Группой E438 и начал свою работу летом 2008 г. Европейские министры, отвечающие за высшее образование, уполномочили Группу E4 создать EQAR на своем саммите в Лондоне (май 2007 г.).

Как ожидается, Регистр должен выполнять следующие задачи:

- способствовать мобильности студентов, обеспечивая основу для роста доверия среди высших учебных заведений;
- уменьшать возможности для «аккредитационных фабрик» получать кредит доверия;
- составлять основу, опираясь на которую правительства могут одобрять выбор высшими учебными заведениями любого агентства из Регистра, если это сочетается с национальными договоренностями;
- обеспечивать высшие учебные заведения средствами и способами для выбора между различными агентствами, если это согласуется с национальными договоренностями;
- служить инструментом для улучшения качества работы агентств и способствовать развитию взаимного доверия между ними.



## **КРИТЕРИИ, ПРОВЕРКИ И ЗАЯВЛЕНИЯ**

Все агентства, которые в своей деятельности значительно согласуются с Европейскими стандартами и принципами для обеспечения качества (ESG), будут приняты в Регистр. Поскольку он базируется на значительном соответствии ESG как критерию, полное членство в ENQA, как правило, означает достаточное подтверждение для включения в Регистр.

Регистр не будет самостоятельно организовывать никаких проверок QAA.

Есть два варианта, как может быть организована проверка агентства-заявителя:

1. Проверка, координируемая на государственном уровне, включая проверки, организованные с целью оформления членства в ENQA. Это будет обычный путь включения в Регистр.

2. Проверка, координируемая негосударственным органом, ENQA или любой другой организацией, подходящей для Регистра. Это будет в том случае, когда проверка, координируемая на государственном уровне, невозможна или неуместна.

Как правило, одному агентству не придется проходить множественные проверки. И напротив, агентство может пройти одну проверку для множества целей при условии, что оно способно представить достаточные подтверждения значительной согласованности своей деятельности с Европейскими стандартами и принципами. Регистрационный комитет и Генеральная ассамблея совместно разработают Процедурные правила приема, которые также будут содержать минимальные требования и директивы для проведения проверок.

Регистрационный комитет примет решение исходя из отчета о проверке и другой дополнительной информации, представленной агентством-заявителем.

В случае отказа заявителю будет предоставлена возможность сделать еще одно представление, прежде чем будет принято окончательное решение.

Заявитель может подать апелляцию, опротестовывающую решение Регистрационного комитета на процедурных основаниях или в случае искаженного суждения. Апелляции будут рассматриваться, и по ним будут приниматься решения.

Удовлетворение апелляции приведет к пересмотру заявления.

## **СТРУКТУРА И УПРАВЛЕНИЕ**

Чтобы максимизировать доверие и надежность, Регистр принял в качестве отличительного признака своей деятельности подход подлинного партнерства заинтересованных организаций. Он был разработан и будет установлен четырьмя европейскими организациями, представляющими высшие учебные заведения (EUA и EURASHE), агентства по обеспечению качества (ENQA) и студентов (ESU).

Регистрационный комитет будет принимать решения о включении в Регистр. В состав этого комитета входят члены, которые имеют опыт в области обеспечения качества и действуют в пределах своей компетенции. Они тщательно оценят заявления и решат, значительно ли согласуется заявитель с Европейскими стандартами и принципами.

Комитет имеет следующий состав:

- восемь членов, выдвинутых ENQA, ESU, EUA и EURASHE (по два от каждой организации).
- два члена, выдвинутых Бизнес-Европой и Международным образованием.
- один председатель в качестве дополнительного члена, назначенный Регистрационным комитетом.

На заседаниях комитета будут присутствовать пять членов Группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) в качестве наблюдателей. Апелляционный комитет принимает решения по возможным апелляциям, см. параграф по апелляциям выше.

Принципиальные решения, такие как бюджет и выборы органов Ассоциации, будут приниматься Генеральной ассамблеей, охватывающей всех членов.

Организации E4 станут членами-основателями Международной некоммерческой ассоциации, которая будет вести Регистр. Бизнес Европа и Международное образование активно участвуют как социальные партнеры-члены Ассоциации. Отдельные правительственные и межправительственные организации Европейского пространства высшего образования, такие как Совет Европы (СЕ) и Европейский центр высшего

образования ЮНЕСКО (UNESCO-CEPES), смогут принять участие в качестве правительственных членов.

Как правило, решения будут приниматься большинством как правительственных, так и неправительственных членов, т. е. членами-основателями и социальными партнерами. Эта двойная мажоритарная схема отражает сотрудничество правительств и заинтересованных организаций в Болонском процессе.

Исполнительная комиссия отвечает за административное управление Ассоциацией. Это освобождает Регистрационный комитет от административных задач, таким образом предоставляя ему возможность обдумывать и принимать решения независимо. Повседневное управление Регистром будет в руках Секретариата 1.5FTE, возглавляемого директором.

**БОЛОНЬЯ ПОСЛЕ 2010 ГОДА. ДОКЛАД О РАЗВИТИИ  
ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*СПРАВОЧНЫЙ ДОКУМЕНТ ДЛЯ ГРУППЫ ПО КОНТРОЛЮ  
ЗА ХОДОМ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА, ПОДГОТОВЛЕННЫЙ  
БОЛОНСКИМ СЕКРЕТАРИАТОМ. СОВЕЩАНИЕ МИНИСТРОВ.  
ЛЕВЕН/ЛУВЕН-ЛА-НЕВ, 28–29 АПРЕЛЯ 2009 ГОДА.*

*REPORT ON THE DEVELOPMENT OF THE EUROPEAN HIGHER  
EDUCATION AREA BACKGROUND PAPER FOR THE BOLOGNA  
FOLLOW-UP CROUP PREPARED BY THE BENELUXBOLOGNA  
SECRETARIAT LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE MINISTERIAL  
CONFERENCE 28–29 APRIL 2009*

*[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/  
conference/documents/Beyond\\_2010\\_report\\_FINAL.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Beyond_2010_report_FINAL.pdf)*

*Проект финансируется при поддержке Европейской комиссии в рамках программы образования в течение всей жизни. Настоящая публикация отражает мнение только ее авторов, и Комиссия не несет ответственности за какое-либо использование содержащейся в ней информации.*

**БОЛОНЬЯ ПОСЛЕ 2010 ГОДА.  
ВКЛАД ЕВРОПЕЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ГЛОБАЛЬНОЕ ОБЩЕСТВЕННОЕ БЛАГО**

***Введение***

Болонский процесс стал во многих отношениях революционным для сотрудничества в европейском высшем образовании. Четыре министра образования, принимавшие участие в праздновании 800-летия Университета Парижа (Совместная Сорбоннская декларация, 1998 г.), пришли к единодушному мнению, что сегментация сектора высшего образования в Европе устарела и стала пагубной, и подписали совместную Сорбоннскую декларацию. Решение участвовать в доброволь-

ном процессе создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) было официально закреплено 30 странами год спустя в Болонье (Болонская декларация, 1999 г.). Сейчас очевидно, что это был уникальный проект, поскольку на сегодняшний день в процессе участвует не менее 46 стран из 49, ратифицировавших Европейскую культурную конвенцию Совета Европы (1954 г.). Это означает, что в конечном итоге совместная декларация, подписанная четырьмя министрами в Париже, мобилизовала многочисленных министров (высшего) образования и высокопоставленных государственных чиновников, а также тысячи ректоров, деканов, профессоров и студентов, которые внесли свой вклад в концепцию проекта и особенно в ее осуществление. Ни одна другая европейская инициатива не мобилизовала так много людей, кроме создания и развития Европейского союза. К тому же этот процесс вызывает растущий интерес и любопытство, а также некоторую тревогу в других частях мира.

Процесс является успешным, потому что важная роль в нем отводится высшим учебным заведениям\* и их представительным ассоциациям, а также Европейскому союзу студентов. Он привлекает в свои органы принятия решений работодателей и представителей профсоюзов, в нем активно участвуют такие международные организации, как Европейская комиссия, Совет Европы, ЮНЕСКО-СЕПЕС и Европейская сеть агентств по обеспечению качества. Он побудил многие страны ратифицировать Лиссабонскую конвенцию о признании (Совет Европы-ЮНЕСКО, 1997 год), которая является единственным юридически обязательным текстом Европейского пространства высшего образования.

На начальном этапе цель Болонского процесса состояла в том, чтобы укрепить конкурентоспособность и привлекательность европейского высшего образования и улучшить мобильность и трудоустраиваемость студентов за счет внедрения системы, основанной на додипломном и дипломном обучении с легко понятными программами и степенями. Обеспечение качества также играло важную роль с самого начала.

---

\* В настоящем документе термины «высшие учебные заведения» и «университеты» будут использоваться как некий общий термин для обозначения различных учреждений высшего образования.

Начиная с 1999 г., совещания министров расширили эту программу и придали большую точность и ясность разработанным инструментам. Структура, состоящая из додипломных и дипломных степеней, эволюционировала в трехцикловую систему, которая сейчас включает в себя концепцию квалификационных рамок с упором на результаты обучения, т. е. на то, что люди знают, понимают и могут делать, а также на то, каким образом различные квалификации связаны друг с другом. Было введено понятие «социальное измерение высшего образования», а признание квалификаций сегодня ясно воспринимается как главная составляющая политики европейского высшего образования.

В рамках Болонского процесса разработан и используется целый ряд инструментов, которые придали европейскому высшему образованию большую согласованность и обозначили его на карте мира. Эти инструменты являются многоцелевыми и могут служить для решения разных задач. В то же время некоторые общие цели можно рассматривать в качестве инструментов. Так, например, мобильность – это одновременно и средство, и цель.

Европейское измерение в очень большой степени является смыслом Болонского процесса, его отличительной чертой. Оно находит свое выражение в том, что европейские системы высшего образования базируются на многообразии и сотрудничестве, на участии всех заинтересованных сторон и на академической свободе. Другая отличительная черта Болонского процесса – многоязычие. Европейское высшее образование с присущим ему сильным социальным измерением рассматривается как общественное благо, и именно это уникальное сочетание ценностей и принципов формируют европейское измерение высшего образования Европы.

Что касается реализации, то прогресс, достигнутый за прошедшие годы, был неровным, о чем свидетельствуют многие проведенные исследования. Отмечаются различия между странами, между учреждениями, а также между дисциплинами. Болонский процесс очень сложен, в нем участвуют многие заинтересованные стороны, и поэтому не все страны-участницы смогут полностью осуществить поставленные цели и стратегии к 2010 г.

В настоящее время проводится независимая оценка того, что было реально достигнуто и в каких масштабах. Отчет об этой работе должен быть готов в 2010 г.

До публикации этого отчета Совещание министров 2009 г. должно дать программные ориентиры для будущего развития Болонского процесса. В настоящем документе предлагаются возможные базисные точки этого развития.

## **ГЛАВА 1. ОКОНЧАТЕЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ПОВЕСТКИ ДНЯ**

Не все цели Болонского процесса будут достигнуты странами-участницами к 2010 году, поэтому необходимо, чтобы он продолжался и после этого срока. Основным приоритетом в будущем должно стать завершение существующих линий действия.

Для большей ясности в следующих главах будет делаться различие между основными стратегическими областями и линиями действия с их четко определенными практическими результатами.

### ***1.1. Линии действия***

Эта категория включает в себя структуру степеней, квалификационные структуры, обеспечение качества и признание. Правильное понимание и полная реализация следующих трех линий действия остается исключительно важной на ближайшие годы.

#### ***1.1.1. Структура степеней и квалификационные структуры***

В основе Европейского пространства высшего образования – трехцикловая система, предусматривающая возможность для национальных систем образования создавать промежуточные квалификации в рамках первого цикла и обеспечивающая надлежащее продвижение от одного цикла к другому. Каждый цикл определяется в терминах общих дескрипторов на основе результатов обучения. Кроме того, первые два цикла описываются кредитами ECTS, назначаемыми на основе результатов обучения и учебной нагрузки студентов. Для первого цикла, как правило, требуется от 180 до 240 кредитов ECTS, для второго – 90–120 с минимальным числом на уровне второго цикла в 60 кредитов.

Идет разработка и внедрение национальных квалификационных структур, которые должны быть сертифицированы на соответствие с всеохватывающей структурой квалификаций для ЕПВО и призваны служить для обеспечения мобильности и трудоустраиваемости. Квалификационные структуры делают особый упор на результаты обучения и допускают различные учебные пути к данной квалификации. В большинстве стран процедуры самосертификации должны завершиться после 2010 года. Тогда же будут доступны и соответствующие отчеты. График внедрения национальных квалификационных структур к 2010 году необходимо слегка изменить, предусмотрев в нем проведение к 2012 году самосертификации на соответствие структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Внедрение национальных квалификационных структур играет важнейшую роль в обеспечении прозрачности и потому должно быть завершено в кратчайшие сроки. Для этого требуется постоянная координация на уровне ЕПВО, а также координация с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни. Ценные сведения предоставляются специалистами по национальным квалификационным структурам, которые заявляют о необходимости регулярного, организованного обмена информацией между основными участниками разработки национальных структур квалификаций.

Нет сомнения, что принятие новой структуры степеней и фокус на обеспечение качества являются наиболее заметными результатами Болонского процесса, а для неспециалистов – составляют его суть. Оба служат повышению прозрачности и взаимного доверия и, таким образом, способствуют академической мобильности. Вообще говоря, осуществление структурных реформ влечет за собой более существенные изменения, чем переименование ранее выданных дипломов. Программы на степень все чаще описываются в терминах результатов обучения, а внедрение кредитных баллов привело к студентоцентрированному обучению.

Хотя значительная часть структурных реформ уже проведена, ключевой задачей остается переход от структуры к содержанию и надлежащее осуществление смены парадигмы



с обучения, центрированного на преподавателе, к студентам как к центру внимания. Потребуется дальнейшая работа и соответствующие ресурсы, чтобы обеспечить лучшее понимание результатов обучения и их использование для проектирования и реализации программ в различных предметных областях. В конечном итоге должно измениться то, как ведется преподавание и проходит обучение, что, в свою очередь, вызовет организационные изменения.

Связь между квалификационными рамками и обеспечением качества имеет важнейшее значение. В ближайшие годы необходимо направлять усилия на национальном и институциональном, а также на европейском и региональном уровнях на улучшение координации в части создания квалификационных рамок и работы в области обеспечения качества при широком участии заинтересованных сторон.

#### *1.1.2. Обеспечение качества*

Поддержание качества европейского высшего образования на высоком уровне и его дальнейшее совершенствование стало одной из основных целей Болонского процесса.

Европейские стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в высшем образовании (ESG), разработанные Европейской ассоциацией по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) и ее партнерами по группе E4 (Европейский союз студентов, Европейская ассоциация университетов и Европейская ассоциация учреждений высшего образования) в настоящее время внедряются в высших учебных заведениях и учреждениях по обеспечению качества. Влияние ESG растет, они все шире признаются как некая общая отправная точка для всех участников европейского высшего образования. Вновь создаваемый Европейский регистр агентств обеспечения качества в высшем образовании (EQAR) принял их в качестве подходящего критерия для приема учреждений по обеспечению качества.

Основная ответственность за качество лежит на высших учебных заведениях. Внутреннее обеспечение качества является обязанностью вузов. Создание эффективной «культуры качества», безусловно, связано с уровнем их реальной автономии.

Внешнее обеспечение качества отвечает другим потребностям: оно сочетает в себе информирование общественности о качестве и стандартах и рекомендации вузам по их дальнейшему развитию.

Широкие масштабы и важность изменений, обусловленных вопросами качества в болонской повестке дня, требуют внимательного анализа их эффекта. Значительно возросло число учреждений по обеспечению качества и аккредитации, и эта тенденция может сохраниться и в будущем, если большее место займут попредметные аккредитации. Однако сегодняшнее направление – это проверки качества и аккредитация институционального уровня. Функции, задачи и приоритеты учреждений качества разнообразны и подвержены изменениям. В связи с этим принцип признания разнообразия в подходах к обеспечению качества должен оставаться основой Европейских стандартов и руководящих принципов.

Есть новые и развивающиеся проблемные области, затрагивающие обеспечение качества в ЕПВО. К ним относятся: как обеспечить баланс между подотчетностью и улучшениями в вузах, с одной стороны, и общей ответственностью высших учебных заведений, учреждений по обеспечению качества и политиков, – с другой; как сделать реальной роль различных заинтересованных групп (студентов, деловых кругов и т. д.) и как обеспечить их надлежащим уровнем информации; как справиться с растущим многообразием системы высшего образования (разнообразие педагогики, вузов, студентов, ожиданий, миссий); как реагировать на интернационализацию высшего образования, нередко сочетающуюся с растущей коммерциализацией и конкуренцией; как не допустить роста бюрократизации и стоимости обеспечения качества?

Следует иметь в виду, что механизмы обеспечения качества не являются самоцелью и что их основная задача – повышение качества преподавания и научных исследований. Учреждения по обеспечению качества выступают поддержкой вузам в их постоянном развитии и одновременно играют важную роль защитников общественных интересов.

Дальнейшее развитие европейского измерения качества требует активного диалога между вузами, учреждениями обеспечения качества и правительствами, заинтересованными сторонами и другими пользователями результатов обеспечения качества, посвященного их основным ожиданиям. Для успешного движения вперед необходимо признать, что различные национальные потребности и задачи требуют разных инструментов и методов обеспечения качества. Следует добиваться, чтобы учреждения по обеспечению качества понимали суть миссий друг друга и могли совместными усилиями отвечать на вызовы качества в Европейском пространстве высшего образования. Это позволит согласованно откликаться на коллективные потребности Европы.

### *1.1.3. Признание*

Признание квалификаций с самого начала является краеугольным камнем Болонского процесса, а Лиссабонская конвенция о признании – единственный юридический документ, на который он опирается на европейском уровне. Болонский процесс все шире гарантирует всем учащимся справедливое академическое признание их квалификаций.

Несмотря на очевидный прогресс, есть общее понимание того, что практика признания в ЕПВО несогласованна и что вариации в программах слишком просто определяются как существенные различия, что затрудняет признание.

Признание в смысле Лиссабонской конвенции – это признание академическое. Однако понятие признания гораздо шире. Оно используется для доступа к профессиям или для целей трудоустройства в целом. Следует отметить, что в Европейском союзе (в зоне ЕС-27) директивы внутреннего рынка, касающиеся регулируемых профессий, предписывают основывать признание профессиональных квалификаций на таких факторах, как продолжительность программы. Этот ориентированный на входные факторы подход может помешать признанию предшествующего обучения. Кроме того, уровни профессиональных квалификаций не совпадают с уровнями квалификаций ЕПВО, которые, в отличие от профессиональных квалификаций, определяются в терминах результатов обучения.

Ключевой вопрос в ЕПВО – обеспечить прозрачность реализации Лиссабонской конвенции о признании, процессов, связанных с реализацией, и критериев принятия решений. В Европе существуют разные «культуры признания». Одна из важнейших задач состоит в том, чтобы выработать общее понимание концепции квалификаций и допустимых реальных различий между ними, т. е. определить, какая степень различия между квалификациями может стать веским основанием для непризнания. Росту доверия в вопросах признания должны способствовать механизмы обеспечения качества и привязка степеней к национальным квалификационным структурам.

Согласованность практик признания внутри одной страны и между странами может быть обеспечена благодаря сотрудничеству между высшими учебными заведениями и национальными центрами ENIC/NARIC. Это сотрудничество поможет вузам разработать руководящие указания и рекомендации по признанию, в полной мере реализующие принципы Лиссабонской конвенции в учебном заведении. Качество институциональных процедур признания должно быть включено во внутреннее обеспечение качества в вузах и в его внешнюю оценку.

Говоря в целом, общая структура степеней и структура квалификаций, обеспечение качества и академическое признание – это линии действия, которые привели к структурным реформам и к институционализации Болонского процесса. Следует напомнить, что Европейский регистр учреждений обеспечения качества, истинный продукт Болонского процесса, является субъектом права. Структура степеней и квалификационная структура имеют прямое влияние на управление системами высшего образования и на пути организации этих систем странами-участницами. На данном этапе нет необходимости новых мер или правил на европейском уровне. Главное, что требуется сегодня, – это правильное понимание и осуществление линий действия Болонского процесса, особенно на институциональном уровне.

## ***1.2. Стратегические области***

Социальное измерение, трудоустроиваемость, обучение в течение всей жизни, мобильность и Болонский процесс в его глобальном измерении характеризуются как стратегические области в том смысле, что они описывают задачи, которые не были облечены в нормативно-правовую базу.

### ***1.2.1. Социальное измерение***

Социальное измерение можно определить как условия, необходимые для обеспечения равенства в отношении доступа к высшему образованию, его прохождения и завершения. Особый упор на социальные характеристики высшего образования означает стратегическую нацеленность на уменьшение социального разрыва, на обеспечение равных возможностей качественного образования и на укрепление социальной сплоченности. Социальное измерение – это когда речь идет о справедливом отношении к людям и о том, чтобы наилучшим образом распорядиться ресурсами общества, побуждая и поощряя каждого гражданина максимально использовать свои таланты и возможности.

Болонский процесс усилил акцент своей стратегии на социальном измерении. Ключевыми идеями являются:

- В обществе знаний высшее образование играет важную роль в успешном развитии экономики, предоставляя возможность для всех участвовать в эффективной экономике и пользоваться ее преимуществами.
- Равенство и социальная справедливость составляют отличительное свойство высшего образования, которое становится ведущей силой социальной сплоченности и активной гражданственности.

Концепция высшего образования, содействующего социальной сплоченности, является частью модели социального государства. Образование и, более конкретно, высшие учебные заведения способствуют перераспределению богатства через инвестиции в социальную мобильность, а главное – через государственные инвестиции в молодое поколение. Эта модель социального государства определяет и оценивает, в какой мере вузы выполняют свою миссию обеспечения социальной сплоченности в отношении групп с различным со-

циальным происхождением или групп, находящихся в невыгодных условиях.

Хотя показатели участия в высшем образовании в разных европейских странах существенно различаются, меры по расширению контингента учащихся не обязательно увеличили социальную справедливость. Неравенство остается большим. Причины этого можно найти как внутри, так и вне сектора высшего образования. Высшее образование – это часть такой системы, где выбор делается на начальном этапе карьеры ученика. Вот почему усилия, направленные на достижение равенства в высшем образовании, должны дополняться соответствующими мерами в других частях системы образования. Барьерами для равного доступа в секторе высшего образования являются стоимость участия, вступительные квалификационные требования, отсутствие гибких возможностей обучения, ограниченная доступность услуг поддержки и «институциональная культура».

Основная задача сегодня – обеспечить расширение доступа к высшему образованию и добиться успешного завершения программ первого и второго циклов для всех, кто может выиграть от высшего образования. Это предполагает улучшение учебной среды и создание надлежащих экономических условий для студентов, что позволило бы им извлечь пользу от возможностей обучения на всех уровнях. Расширение участия потребует также дальнейших усилий по созданию гибких путей обучения и введения необходимых стимулов для привлечения многообразного контингента студентов к участию в высшем образовании.

Социальное измерение высшего образования касается не только студентов первого и второго циклов. Несмотря на то, что сегодня докторанты рассматриваются как начинающие исследователи, предстоит сделать еще многое, прежде чем они будут иметь право на весь объем социального обеспечения и пенсионных прав или их эквивалентов в соответствии с признанием их профессионального опыта как исследователей.

Социальное измерение высшего образования – очень широкая тема и потому требует интеграции национальной политики образования с политикой в других областях.

Министры должны взять на себя обязательство продолжать сбор и подготовку надежных данных и показателей, в том числе с учетом возможности проведения сопоставлений (бенчмаркинга). Это позволит отслеживать прогресс в достижении большей открытости (инклюзивности) высшего образования в Европе и корректировать на основе реальных данных политику в этом направлении.

### *1.2.2. Трудоустраиваемость*

Трудоустраиваемость можно определить как расширение возможностей студента воспользоваться шансами на рынке труда, т. е. получить первичное значимое трудоустройство или стать самозанятым, сохранить трудоустройство и быть способным передвигаться на рынке труда. Она включает в себя приобретение общих навыков и компетенций, таких как аналитические способности, навыки коммуникаций, этическая осведомленность, способность оценивать риски в долгосрочной перспективе. Баланс между знаниями, с одной стороны, и переносимыми навыками – с другой, довольно тонок, поскольку хорошие профессиональные знания и понимания остаются неизменным условием трудоустройства. Формирование общих навыков влечет за собой перестройку всех учебных программ, и это прямо влияет на то, как ученые или преподаватели воспринимают свою роль, отличающуюся от той, когда преподаватель выступает лишь в качестве лектора. Таким образом, речь идет не только о содержании, но и о методах обучения. Эта новая парадигма меняет жизнь департаментов университетов и потому нуждается в дальнейшем обсуждении и анализе ее последствий для вузов Европы.

В условиях быстрых изменений рынка труда и требуемых навыков трудоустраиваемость также охватывает совершенствование навыков тех, кто уже трудоустроен, и потому касается не только недавних выпускников. Высшие учебные заведения должны играть важную роль в непрерывном образовании и профессиональной подготовке и, следовательно, дальше инвестироваться в образование в течение всей жизни.

Университеты всегда готовили специалистов-практиков в области права, медицины, теологии и инженерии, они также были учебными заведениями, где обучаются будущие го-

сударственные служащие и преподаватели. Опыт болонских реформ показал, что введение двух циклов в регулируемые профессии является очень сложной проблемой, учитывая роль профессиональных ассоциаций и законодательство ЕС по внутреннему рынку.

Новый вызов для систем с традиционно длинным первым циклом – проектирование и реализация бакалаврских программ, готовящих к выходу на рынок труда. Опыт показывает, что во многих странах потенциал первого цикла пока используется не полностью и необходимо повышать уровень осведомленности о нем.

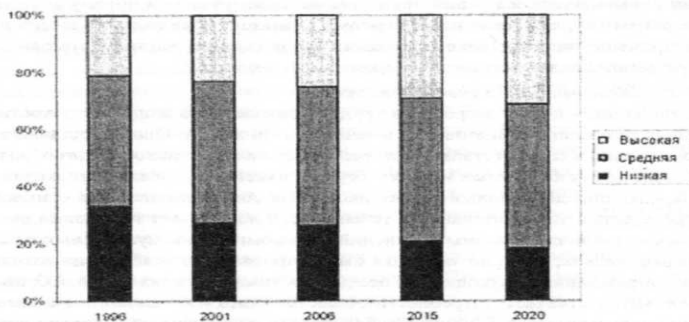
По-прежнему преобладает мнение, что конкретный диплом готовит к конкретной работе, и чем длиннее программа обучения, тем лучше подготовка к этой работе. Такая точка зрения ограничена. Здесь продолжительность обучения и уровень квалификации путаются с ее качеством. Квалификация на любом уровне может быть хорошего или не очень хорошего качества. Для одних видов трудоустройства могут требоваться квалификации второго или третьего цикла, в то время как для других вполне достаточно квалификации первого цикла. В изменяющихся экономических условиях обладатели степени должны быть способны мобилизовать знания и навыки, что позволило бы им адаптироваться к многообразию ситуаций. Работодатели как в государственном, так и частном секторах должны быть открыты к этому. И не в последнюю очередь органы государственной власти – движущая сила этой важной реструктуризации квалификаций европейского высшего образования – должны иметь четкое представление о роли квалификаций первого цикла для трудоустройства в государственном секторе.

Если обратиться к прогнозированию потребностей рынка труда в квалификациях, то, согласно прогнозу CEDEFOP (2008 год), ожидается относительное увеличение спроса на высококвалифицированных работников. Это означает, что нашим экономикам требуется больше выпускников, и вопрос состоит в том, будут ли эти выпускники подготовлены для работы на определенных рабочих местах и готовит ли их учеба к имеющимся рабочим местам.



Ключевой задачей является разработка учебных программ и стимулирование методов преподавания, которые бы способствовали освоению навыков и умений, необходимых для экономики завтрашнего дня, включая регулируемые профессии. Участие работодателей в разработке учебных программ позволяет обеспечить их соответствие потребностям рынка труда. Однако при создании программ необходимо принимать во внимание и долгосрочные потребности общества в развитии (независимо от более насущной ситуации) влиятельных центров знаний и научных исследований. Кроме того, высшие учебные заведения вносят свой вклад в выявление компетенций и навыков, востребованных на рынке труда. Необходимо всячески поощрять более систематический диалог между вузами и работодателями.

Важнейшей задачей на ближайшее время является дальнейшее продвижение новой структуры степеней среди работодателей, особенно среди малых и средних предприятий. Государственный сектор должен изменить свою карьерную систему в соответствии с новой болонской структурой степеней. Необходимо повышать информированность о достоинствах степени бакалавра, что весьма значимо не только для работодателей, но и для студентов, родителей, профессоров и преподавателей, а также для самих высших учебных заведений.



Источник: Cedefop, *Навыки, необходимые Европе. Фокус на 2020*. Люксембург, 2008, с. 12

**Рис. 1. Прежняя и вероятная будущая квалификационная структура рабочих мест, доля в %, ЕС-25**

Таблица 1

**Относительная важность общих компетенций  
(1 = наиболее важная), по оценке работодателей,  
выпускников и преподавателей**

<b>Работодатели</b>	<b>Выпускники</b>	<b>Преподаватели</b>
n = 944	n = 5183	a = 998
1. Способность учиться	2	3
2. Способность применять знания на практике	3	5
3. Способность к анализу и синтезу	1	2
4. Способность адаптироваться к новым ситуациям	5	7
5. Навыки межличностного общения	6	14
10. Элементарные вычислительные навыки	4	16
12. Базовые общие знания	12	1

*Источник:* Настройка образовательных структур / Вклад университетов в Болонский процесс: Введение (2007). – С. 38–39\*.

Принципиально важно, чтобы студенты в конце периода их обучения, а также потенциальные студенты могли получать информацию, рекомендации и консультирование по их будущей профессии и перспективам трудоустройства. Необходимо усилить ответственность вузов за консультационную и ориентационную поддержку. Правительства/правительственные учреждения и работодатели совместно с высшими учебными заведениями должны повышать доступность и качество предоставляемых студентам услуг по трудоустройству.

Трудоустраиваемость не ограничивается первыми двумя циклами. Осуществляя свою основную миссию подготовки исследователей, университеты все чаще сталкиваются с проблемами меняющегося рынка труда для молодых ученых и потому должны готовить их к более широкому, чем прежде,

\* Cedefop, Skill Needs in Europe. Focus on 2020. Luxembourg, 2008, p. 12 (Прим. переводчика). Tuning Educational Structures / Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction (2007). – P. 38–39 (Прим. переводчика).

карьерному диапазону – не только в академической среде, но и в промышленности, некоммерческих организациях, частных компаниях, частных и государственных независимых исследовательских центрах.

### *1.2.3. Образование в течение всей жизни*

Цели социального измерения и трудоустраиваемости могут быть достигнуты только в условиях реализации образования в течение всей жизни. Оно представляет собой широкую концепцию, в соответствии с которой образование – гибкое, многообразное и доступное в разное время и в разных местах – осуществляется на протяжении жизни.

Нередко определяющими характеристиками современного мира считаются перемены и неопределенность. Образование в течение всей жизни дает гражданам возможность откликаться на различные формы изменений – экономических, культурных, технологических и демографических, реально позволяя им на протяжении всей жизни входить в систему высшего образования и выходить из нее для достижения своих целей. Образование в течение всей жизни отвечает потребности общества стать «обучающимся обществом» и способствует экономической конкурентоспособности и социальной сплоченности.

Образование в течение всей жизни – многогранная концепция, которая может включать в себя продвижение вверх по карьерной лестнице, расширение знания, приобретение новых навыков и компетенций на основе признания предшествующего обучения либо просто продолжение обучения для целей личного роста. Образование в течение всей жизни стало одной из целей политики поддержки экономического роста, социальной сплоченности и развития личности. В этом смысле оно является стратегией расширения участия в системе высшего образования, в том числе для тех, кто прежде, как правило, ей не охватывался.

Основой успеха образования в течение всей жизни является такая социально-экономическая обстановка, в которой образование высоко ценится, используется и вознаграждается, и в которой признается, что к получению квалификации могут вести разные траектории обучения. Все это означает

определенное изменение культуры. Фундаментальной структурной проблемой является создание возможностей непрерывного обучения, которые требуются для системы образования в течение всей жизни, сочетающего в себе периоды обучения с периодами работы и базирующегося на студентоцентрированном обучении. Для достижения этого образования в течение всей жизни необходимо включить в индивидуальные стратегии вузов и сделать неотъемлемой частью образовательной системы.

Образование в течение всей жизни является составной частью системы образования и одним из основных инструментов социального развития и экономического роста. Системы и способы предоставления образования в течение всей жизни подчиняются фундаментальным принципам образования как общественного блага и как общественной ответственности.

В контексте образования в течение всей жизни необходимо соотносить квалификации дальнейшего образования с тремя циклами Болонской структуры степеней и предоставлять понятную и доступную информацию об их ценности и значении.

#### *1.2.4. Привлекательность европейского высшего образования*

Болонский процесс, безусловно, влияет на отношения между высшим образованием в Европе и высшим образованием в других частях мира. В то же время очевидно, что с европейской точки зрения глобальное измерение Болонского процесса – это сочетание того, что у нас есть общего, а именно Европейское пространство высшего образования, и элементов, являющихся специфическими для каждой страны-участницы, в том числе стратегии маркетинга национального высшего образования.

Отмечается явная тенденция к расширению деятельности по продвижению европейского высшего образования на всех уровнях (институциональном, национальном и европейском). В то же время эта деятельность не одинаково активна по всему Европейскому пространству высшего образования, и ее систематический обзор не проводится, особенно в отношении деятельности вузов. На национальном уровне растет число рекламных мероприятий/кампаний, для проведения

которых создаются специальные организации. Реализация Болонского процесса используется как средство повышения привлекательности и конкурентоспособности национальных систем. Однако в центре внимания всей этой деятельности находятся отдельные системы высшего образования в рамках ЕПВО, а не само ЕПВО как таковое. Одна из основных задач деятельности по продвижению на европейском уровне – добиться, чтобы она была устойчивой и охватывала все Европейское пространство высшего образования.

Привлекательность Европейского пространства высшего образования определяется его стремлением к высокому качеству и его открытостью. Последнее зависит от ряда условий, при этом особую роль в стимулировании иностранных студентов и преподавателей к работе/учебе в Европе играют условия, рассматриваемые ниже.

Европейское пространство высшего образования должно быть:

- привлекательным местом для учебы и научных исследований;
- привлекательным рынком труда для преподавателей, ученых и специалистов благодаря качеству приобретаемого опыта и четко определенным карьерным траекториям;
- привлекательным регионом, где сохраняется богатое и разнообразное культурное наследие: языки, институциональная культура, учебные программы и методы преподавания и обучения;
- привлекательным пространством высшего образования, благодаря связи между обучением и научными исследованиями.

Внешнее измерение Болонского процесса касается также места Европейского пространства высшего образования в глобальном мире высшего образования. К 2020 году благодаря росту инвестиций и инноваций во многих частях мира существенно возрастет роль конкуренции в высшем образовании. Стратегическое значение исследований и инноваций для экономического развития и конкурентоспособности вызвало к жизни международную гонку инвестиций в эту сферу. ЕПВО должно позиционировать себя по

отношению к конкурентам и стать самым творческим и инновационным регионом в мире.

Развитие Болонского процесса вызывает рост во всем мире интереса к нему и к формирующемуся ЕПВО. Все более очевидно, что Болонский процесс должен откликнуться на этот растущий интерес. И хотя изменение критериев членства или определение отдельных категорий для стран, заинтересованных в членстве, но не имеющих на него права, не является возможным решением проблемы, Европейское пространство высшего образования не должно рассматриваться как «крепость Европа». Болонский процесс признает и высоко ценит важную роль значительного числа стран, которые решили организовать свои системы высшего образования в соответствии с принципами Болоньи. Опираясь на полученный передовой опыт, страны Болонского процесса будут участвовать в политических дискуссиях и в различных проектах с другими государствами и регионами. Сотрудничество с другими странами сосредоточится на содержательной стороне и будет осуществляться в атмосфере взаимного уважения.

Таким образом, ключевой задачей является предоставление информации о ЕПВО, ориентированной на страны за его пределами, в том числе посредством специальных сайтов. Не менее важное значение имеет организация скоординированных ознакомительных визитов из стран и в страны, которые не входят в Европейское пространство высшего образования.

Как было решено на совещании министров в Берлине, географический охват и общие критерии участия в Болонском процессе определяются членством в Европейской культурной конвенции и стремлением к достижению и реализации целей Болонского процесса в национальных системах.

Политический диалог и сотрудничество на основе партнерства имеют решающее значение для дальнейшего развития Болонского процесса и для его репутации в мире. Существующие на сегодняшний день критерии присоединения к Болонскому процессу вполне эффективны и должны быть сохранены. В то же время на уровне национальных и региональных государственных органов, организаций высшего образования, высших учебных заведений и их представитель-

ных структур необходимо обеспечить усиление взаимного понимания и активизацию обмена опытом, а также заложить основу для более широкого устойчивого сотрудничества. Для содействия дальнейшему диалогу и сотрудничеству со странами в других частях мира должны развиваться следующие формы сотрудничества:

- расширение и активизация сбалансированного двустороннего и многостороннего сотрудничества с партнерами из разных регионов мира, основанное на принципах партнерства, например, в рамках соответствующих программ и проектов ЕС;

- проведение Болонских политических форумов с участием представителей министерств, заинтересованных кругов и/или должностных лиц из стран ЕПВО и стран, не являющихся участниками Европейской культурной конвенции;

- укрепление политического диалога по конкретным темам (таким как мобильность, обеспечение качества, признание, вовлечение студентов, управление и т. д.) или по реформе высшего образования в целом;

- всестороннее использование инициатив, выдвинутых Евросоюзом и ЮНЕСКО;

- приглашение заинтересованных кругов из стран, не являющихся участниками Европейской культурной конвенции, на конференции, семинары и другие мероприятия с болонской тематикой и привлечение их к участию в проектах и инициативах в рамках Рабочей программы BFUG, где это возможно;

- участие Группы по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) в соответствующих проектах и мероприятиях в других регионах мира.

Необходимо наличие на европейском и национальном уровнях финансовых инструментов, которые позволяли бы осуществлять длительное и устойчивое сотрудничество, а также вести диалог по политике высшего образования между представляющими различные регионы заинтересованными сторонами, такими как многообразные ассоциации в сфере высшего образования и студенческие объединения.

### *1.2.5. Мобильность*

Мобильность является одной из основ европейского сотрудничества и остается важнейшей темой различных коммюнике, принимаемых по Болонскому процессу. Действительно, помимо экономической ценности создания мобильной рабочей силы, мобильность студентов, начинающих исследователей и профессорско-преподавательского состава имеет большое культурное значение, способствуя взаимопониманию между странами и регионами, а также личной самореализации. Мобильность создает академические и научные преимущества как для вузов, так и для исследователей. Она играет существенную роль в интернационализации системы и учреждений высшего образования, и ее результатами стало появление многонационального профессорско-преподавательского состава и международных программ обучения. Несмотря на это, прогресс в этой области не соответствуют первоначальным ожиданиям.

Вначале ожидалось, что создание единого образовательного пространства придаст мобильности дополнительный импульс. Этого, по-видимому, пока не произошло. С точки зрения внутриевропейских краткосрочных программ мобильности (типа программы Erasmus) введение двухуровневой системы степеней иногда воспринимается как препятствие для студенческой мобильности. Поэтому рекомендуется направить усилия на создание учебных программ с адекватной нагрузкой и предусмотреть возможность для мобильности в структуре всех программ.

По-прежнему сохраняются позитивные ожидания относительно внутриевропейской мобильности для получения степеней. Единая структура степеней облегчает мобильность между странами. Тем не менее необходимо и далее расширять мобильность для получения степени, другими словами, побуждать большее число студентов к мобильности в течение всего периода обучения (будь то бакалаврский или магистерский уровни) и поощрять молодых исследователей к работе над докторской степенью за рубежом как элемент международной конкурентоспособности и развития европейского измерения.



### ***1.3. Учебные программы и результаты обучения***

В аналитическом докладе 2007 г. о ходе Болонского процесса отмечается, что, хотя и был достигнут прогресс по отдельным направлениям деятельности и показателям, нельзя рассматривать их изолированно, поскольку все аспекты Болонского процесса взаимосвязаны. Через все линии действия проходят две общие темы: фокус на учащих и фокус на результатах обучения. В Лондонском коммюнике отмечается, что одним из существенных итогов Болонского процесса является «развитие более студентоцентрированного обучения, базирующегося на результатах», и указывается, что при проведении анализа и оценки ситуации в 2009 г. следует «интегрированно рассмотреть национальные структуры квалификаций, результаты обучения и кредиты, обучение в течение всей жизни и признание предшествующего обучения». Поддержка министрами результатов обучения стала значительным событием, поскольку в аналитическом докладе 2007 г. внедрение результатов обучения определено как необходимое условие для достижения многих целей Болонского процесса к 2010 г. В 2009 г. результаты обучения по-прежнему занимают центральное место в разработке квалификационных структур, в системах переноса и накопления кредитов, приложении к диплому, признании предшествующего обучения и в обеспечении качества.

Успех Болонского процесса зависит от всесторонней реализации результатов обучения в вузах. Результаты обучения служат общим языком, который используется в Дублинских дескрипторах, лежащих в основе трехциклового системы степеней. Они также являются характерной чертой всеобщей квалификационной структуры для Европейского пространства высшего образования, с которой согласуются национальные структуры квалификаций. Результаты обучения – важный элемент систем обеспечения качества и совместимых с ECTS процедур накопления и переноса кредитов. Они обеспечивают прозрачность квалификаций и облегчают их признание. Говоря коротко, результаты обучения являются концентрированным воплощением студентоцентрированного подхода и переноса фокуса в высшем образовании с тра-

диционного подхода, центрированного на преподавателе или на учебном заведении.

Чтобы реализация национальных квалификационных структур осуществлялась при правильном понимании и единой интерпретации всеохватывающей европейской структуры квалификаций, необходима общая методологии, базирующаяся на результатах обучения (т. е. на дескрипторах знаний, навыков и компетенций), а также общий подход к самооценке этих результатов.

Хотя общие результаты обучения для структуры степеней успешно описываются с помощью Дублинских дескрипторов, ключевым вопросом является дальнейшая разработка дескрипторов для предметно-специализированных знаний, навыков и компетенций. С первых этапов Болонского процесса высшие учебные заведения и их преподаватели занялись созданием международных дескрипторов и базисных точек для различных предметных областей. Необходимо поощрять и поддерживать любые инициативы, предпринимаемые в этом направлении, такие, например, как проект «Настройка образовательных структур в Европе» и тематические сети. Разработка дескрипторов должна вестись с учетом разнообразия программ в Европе и организационной, методологической, дидактической и академической автономии.

Излишне детализированные предметно-специализированные дескрипторы могут стать препятствием к развитию междисциплинарности, являющейся одним из академических откликов на вызовы XXI века. Имеется некоторое противоречие между принципом многообразия программ и их сближения посредством введения общих предметных дескрипторов. Однако на практике общие предметные дескрипторы должны рассматриваться в качестве ориентиров лишь для базового учебного плана, что оставляет достаточно пространства для программного разнообразия.

Общие базисные точки могут быть разработаны для целого сектора. Это позволит определить секторальных дескрипторы и создать секторальные структуры квалификаций. При разработке секторальных дескрипторов необходимо обеспечивать их связь с национальной и существующей европейской структурами квалификаций.

информации, руководство и консультирование. Кроме того, студентам на всех уровнях должна быть предоставлена возможность учиться как минимум на двух иностранных языках. Отвечая на потребности все более разнообразного студенческого контингента и учитывая эффект образования в течение всей жизни, следует переосмыслить программы мобильности с целью диверсификации ее типов и масштаба.

Необходим существенный прогресс в обеспечении прозрачного и справедливого признания квалификаций и переноса кредитов на основе результатов обучения и в соответствии с Лиссабонской конвенцией о признании.

И последнее, но не менее важное: необходимо увеличить и диверсифицировать финансовые средства, выделяемые для мобильности на всех уровнях (институциональном, национальном, региональном и европейском), а также сделать гранты и займы переносимыми. Следует обеспечить устойчивую работу и расширение числа участников Экспертной сети по обмену опытом и информацией, тем самым способствуя достижению переносимости грантов и займов.

Мобильность остается одной из ключевых тем, которая получит дальнейшее развитие в рамках болонской повестки дня после 2010 г. На европейском, национальном и институциональном уровнях необходима твердая решимость сделать мобильность реально возможной для всех. Для этого должны быть разработаны и включены во все мероприятия по оценке прогресса национальные планы действий по крупномасштабной мобильности с четкими критериями для въездной и выездной мобильности. В качестве среднесрочной цели как минимум 20 % тех, кто закончит вуз в Европейском пространстве высшего образования в 2020 г., должны иметь периоды мобильности во время учебы. Сбор данных поможет следить за ситуацией в этой области и позволит получить лучшее представление о (а) потоках мобильности и (б) финансовых средствах для ее поддержки. Если меры по повышению мобильности пересекаются с другими областями политики (например, с иммиграционной политикой), необходимо взаимодействие со специалистами из этих областей.

## ГЛАВА 2. БОЛОНЬЯ 2020: ВЫЗОВЫ ДЛЯ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Следует вспомнить один из пунктов Болонской декларации: «Одновременно в политических и научных кругах, в общественном мнении растет осознание необходимости построения интегрированной, имеющей богатые перспективы Европы, и особенно укрепления ее интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала».

Эта концепция сохраняет свою актуальность как основополагающий принцип на период до 2020 г. Однако за прошедшее десятилетие в мире произошли изменения, и цель, поставленная в Болонской декларации, должна быть сформулирована с учетом новых вызовов, что позволит определить соответствующие практические задачи.

Европейское пространство высшего образования сталкивается с двумя серьезными проблемами: глобализации и демографии. Болонский процесс не может рассматриваться в отрыве от глобальных процессов – это ответ европейского высшего образования на глобальную интеграцию и расширение масштабов предоставления высшего образования. Осуществление целей Болонского процесса требует решения вопросов, связанных с финансовыми ресурсами.

### ***2.1. Глобализация: конкурентоспособность и сотрудничество***

#### *2.1.1. Глобальная конкурентоспособность*

Демографические изменения, вызванные старением населения в Европе и ростом населения в других регионах, резкое увеличение во всем мире спроса на высшее образование, нехватка во многих странах бюджетных средств и потенциала для удовлетворения этого спроса, возможности новых коммуникационных технологий и Интернета – все это создает такое окружение, когда традиционные вузы вынуждены искать новые ответы на эти вызовы, а новые поставщики могут успешно увеличивать предложение образовательных услуг.

В планах Европейского союза по модернизации высшего образования уже определен ряд ключевых вопросов, которые необходимо решить для того, чтобы высшее образование в Европе могло эффективно отвечать потребностям гло-

бализации. Основные усилия должны быть направлены на расширение автономии вузов, повышение эффективности сотрудничества с бизнесом и работодателями, приведение квалификаций в соответствие с потребностями рынка труда, принятие альтернативных механизмов финансирования и совершенствование управления университетами. Кроме того, для сохранения европейским высшим образованием широкой исследовательской базы должны быть обеспечены тесные связи между образованием и научными исследованиями.

Реакцией на изменения окружающей обстановки стало движение к диверсификации высшего образования. Диверсификации подвергаются не только миссии и профили высших учебных заведений, но и формы предоставления образования. Традиционные формы предоставления образования посредством организованных программ, которые предлагаются государственными и частными вузами, принадлежащими национальной системе образования, и предполагают взаимодействие лицом к лицу между учащимися и преподавателями, вероятно, останутся важнейшими формами предоставления образования. Однако в будущем этот подход столкнется с усиливающейся конкуренцией со стороны ряда других форм предоставления. Таким образом, возникает необходимость концептуализации и разработки новых форм предоставления на основе и с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Одним из наиболее заметных проявлений глобализации является формирование рынка высшего образования «без границ». Университеты Северной Америки, Европы и Австралии активно добиваются улучшения своей привлекательности и завоевания международного рынка высшего образования. Это делается путем широкого привлечения иностранных, в основном платных студентов, создания филиалов, франчайзинга и заключения соглашений о партнерстве с местными учебными заведениями. Международный спрос на высшее образование вызвал появление новых поставщиков, находящихся вне сектора высшего образования.

Давление глобального рынка заставляет высшие учебные заведения Европы постепенно переходить на методы, име-

ющие выраженный предпринимательский дух. Сегодня вузы находятся в ситуации, когда необходимо сочетать новые роли и ожидания с самобытностью и традиционными представлениями. Их задача – совместить академические традиции и самобытность с новыми ожиданиями и потребностями. Так, например, результаты исследовательской деятельности могут служить средством увеличения доходов. С другой стороны, финансирование научных исследований через научно-исследовательские проекты является потенциальной угрозой самостоятельности исследователей в том смысле, что их постоянное назначение не гарантируется, поскольку зависит от дохода с проектов. Такие затруднения вызывают необходимость непредвзятых, творческих и инновационных решений. Переориентация университетов и постепенный переход к более ориентированным на предпринимательство подходам усилят роль европейских университетов в знаниевой составляющей треугольника «исследования – образование – инновации», распространяющегося на все сферы современного общества знания.

Ответ Европы на все более конкурирующую глобальную образовательную сферу должен однозначно выдвигать на первый план многочисленные преимущества динамического Европейского пространства высшего образования. Преподавание и обучение в университетах Европы должно определяться и направляться результатами новейших исследований, опирающимися на традиционное, но восприимчивое к новому единство и симбиоз преподавания и обучения. Качество европейского высшего образования должно стать характерной чертой Болонского процесса. Европейское пространство высшего образования будет гордиться диверсифицированным каталогом легко понимаемых и сопоставимых степеней (описываемых в Приложении к диплому), тщательной реализацией Европейской системы переноса и накопления кредитов. ЕПВО призвано всячески содействовать мобильности, европейскому сотрудничеству в обеспечении качества и всеохватывающему европейскому измерению высшего образования в целом. ЕПВО опирается на эти фундаментальные принципы, что позволяет университетам постоянно

стремиться к инновациям, основываясь на традициях.

Ключевая задача – подтвердить единство между обучением и исследовательской деятельностью и акцентировать тот факт, что особенностью европейского высшего образования является привязанность преподавания и обучения к последним достижениям научных исследований. Следует отметить, что многие типы исследований происходят в контексте, когда новые модели управления «открытыми» инновациями и технологией не являются линейными и ориентированы на пользователя. Вводя методы исследований в программу обучения на ранних его этапах, высшие учебные заведения смогут подготовить творческих специалистов, способных функционировать в условиях общества знаний и опираться на навыки обращения с непрерывно меняющимися технологиями. Важнейшее значение имеет разработка новых форм предоставления качественного образования, адекватного эпохе информационно-коммуникационных технологий и отвечающего требованиям междисциплинарного подхода

И наконец, мы должны ответить на вызовы глобальной конкуренции, улучшая финансовое положение наших вузов и добиваясь того, чтобы качество их предложений было международно признанным.

### *2.1.2. Международное сотрудничество*

На европейском и на международном уровнях необходимость конкурентоспособности – не единственная движущая сила. Конкуренция и сотрудничество не являются взаимоисключающими, напротив они дополняют друг друга. Поиск знания – это глобальное предприятие, базирующееся на сотрудничестве между учеными. Ресурсы, необходимые для производства знания, таковы, что их все реже можно найти в пределах одного учебного заведения. Эффективное производство новых знаний все чаще основывается на взаимодействующих формах разделения труда между различными учреждениями, а также между промышленностью и наукой. Совместные исследования и производство знаний могут успешно проходить в правовом пространстве и за его пределами с партнерами, непосредственно договаривающимися о юридических ограничениях, связанных с патентами и изда-

тельскими правами, если это необходимо.

Необходимым условием развития науки является сотрудничество. Сегодняшние глобальные проблемы не могут быть решены с помощью методологии и знаний, полученных благодаря только науке. Наиболее интересные дискуссии зачастую происходят на периферии научных областей или на стыке наук. Европейское пространство высшего образования богато академическими областями и обладает не имеющим себе равных многообразием культур и традиций. Главной целью должна стать компоновка дисциплин с целью обеспечения максимальной выгоды для студентов. Междисциплинарность отражает многообразие Европы. Она играет важнейшую роль в осуществлении новых исследований, необходимых для развития науки (например, в такой области, как биоэтика) или для поиска и открытия новых сфер исследования на стыке предметных областей. Междисциплинарный подход помогает студентам видеть решение проблемы с разных перспектив, легче получать и обмениваться информацией по разным дисциплинам, лучше понимать все более усложняющуюся реальность.

Высшее образование является средством сотрудничества с другими частями мира. Речь идет об укреплении сотрудничества Север-Юг и Восток-Запад и об участии европейского высшего образования в глобальных процессах. Экономический эффект от глобализации, ведущей к созданию богатства, все в большей мере связан со способностью справляться с различиями и многообразием.

Наше общество сталкивается с множеством сложных задач, которые требуют от его членов интеллектуальной способности анализировать проблемы, видеть связь между различными областями, вырабатывать решения и действовать на основе неполной информации. В то же время члены общества должны обладать активной гражданской позицией, что означает стремление решать конфликты путем переговоров и принятия решений большинством (с учетом мнения меньшинства), а не насилия, признание важности человеческого достоинства и прав меньшинств, способность и готовность участвовать в общественной сфере и оценивать выгоды для



общества с точки зрения индивидуальных выгод, а также краткосрочных преимуществ и долгосрочных выигрышей.

В этом контексте высшие учебные заведения могут играть особую роль. Это специфические места для обсуждения важнейших вопросов и потому должны формировать:

- межкультурные компетенции;
- понимание различных обществ, их традиций, культур и верований в Европе и за ее пределами;
- способность делать выводы с учетом этических принципов;
- ответственную гражданственность.

Необходимо поощрять международное сотрудничество между вузами и стимулировать появление новых научных направлений на стыке традиционных дисциплин с целью надлежащего решения глобальных проблем. Это потребует внедрения новых систем вознаграждения для карьеры исследователей, а также активизации глобального сотрудничества между учеными.

Кроме того, программы обучения должны помогать студентам получать знания и формировать навыки и склад ума, позволяющие им осмысливать свои убеждения и решения. Студенты должны критически оценивать свои предположения и убеждения, относиться без предубеждения к различным культурным формам и историческим моментам.

## ***2.2. Демография***

Демография Европы такова, что средний возраст ее населения составляет около сорока пяти лет. Через десять лет он будет равен пятидесяти годам. К 2020 г. европейское поколение молодежи в возрасте от 15 до 29 лет уменьшится на 10 %. В тот же период технический прогресс приобретет еще более значительные масштабы, а глобальная конкуренция увеличится, не в последнюю очередь конкуренция за талантливых людей. На этом фоне возникают вопросы: как обеспечить достаточное число профессионалов и как сформировать гражданскую культуру, которая будет включать в себя и сохранять необходимую солидарность между поколениями? Старение населения требует реализации концепции образования в те-

чение всей жизни и серьезных размышлений о том, как удовлетворить активную потребность студенчества в новом знании, связанном с проблемами XXI века.

В течение последней четверти прошлого века европейское высшее образование переживало явление «массификации», которая, однако, не обеспечила равный доступ для учащихся из менее культурно и экономически привилегированных слоев населения. Наша способность решать проблемы общества XXI века, будь то проблемы энергетики, изменения климата или социальной сплоченности, была бы лучше, если бы высшие учебные заведения смогли задействовать интеллектуальный потенциал, которым до сих пор пренебрегали.

Способом решения этой проблемы является образование в течение всей жизни. В условиях старения населения повышение уровня образования для специалистов имеет первостепенное значение, если они хотят сохранить творческий и инновационный потенциал в своей сфере или переключиться на другую.

Образование в течение всей жизни и реализация социального измерения Болонского процесса позволяют компенсировать последствия старения населения путем поддержания его творческого и инновационного потенциала в обществе знаний.

Ключевая проблема, таким образом, заключается в создании такого образования в течение всей жизни, которое позволило бы справляться с проблемами, вызванными старением населения. Расширение доступа и диверсификация контингента учащихся могут быть обеспечены за счет реализации студентоцентрированного обучения и через гибкие пути обучения, связанные с квалификационными структурами и признанием предшествующего обучения.

Это повлечет за собой включение образования в течение всей жизни в образовательную деятельность учреждений высшего образования.

Реализация обучения в течение всей жизни с целью решения демографической проблемы оказывает влияние на мобильность. Студенты зрелого возраста менее склонны к участию в схемах мобильности по личным или семейным

обстоятельствам. Схожая ситуация наблюдается и со студентами, которые обучаются неполный день, совмещая работу и учебу. Необходимы новые схемы мобильности, отвечающие потребностям стареющего населения, которое не должно исключаться из участия в мобильности.

### ***2.3. Вопросы, порождаемые глобализацией и демографией***

Как отмечалось в предыдущих разделах, совместные вызовы глобализации и демографии переопределяют отношения, которые существуют между высшими учебными заведениями и государством как на микро-, так и на макроуровнях. Вузы должны обладать достаточной автономией, чтобы надлежащим образом отвечать на эти вызовы. Изменение окружающей обстановки привело к внедрению рыночных сил в мир высшего образования и, таким образом, вызвало переосмысление роли государства. Ответом высшего образования на эти тенденции в обществе стала диверсификация. Кроме того, в условиях экспансии высшего образования и растущей необходимости для вузов лучше отвечать потребностям общества новое значение приобретают вопросы финансирования высшего образования. Нижеследующие разделы будут посвящены этим вопросам.

#### ***2.3.1. Роли и ответственности***

Стоит напомнить, что современный университет всегда находился в распоряжении национального государства. Одной из основных функций университета была подготовка будущих государственных служащих, что определило миссию университета девятнадцатого века – формирование нации. Сегодня, однако, отношения между высшими учебными заведениями и государством становятся более свободными. К тому же благодаря действиям Сообщества в рамках Европейского союза исключительная ответственность национального государства приобретает больше нюансов. Таким образом, роли и обязанности претерпевают изменение.

Болонский процесс привел к структурным реформам, которые первоначально отсутствовали в повестке дня. Одной из таких областей реформирования является университетская автономия. Обычно она определяется как меньшая степень

регулирования, ограничение государственного вмешательства и создание новых отношений между высшими учебными заведениями и государством. Процесс реформ, ведущих к расширению институциональной автономии, вызывает рост ожиданий общества в отношении вузов и происходит в условиях структурных изменений в экономике и зачастую серьезного экономического кризиса. В то же время разработаны инструменты управления системой посредством оценки институциональных результатов деятельности, эффективности и достижений вузов.

На европейском уровне ожидается рост «контрактуализации» отношений. Одновременно растет влияние международных конвенций и деклараций на правовые системы или на управление высшим образованием. Институциональная автономия осуществляется в условиях роста числа взаимодействующих и дублирующих друг друга структур управления. Политические цели и стратегии, экономические соображения и получаемый передовой опыт будут все больше дополнять правовые положения, которыми регулируются рамки институциональной автономии.

Рекомендации Совета Европы по государственной ответственности, принятые Комитетом Совета министров, предполагают, что ответственность государственных органов в сфере высшего образования и исследований должна иметь тонкости и особенности, определяемые конкретной областью. Государственные органы должны нести:

- исключительную ответственность за правовые рамки, в которых осуществляются высшее образование и научные исследования;
- основную ответственность за эффективное обеспечение равных возможностей высшего образования для всех граждан, а также за то, чтобы фундаментальные исследования оставались общественным благом;
- значительную ответственность за финансирование высшего образования и научных исследований, обеспечение высшего образования и научных исследований, а также за стимулирование и поддержку финансирования и обеспечения из других источников в рамках, определенных государственными органами.

Государство, таким образом, все больше выступает не как регулятор, а как некий катализатор прогресса, оставаясь при этом источником финансирования, хотя в разных странах Европы имеются свои отличия.

Хотя рыночные силы, безусловно, определяют, какое высшее образование будет развиваться и предлагаться в глобальных масштабах, государственной власти принадлежит важнейшая роль в обеспечении того, чтобы высшее образование отвечало своим многообразным целям и задачам.

### *2.3.2. Институциональное разнообразие*

Чем более автономными становились вузы в последние годы, тем в большей мере от них требовалось отвечать потребностям общества. Это заставило вузы определить конкретные профили и приоритеты и выбрать свои миссии. В миссию вуза, безусловно, включаются экономические вопросы, но сюда входит и его роль по отношению к социальной справедливости, социальной мобильности, социальной сплоченности, гражданственности, культурному взаимодействию. Все это образует разносторонний потенциал «общественных благ» высшего образования. Требование быть адекватными обществу заставило вузы в своих профилях и миссиях сфокусироваться на местных, национальных, региональных и международных потребностях. В то же время необходимость для Европы сохранить конкурентоспособность своих исследований способствовала выделению исследовательских университетов, обладающих необходимыми материальными и людскими ресурсами, с целью поддержания репутации в глобальном масштабе. Данная тенденция приведет к возникновению нескольких исследовательских университетов, обладающих высокой конкурентоспособностью. Подобное разнообразие, хотя и не вполне понятное, необходимо для того, чтобы вузы могли отвечать тем ожиданиям, которые возлагает на них общество.

Глобальная конкуренция в области высшего образования несет с собой появление международных рейтингов, ранговых таблиц, сопоставлений с эталоном и других форм сравнения результатов деятельности вузов. Международные ран-

говые таблицы фокусируются на научно-исследовательском потенциале вуза и тем самым вызывают образование новых групп вузов, основными ориентирами которых будут поддержание репутации в мире, а не вклад в удовлетворение национальных или местных потребностей.

Однако, как мы видели, требования, предъявляемые к вузам в рамках более широкой автономии, приводят к их дальнейшей дифференциации и к существенному различию в миссиях и целях. Кроме того, на фоне этого разнообразия конкретных миссий и профилей ширятся рассуждения о «паритете уважения» вне зависимости от профиля или приоритетов высших учебных заведений. Ответом Европы должна быть поддержка этого разнообразия и обеспечение его прозрачности. На всех уровнях высшего образования должно быть обеспечено высокое качество, что позволит надлежащим образом откликаться на вызовы будущего. Государственная политика должна стимулировать такое развитие путем признания ценности различных миссий высшего образования – от обучения и научных исследований до служения обществу и обеспечения социальной сплоченности и развития культуры. Задача состоит в оказании такой поддержки вузам, чтобы они могли добиться превосходства в тех областях, где они обладают основными преимуществами. С этой точки зрения вузам должна быть предоставлена возможность ставить собственные цели, основываясь на своей привлекательности и репутации.

Следующий этап Болонского процесса должен включать в себя поддержку мониторинга новых инструментов, разработанных с участием международных учреждений и служащих для того, чтобы отмечать сильные стороны вузов с различными миссиями, реагировать на разнообразие и сделать его удобочитаемым и понятным. Инструментарий, используемый для этой дифференциации учебных заведений, будет развитием соответствующих многомерных инструментов прозрачности на основе надежной методологии, полной причастности всех заинтересованных сторон и признания различных политических контекстов. Диверсификация должна стать более ясной и видимой и не должна влечь за собой

ранжирование в традиционном смысле этого термина. Кроме того, все инструменты прозрачности должны способствовать процессу дифференциации так, чтобы понятие отличного качества было связано с самым широким диапазоном различных миссий.

### *2.3.3. Финансирование*

Требования, предъявляемые к высшему образованию в его учебной и исследовательской миссиях, быстро растут. Образование в течение всей жизни, растущие показатели участия, удорожание инфраструктуры исследований в связи с развитием технологий и жесткими требованиями к качеству ставят вопрос о том, как финансировать высшие учебные заведения, чтобы они могли справиться с этими проблемами.

В целом финансирование высшего образования во многих странах происходит путем выделения грантов поставщикам высшего образования. В прошлом основные критерии, определяющие объем финансовых средств, выделяемых каждому учебному заведению государством, основывались на затратах. За последние годы произошел переход от финансирования затрат к выходным критериям путем введения выходных критериев в расчеты финансирования, а также за счет использования таких инструментов, как финансирование по результатам и контрактное финансирование.

Изменились также источники финансирования, что обусловлено появлением совместного несения расходов в высшем образовании, в основном, связанного с введением платы за обучение для покрытия части затрат.

В центре дискуссии о финансировании высшего образования и дальше будут оставаться распределение затрат, их законность, а также эффективность финансирования высшего образования. Сохранится необходимость поиска новых источников дохода, поскольку в большинстве стран налоговые поступления уже находятся на пределе. Очевидно, что изменения налоговой политики, поощряющие частную благотворительность, были бы шагом вперед.

С 2001 г. по 2005 г. ежегодные государственные расходы на высшее образование в большинстве стран Болонского про-

цесса росли в том же темпе, что и ВВП. Тем не менее картина ежегодных расходов на одного студента очной формы обучения в странах Болонского процесса показывает, что «типичная» болонская страна в 2005 году на одного студента-очника тратила € 8 300 стандарта покупательной способности, из которых почти 30 % приходилось на НИОКР и сопутствующие услуги. Болонские страны вкладывают все больше средств в НИОКР и сопутствующие услуги. В то же время расходы на основные образовательные товары и услуги растут гораздо медленнее. Сравнение с США показывает, что в США расходы на основные образовательные товары и услуги на одного учащегося в два раза выше, чем в большинстве стран Болонского процесса\*.

Ключевой задачей является поддержка обсуждения и обмена опытом в получении доступа к различным источникам финансирования, поскольку в реальности очень немногие страны могут обеспечить достаточные государственные средства для финансирования всего высшего образования так, как им хотелось бы. Диверсификации механизмов финансирования не означает, однако, что высшее образование перестает быть ответственностью государства. Ответственность государственных органов не ограничивается предоставлением прямого финансирования. Она включает в себя выработку правил, в соответствии с которыми может запрашиваться и предоставляться альтернативное финансирование. Этим самым признается, что европейское высшее образование нуждается в устойчивом финансировании.

Кроме того, дальнейшего финансирования требуют основные образовательные товары и услуги.

### **ГЛАВА 3. СТРУКТУРЫ ПОСЛЕДУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ**

Первые две главы настоящего доклада обрисовали возможное содержание будущего сотрудничества в рамках Болонского процесса. Третья глава будет посвящена структуре последующего контроля, необходимой для поддержки этого

---

\* Eurostat & Eurostudent (eds), *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*, 2009. (Болонский процесс в высшем образовании Европы. Основные показатели по социальному измерению и мобильности). В будущем Болонский процесс будет совместно возглавляться страной, председательствующей в Евросоюзе, и страной, которая в ЕС не входит (*Прим. науч. редактора*).



сотрудничества, о которой просили министры на своей встрече в Лондоне:

*«Мы просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) рассмотреть пути возможного развития ЕПВО после 2010 г. и доложить о них на следующей встрече министров в 2009 г. BFUG должна подготовить предложения по соответствующим структурам поддержки, принимая во внимание, что нынешние неофициальные механизмы сотрудничества работают хорошо и вызвали к жизни беспрецедентные изменения» (Лондонское коммюнике, раздел 4.3).*

### **3.1. Существующие структуры поддержки**

Начиная с 1999 г., министры встречались каждые два года для того, чтобы оценить достигнутый прогресс и принять решение о новых мерах. Постепенно возникла структура, обеспечивающая контроль за ходом процесса в период между этими встречами. Существующее ныне устройство было принято министрами на их встрече в 2003 году в Берлине.

*«Министры поручают решение всех проблем, поставленных в Коммюнике, общий надзор за ходом Болонского процесса и подготовку следующей встречи Министров Группе по контролю. В состав этой группы войдут представители Европейской Комиссии и всех стран-участников Болонского процесса, а также представители Совета Европы, EUA, EURASHE, ES1B, UNESCO/CEPES в качестве членов с совещательным голосом. Председателем данной группы, созываемой, как минимум, дважды в год, является страна, председательствующая в ЕС, а заместителем председателя – страна-организатор следующей Конференции Министров высшего образования.*

*Совет, также возглавляемый представителем страны, председательствующей в ЕС, контролирует работу в период между совещаниями Группы по контролю. В состав Совета входят Председатель, страна-организатор следующей встречи в качестве заместителя Председателя, предыдущий и последующий председательствующие в ЕС, три страны-участницы, избранные Группой по контролю на один год, Европейская Комиссия, а в качестве членов с совещательным голосом – Совет Европы, EUA, EURASHE и ESIB. Группа по контролю и Совет могут по своему усмотрению создавать специальные*

*рабочие группы.*

*Общую поддержку работы контролирующих органов будет оказывать Секретариат, созданный страной-организатором следующей Конференции министров.*

*На своем первом заседании после Берлинской конференции Группа по контролю определит обязанности Совета и функции Секретариата».*

Рабочая группа по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) на своей встрече в Риме 14 ноября 2003 года откликнулась на эту просьбу министров, определив обязанности Совета и Секретариата.

В 2005 г. Панъевропейский орган «Международное образование» (EI), ENQA и UNICE (ныне BUSINESSEUROPE) были приняты в Группу по контролю за ходом Болонского процесса в качестве дополнительных консультативных членов.

Основным преимуществом Болонского процесса и существующих структур поддержки является то, что они позволяют основным заинтересованным сторонам сотрудничать в качестве партнеров. Существующее устройство создает у министров (и министерств), у вузов, студентов и сотрудников ощущение коллективной причастности на основе неформального сотрудничества и партнерства.

Европейская ассоциация университетов, Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE), Европейский союз студентов, Панъевропейский орган «Международное образование», Европейская сеть по обеспечению качества (ENQA) и BUSINESSEUROPE совместно с Европейской комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО-СЕПЕС внесли большой вклад в выработку политики и сыграли важную роль в осуществлении Болонских реформ.

Особенностью нынешних структур поддержки, которая часто отмечается в качестве сильной стороны, является их неофициальный характер, что еще больше усиливает чувство причастности и ответственности всех участников.

Что касается участия, в настоящее время Болонский процесс имеет две категории членства: участники (46 стран и Европейская комиссия) и консультативные участники. Чтобы присоединиться к Болонскому процессу, страны должны

состоять в Европейской культурной конвенции и заявить о готовности реализовать цели Болонского процесса в своих системах высшего образования.

BFUG ввела дополнительную категорию «партнер BFUG» для организаций, которые хотели бы быть более тесно вовлеченными в Болонский процесс, но не имеют права на консультативное членство или не заинтересованы в нем.

Министры, ответственные за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, встречаются на регулярной основе (в настоящее время каждые два года) с тем, чтобы оценить достигнутый прогресс, определить последующие шаги и наметить приоритеты на период до следующей конференции министров. Эти встречи играют важную роль в осуществлении контроля над реализацией и в сохранении динамики Болонского процесса. Они позволяют министрам реагировать на новые вызовы. Коммюнике и отчеты, одобренные министрами, являются политическим руководством для работы в перерывах между министерскими конференциями.

Болонский процесс возглавляется страной, председательствующей в ЕС, которая меняется каждые шесть месяцев. Это означает, что страна-председатель ЕС обычно устраивает встречи Группы по контролю за ходом Болонского процесса и ее Совета, курирует работу в период между этими встречами и представляет Группу на международных мероприятиях. В интересах обеспечения преемственности между конференциями министров заместитель председателя BFUG является представителем страны, принимающей очередную конференцию.

Группа по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) курирует Болонский процесс между совещаниями министров и собирается не реже одного раза в шесть месяцев, как правило, на полтора дня. BFUG имеет возможность создавать рабочие группы для более подробного рассмотрения конкретных вопросов, а также получает данные от Болонских семинаров.

Совет, как это определено в Берлинском коммюнике, обычно собирается один раз перед каждым совещанием BFUG для оказания помощи Председателю и Секретариату в подготовке повестки дня BFUG и других документов совещания.

Основная задача Болонского секретариата – оказание поддержки работе Группы по контролю за ходом Болонского процесса на четырех уровнях: VFUG, Совет, рабочая группа, семинар. Секретариат готовит проект повестки дня, проекты докладов, замечаний и протоколов и осуществляет практическую подготовку заседаний по просьбе Председателя. Он также помогает Председателю в поиске компромиссных решений, координации работы и анализе ситуации. Поскольку председательствующий в Болонском процессе меняется каждые шесть месяцев, Секретариат обеспечивает преемственность действий.

Другая задача Секретариата, которая становится все более важной, состоит в предоставлении современной и надежной информации о Болонском процессе (как для европейской, так и для неевропейской аудиторий) и в ведении электронного архива. Для выполнения этих функций Секретариат использует в качестве основного инструмента веб-сайт Болонского процесса.

Наконец, Болонский секретариат должен готовить следующую конференцию министров. Деятельность Секретариата обеспечивается страной/странами, принимающей очередное совещание министров, результатом чего является его полная ротация каждые два года. Существующая возможность прикомандирования национальных экспертов пока не использовалась.

### ***3.2. Структуры поддержки после 2010 года***

Многолетняя работа структур поддержки признана эффективной и действенной. Одним из основных положительных моментов их деятельности является то, что они успешно избежали излишней бюрократизации. Структуры поддержки весьма просты, состав Секретариата регулярно обновляется. Кроме того, благодаря своему небюрократическому характеру, Болонский процесс сформировал у своих участников чувство сопричастности, побуждая их вносить свой вклад в различные области политики на благо Европейского пространства высшего образования. Поэтому структуры поддержки изменятся лишь незначительно.

Председательство в Группе по контролю за ходом Болон-

ского процесса и в будущем должно быть связано с ротацией президентства в ЕС. Необходимо искать договоренности с не входящими в ЕС странами. В дальнейшем изучению нуждается вопрос об участии стран, не входящих в ЕС, в качестве сопредседателей BFUG.

Совет должен быть сохранен, однако, полномочия его следует изменить, чтобы сделать его консультативным органом по подготовке заседаний BFUG для Председателя и Секретариата. Правила формирования Совета должны остаться неизменными. В то же время следует позаботиться о надлежащем балансе между странами ЕС и странами, не входящими в него.

Секретариату необходимо проходить ротацию в зависимости от новой страны, принимающей конференцию министров. В его состав должны входить представители разных стран. Вопрос о преемственности секретариатов нуждается в дальнейшем изучении.

Начиная с июля 2010 г., будет функционировать постоянный веб-сайт, управляемый Секретариатом.

Для взаимодействия с другими направлениями политики BFUG будет поддерживать контакты с экспертами и политиками в других областях, таких как научные исследования, иммиграция, социальное обеспечение и занятость.

Очередная министерская конференция будет организована в 2010 г. совместно Австрией и Венгрией. До 1 июля 2010 г. страны Бенилюкса будут обеспечивать работу Болонского секретариата с участием прикомандированных в Брюссель национальных экспертов из Австрии и Венгрии.

Последующие конференции на уровне министров состоятся в 2012, 2015, 2018 и 2020 гг.

#### **ГЛАВА 4. ВЫВОДЫ И ПРИОРИТЕТЫ НА ПЕРИОД ПОСЛЕ 2010 ГОДА**

Болонский процесс, начало которому дало принятие Болонской декларации в 1999 году, привел к модернизации европейского высшего образования путем наращивания и укрепления интеллектуального, научного и культурного потенциала Европы. Болонский процесс вызвал серьезные изменения в европейском высшем образовании, обеспечив

большую совместимость и сравнимость систем высшего образования. Основными реформами в структуре высшего образования являются принятие трехциклового системы, включая возможность промежуточных квалификаций в рамках национального контекста, разработка принципов обеспечения качества, создание Европейского регистра агентств по обеспечению качества и принятие на европейском уровне соглашения о введении квалификационных структур на базе результатов обучения.

Поощряя и активизируя диалог между различными заинтересованными сторонами, правительствами, вузами и т. д., Болонский процесс сформировал в европейском высшем образовании неизменную атмосферу сотрудничества. Характерными чертами Болонского процесса являются приверженность принципам совместимости и сопоставимости и уважительное отношение к разнообразию. Болонский процесс сделал европейское высшее образование привлекательным для всего мира и одновременно сумел избежать излишнего бюрократизма.

Полная реализация целей и принципов Болонского процесса потребует постоянных напряженных усилий и после 2010 года. Сотрудничество в рамках Болонского процесса будет и впредь направлено на решение задач, поставленных в Болонской Декларации, с целью создания единого Европейского пространства высшего образования высокого качества. Модернизация европейского высшего образования будет продолжена. Ее опорой будут укрепление институциональной автономии, обеспечение качества и подотчетности, а также устойчивое финансирование.

#### ***4.1. Стремление к совершенству во всех аспектах высшего образования***

Основными вызовами в период до 2020 года будут вызовы глобализации и демографии. Ответом европейского высшего образования станет его вклад в построение европейского общества знаний и в повышение его сплоченности. Европейское высшее образование останется общественной ответственностью и общественным благом.

Учреждения высшего образования – важнейшие источни-

ки нового знания и инноваций. Неся ответственность перед обществом, они выступают в качестве поставщиков персонала, имеющего образование и обладающего общими и специальными навыками, необходимыми для благополучия общества. В своем служении обществу высшие учебные заведения привлекают международные таланты и деловые круги к региону, способствуют социальной и культурной активности данного конкретного региона. Отличное качество должно быть обеспечено во всех сферах деятельности вузов: в преподавании и исследованиях, в области инноваций и в служении обществу. Отличительной чертой европейского высшего образования будет оставаться связь между обучением и научными исследованиями.

Главная цель Болонского процесса после 2010 года, следовательно, состоит в таком оснащении вузов, чтобы они могли добиться превосходства в тех областях, которые в наибольшей степени соответствуют их конкретной миссии и профилю. Европейское пространство высшего образования станет творческим и высокоинновационным регионом и привлекательным партнером в появляющемся глобальном обществе знаний.

#### ***4.2. Социальное измерение***

Равный доступ к высшему образованию, его успешное прохождение и завершение для населения из разных слоев общества и разных возрастных групп требуют отличающейся высоким качеством среды обучения, ориентированной на потребности многообразного студенческого контингента. Будет разработана последовательная стратегия образования в течение всей жизни, расширенный и усовершенствованный и сбор данных поможет следить за прогрессом в социальном измерении. Контингент студентов высшей школы должен отражать многообразие населения Европы. В ближайшее десятилетие странам-участницам предстоит добиться существенного продвижения. Для этого в каждой стране должны быть созданы системы мониторинга и определены измеримые цели.

#### ***4.3. Образование в течение всей жизни***

С демографической проблемой старения населения в обществе знания можно справиться лишь путем укрепления социальной роли высшего образования и полного вовлечения в образование в течение всей жизни. Образование в течение всей жизни – многогранная концепция, которая может включать в себя восхождение по карьерной лестнице, расширение знаний, приобретение новых навыков и компетенций на основе признания предшествующего обучения либо просто продолжение обучения для целей личностного роста. Образованные люди, которые ясно видят, как работают вместе экономические системы и ценности общества и как они развиваются благодаря критическому мышлению и поискам, играют важнейшую роль в достижениях нашего общества. Поэтому чрезвычайно важно наилучшим образом распоряжаться ресурсами нашего общества, поощряя и побуждая каждого гражданина к максимальному использованию своих талантов и возможностей.

Социальный и человеческий рост – обязательные компоненты европейской гражданственности. Создание Европы знания с высочайшим творческим и инновационным потенциалом базируется на способности ее граждан мобилизовывать компетенции, которые необходимы для решения новых задач. Преподавание и обучение в высших учебных заведениях будет направлено на воспитание дипломированных специалистов с высоким творческим потенциалом, способных функционировать в условиях информационного общества и в полной мере выигрывать от возможностей образования в течение всей жизни, предлагаемых адекватными траекториями обучения. Новой парадигмой станет студентоцентрированное обучение и использование результатов обучения с фокусом на конкретные предметные области. Неотъемлемой частью национальных и вузовских стратегий должно стать образование в течение всей жизни. Основной дальнейшего развития в этой области будет служить Хартия европейских университетов «Об образовании в течение всей жизни».

Осуществлению концепции образования в течение жизни будет способствовать полная реализация национальных структур квалификаций. Национальные структуры квали-



фикаций, базирующиеся на результатах обучения, будут обеспечивать лучшую проходимость в пределах системы и упростят признание предшествующего обучения, включая неформальное и неофициальное. Необходимо к 2012 году полностью внедрить национальные структуры квалификаций и подготовить их к самосертификации на соответствие всеобъемлющей структуре квалификаций для Европейского пространства высшего образования. Результаты предшествующего обучения могут оцениваться на основе результатов обучения для уровней, определенных в квалификационной структуре. Промежуточные квалификаций в рамках первого цикла могут быть средством расширения доступа к высшему образованию.

#### ***4.4. Трудоустраиваемость***

В условиях, когда рынки труда все в большей мере рассчитывают на высокую квалификацию и требуют более глубокого знания дела, высшее образование должно вооружить студентов знаниями, навыками и компетенциями, необходимыми им в трудовой жизни. Трудоустраиваемость позволяет человеку в полной мере пользоваться возможностями меняющегося рынка труда. Ее улучшению будут способствовать повышение первоначальной квалификации, а также поддержание и обновление квалифицированной рабочей силы. Получит дальнейшее развитие сотрудничество между высшими учебными заведениями, социальными партнерами и студентами. Это позволит работодателям лучше понимать точку зрения вузов, а вузам – более гибко реагировать на потребности работодателей, готовя ответственных, изобретательных и предприимчивых специалистов для будущего. Высшие учебные заведения, совместно с правительствами, правительственными учреждениями и работодателями, должны улучшить предоставление, доступность и качество услуг профориентации и трудоустройства для студентов и выпускников. Для улучшения трудоустраиваемости выпускников необходимо и далее развивать стажировки и обучение на рабочем месте, встроенные в учебные программы и потому также являющиеся частью регулярных проверок качества.

#### ***4.5. Студентоцентрированное обучение***

Студентоцентрированное обучение требует новых программ и педагогических методов, делающих упор на учащегося. В связи с этим будет осуществлена реформа учебных программ, результатом которой станут качественные, гибкие, индивидуальные траектории образования. Профессора и преподаватели в тесном сотрудничестве с представителями студенчества продолжают разработку международных дескрипторов, результатов обучения и контрольных точек для широкого круга предметных областей.

#### ***4.6. Образование, исследования, инновация***

Высшее образование на всех уровнях должно базироваться на современных научных исследованиях, тем самым способствуя развитию инновационного и творческого потенциала в обществе. Необходимо, чтобы докторские программы откликались на меняющиеся потребности быстро развивающегося рынка труда. Высококачественные исследования по различным дисциплинам должны дополняться междисциплинарными и межотраслевыми программами, принося дополнительную пользу развитию карьеры начинающих исследователей. Укреплению сотрудничества между вузами будет способствовать присуждение совместных докторских степеней. Должно возрасти количество людей с исследовательской компетенцией. В этом смысле признается потенциал программ высшего образования, в том числе программ на основе прикладных наук.

#### ***4.7. Международная открытость***

Европейское высшее образование будет развивать вузовскую культуру интернационализации. Поскольку Болонский процесс – часть глобального мира высшего образования, привлекательность и открытость европейского высшего образования выйдет на первый план. В то же время конкуренция в глобальном масштабе будет дополняться политическим диалогом и сотрудничеством, основанном на партнерских отношениях с другими регионами мира.

#### ***4.8. Больше мобильности***

Мобильность студентов и персонала – ключевой инструмент, который высшего образования будет развивать и далее в ответ на упомянутые выше проблемы и тенденции. Мобиль-

ность играет важную роль для личного развития, улучшая навыки и трудоустраиваемость людей. Она ломает барьеры между людьми и группами, способствуя тем самым формированию ответственного гражданства. В условиях все более многокультурного общества мобильность способствует уважению многообразия и является основным элементом для создания более стабильного и безопасного мира. Мобильность также лежит в основе многоязычной традиции Европейского пространства высшего образования. Мобильность расширяет сотрудничество между вузами, поскольку благодаря ей облегчается распространение знаний по всему спектру высшего образования.

Следовательно, мобильность студентов и преподавателей в пределах Европы и обмена с внешним миром будут занимать важное место в повестке дня Болонского процесса после 2010 года.

Что касается мобильности студентов, то, как минимум, 20 % получающих высшее образование в 2020 году в странах Европейского пространства высшего образования будут иметь опыт физической мобильности. Все учебные программы будут разработаны таким образом, чтобы возможность мобильности включалась в структуру программ. Возрастет число совместных программ. Рамочные условия будут таковы, что выдача виз и разрешений на работу, а также переносимость грантов существенно облегчатся.

Политика мобильности, таким образом, должна объединить инициативы в этой области с широким кругом практических мер, от признания и получения финансирования до размещения студентов в принимающих вузах. Необходимо разработать соответствующие формулы мобильности для студентов, имеющих семейные и трудовые обязанности.

В отношении мобильности сотрудников и начинающих исследователей будут приняты рамочные условия, упрощающие процессы иммиграции в Европейское пространство высшего образования и внутри него. Мобильному персоналу будут гарантироваться социальное обеспечение и адекватные пенсионные права. Болонский процесс будет поддерживать контакты с областями политики, находящимися вне выс-

шего образования, и обращаться за советом и поддержкой к экспертам и должностным лицам из сферы социального обеспечения и иммиграции.

Сбор данных поможет осуществлять контроль за интернационализацией высшего образования и будет служить в качестве базы для сравнения.

Задачей первостепенной важности остаются соглашения об академическом признании, подкрепляемые разработкой национальных квалификационных структур. Национальные квалификационные структуры, совместимые с общей структурой квалификаций для ЕПВО и с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни, будут делать особый акцент на результаты обучения, облегчат учащимся получение квалификаций через различные траектории обучения и упростят признание квалификаций, полученных вне рамок систем образования. Большинство стран не смогут полностью внедрить национальные структуры и сертифицировать их на соответствие квалификационной структуре для ЕПВО к 2010 года. Необходимо приложить усилия, чтобы завершить всю работу к 2012 года. Это потребует дальнейшей координации на уровне ЕПВО, а также с Европейской структурой квалификаций для образования в течение всей жизни. В этих условиях решающее значение имеет организованное сотрудничество между сетями специалистов и экспертов по всеобъемлющей структуре квалификаций для ЕПВО и Европейской структуре квалификаций для образования в течение всей жизни.

#### ***4.9. Многомерные инструменты прозрачности и сбор данных***

Прозрачность Болонского процесса обеспечивается благодаря сопоставимости систем степеней, его квалификационным рамкам и стандартам и принципам обеспечения качества. Хотя связь между обучением и исследовательской деятельностью останется прочно укоренившимся в ЕПВО принципом, нужно признать, что существуют разнообразные типы исследовательской деятельности, а миссии высших учебных заведений значительно различаются. Надлежащие реализация и использование Приложения к диплому и Европейского

регистра агентств по обеспечению качества позволят повысить прозрачность ЕПВО. Кроме того, в свете более широкой диверсификации высшего образования Болонский процесс будет контролировать новые инструменты, служащие для демонстрации и оценки сильных сторон вузов с различными миссиями. Эти инструменты будут оказывать влияние на развитие систем высшего образования и должны разрабатываться при активном участии всех заинтересованных сторон. Их назначение – помогать вузам в развитии многообразия и служить средством адекватного информирования для студентов и преподавательского состава высшей школы. Учреждения высшего образования могут использовать данные инструменты для налаживания партнерских связей и для определения и сравнения своей конкурентной позиции.

Эти инструменты должны быть тесно связаны с обеспечением качества и признанием. Их основу должны составлять разработка адекватных показателей и надежный сбор данных.

#### ***4.10. Ресурсообеспечение***

В глобальном мире изменились взаимоотношения между государством и высшими учебными заведениями. Вузы получили большую автономию вместе с возложенными на них ожиданиями оперативно реагировать на потребности общества и быть ответственными. Быстро растут требования, предъявляемые к учреждениям высшего образования с точки зрения их обучающей и исследовательской миссий. Реализация образования в течение всей жизни, увеличение показателей участия, удорожание инфраструктуры исследований, вызванное техническим прогрессом, и более жесткие требования к качеству ставят вопрос о том, как финансировать вузы, чтобы они могли справиться с поставленными задачами. Залогом дальнейшего устойчивого развития вузов и их автономии и путем к решению проблем, с которыми столкнется Болонский процесс после 2010 г., является диверсификация схем и источников финансирования в рамках государственной ответственности за высшее образование.

#### ***4.11. Организационная структура и последующая***

## ***работа***

Существующая организационная структура Болонского процесса признана адекватной поставленной цели. В дальнейшем Болонский процесс будет находиться под совместным председательством страны-президента ЕС и страны, не входящей в ЕС.

В целях взаимодействия с другими направлениями политики Группа по контролю за ходом Болонского процесса будет поддерживать контакты с экспертами и должностными лицами их других областей, таких как научные исследования, иммиграция, социальное обеспечение и занятость.

Группа по контролю за ходом Болонского процесса должна подготовить план действий по решению выявленных проблем, обеспечивающий возможность последующей интеграции результатов независимой оценки Болонского процесса и собранных данных.

Необходимо продолжить мониторинг и критический анализ продвижения. Евростат совместно с Eurostudent следует продолжить сбор данных, как определено выше, в сотрудничестве с Eurydice. Вся работа должна происходить под наблюдением Группы по контролю за ходом Болонского процесса. Этот контроль будет распространяться на деятельность по разработке многомерных инструментов прозрачности.

Следующий отчет о прогрессе в достижении целей, поставленных на грядущее десятилетие, должен быть подготовлен к встрече министров 2012 года.

Юбилейная Болонская конференция будет организована в 2010 году совместными усилиями Австрии и Венгрии.

Следующая регулярная конференция министров пройдет в 2012 году. Последующие конференции состоятся в 2015, 2018 и 2020 годах.

*Перевод Е. Н. Карачаровой*

**БУХАРЕСТСКОЕ КОММЮНИКЕ МИНИСТРОВ,  
ОТВЕТСТВЕННЫХ ЗА ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ, 26–27 АПРЕЛЯ 2012 ГОДА,  
БУХАРЕСТ(РУМЫНИЯ)**

**Извлечение максимальной пользы из нашего потенциала: Консолидация Европейского пространства высшего образования**

Мы, министры, ответственные за высшее образование в 47 странах Европейского пространства высшего образования (далее – ЕПВО), встретились в Бухаресте(Румыния) 26 и 27 апреля 2012 года с тем, чтобы оценить успехи реализации Болонского процесса и договориться о дальнейших приоритетах Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

**Инвестиции в будущее высшего образования**

Европа переживает экономический и финансовый кризис с негативными социальными последствиями. В области высшего образования кризис влияет как на доступность соответствующего финансирования, так и на будущее выпускников.

Высшее образование является важной частью решения наших нынешних трудностей. Сильные и прозрачные системы высшего образования создают основу для процветающего интеллектуального общества. Высшее образование должно быть главной целью наших усилий по преодолению кризиса – теперь более чем когда-либо.

С этой целью мы обязуемся обеспечить наибольшую возможную степень финансирования высшего образования за счет соответствующих источников, как инвестиции в наше будущее. Мы будем поддерживать наши вузы в воспитании творческих, инновационных, критически мыслящих и ответственных выпускников, что необходимо для экономического роста и устойчивого развития нашей демократии. Мы стремимся работать сообща в этом русле для сокращения безработицы среди молодежи.

**Европейское пространство высшего образования**

## **вчера, сегодня и завтра**

Болонские реформы изменили облик высшего образования в Европе благодаря участию и приверженности в них вузов, преподавателей и студентов.

Структуры высшего образования в Европе стали более совместимыми и сопоставимыми. Системы обеспечения качества способствуют укреплению доверия, квалификации высшего образования более признаваемы повсеместно, а участие в системе

высшего образования расширилось. Студенты сегодня получают пользу от более широкого круга образовательных возможностей и становятся все более мобильными. Концепция интегрированного пространства высшего образования находится в пределах досягаемости.

Однако, как отмечается в докладе о реализации принципов Болонского процесса, мы должны прилагать дальнейшие усилия для закрепления и развития прогресса. Мы будем стремиться к большей согласованности образовательной политики, особенно в области завершения и перехода к трехуровневой системе, использования кредитов ECTS, выпуска Приложения к диплому, повышения гарантии качества и внедрения квалификационных рамок, включая определение и оценку результатов обучения.

Мы будем преследовать следующие цели: обеспечение качества высшего образования для всех в целях увеличения трудоустраиваемости выпускников и укрепление мобильности как способа для улучшения обучения. Наши действия по достижению этих целей будут подкреплены постоянной работой по гармонизации национальных практик с целями и политикой Европейского пространства высшего образования, в то же время реагируя на те области, где необходима дальнейшая работа. За 2012–2015 годы мы особенно сосредоточимся на полной поддержке наших вузов и заинтересованных лиц в их усилиях по внесению значимых изменений и продвижению полной реализации всех направлений Болонского процесса.

## **Обеспечение качества высшего образования для всех**



Расширение доступа к высшему образованию является предпосылкой для социального прогресса и экономического развития. Мы согласились разработать национальные меры для расширения доступа к качественному образованию. Мы будем работать на повышение конкуренции и обеспечение своевременного прогресса в области высшего образования во всех странах Европейского пространства высшего образования. Абитуриенты и выпускники высших учебных заведений должны отражать разнообразие населения Европы. Мы будем увеличивать наши усилия в направлении недостаточно представленных групп для развития социального измерения высшего образования, сокращения неравенства и обеспечения адекватных мер поддержки студентов, консультаций и рекомендаций, гибких путей обучения и альтернативных путей поступления, включая признание предшествующего обучения. Мы рекомендуем использование взаимного обучения в социальном измерении и намерены вести мониторинг прогресса в этой области. Мы вновь подтверждаем нашу приверженность к личностно ориентированному обучению в области высшего образования, характеризующиеся инновационными методами обучения, которые включают студентов в свое обучение в качестве активных участников. Совместно с вузами, студентами и преподавателями мы будем способствовать благоприятной и вдохновляющей рабочей и учебной среде.

Обеспечение качества имеет важное значение для установления доверия к Европейскому пространству высшего образования и для усиления привлекательности предложений ЕПВО, включая трансграничное образование. Мы обязуемся как поддерживать социальную ответственность за обеспечение качества, так и активно привлекать широкий круг заинтересованных сторон в этом процессе. Мы признательны ENQA, ESU, EUA и EURASHE (группа E4) за доклад о ходе реализации и применении Европейских стандартов и руководящих принципов по обеспечению качества (ESG). Мы пересмотрим ESG для совершенствования понимания, применимости и полезности, включая их сферу деятельности. Пересмотр будет основан на первоначальном предложении, подготовленном E4,

в сотрудничестве с Education International, BUSINESSEUROPE и Европейским реестром по обеспечению качества высшего образования (EQAR), который будет сдан Рабочей группе Болонского процесса.

Мы приветствуем внешнюю оценку EQAR и мы поддерживаем агентства по обеспечению качества в подаче заявок на регистрацию. Мы позволим зарегистрированным в EQAR учреждениям осуществлять свою деятельность во всем Европейском пространстве высшего образования, в то время в соответствии с национальными требованиями. В частности, мы будем стремиться к признанию решений по гарантии качества зарегистрированных в EQAR агентств о совместных программах и двойных дипломах.

Мы подтверждаем нашу приверженность к поддержанию социальной ответственности за высшее образование и признаем необходимость начать диалог по вопросам финансирования и управления высшим образованием. Мы признаем важность дальнейшего развития соответствующих инструментов финансирования для достижения нашей общей цели. Кроме того, мы подчеркиваем важность разработки более эффективного государственного управления и руководящих структур в вузах. Мы обязуемся поддерживать участие студентов и ППС в менеджменте на всех уровнях и подтверждаем нашу приверженность к автономии и ответственности высших учебных заведений, которые объединяют академическую свободу.

### **Повышение трудоустройства в соответствии с запросами Европы**

Современные выпускники должны объединить трансверсальные, междисциплинарные и инновационные навыки и компетенции, с самыми современными предметными знаниями, чтобы быть в состоянии внести свой вклад в увеличивающиеся потребности общества и рынка труда. Мы стремимся к повышению занятости, персональному и профессиональному развитию выпускников в их карьере. Мы достигнем этого за счет укрепления сотрудничества между работодателями, студентами и вузами, особенно в разработке учебных про-

грамм, которые помогают увеличить инновационный, предпринимательский и исследовательский потенциал выпускников. Непрерывное обучение один из важных факторов в удовлетворении потребностей меняющегося рынка труда, и высшие учебные заведения играют ключевую роль в передаче знаний и укреплении регионального развития, в том числе непрерывное развитие компетенций и знаний.

Нашей общественности необходимо, чтобы высшие учебные заведения вносили вклад в постоянное развитие и, следовательно, высшее образование должно обеспечить более тесную связь между исследованиями, преподаванием и обучением на всех уровнях. Учебные программы должны отражать изменения приоритетов в области исследований и новых дисциплин, а также исследования должны лежать в основе преподавания и обучения. В этой связи мы будем поддерживать необходимое разнообразие докторских программ. Учитывая «Рекомендации Зальцбург II» и Принципы инновационного обучения докторантуры, мы будем изучать пути повышения качества, прозрачности, трудоустройства и мобильности в третьем цикле, так как обучение и подготовка докторантов играет особую роль в Европейском пространстве высшего образования и Европейском исследовательском пространстве (ERA).

Для укрепления Европейского пространства высшего образования требуется внедрить результаты обучения. Развитие, понимание и практическое использование результатов обучения имеет решающее значение для успеха ECTS, Приложения к диплому, признания квалификаций и обеспечения качества. Мы призываем учреждения и далее привязывать кредиты как к результатам обучения, так и к нагрузке студентов, а также включать достижение результатов обучения в процедуры оценки. Мы будем стремиться к тому, что руководство для пользователей ECTS будет в полной мере отражать состояние текущей работы по результатам обучения и признания предшествующего обучения.

Мы приветствуем прогресс в разработке квалификацион-

ных рамок; они повысят прозрачность и позволят системам высшего образования быть более открытыми и гибкими. Мы признаем, что понимание всех преимуществ квалификационных рамок на практике может стать более сложным, чем разработка структур. Разработка структуры квалификаций должна продолжаться, чтобы она стала повседневной реальностью для студентов, преподавателей и работодателей. Между тем некоторые страны сталкиваются с проблемами при завершении национальных рамок и самосертификации совместимости со структурой квалификаций Европейского пространства высшего образования (QF-EHEA) к концу 2012 года. Эти страны должны удвоить свои усилия и воспользоваться поддержкой и опытом других стран для достижения этой цели.

Общее понимание уровней квалификационных рамок имеет важное значение для признания академических и профессиональных целей. Квалификации выпускников школ, дающие доступ к высшему образованию, будут считаться как 4 уровень Европейской рамки квалификаций (EQF) или эквивалентны уровням стран, которые не связаны с EQF, где они включены в национальные квалификационные рамки. Мы далее поручаем ссылаться на первый, второй и третий цикл квалификации согласно 6, 7 и 8 уровням EQF соответственно, или на эквивалентные уровни для стран, не связанных с EQF. Мы будем изучать, как QF-EHEA могут учитывать короткий цикл квалификации (EQF уровень 5), и призываем страны использовать QF-EHEA в национальных контекстах, где они существуют. Мы обращаемся к Совету Европы и Европейской комиссии в целях дальнейшей координации усилий, чтобы на практике реализовать соответствующие структуры квалификаций. Мы приветствуем четкую привязку к ECTS, Европейской рамке квалификаций и к результатам обучения в предложении Европейской комиссии по пересмотру Директивы ЕС по признанию профессиональных квалификаций. Мы подчеркиваем важность учета этих элементов в решениях по признанию.

### **Укрепление мобильности для лучшего обучения**

Изучение мобильности имеет важное значение для обеспечения качества высшего образования, повышения занятости студентов и расширения трансграничного сотрудничества в рамках Европейского пространства высшего образования и за его пределами. Мы принимаем стратегию «Мобильность для лучшего обучения» в качестве приложения как неотъемлемой части наших усилий по развитию элементов интернационализации во всех высших учебных заведениях.

Достаточная финансовая поддержка студентов имеет важное значение в обеспечении равного доступа и возможностей для мобильности. Мы вновь подтверждаем нашу приверженность к полной мобильности национальных грантов и займов по ЕНЕА и призываем Европейский союз поддержать эту деятельность в рамках своей политики.

Справедливое академическое и профессиональное признание, в том числе признание неформального и неофициального обучения, является основой Европейского пространства высшего образования. Это явное преимущество для академической мобильности студентов; это повышает шансы выпускников на профессиональную мобильность и представляет собой точную оценку степени достигнутого доверия. Мы намерены устранить существенные препятствия на пути эффективного и надлежащего признания. Поэтому мы обязуемся рассмотреть наше национальное законодательство в соответствии с Лиссабонской конвенцией о признании. Мы приветствуем Руководство по признанию в европейском пространстве (EAR) и рекомендуем его для использования в качестве руководящих принципов для признания иностранных квалификаций и сборника передового опыта, а также для поддержания вузов и агентств по гарантии качества в оценке процедур институционального признания во внутреннем и внешнем обеспечении качества.

Мы будем стремиться к открытым системам высшего образования и сбалансированной мобильности в ЕПВО. Если дисбалансы мобильности будут считаться неустойчивыми хотя бы одной стороной, то мы призываем страны к поиску совместного решения в соответствии со Стратегией мобильности ЕПВО.

Мы призываем вузы дальше разрабатывать совместные программы и степени как часть более широкого подхода Европейского пространства высшего образования. Мы будем рассматривать национальные правила и практику, касающиеся совместных программ и степеней, как способ устранения препятствий на пути сотрудничества и мобильности в национальном контексте. Сотрудничество с другими регионами мира и международная открытость являются ключевыми факторами в развитии Европейского пространства высшего образования. Мы обязуемся дальше изучать глобальное понимание целей и принципов Европейского пространства высшего образования в соответствии со стратегическими приоритетами, установленными в стратегии «Европейского пространства высшего образования в глобальной сети» 2007 года. Мы оценим реализацию стратегии к 2015 году с целью дальнейших рекомендаций для развития интернационализации. Форум политики Болонского процесса будет продолжаться как возможность для диалога, и его формат будет доработан с нашими глобальными партнерами.

### **Совершенствование сбора данных и прозрачность для поддержки политических целей**

Мы приветствуем повышение качества данных и информации о высшем образовании. Мы просим более целевой сбор данных и ссылку на общие индикаторы, в частности, по трудоустройству, социальному аспекту, непрерывному образованию, интернационализации, мобильности грантов/кредитов, а также студентов и мобильности персонала. Мы просим Eurostat, Eurydice и Eurostudent контролировать за осуществлением реформ и доложить об этом в 2015 году.

Мы будем поощрять развитие системы добровольного взаимного обучения и экспертной оценки (ЕНЕА Peer Learning Initiative) в странах, которым это требуется. Это поможет оценить уровень реализации Болонских реформ и содействовать надлежащей практике как динамического способа решения проблем, стоящих перед европейским высшим образованием.

Мы будем стремиться сделать систему высшего образования более понятной для общественности, и особенно для

студентов и работодателей. Мы будем поддерживать совершенствование существующих и разработку инструментов прозрачности для того, чтобы сделать их более управляемыми и обосновать их эмпирическими данными. Мы стремимся прийти к соглашению об общих принципах прозрачности в 2015 году.

### **Установление приоритетов на 2012–2015 годы**

Изложив основные цели Европейского пространства высшего образования на ближайшие годы, мы устанавливаем следующие приоритетные направления деятельности.

На национальном уровне вместе с соответствующими заинтересованными сторонами, и особенно с высшими учебными заведениями, мы обязуемся:

- обдумать выводы Отчета о реализации принципов Болонского процесса 2012 года и учесть его рекомендации и заключения;
- усиливать политику расширения доступа к образованию и повышать конкуренцию, в том числе меры по увеличению участия мало представленных групп к 2015 году;
- создать условия, способствующие развитию личностно ориентированного, инновационного методов обучения и вдохновляющей рабочей и учебной среды, продолжая привлекать студентов и ППС в структуры управления на всех уровнях;
- разрешить зарегистрированным в EQAR агентствам по обеспечению качества осуществлять свою деятельность через Европейское пространство высшего образования в соответствии с национальными требованиями;
- работать над увеличением трудоустройства, непрерывного образования, предпринимательских способностей через развитие сотрудничества с работодателями, особенно в области разработки образовательных программ;
- обеспечить внедрение квалификационных рамок, ECTS и Приложения к диплому, основанных на результатах обучения;
- пригласить страны, которые не могут завершить национальные рамки квалификации, совместимых с QF-EHEA,

к концу 2012 года удвоить их усилия и представить пересмотренный план для решения этой задачи;

- внести рекомендации к стратегии «Мобильность для лучшего обучения» и работать по направлению полной портативности национальных грантов и займов по ЕПВО;

- пересмотреть национальное законодательства для полного соответствия с Лиссабонской конвенцией по признанию, способствовать использованию руководства EAR для продвижения практик признания;

- поддерживать альянсы, основанные на знаниях в ЕПВО и нацеленные на исследования и технологии.

На европейском уровне в рамках подготовки к Конференции министров в 2015 году и вместе с соответствующими заинтересованными сторонами, мы:

- попросим Eurostat, Eurydice и Eurostudent мониторить прогресс в реализации реформ Болонского процесса и стратегии «Мобильность для лучшего обучения»;

- разработаем систему добровольного взаимного обучения, рассмотрим к 2013 году страны, которым она требуется, и иницируем пилотный проект по развитию взаимного обучения в социальном измерении высшего образования;

- разработаем предложение по пересмотренному варианту ESG для утверждения;

- будем содействовать качеству, прозрачности, трудоустройству и мобильности в третьем цикле, при этом строя дополнительные мосты между ENEA и ERA;

- будем работать над тем, чтобы руководство по ECTS полностью отражало статус текущей работы о результатах обучения и признании предшествующего обучения;

- будем координировать работу по обеспечению того, что квалификации работают на практике, подчеркивая их связь с результатами обучения, и будем исследовать, как QF-ЕНЕА могут учитывать квалификацию короткого цикла в национальных контекстах;

- изучим национальные законодательства и практики в отношении совместных программ и степеней как способ устранения препятствия на пути сотрудничества и мобильности



в национальных контекстах;

- оценим реализацию Стратегии «Европейское пространство высшего образования в глобальной сети»;
- разработаем принципы Европейского пространства высшего образования политики прозрачности и продолжим следить за текущими и разрабатываемыми инструментами прозрачности.

Следующая Конференция министров Европейского пространства высшего образования пройдет в Ереване (Армения) в 2015 году. На ней будет рассмотрен прогресс установленных выше приоритетов.







# ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА</b>	
1.1. Глобальные тенденции высшего образования .....	8
1.2. Европейские тенденции развития высшего образования .....	22
1.3. Основные цели и этапы Болонского процесса.....	26
<b>Вопросы для самопроверки</b> .....	30
<b>ГЛАВА 2. БОЛОНСКИЕ РЕФОРМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
2.1. Трехцикловая система высшего образования .....	32
2.2. Европейская система накопления и переноса кредитов .....	51
2.3. Дублинские дескрипторы.....	73
2.4. Европейские и национальные квалификационные рамки.....	79
2.5. Проблема качества высшего образования в Болонском процессе.....	93
<b>Вопросы для самопроверки</b> .....	110
<b>ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ</b>	
3.1. Компетентностный подход в обучении. Проект TUNING .....	112
3.2. Противоречия и проблемы Болонского процесса .....	126
3.3. Болонский процесс и модернизация высшего образования в Республике Беларусь.....	131
<b>ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ</b> .....	154
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ</b> .....	155
<b>Приложение 1</b> .....	164
<b>Приложение 2</b> .....	174
<b>Приложение 3</b> .....	184
<b>Приложение 4</b> .....	188
<b>Приложение 5</b> .....	248

Учебное издание

**Макаров** Анатолий Васильевич

**БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС:  
ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

Редактор *Н. В. Боярова*

Компьютерная верстка *Н. М. Лазар*

Корректор *И. М. Подоматько*

Подписано в печать 24.03.2015. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. . Уч.-изд. л. . Тираж 325 экз. Заказ 16.

Издатель и полиграфическое исполнение  
государственное учреждение образования  
«Республиканский институт высшей школы».

Свидетельство о государственной регистрации издателя,  
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/174 от 12.02.2014.

Ул. Московская, 15, 220007, г. Минск.