

**Д. Бадарч, Б.А. Сазонов**

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ  
ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ГАРМОНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

Москва  
2007

ББК 74.58  
С148

*Подготовлено и издано при финансовой поддержке  
Бюро ЮНЕСКО в Москве.  
Мнения, высказанные в настоящей публикации,  
отражают точку зрения авторов и необязательно  
совпадают с официальной позицией ЮНЕСКО.*

**D. Badarch, B. Sazonov**

С148 **Бадарч Д., Сазонов Б.А.** Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: Монография. — М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007. —190 с.

ISBN 5—7038—2907—0

Монография адресована специалистам, занимающимся проблемами образования, методистам и менеджерам высших учебных заведений, работникам органов управления образованием и посвящена актуальным направлениям интернациональной гармонизации образовательных систем. Значительное внимание уделено совершенствованию образовательного процесса университетов на базе перехода к системе зачетных единиц, являющейся наиболее распространенной формой организации учебного процесса в современном высшем образовании. Рассматриваются особенности использования зачетной единицы в качестве меры трудоемкости учебной работы и ее роль в системном определении основных аспектов организации обучения, включая проектирование образовательных программ, организацию и планирование учебной работы, оценку результатов учебной деятельности. Намечаются подходы к формированию новых финансово-экономических отношений в образовании. Рассматриваются особенности гармонизации национальных систем квалификаций и перспективы развития систем классификации и стандартизации в российском образовании.

**Рецензенты:**

доктор экономических наук, профессор

*Е.Н. Жильцов*

(кафедра экономики социальной сферы Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова);

доктор педагогических наук, профессор

*В.И. Блинов*

(Центр профессионального образования Федерального института развития образования Минобрнауки России)

© Бадарч Д., Сазонов Б.А., 2007  
© ЮНЕСКО, 2007  
© ТЕИС, 2007

**RELEVANT ISSUES  
OF INTERNATIONAL HARMONIZATION  
OF EDUCATIONAL SYSTEMS**

**Moscow  
2007**

ББК 74.58  
С148

*Developed and published with financial support of the UNESCO Moscow Office.  
Authors are responsible for the opinions expressed in this book, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.*

C148 **Badarch D., Sazonov B.** Current issues of international harmonization of educational systems: Monograph. — M.: UNESCO, Moscow Office; TEIS, 2007. — 190 p.

ISBN 5–7038–2907–0

This book is addressed to the specialists in education, methodologists, managers of higher education institutions and educational authorities and it is devoted to the current issues of international harmonization of educational systems. Significant attention is paid to re-organization of educational processes in universities through transition to the academic credit system, which is the widely accepted tool for academic activities in higher education of today. The book analyzes administration of academic credits as the measures of academic workload and their role in key aspects of academic organization, including curriculum design and development, organization and planning academic activities, and assessment and evaluation of learning achievements. Approaches to the development of new financial and economic mechanisms in education are outlined. This publication examines characteristics of harmonization of national qualifications systems and perspectives of classification and standardization systems in Russian education.

Reviewers:

Doctor of Economics, Professor  
*E.N. Zhiltsov*  
(Moscow State University named by V.M. Lomonosov);

Doctor of Pedagogy, Professor  
*V.I. Blinov*  
(Federal Institute for development of education, Russia)

© Badarch D., Sazonov B., 2007  
© UNESCO, 2007  
© TEIS, 2007

---

---

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	7
Введение: актуальность интернациональной гармонизации образовательных систем .....	10
1. Болонский процесс: состояние и основные направления деятельности стран-участниц .....	15
2. Особенности национальных моделей образовательных систем и задач их интернациональной гармонизации .....	26
3. Система зачетных единиц: основа интернациональной гармонизации университетского образования .....	42
3.1. Система зачетных единиц как инновационная форма организации учебного процесса .....	45
3.2. Индивидуально ориентированная организация учебного процесса .....	49
3.3. Зачетная единица как мера трудоемкости учебной работы .....	52
3.3.1. Зачетная единица и ее часовые эквиваленты .....	54
3.3.2. От часов к зачетным единицам .....	60
3.3.3. От зачетных единиц к выраженной в часах учебной нагрузке студентов .....	63
3.4. Особенности проектирования образовательных программ .....	76
3.4.1. Модульность, вариативность, междисциплинарность .....	77

3.4.2. Индикаторы типов и уровней учебных модулей .....	83
3.4.3. Компетентностный подход .....	87
3.4.4. Стандарты содержания учебных дисциплин .....	90
3.5. Особенности календарного планирования учебного процесса .....	93
3.6. Преподаватели-консультанты .....	97
3.7. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний и обеспечения качества учебного процесса .....	99
3.8. Активизация учебной и научной работы профессорско-преподавательского состава .....	116
Практикум к разделу 3 .....	123
4. Система зачетных единиц и формирование новых социально-экономических отношений в образовании .....	134
4.1. Экономические аспекты системы зачетных единиц .....	134
4.2. Обеспечение доступности образования в условиях его предоставления преимущественно на платной основе .....	141
4.3. Регулирование доступа к уровням профессионального образования .....	153
5. Интернациональная гармонизация и перспективы развития классификации и стандартизации в российском образовании .....	159
Литература .....	168
<i>Приложение 1.</i> Сводный перечень Европейских стандартов по обеспечению качества .....	171
<i>Приложение 2.</i> Пример основного учебного плана .....	177
<i>Приложение 3.</i> Пример учебного плана-графика студентов .....	183
<i>Приложение 4.</i> Единый учебный календарь .....	185
<i>Приложение 5.</i> Образец заполнения листа выбора учебных дисциплин .....	189
<i>Приложение 6.</i> Личное расписание студента .....	190

---



---

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Интернациональная гармонизация является одним из актуальных направлений развития образовательных систем в русле широкого и всеобъемлющего процесса глобализации. Затрагиваемые в монографии Болонские преобразования охватывают лишь часть этого процесса. С принятием Россией и другими странами, имевшими в недалеком прошлом плановую экономику, курса на либерализацию и демократизацию институтов общественного и государственного управления открылись новые, до сих пор не в полной мере реализованные возможности для взаимного обогащения исторически по-разному сложившихся образовательных систем.

Монография представляется интересной во многом потому, что ее авторами являются известные специалисты в области реинжиниринга образования: Дендев Бадарч — в недалеком прошлом ректор Монгольского государственного университета науки и технологий (МГУНТ), и Сазонов Борис Алексеевич, советник Федерального института развития образования, известный своими работами в области организации, управления и классификации в образовании.

До 1998 г. Д. Бадарч был деканом МГУНТ. В то время это был обычный политехнический институт,

созданный при поддержке и участии ученых и преподавателей советских вузов и испытывавший в 90-е гг. те же трудности, что и большинство вузов в странах на постсоветском пространстве. Д. Бадарч, хорошо знавший систему высшего образования СССР, где он получил диплом инженера, а в последующем и кандидата наук, на практике изучивший системы университетского образования США, Германии, Японии и ряда других стран, выступил с инициативой реформирования университетского образования Монголии. В качестве основы реформы предлагался переход на систему зачетных единиц (кредит-систему), характерную для университетов большинства развитых демократических стран. В скором времени, став ректором и получив от Министра образования Монголии широкие полномочия, в частности, право игнорировать при необходимости сложившуюся при плановой экономике нормативно-правовую базу (*возможно, это стало главным условием успеха*), Д. Бадарч возглавил реформу МГУНТ, в ходе которой: ввел частичную, очень умеренную плату за обучение для большинства студентов, образовательные субсидии и кредиты для малообеспеченных; сквозную многоуровневую систему присваиваемых выпускникам степеней (бакалавр — магистр — доктор); зачетные единицы в качестве меры трудоемкости образовательных программ и учебной нагрузки преподавателей; прогрессивную балльно-рейтинговую систему оценивания достижений студентов; индивидуально ориентированную организацию учебного процесса, предполагающую отказ от традиционной для вузов постсоветского пространства поточно-групповой организации обучения; рыночные механизмы финансирования структурных подразделений университета и многое другое. Уже к 2001 г. учебный процесс МГУНТ был полностью перестроен, количество обучающихся в университете сту-

дентов возросло с 7,5 до 17 тысяч, притом, что соотношение «студенты / преподаватели» в университете возросло с 8—10 до 17—18. В значительной мере выросла заработная плата преподавателей. Работать и учиться в университете стало вновь престижно. Признаваемые за рубежом дипломы бакалавров и магистров МГУНТ позволили направить и за короткое время подготовить для университета магистров и докторов в университетах США, Европы, Индии, странах Юго-Восточной Азии.

Столь успешная реформа университета была замечена и оценена мировым образовательным сообществом. В 2002 г. ЮНЕСКО назвала МГУНТ среди пяти наиболее успешно реформированных университетов Юго-Восточной Азии.

В годы реформирования университета Д. Бадарч и его команда активно сотрудничали с российским Научно-исследовательским институтом высшего образования, в котором при непосредственном участии второго автора монографии Б.А. Сазонова — тогда заместителя директора по научной работе — проводились исследования по широкому кругу вопросов, связанных с управлением, статистикой и экономикой образования, совершенствованием организации учебного процесса в университетах, и другим вопросам.

Именно прямая причастность к образовательным реформам в своих странах позволила авторам написать, по моему мнению, содержательную и конструктивную работу, в которой читатели найдут для себя много полезного и интересного.

**В.И. Байденко,**

*доктор педагогических наук, профессор, руководитель  
мониторингового исследования Болонского процесса  
(Исследовательский центр  
проблем качества подготовки специалистов)*

---

---

## **ВВЕДЕНИЕ: АКТУАЛЬНОСТЬ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ГАРМОНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ**

Присоединение к Болонскому процессу России и других стран территории, получившей название постсоветского пространства, существенно повлияло на цели и содержание национальных образовательных реформ. В качестве значимых ориентиров развития на первый план вышли задачи интернациональной гармонизации образовательных систем, отвечающие целям создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

На конференции в Бергене (май 2005 г.) страны — участницы Болонского процесса наметили два временных горизонта формирования ЕПВО, характеризующие цели и ближайшие задачи интернациональной гармонизации образовательных систем [7].

Так, к 2007 г. планируется завершить работу в части:

- ◆ введения стандартов и руководящих принципов обеспечения качества;
- ◆ разработки национальных рамок квалификаций;
- ◆ присуждения и признания совместных степеней;
- ◆ создания возможностей для гибких образовательных траекторий.

К 2010 г. планируется:

- ◆ завершить формирование на началах качества и прозрачности Европейского пространства высшего образования;
- ◆ достигнуть сбалансированности национального и общеевропейского (болонского) с учетом рекомендации «избегать излишнего разнообразия»;
- ◆ обеспечить достаточный уровень автономии вузов;
- ◆ обеспечить устойчивое финансирование высшего образования;
- ◆ завершить освоение трехциклового структуры высшего образования;
- ◆ обеспечить широкое применение всеобъемлющей структуры квалификаций.

Обсуждая вопросы актуальности и значимости Болонских преобразований для отдельных стран и в целом для международного сообщества, эксперты отмечают [5, 6, 10], что «в рамках Болонского процесса выполнена большая работа по созданию среды общеевропейского общения для продвижения диалога и разработки методов и механизмов сотрудничества в образовании». «Вне зависимости от возможных оценок Болонского процесса со стороны властей, университетов, профессоров и студентов сегодня он представляет собой рабочую среду для высшего образования и во многом уже определяет его будущее».

Интересным представляется образное сравнение создаваемой в рамках Болонского процесса интернациональной среды общения с Интернетом [5]: «Люди являются наиболее универсальными носителями информации по планете. Процессы академической мобильности, обмена и стандартизации являются важной составляющей информационного века, своего рода «человеческим Ин-

тернетом». Ни одна страна не может сегодня оставаться в изоляции от этих поступательных процессов, так же, как никто уже не может игнорировать Интернет».

Значимость интернациональной гармонизации образовательных систем определяется еще и тем, что она является частью общего процесса глобализации, представляющего собой «объективный процесс интеграции на новом качественном уровне, когда вся система мирохозяйственных связей приобретает всеобъемлющий и интенсивный характер»; «экономика любой страны требует открытости и интернационализации своего потенциала знаний, рынков кадров и инноваций, а также инвестиций в сферу образования по темпам, опережающим общие темпы роста экономики»; «по этим позициям экономика ряда стран, недавно присоединившихся к Болонскому процессу, отстает. Болонский процесс может способствовать преодолению этого разрыва» [5].

Еще один из важнейших ориентиров Болонских преобразований в Европе — ориентация на экономику знаний. Экономика, основанная на знаниях, или экономика знаний, — это экономика, которая создает, распространяет и использует знания для обеспечения своего роста и конкурентоспособности. Это такая экономика, в которой знания обогащают все отрасли, все сектора и всех участников экономических процессов. Это одновременно экономика, которая не только использует знания в разнообразной форме, но и создает их в виде высокотехнологической продукции, высококвалифицированных услуг, научной продукции и образования. Болонский процесс является частью зарождающейся экономики знаний [5].

Выражая уверенность в необратимости интеграционных процессов в европейском высшем образовании в рамках Болонского процесса, эксперты заключают: «Воп-

рос не в том, будут ли страны в нем (в Болонском процессе) участвовать, а в том, как они будут участвовать — активно разрабатывать его политику и повестку дня, определять свое место на общем европейском образовательном рынке или пассивно стоять в стороне и следовать событиям».

Процессы системного реформирования высшего образования идут дальше и глубже, чем их болонский формат. Во многих странах Болонский процесс рассматривается лишь как часть широкой реформистской панорамы. Успешность участия стран в реализации общеевропейских планов интернациональной гармонизации своих образовательных систем в значимой мере определяется их национальными особенностями и другими факторами, среди которых Себила Райхер, соавтор доклада «Trends IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ», в частности, выделяет следующие [7]:

- ◆ наличие достаточной государственной финансовой поддержки Болонских преобразований;
- ◆ обеспечение разумного баланса между уровнем государственного регулирования и университетской автономией;
- ◆ наличие достаточного времени для реализации болонских реформ;
- ◆ трансформация болонских реформ в институциональные (внутривузовские) реформы, приводящая к объединению целей болонских преобразований со стратегическими планами развития вузов.

Таким образом, успешность интернациональной гармонизации образовательных систем на уровне отдельных стран и конкретных университетов зависит от успешности решения задач на двух уровнях:

♦ *международном*, где необходимо сформировать ясную и согласованную общую позицию о принципах гармонизации национальных образовательных систем и выработать общее понимание того, что будет из себя представлять Европейское пространство высшего образования и каким условиям должны отвечать образующие его национальные системы высшего образования;

♦ *национальном государственном*, на котором каждая страна должна:

- определить для себя приемлемость условий вхождения в ЕПВО и уровень гармонизации своей образовательной системы по вопросам, имеющим принципиальное значение в национальном контексте;
- разработать и опубликовать документ, выражающий согласованную позицию и четкую программу действий компетентных органов государственного управления, университетов и других авторитетных представителей национального образовательного сообщества по дальнейшему развитию образовательной системы;
- в необходимой степени адаптировать внутреннее законодательство, регулирующее сферу образования, другие документы и правила, существенные для реализации намеченных преобразований;
- предоставить необходимые свободы и автономию образовательным учреждениям, без чего национальные программы развития и интернациональной гармонизации образовательных систем могут остаться пустыми декларациями.

---

## **1. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: СОСТОЯНИЕ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТРАН-УЧАСТНИЦ**

Важнейшими направлениями деятельности, общими для стран — участниц Болонского процесса, являются ([7] — краткое цитирование):

♦ введение трехциклового структуры высшего образования (бакалавр-магистр-доктор);

♦ использование кредитной системы ECTS, которая становится общим базисом для национальных кредитных систем;

♦ рост мобильности студентов, преподавателей и персонала, формирование подлинной культуры мобильности и проведение политики международной открытости вузов;

♦ развитие сотрудничества в области качества образования... в направлении общеевропейского понимания;

♦ объединение академических ресурсов и культурно-образовательных традиций в целях разработки и реализации интегрированных образовательных программ;

♦ формирование подхода к образованию как к процессу, длящемуся всю жизнь;

♦ активизация роли студенчества в осуществлении болонских преобразований; студенты должны участвовать в них как компетентные, активные и творческие партнеры;

♦ повышение привлекательности европейских вузов, призванных стать открытыми для всех регионов мира, являться органической составляющей международного академического сотрудничества, в котором доминируют подлинные академические ценности;

♦ достижение синергии Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, при которой особую значимость приобретают научные исследования, обучение исследовательским методам и поддержка междисциплинарности.

Кратко охарактеризуем состояние Болонского процесса, принятые решения и рекомендации, зафиксированные по итогам международных семинаров и конференций европейскими и российскими экспертами на начало 2007 г. [4, 5, 6, 7, 10].

**Целесообразность болонских преобразований.** В Европе завершается период сомнений и неконструктивных обсуждений целесообразности болонских преобразований: «Болонский процесс переходит от стадии идей к стадии реализации (Пер Ньюборг — Группа по контролю за ходом Болонского процесса)»; «Болонская декларация стала «рычагом» для формирования политики и решения национальных проблем»; «большинство стран приняли или в настоящий момент принимают новое законодательство либо узаконивают достижение целей Болонского процесса в установленные сроки»; «национальный суверенитет имеет преимущественное значение в правовой реформе высшего образования»; «высшее образование остается вопросом национальной ответственности и определяется, прежде всего, национальными условиями, ограничениями и приоритетами».

**Законодательные реформы.** «Что касается выработки новой национальной политики и законодательства, странам-участницам рекомендовано *не изобретать колеса*»; «позиция Великобритании: никаких правовых реформ, достижение целей Болонского процесса не вопрос законодательной деятельности — их реализация находится в основном в компетенции высших учебных заведений»; «Италия, Норвегия, Нидерланды: Болонский процесс привел к быстрым изменениям в законодательстве с целью адаптации системы высшего образования»; «некоторые страны Центральной и Восточной Европы остаются сторонниками разработки детальных законов, регулирующих все аспекты»; «разработка *общих рамочных законов является наиболее удачным решением*, так как детальное правовое регулирование влечет за собой утрату гибкости и автономии»; «странам-участницам для адаптации законодательства о высшем образовании *рекомендуется вводить общее рамочное законодательство* по высшему образованию, а не подробное регулятивное»; «правительства должны осознать, что достижение целей нельзя обеспечить простым изменением законодательства» («Trend IV»).

**Описание квалификаций.** «Описание квалификаций высшего образования должно осуществляться с точки зрения *учебной нагрузки, уровня компетенций, результатов обучения и профиля*». При формировании результатов обучения должны приниматься во внимание *четыре основные цели высшего образования*: подготовка к успешному вхождению на рынок труда; подготовка к жизни и выработка активной жизненной позиции; личное развитие; развитие и поддержание широкой базы передовых знаний». Ориентированность *«на результаты и студентоцентрированное обучение* призваны стать существенным элементом *сдвигов в педагогической практике*, предполагая связь с ECTS, модуляризацией и институциональной свободой».

**Европейская рамка квалификаций.** Одной из важнейших новаций является создание и принятие всеохватывающей структуры квалификаций для трех циклов высшего образования (бакалавр, магистр, доктор) и возможных в национальных контекстах промежуточных квалификаций. Структура квалификаций разработана на основе универсальных дескрипторов и характеризует для каждого цикла результаты обучения и компетенции, «а также диапазон кредитов (зачетных единиц) для первого и второго циклов». «Степени магистров могут быть исследовательскими и неисследовательскими». Разработанная система квалификаций будет гармонизирована с разрабатываемой по инициативе ЕС Европейской рамкой квалификаций (ЕПК), охватывающей все уровни образования. Она станет базой сопоставления национальных структур квалификаций, к разработке которых многие из стран ЕС уже приступили.

**Национальные структуры квалификаций.** Национальные структуры квалификаций используют такие инструменты прозрачности (поддерживающие инструменты), как: Приложение к диплому; Европейская система накопления и перевода кредитов (ECTS); рамка EVROPASS, обеспечивающая прозрачность квалификаций. Комплект документов EUROPASS позволяет гражданам в понятной, четкой и ясной форме представлять результаты своего обучения учебным заведениям, работодателям. Входящие в него документы должны будут отражать уровни квалификации обладателя с использованием их описаний по ЕПК.

**Модуляризация.** Кристиан Таух, соавтор доклада «Trends IV» (относительно широкого использования модульных структур): «модуляризация продолжает оставаться сложной темой, нередко понимаемой недостаточно точно»; «существует множество различных концепций и

их интерпретаций, от определения каждой отдельной единицы (лекция, семинар) в качестве модуля до вполне развитых и очень сложных модульных систем»; «распространенной проблемой является достижение внутреннего соглашения (в рамках вуза) о том, что такое модуляризация и какими должны быть модули»; «модуляризация, особенно на бакалаврском уровне, может быть довольно сложным процессом, поскольку программы, как правило, более жестко структурированы, чем в традиционной одноуровневой системе и предусматривают большее количество образовательных предметов и контактных часов»; «высшие учебные заведения получают серьезные преимущества от скоординированного подхода к модуляризации, определяющего размер и формат модулей»; «информация и примеры лучшей практики в этой области на предметном, национальном или европейском уровне должны широко распространяться и обсуждаться на семинарах и конференциях».

**Востребованность бакалавров.** В Европе «наблюдаются скептические настроения по поводу востребованности бакалавров на рынке труда»; «сетуют и на то, что в сокращенные сроки бакалавриата пытаются вместить все предметное богатство прежних традиционных программ». Тем не менее, практически все страны, пережив период сомнений, решительно переходят на гармонизированную с общеевропейскими требованиями многоуровневую подготовку. При этом, бережно относясь к национальным традициям и самобытности своих образовательных систем, некоторые идут по пути преобразования традиционных пятилетних программ (в сфере инженерии, естественных наук, медицины и т.п.) в программы моноподготовки, завершающиеся присвоением отвечающей общеевропейским требованиям магистерской степени. Другие (например, Финляндия) на государственном

уровне признали недостаточность трехлетнего бакалаврского цикла для подготовки выпускника на рынок труда и приняли решение о магистерской степени как основной, которую на выходе должны, по возможности, получать все студенты университетов. При этом первый цикл сохраняется. Присваиваемая студенту по истечении трех лет обучения степень бакалавра дает ему возможность: изменить траекторию обучения, специализацию, профиль; продолжить обучение в другом университете, в том числе за рубежом; приостановить обучение.

**Доступность магистерского цикла.** «Профсоюзы поддерживают введение последовательных курсов на степень бакалавра и магистра в Европе, при условии, что возможность для бакалавров продолжить обучение на магистерском уровне гарантирована и определяется только индивидуальными академическими достижениями студентов. Профсоюзы отвергают любые произвольные ограничения доступа к магистерскому уровню. Только сами студенты должны определять, с какой квалификацией завершить свое высшее образование (из меморандума организации профессиональных союзов «Education international» — Брюссель, февраль 2005 г.); «Национальные союзы студентов в Европе (ESIB) возражают против любого механизма дополнительного отбора... Обе степени должны одинаково цениться, и студенты должны сами выбирать, продолжить им обучение или завершить его после первого цикла — Люксембургская декларация студентов, март 2005 г.»...; «При неразумном на национальном уровне подходе к этой проблеме есть риск со временем превратиться в страну бакалавров».

**Докторские программы.** Развивается общеевропейское понимание программ третьего докторского цикла (Зальцбург, февраль 2005 г.). «Докторанты являются не просто студентами. Они причисляются к исследовате-

лям, находящимся на старте своей научной карьеры». Основные принципы подготовки докторов: «развитие знания посредством оригинальных исследований как основной компоненты подготовки докторов»; «учет при подготовке докторов потребностей рынка труда»; «включение программ исследовательской подготовки в институциональную стратегию и политику... с учетом новых вызовов и возможностей планирования профессиональной карьеры» будущих докторов; претенденты на докторскую степень уже с начального этапа «своей деятельности в качестве исследователя должны рассматриваться как профессионалы, которые вносят вклад в создание нового знания»; «действия по руководству и оцениванию должны основываться на прозрачной договорной ответственности кандидатов, руководителей, вузов и, если необходимо, — других партнеров»; «докторские программы должны обеспечивать возможность географической, междисциплинарной и межотраслевой мобильности, а также создавать условия для международного сотрудничества в рамках совместной деятельности университетов и других партнеров»; «доступ к докторскому уровню требует *наличия степени магистра*»; «докторские программы должны осваиваться *в течение трех-четырёх лет обучения в режиме полного дня*»; «разработка качественных докторских программ и успешное завершение обучения кандидатами требует надежного и устойчивого финансирования»; «в качестве стандартной части профессиональной подготовки всем докторам желательно предоставлять возможность провести хотя бы один семестр в университете или ином исследовательском учреждении другой европейской страны» (Брюссель, февраль 2005 г.).

«Профсоюзы призывают к признанию докторантуры как первого этапа академической / исследовательской карьеры и *единственного формального требования* для

продвижения на высшие ученые посты (Брюссель, февраль 2005 г.)».

**Обеспечение качества.** Ответственность за обеспечение качества высшего образования «возлагается на высшие учебные заведения»; «все страны должны иметь национальные системы обеспечения качества, включающие: *внутреннее оценивание, внешнее обследование, участие студентов, публикацию результатов*»; «национальные системы призваны соблюдать согласованные на международном уровне стандарты, процедуры и руководящие принципы обеспечения качества» (приложение 1).

**Социальное измерение.** Социальное измерение высшей школы — системная характеристика высшей школы, понимаемая как совокупность механизмов, гарантирующих равенство возможностей и социальное единство и «охватывающая условия, позволяющие молодым людям достигать самых высоких уровней образования и обеспечивающие максимальное раскрытие их потенциала»; «социальное измерение Европейского пространства высшего образования (Сорбонна, январь 2005 г.) включает в себя процедуры доступа к высшему образованию, финансовую и материальную поддержку, политику информирования и руководства»; «поддержка студентов — это ключевая экономическая проблема, для которой не существует готового решения, но которая тесно связана с ответственностью государства за расширение доступности высшего образования»; «национальные схемы поддержки студентов должны быть достаточными, чтобы покрывать затраты студентов на жизнь»; «появляется все больше оснований утверждать, что высокая плата за обучение не гарантирует качества, а в реальности может быть связана с его снижением»; «увеличение доступности без соответствующих капиталовложений подорвет и обесценит академический продукт»; (Брюссель, февраль 2005 г.).

**Финансирование образования.** «Финансирование образования — предмет государственной ответственности»; «жизнеспособность новой структуры степеней, равно как и самих болонских реформ, зависит от финансовой поддержки магистерского уровня — в противном случае между бакалавриатом и магистратурой могут возникнуть финансовые барьеры, препятствующие построению гибких непрерывных образовательных траекторий» (Сорбонна, январь 2005 г.); «многие учебные заведения опасаются, что болонские реформы используются государством как повод уклониться от финансирования высшего образования».

**Глобализация и коммерциализация образования.** «Для раскрытия противоречивого характера влияния глобализации на сферу образования необходимо подходить к образованию с позиций международного смешанного общественного блага»; «образование должно оставаться общественным благом, а не превращаться в товар»; «угроза превращения высшего образования в товар вызывает глубокую озабоченность... и не отвечает интересам общества, студентов, работодателей и университетов»; «необходимо предпринимать адекватные меры против коммерциализации образования»; «не рынок и связанные с ним кратковременные тенденции, не коммерческие интересы, а прежде всего стремление к знаниям должно определять цели и содержание академических курсов»; «образование это не только информационно-коммуникационное средство, это не только механизм трансляции и распространения знаний, но и социальный институт духовно-нравственного развития человека, сохранения национально-культурных традиций и основа социализации личности, активного включения ее в различные сферы общественной жизни»; «генеральное соглашение по торговле и услугам GATS (ГСТУ) не уделя-

ет должного внимания вопросам обеспечения качества, поэтому существует реальная угроза, что оно откроет рынок неконтролируемым провайдерам высшего образования, единственная цель которых — извлечение прибыли»; «необходимо приостановить все переговоры о включении высшего образования в ВТО-ГСТУ»; «организация «Международное образование», объединяющая более 1 млн преподавателей и ученых университетов, из которых около 400 000 живут и работают в географической области, ныне включенной в Болонский процесс, не приветствует рост частного сектора образования и увеличения числа частных учебных заведений, являющегося самым ярким проявлением превращения высшего образования в товар»; «превращение высшего образования в товар заставляет некоторые национальные системы расширять прием иностранных студентов на платной основе..., но это не должно делаться за счет отечественных студентов» (Брюссель, февраль 2005 г.).

**Мобильность.** «Мобильность остается одним из важнейших факторов Болонского процесса»; «мобильность служит комплексной мерой обеспечения качества для новых и перестраиваемых программ обучения»; «мобильность, — так считают студенты, — должна стать правом, а не привилегией студентов»; «трехгодичные бакалаврские и годовые магистерские программы являются серьезным препятствием для расширения мобильности студентов».

**Институциональная автономия.** Осуществлению реформ на национальном уровне «препятствует отсутствие необходимой институциональной автономии для принятия ключевых решений и/или нехватка у университетов дополнительных финансовых ресурсов и излишняя регламентация расходования бюджетных средств для структурной перестройки и решения новых задач»; «ограничения институциональной автономии наносят ущерб

гибкости вузов, эффективности и мотивации развития учебных заведений»; «важную роль в реформировании играет руководство университетов: там, где руководители обеспечивают серьезную и действенную поддержку процесса, оставляя достаточно пространства для внутренних дискуссий, реформирование идет более гладко».

---

---

## 2. ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ЗАДАЧ ИХ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ГАРМОНИЗАЦИИ

Сравнительный анализ особенностей и тенденций развития образовательных систем различных стран позволяет выделить две основные модели, существенно отличающиеся подходами к реализации механизмов государственного регулирования в образовательной сфере. Для обозначения рассматриваемых моделей введем условные названия: либеральная и постадминистративная.

*Либеральная модель* в большей степени характерна для стран с рыночной экономикой, приверженных демократическим ценностям, с устоявшимися традициями уважения автономии университетов и академических свобод.

*Модель постадминистративного типа* характерна для стран, имевших в недавнем прошлом плановую экономику с жестким государственным регулированием и командно-административным управлением. К этим странам сегодня можно отнести Россию и другие страны, расположенные на постсоветской территории. Экономика большинства этих стран сегодня характеризуется как

переходная или даже рыночная, но механизмы управления в образовательной сфере все еще сохраняют признаки моделей управления, сформировавшихся в условиях административно-командного стиля управления плановой экономикой.

Термин *постадминистративная модель* имеет близкие исторические аналоги в Европе. Например, модель государственного управления Испании на протяжении достаточно продолжительного периода после смерти Франко — одного из руководителей тоталитарного типа, — характеризовалась как *modelo postburocratico* (постбюрократическая модель).

Кратко охарактеризуем принципиальные отличия либеральной и постадминистративной моделей образовательных систем, существенные в контексте задач их интернациональной гармонизации. При этом оговоримся, что тип национальных образовательных систем конкретных стран, как правило, является смешанным. Поэтому образовательная система любой страны может характеризоваться лишь как преимущественно либеральная или преимущественно административная.

### *Либеральная модель*

Главным достоянием либеральной модели являются *подлинные академические свободы и автономия университетов*. Университеты реализуют сложившиеся в каждом из них образовательные программы, удовлетворяющие лишь самым общим требованиям государственной регламентации, позволяющим отнести эти программы к университетскому типу. В либеральной модели университеты могут самостоятельно модернизировать действующие и открывать любые новые образовательные программы, не получая на это разрешения ни у органов управления

образованием, ни где бы то еще не было. При этом качество образовательных программ в либеральной модели гарантируется независимыми от государства институтами аккредитации образовательных программ. Университеты, проявляя заботу о повышении статуса своих образовательных программ, аккредитуют их в авторитетных независимых организациях: профессиональных национальных ассоциациях, международных аккредитационных агентствах и т.п.

*Система классификации образовательных программ* в либеральной модели является элементом национальной образовательной статистики, разрабатывается национальными органами статистического учета и для удобства международных сравнений строится как сопоставимая с Международной стандартной классификацией образования (МСКО-97). Национальная система определяет правила классификации образовательных программ и включает подсистемы вертикальной и горизонтальной классификации. *Вертикальная подсистема* классифицирует образовательные программы по уровням и ступеням образования, горизонтальная — по областям профессиональной деятельности: по расширенным группам и образовательным полям. Образовательные поля могут иметь дальнейшую детализацию по подполям.

Количество расширенных групп, полей и подполей определяется из соображений удобства классификации и обеспечения оптимального уровня полноты и детализации представления данных образовательной статистики для решения задач мониторинга и управления и совершенно не ограничивает количество классифицируемых объектов — образовательных программ. Вопрос о том, сколько образовательных программ реализуется в университетах той или иной страны с либеральной моделью образования, как правило, не имеет точного ответа.

Можно говорить лишь о порядке этого значения. Для развитых стран (США, Канада, Россия, Китай) это, как правило, многие тысячи образовательных программ.

Процесс формирования национальной образовательной статистики в странах с либеральной моделью образования можно упрощенно представить в виде следующей схемы. Вуз самостоятельно открывает образовательные программы и сам присваивает каждой из них код в соответствии с правилами национальной системы классификации. Объемные показатели подготовки (прием, выпуск, контингенты), дифференцированные по кодам образовательных программ, в установленные сроки в стандартной форме представляются учебными заведениями в национальные органы образовательной статистики. Обобщенные по системе образования данные публикуются в соответствии с группировками национальной системы классификации образовательных программ.

В либеральной модели *объемные показатели подготовки рабочих и специалистов в целом по стране не планируются*. Они складываются из объемных показателей выпусков отдельных образовательных учреждений всех уровней и организационных форм, создаваемых государством, предприятиями и организациями, различными фондами и общественными объединениями. Это позволяет системе образования гибко реагировать на изменения спроса на специалистов на рынке труда с учетом региональных и других особенностей, постоянно совершенствовать структуру и содержание образовательных программ в соответствии со спросом на них. При этом интересы всех, кто заинтересован в результатах образовательного процесса, обеспечиваются их участием в финансировании образовательных учреждений.

*Важнейшими функциями государства* и региональных органов управления в либеральной модели являются

мониторинг системы образования и рынков труда, расчет по его результатам международных индикаторов развития образования, экономики и социальной сферы, планирование корректирующих воздействий на систему образования для реализации национальных стратегических приоритетов и региональных программ развития.

*Либеральный тип университетского образования* отличаются подлинная автономия и академические свободы университетов, частичная платность образования в сочетании с развитыми формами финансовой поддержки студентов, высокий социальный статус и академические свободы преподавателей, уважительное отношение к студентам и студентоцентрированная (индивидуально ориентированная) организация учебного процесса. При этом типе организации учебного процесса учебные группы и потоки создаются не на весь срок обучения, а лишь на очередной семестр, что и позволяет всем студентам быть не связанными друг с другом в течение срока обучения в университете, формировать на очередной семестр индивидуальные учебные планы и расписания занятий с учетом финансовых возможностей и ограничений, связанных с необходимостью совмещать обучение с работой, профессиональным спортом и т.д.

Системы оценивания индивидуальных достижений студентов в либеральных университетах строятся на основе принципов:

- ◆ обеспечивающих объективность оценки и, по возможности, ее независимости от отношения преподавателя к студенту;
- ◆ разделения функций обучения и оценивания: одни преподаватели учат — другие оценивают;
- ◆ предсказуемости для студента оценки по дисциплине на основе текущих показателей его учебной деятельности в течение семестра;

◆ установления прямой связи между показателями успеваемости и успешности освоения образовательных программ студентами и возможностями дальнейшего обучения, получения квалификационных свидетельств, академических и ученых степеней и званий.

Приведенная характеристика либеральной модели дает представление о некоем обобщенном образе, к которому близки модели образования многих развитых демократических стран.

### ***Постадминистративная модель***

Постадминистративные модели образовательных систем, сложившиеся на территории постсоветского пространства в последние 15 лет, являются результатом независимых поисков улучшения и преобразования унаследованных от плановой экономики систем образования стран постсоветского пространства и в деталях заметно отличаются друг от друга. Наиболее общие особенности постадминистративной модели образовательных систем рассмотрим с учетом состояния российской системы образования, активно развивающейся в направлении либерализации, но все еще сохраняющей признаки принадлежности к постадминистративной модели управления.

Главные отличия постадминистративной модели от либеральной сводятся к следующим.

Профессионально-квалификационная структура подготовки специалистов в профессиональном образовании определяется утверждаемым государственным органом управления образованием перечнями направлений подготовки, специальностей и профессий и ежегодно утверждаемыми контрольными цифрами приема учащихся и студентов в профессиональные учебные заведения различных уровней. По всем входящим в перечни направле-

ниям подготовки и специальностям разрабатываются утверждаемые органом управления образованием государственные образовательные стандарты (ГОС), регламентирующие требования к содержанию и условиям реализации образовательных программ.

Вузы, независимо от форм собственности, могут открывать подготовку специалистов и выдавать *диплом государственного образца* только по тем направлениям и специальностям, которые входят в утвержденный федеральным органом управления образованием перечень направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования. Для этого необходимо получить лицензию в органах управления образованием, а для получения права на выдачу выпускникам дипломов государственного образца образовательную программу необходимо аккредитовать в органах государственной аккредитации.

Одним из узких мест постадминистративной модели в новых экономических условиях оказались механизмы, обеспечивающие сбалансированность спроса на услуги профессионального образования и постоянного обновления действующих и введения новых образовательных программ под влиянием факторов инновационного развития экономики и прогресса в научных исследованиях. Вузы, имея право на частичное обновление реализуемых образовательных программ за счет предусмотренной структурой ГОС региональной (вузовской) компоненты, на практике, после утверждения первого варианта своей рабочей образовательной программы, в дальнейшем редко используют эту возможность в силу отсутствия экономических и других стимулов. В результате обновление действующих вузовских образовательных программ, как правило, выполняется синхронно с пересмотром действующих образовательных стандартов.

С инициативой открытия новых направлений подготовки и специальностей вузы постоянно обращаются в органы управления образованием. Но в целом позиция органов управления, как правило, определяется стремлением противостоять этим попыткам и сдерживать их. С одной стороны, это объясняется тем, что многие из предложений вузов иницируются конъюнктурными соображениями различного свойства, с другой — стремлением противостоять тенденции постоянного расширения Перечня, так как введение каждой новой строки в нем требует (как это предусматривалось при плановой экономике) выделения дополнительного финансирования на материально-техническое, кадровое и информационно-методическое обеспечение введения новой образовательной программы. Таким образом, *действующие в рамках постадминистративной модели механизмы способствуют консервации содержания образования*, которое в этих условиях не только не является опережающим, но чаще направлено в прошлое.

Несовершенными являются и действующие в постадминистративных моделях системы классификации образовательных программ. Например, система общероссийских классификаторов в области профессионального образования включает три разрозненных классификатора: Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО), Общероссийский классификатор специальностей высшей научной классификации (ОКСНВК) и Общероссийский классификатор начального профессионального образования (ОКНПО).

Наличие в России трех дифференцированных по уровням профессионального образования классификаторов обусловлено историческими традициями. В СССР управление профессиональным образованием велось тремя независимыми ведомствами, каждое из которых са-

мостоятельно разрабатывало для своего уровня профессионального образования соответствующий общесоюзный классификатор. Сложившиеся принципы классификации оказались весьма устойчивыми и были сохранены при выполненной в середине 90-х гг. переработке общесоюзных классификаторов в общероссийские. При этом в основе горизонтальной классификации профессиональных образовательных программ были сохранены традиционные системно-различные принципы. Вследствие этого образовательные программы высшего и среднего профессионального образования в действующей системе классифицируются по группам направлений подготовки и специальностей, начального профессионального образования по группам рабочих профессий, послевузовского образования — по отраслям наук. Это существенно осложняет решение задач статистического учета в образовании, мониторинга и оптимизации структурных соотношений подготовки кадров по уровням профессионального образования.

Важнейшей особенностью национальных систем классификации образовательных программ постадминистративной модели является и то, что *система классификации совмещена с перечнями образовательных программ*. Поэтому любые изменения в профессионально-квалификационной структуре подготовки кадров, связанные с введением новых образовательных программ в любом образовательном учреждении профессионального образования, требуют внесения изменений в соответствующие общегосударственные классификаторы. Поэтому система ведения классификаторов в области образования, непрерывной их актуализации и доведения актуальных версий до пользователей является громоздкой и неэффективной.

Серьезной проблемой, характерной для постадминистративных образовательных систем, является *угроза*

*нарушения сбалансированности системы профессионального образования за счет практически неконтролируемого роста студенческих континентов, что обусловлено:*

- ♦ отсутствием правовых механизмов государственного регулирования подготовки специалистов в системе профессионального образования, позволяющих управлять распределением выпускников общеобразовательных школ для продолжения обучения по уровням профессионального образования в соответствии с их способностями и потребностями рынка труда;

- ♦ стихийно сложившейся системой предоставления платных услуг в сфере высшего образования, дифференцированных по ценам и качеству, ориентированных на потребителя с любым уровнем достатка и территориально максимально приближенных к нему;

- ♦ ростом доступности финансируемого из бюджета высшего образования, связанным с последствиями демографического кризиса, следствием которого является значительное снижение в ближайшие годы численности молодежи, поступающих после полной общеобразовательной школы в государственные высшие учебные заведения.

Для постадминистративной модели характерен *особый тип государственного сектора университетского образования*, сохраняющий признаки его былой принадлежности системе подготовки кадров для плановой экономики, хорошо зарекомендовавшей себя в прошлом, но так и не адаптировавшийся к новым социально-экономическим условиям.

Хроническое недофинансирование вузов в 90-е гг. прошлого столетия стало причиной разрушения их материально-технической базы, старения научно-преподавательского состава естественно-научных и инженерно-технических кафедр; углубляющегося ослабления связи

научной и образовательной деятельности университетов. И хотя в последние годы наметилось улучшение положения дел в большинстве университетов стран постсоветского пространства, тем не менее, во многих из этих стран сохраняется озабоченность общества состоянием качества высшего образования и низкой результативностью мер, направленных на преодоление накопившихся проблем и негативных тенденций развития.

Проблемы эти напрямую или косвенно обусловлены несовершенством организации образовательного процесса и несоответствием механизма бюджетного финансирования образования современным социокультурным и экономическим условиям. Корни этих проблем общие — многие управленческие схемы и механизмы, ориентированные на директивное управление образованием и успешно применявшиеся при плановой экономике, перестали работать в новых экономических условиях.

Назовем лишь некоторые из проблем, характерных для высших учебных заведений постадминистративных образовательных систем, существенно отличающих их от современных либеральных университетов.

*Несовершенство механизма реализации конституционного права граждан на бесплатное получение высшего образования на конкурсной основе, следствием чего являются:*

- ◆ принципиальная возможность учиться в государственных вузах за счет бюджета и при этом быть недисциплинированным и слабоуспевающим студентом в течение всех лет обучения в вузе;

- ◆ заметные потери выделяемых на образование государственных средств по причине ежегодного отчисления большого числа неуспевающих студентов, в том числе и с последних курсов, когда на обучение каждого из них государством уже затрачены значительные средства.

*Крайне ограниченные в условиях поточно-групповой организации возможности индивидуализации учебного процесса, академической мобильности учащихся и образовательных программ. Отсутствие у большинства студентов, вынужденных совмещать учебу в вузе с работой, возможности гибко планировать свое учебное время, стало причиной нехарактерного для прежних лет и отмечаемого сейчас снижения у многих студентов старших курсов интереса к учебе и показателей успеваемости.*

*Несовершенство используемых систем оценки знаний, контроля и стимулирования качества учебного процесса, для которых характерны:*

- ◆ отсутствие разделения функций преподавателя по обучению и оценке результатов обучения, позволяющее неквалифицированным преподавателям маскировать свою несостоятельность приличными показателями успеваемости студентов;

- ◆ полная зависимость студента от назначенного ему преподавателя и недетерминированность его будущей оценки по изучаемому предмету, допускающая в отношениях пары «студент — преподаватель» как неоправданный либерализм («да, на занятия не ходил, да, многого не знает, но ему ведь приходится работать»), так и часто не скрываемый, как правило, не имеющий ничего общего с принципиальностью, деспотизм преподавателя в отношении студента («сразу предупреждаю: ты мне экзамен не сдашь» или «ты у меня больше тройки не получишь» и т.п.);

- ◆ характерная для традиционной организации образовательного процесса в вузах проблема «хвостистов», «хвостовых сессий» и бесконечных пересдач экзаменов и зачетов, ставящая преподавателей в положение, лишенное здравой логики, при котором цена принципиально-

ти на экзамене - бесконечные дополнительные встречи с нерадивыми студентами;

◆ принципиальная возможность получить степень бакалавра, специалиста и магистра, имея по большинству или даже по всем изучавшимся в вузе предметам «тройки любого достоинства».

Одним из серьезнейших препятствий на пути международной гармонизации университетского образования в постадминистративных образовательных системах являются жесткая регламентация расходования бюджетных средств и установленный порядок их расходования и отчетности, практически не допускающие значимых изменений в порядке оплаты, планирования и организации труда преподавателей.

Все более очевидное проявление перечисленных недостатков в последние годы в значительной мере обусловлено сохраняющимся несоответствием основополагающих принципов сложившимся в условиях плановой экономики постадминистративных образовательных систем новым реалиям. Имеющийся опыт реформирования университетских образовательных систем показал, что по отдельности каждую из перечисленных проблем решить не удастся. Все они тесно связаны между собой. Их решение требует комплексной модернизации образовательной системы, концепция и меры по практической реализации которой предусматривали бы решение расширения вузовской автономии и совершенствования организации учебного процесса в тесном единстве с вопросами формирования современной нормативно-правовой базы высшего образования, соответствующей широкому кругу задач международной гармонизации образовательных систем как на университетском уровне, так и на уровне системы образования в целом.

Органам управления образованием необходимо отказаться от сохраняющейся приверженности к излишней регламентации образования в странах, вставших на путь рыночных преобразований, несомненно, являющейся одним из пережитков, унаследованных от плановой экономики. Преодоление подобных пережитков и выработка альтернативных моделей реализации различных аспектов деятельности университетов и образовательной системы в целом должны стать одним из важнейших приоритетов дальнейшего развития образовательных систем.

Таким образом, магистральный путь модернизации постадминистративных образовательных систем видится как путь от модели образовательной системы постадминистративного типа к либеральной модели.

При этом, однако, необходимо учитывать и противоположную тенденцию, все более явно проявляющуюся в условиях нарастающей глобализации и международной гармонизации образовательных систем. Эта тенденция выражается в стремлении стран с либеральными системами образования ограничить и упорядочить на национальном уровне сложившееся в условиях отсутствия жесткого централизованного управления разнообразие типов профессиональных образовательных программ, квалификаций и выдаваемых по результатам обучения сертификатов.

В течение последних лет в европейских странах происходит активная разработка национальных систем квалификаций, направленных на упорядочение существующего разнообразия форм образования и обучения. Задача национальных систем квалификаций состоит в обеспечении возможности выстраивания множественных траекторий обучения, приводящих к получению конкретной квалификации, повышению квалификационного уровня, а также формированию четких процедур офици-

ального признания полученных квалификаций на всем европейском пространстве.

Значимым ориентиром образовательных реформ является и то, что в последние годы процесс гармонизации образовательных систем в рамках Болонского и Копенгагенского процессов стал выходить за рамки Европейского Сообщества, охватывая все большее количество стран различных регионов мира. Например, к международному проекту «Tuning», в рамках которого был достигнут значительный прогресс в выработке важных взаимных договоренностей участников Болонского процесса, в настоящее время присоединились 18 стран Латинской Америки.

Важнейшим рубежом на пути гармонизации национальных систем образования является намеченное на ближайшие годы завершение разработки Европейской рамки квалификаций (ЕРК) и сопряженных с нею Национальных систем квалификаций.

ЕРК является метасистемой, предназначенной для обеспечения прозрачности, сравнимости, сопоставимости и признания квалификаций и дипломов, и свидетельств об образовании в целях развития академической и трудовой мобильности граждан на Европейском континенте.

Основными задачами ЕРК являются:

- ◆ установление общей системы координат для результатов обучения и уровней компетенции, для чего уровни и их описания формулируются в общем виде, что обеспечивает охват всего многообразия квалификаций, существующих на уровне национальных систем и отраслей;

- ◆ стать «средством перевода», позволяющим сравнивать результаты обучения в различных системах;

- ◆ задать общее понимание вопросов обеспечения качества образования;

- ◆ задать общую систему координат для структур, ответственных за признание результатов образования и обучения;

- ◆ задать общую систему координат для органов управления образованием и учебных заведений в части сравнения предлагаемого обучения с обучением в других странах.

К настоящему моменту разработан проект ЕРК, на базе которого страны Европейского Союза и страны — участницы Болонского процесса начали разработку национальных рамочных структур квалификаций (НРСК).

Таким образом, Европейская рамка квалификаций и развитие интеграционных процессов в рамках Болонского процесса на ближайшие годы являются важнейшими внешними ориентирами либерализации систем управления, классификации и стандартизации в образовательных системах.

---

---

### **3. СИСТЕМА ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ КАК ОСНОВА ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОЙ ГАРМОНИЗАЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

По мнению авторов, одна из причин кризиса традиционной образовательной системы, сформировавшейся в странах с постадминистративной моделью образовательных систем, состоит в глубоко укоренившейся в сознании педагогов и студентов субъект-объектной парадигмы обучения, родоначальником которой был немецкий педагог И.Ф. Гербарт (1776—1841). С точки зрения этой образовательной концепции, несомненной положительной стороной которой является соединение обучения с воспитанием, преподаватель всегда учит, он является источником знаний и ведущим звеном педагогического процесса. Студент учится в основном под руководством преподавателя и лишь изредка самостоятельно. Преподаватель выступает субъектом учебно-воспитательного процесса: именно он определяет цели и задачи обучения, его содержание, использует сложившиеся принципы, методы, средства и формы обучения. Студент — объект учебно-воспитательного процесса. Его

роль чаще пассивна и сводится к пониманию, запоминанию и своевременному использованию заученной информации. Строгая дисциплина, порядок и послушание — важные составляющие педагогической концепции И.Ф. Гербарта. Студенты и преподаватели, имеющие собственную точку зрения, отличающуюся от общепринятой, не принимаются и отторгаются такой системой обучения.

Противоположную точку зрения в педагогике обосновал американский педагог Д. Дьюи (1859—1952). Согласно подходу Дьюи к процессу образования [3] студент сам решает, чему и как ему следует учиться. Основным критерием оценки процесса обучения и воспитания в этом случае является развитие студента. Преподаватель должен лишь внимательно наблюдать за студентами и направлять их активность в ту или иную сторону. Преподаватель и студент становятся равноправными субъектами образовательного процесса. Такая концепция обучения получила название субъект-субъектной и по инициативе Д. Дьюи была реализована в процессе начавшейся в начале XX в. реформы американской системы университетского образования.

До 1900 г. в американских университетах, как и в вузах других стран, доминировала модель классического немецкого университета, которая сложилась к середине XIX в. Американская система университетского образования, унаследовав от немецкой модели все лучшее, в том числе идеи Гумбольдта об интеграции учебного процесса и научных исследований, обогатила ее идеями либерализма, уважения принципов равенства прав всех субъектов образовательного процесса, в частности, права студента влиять на содержание образовательной программы и самостоятельно определять темпы и сроки ее освоения.

К концу XX в. либеральная субъект-субъектная модель университетского образования стала преобладающей в высшем образовании большинства стран, уважающих демократические ценности. В силу этого освоение и внедрение субъект-субъектной модели университетского образования наряду с Болонскими преобразованиями является одним из важнейших ориентиров международной гармонизации традиционных для постсоветского пространства образовательных систем.

Наиболее полно субъект-субъектная концепция образования реализовалась в рамках сформировавшейся на основе ее принципов специфической формы организации учебного процесса, получившей за рубежом название кредит-системы, для которой в России используется термин-аналог — «система зачетных единиц». Переход к системе зачетных единиц связан со сменой педагогической парадигмы образовательного процесса и затрагивает все аспекты деятельности университетов.

Как показывает опыт реинжиниринга образовательных систем [3], попытки проведения реформ в условиях неполной информации не получают широкой поддержки и понимания среди вузовских преподавателей. Поэтому одной из первых задач, которую необходимо решать, является тщательное изучение позитивного зарубежного опыта, его осмысление с позиций национальной специфики и доведение адаптированных моделей до широкой научно-образовательной общественности. Требуется необходимая специальная переподготовка менеджеров и преподавателей вуза, направленная на усвоение сути системы зачетных единиц, тщательную отработку всех составляющих новой педагогической технологии. Авторы надеются, что в этом менеджерам и преподавателям вузов поможет изучение данного раздела монографии, который может использоваться в качестве учебного

пособия при изучении практических аспектов перехода на систему зачетных единиц.

Накопленный авторами опыт организации и проведения учебных занятий с преподавателями и руководителями высших учебных заведений показывает, что материалы данного раздела могут составить содержательную основу курса повышения квалификации преподавателей и менеджеров учреждений образования, предусматривающего теоретические и практические занятия в объеме от 36 часов. Учебная программа может предусматривать дополнительное время на самостоятельную работу слушателей и выполнение выпускной итоговой работы. Примерные задания на итоговую работу по наиболее важным разделам включены в состав практикума, завершающего данный раздел монографии.

### ***3.1. Система зачетных единиц: инновационная форма организации учебного процесса***

Под системой зачетных единиц понимается системное определение всех основных аспектов организации учебного процесса на основе использования зачетной единицы (кредита\*) в качестве меры трудоемкости учебной работы, выражающей совокупность всех составляющих, связанных с организацией учебного процесса (рис. 1).

Позиционируя систему зачетных единиц относительно целей и приоритетов развития болонских реформ, нетрудно увидеть, что переход к реализуемой в ее рамках субъект-субъектной образовательной технологии *является по сути переходом к студентоцентрированному обучению*, когда на первый план в организации учебного

---

\* Описание подходов к измерению трудоемкости образовательных программ в зачетных единицах (кредитах) приведено в разделе 3.3.



**Рис. 1.** Особенности организации учебного процесса в системе зачетных единиц.

процесса выходят интересы не университета, не преподавателей, а студента.

С точки зрения функциональных аспектов, система зачетных единиц является основой [3]:

- ◆ индивидуально ориентированной организации учебного процесса, предоставляющей студентам возможность составления индивидуальных учебных планов, свободного определения последовательности освоения дисциплин, самостоятельного составления личных семестровых расписаний учебных занятий;

- ◆ стимулирующей балльно-рейтинговую систему оценки результатов учебной деятельности студентов;

- ◆ формирования и постоянного развития учебных планов, программ и стандартов содержания образования;

- ◆ предоставляемых преподавателям академических свобод, в том числе права свободного выбора методики обучения;

- ◆ экономических расчетов размера платы за обучение и заработной платы преподавателей;

- ◆ формирования бюджетов доходов и расходов структурных образовательных подразделений университета.

Подчеркнем, что ключевыми элементами системы зачетных единиц являются индивидуально ориентированная организация учебного процесса и стимулирующая балльно-рейтинговая система оценки учебной деятельности в сочетании с прогрессивными принципами педагогического менеджмента.

В качестве основных принципов педагогического менеджмента выделим следующие:

- ◆ четко поставленные идеалы и цели образования;
- ◆ педагогическое проектирование учебно-воспитательного процесса;

- ◆ компетентная консультация;

- ◆ нормирование учебной работы;

- ◆ оперативный, надежный (объективный), полный, точный и постоянный учет;

- ◆ справедливое отношение к студентам;

- ◆ вознаграждение (в баллах и/или с использованием моральных средств, стимулирующих мотивацию к учению) за качественное и своевременное выполнение заданий;

- ◆ взаимная дисциплинированность преподавателей и студентов;

- ◆ наличие у преподавателей и студентов четко отработанных стандартных инструкций и строгое их соблюдение, что способствует повышению качества обслужи-

вания студентов преподавателями, объективности взаимного контроля преподавателей и студентов, предсказуемости получаемых студентами оценок.

Одним из важных условий перехода от субъект-объектного к субъект-субъектному взаимодействию студентов и преподавателей в образовательном процессе является широкое внедрение в учебный процесс элементов развивающего обучения, привлечение студентов к участию в реальных научно-исследовательских, проектно-конструкторских и других практико ориентированных работах, так как изменений в организации учебного процесса и применения рейтинговой системы стимулирования и оценки учебной работы недостаточно для достижения главной цели образовательного процесса университетов — всестороннего развития личности, для которой творчество является стилем деятельности.

Для достижения действительно нового качества образовательного процесса в результате перехода к субъект-субъектной парадигме обучения необходимо придать новой педагогической системе целостность, что возможно лишь в том случае, если переход к ней будет системным и предусматривать комплексную реформу всех элементов традиционной образовательной системы. Это, однако, не исключает возможности поэтапного внедрения отдельных элементов системы зачетных единиц для развития и улучшения традиционной образовательной системы. В частности, многие университеты с традиционной организацией учебного процесса уже разработали и внедрили собственные рейтинговые системы оценки учебной работы студентов, приложения к дипломам выпуска международного образца и другие инновации в организации учебного процесса и оценке его результатов.

### **3.2. Индивидуально ориентированная организация учебного процесса**

*Индивидуально ориентированная организация учебного процесса* является неотъемлемым элементом системы зачетных единиц и предусматривает освобождение студента от необходимости иметь общие семестровый учебный план и расписание с другими студентами. При индивидуально ориентированной организации учебного процесса студент самостоятельно планирует свою учебную работу. Учебное заведение выставляет лишь общее расписание занятий по всем учебным дисциплинам и преподавателям. Когда, какие занятия и каких преподавателей посещать и в каком порядке в рамках установленных ограничений изучать дисциплины основного учебного плана, — студент решает сам.

Термин «индивидуально ориентированная организация учебного процесса» не является устоявшимся и предлагается авторами в системе терминов, классифицирующих основные типы организации и календарного планирования учебного процесса [16]. С учетом зарубежной и сложившейся отечественной терминологии в предлагаемой классификации все типы организации учебного процесса предлагается разделить на два класса: синхронные и асинхронные — *по признаку наличия или отсутствия общего для учащихся и преподавателей расписания учебных занятий.*

*Асинхронная организация учебного процесса* обеспечивает учащемуся возможность освоения учебного материала в любое удобное для него время, не устанавливаемое заранее расписанием занятий. Асинхронная организация учебного процесса *наиболее характерна для дистанционного и заочного обучения*, когда учащийся работает с образовательной средой, предварительно созданной в

той или иной форме преподавателями. Это могут быть интерактивные компьютерные учебные курсы, тренажеры, задания в тестовой форме для самостоятельной работы, контрольные тесты; телевизионные курсы лекций, записанные на электронные носители; учебные курсы в виде традиционных учебников и учебных пособий, предназначенных для самостоятельного изучения, и т.д. К асинхронным образовательным средам могут быть также отнесены доступные учащимся для занятий вне учебного расписания лаборатории, тренажеры, лаборатории тестирования и контроля, компьютерные классы, библиотеки и т.п. (не исключается возможность предварительной записи для получения доступа к элементам асинхронной образовательной среды). Асинхронная организация учебного процесса, как правило, не является самодостаточной и на практике применяется в сочетании с синхронной организацией обучения.

*Синхронная организация учебного процесса* предполагает наличие предварительно составленного расписания учебных занятий, общего для преподавателей и учащихся. При поступлении в учебное заведение учащиеся могут объединяться или не объединяться в учебные группы (классы) и потоки, создаваемые на весь нормативный срок освоения образовательной программы. В зависимости от этого синхронную организацию учебного процесса предлагается подразделять на подтипы: *поточно-групповую, групповую, индивидуально ориентированную.*

*Поточно-групповая организация учебного процесса* является традиционной для вузов России. При этом типе организации учебного процесса принятые в вуз студенты зачисляются в учебные группы, в составе которых они посещают все учебные занятия, предусмотренные учебным планом в течение всего планового срока освоения образовательной программы. С группой учащихся прово-

дятся семинары, практические и лабораторные занятия по всем дисциплинам общего для студентов учебного плана. Для занятий по некоторым дисциплинам (например, для изучения иностранных языков) учебные группы могут разбиваться на подгруппы. Лекционные учебные занятия по общим для нескольких учебных групп дисциплинам, как правило, проводятся по потокам, объединяющим учащихся этих групп. Объединение групп в потоки способствует более эффективному использованию профессорско-преподавательского состава и учебных площадей вуза. Расписание занятий составляется на семестр вперед по учебным группам, преподавателям и учебным аудиториям с учетом вхождения групп в общие для них потоки.

*При индивидуально ориентированной организации учебного процесса* занятия также проводятся в группах и потоках. Но, в отличие от поточно-групповой организации обучения, потоки и группы создаются на один семестр для изучения конкретных учебных дисциплин под руководством конкретного, как правило, выбранного студентом преподавателя.

*Групповая организация учебного процесса* также является традиционной для России и широко используется в общеобразовательных школах и образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования. Для проведения занятий при этом типе организации учебного процесса учащиеся на весь срок обучения объединяются в учебные группы или классы, состоящие из 10—30 учащихся. Максимально возможная численность группы (класса) обуславливается ограничениями, устанавливаемыми с учетом рекомендаций педагогической науки. В государственных образовательных учреждениях численность учебных групп (классов) определяется нормативами финансирования и в среднем составляет около 30 человек.

### 3.3. Зачетная единица как мера трудоемкости учебной работы\*

Одной из важнейших задач, которую необходимо решить в рамках согласованной программы действий стран — участниц Болонского процесса по созданию Европейского пространства высшего образования, является переход к выражению трудоемкости обучения не в часах, а в зачетных единицах.

Зачетные единицы характеризуют трудоемкость образовательной программы с учетом всех ее составляющих: практик, промежуточных и итоговой аттестаций и др. В зарубежных образовательных системах эквивалентом российского термина «зачетная единица» является термин «кредит». Впервые кредиты были введены в университетах США в рамках процесса либерализации университетского образования. Установление через кредитные единицы количественных эквивалентов содержания обучения и степени освоения образовательных программ позволило предоставить студентам возможность самостоятельно планировать учебный процесс, внести принципиальные изменения в системы контроля и оценки качества образовательного процесса, создало условия для совершенствования и диверсификации образовательных технологий.

Россия, как и другие европейские страны, присоединившиеся к Болонской декларации, ориентируется на использование зачетных единиц, размерность и порядок применения которых определяется документом, для названия которого — *European Credit Transfer System (ECTS)* — на русском языке предпочтительным считается вариант «Европейская система перевода и накопления кредитов» [9].

\* Раздел отражает предлагаемый российскими специалистами подход к определению часовых эквивалентов зачетной единицы [16].

Разработка ECTS была начата в 1989 г. в рамках программы развития студенческой мобильности «Эразмус» как инструмента обеспечения признания периодов обучения студентов за границей путем перевода кредитов. В настоящее время «в качестве трансферной системы ECTS применяется более чем в 30 странах и используется более чем в одной тысяче учреждений высшего образования».

Европейская система перевода и накопления кредитов — «система, в центре которой находится студент и которая основана на нагрузке студента, необходимой для достижения целей по программе обучения. Предпочтительно, чтобы эти цели были определены по совокупному уровню знаний и навыков (компетенций), полученных студентом в процессе обучения».

ECTS не гарантирует автоматического зачета кредитов. Конкретные условия перезачета кредитов между двумя университетами согласно ECTS определяются *Учебным соглашением* — документом, подписываемым направляющим и принимающим университетом и студентом. Наличие *Учебного соглашения* обеспечивает принятие быстрых и обоснованных решений по зачету кредитов. В других случаях учебное заведение, выдающее диплом (присваивающее степень), само решает, какие кредиты учитывать по конкретным программам. При этом иногда могут особо оговариваться требования к количеству контактных часов совместной работы преподавателя и студента.

Для документирования текущих достижений студента, выезжающего для продолжения обучения в зарубежный университет, направляющий университет выдает студенту *Академическую справку ECTS*, имеющую стандартный формат для отражения всех учебных действий, выполненных студентом. Принимающий университет по завершении периода обучения прибывших студентов

перед их возвращением также оформляет *Академическую справку*, в которой фиксирует результаты обучения. В Академической справке перечисляются освоенные модули (курсовые единицы), полученные кредиты, местные оценки и оценки по шкале ECTS. Таким образом, *Академическая справка ECTS* является формой, отражающей количество и качество результатов обучения. Университетам рекомендуется использовать стандартную форму *Академической справки* для учета и хранения в единой компьютерной базе результатов обучения не только мобильных, но и обычных студентов, что позволит включать Академические справки в унифицированное *Приложение к диплому*, которое будет выдаваться выпускникам.

*Приложение к диплому* — это дополнение, объяснительная записка, прилагаемая к диплому, выдаваемому высшим учебным заведением. Предполагается, что приложение к диплому, оформленное на одном из широко распространенных европейских языков, должно бесплатно выдаваться каждому студенту после окончания университета вместе с официальным дипломом.

### 3.3.1. Зачетная единица и ее часовые эквиваленты

ECTS основана на принципе, что 60 кредитов соответствуют учебной нагрузке (объему учебной работы) студента дневной формы обучения в течение одного учебного года. Объем учебной работы студента в ECTS — «это *реальное время*, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности, а именно: посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий, а также выполнения самостоятельной работы; подготовки проектов, диссертации, сдачи экзаменов и т.п.».

Объем учебной работы студентов по годовым образовательным программам во многих европейских странах

варьируется в диапазоне 1500—1800 часов в год, что соответствует размерности кредита (зачетной единицы) примерно в 25—30 *рабочих часов*.

На практике трудоемкость конкретных образовательных программ подготовки может варьироваться в зависимости от особенностей учебного графика в конкретном вузе, типа программы (уровень, срок обучения), профиля подготовки, специальности и выбранной студентом специализации. Поэтому предварительно согласованные в рамках европейского проекта TUNING принципы взаимного доверия и эквивалентности допускают возможные отклонения от усредненных показателей учебной нагрузки и продолжительности обучения [6]:

- ◆ продолжительность учебного года — 34—40 недель;
- ◆ один кредит — 25—30 часов учебной нагрузки;
- ◆ недельная учебная нагрузка — 40—42 часа.

С учетом этого российскую зачетную единицу предлагается определить как соответствующую 30 часам учебной работы студента; минимальную нормативную длительность учебного года — в 40 недель; средний еженедельный объем учебной работы студента — в 45 часов при общей годовой трудоемкости изучаемых в течение учебного года дисциплин в 60 зачетных единиц. Задание нормативов студенческой нагрузки не в академических, а в рабочих часах в большей мере соответствует складывающейся европейской практике.

В табл. 1 приведены базовые соотношения, определяющие усредненные эквиваленты показателей трудоемкости образовательных программ, выраженные в часах и зачетных единицах, применительно к российским Государственным образовательным стандартам второго поколения (ГОС-2) и проекту Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС-3).

Таблица 1

**Базовые соотношения, определяющие часовые эквиваленты зачетной единицы**

1	-----40	----- 60	. .
1	-----1,5	. .	
			-2
1	-----1,5	-----54	. .
1	. .-----36	. .	
			-3 ( )
1	-----1,5	-----45	. .
1	. .-----30	. .	

В табл. 2 приведены показатели трудоемкости образовательных программ и объемы учебной работы студентов в различных образовательных системах. Сравнение приведенных в табл. 2 показателей трудоемкости образовательных программ в предлагаемом для ФГОС-3 варианте (графа 4) с аналогичными показателями, рекомендованными для ECTS в рамках проекта TUNING (графа 3), подтверждает их сопоставимость и идентичность.

Обратим внимание, что американская (табл. 2, графа 2) и европейская системы зачетных единиц легко сопоставляются друг с другом. Если опустить нюансы, то одна зачетная единица в американской системе может быть приравнена к двум зачетным единицам ECTS. Таким образом, привязка нормативов трудоемкости образовательных программ в ФГОС-3 к ECTS является основой гармонизации российского образования не только с евро-

Таблица 2

**Сравнительные показатели трудоемкости бакалаврских программ и объемов учебной работы студентов в различных образовательных системах**

	*	TUNING		
			( -3)	( -2)
1	2	3	4	6
( ) ,	40	34-40	40	42 34
( . . )	30	60	60	
( ) , ( . . )	40-45	40-42	45	54 27
. . ( ) ( . . )	50-60	25-30	30	36
( ) ; ( . . )	1600- 1800	1400- 1680	1800	2268
4- ( . . ) ( ) ( . . )	120 6400- 7200	240 5600- 6720	240 7200	9072

\* Следует иметь в виду, что реальная автономия американских университетов способствует независимому от органов государственного управления развитию их образовательных систем, вследствие чего конкретные параметры организации учебного процесса в разных университетах могут существенно различаться. Поэтому говорить об общности американской модели системы зачетных единиц можно лишь с определенной степенью условности.

пейским, но в широком смысле и с мировым образовательным пространством, так как системы образования многих неевропейских стран исторически формировались под влиянием американской модели образовательной системы.

В ФГОС-3 предлагается отказаться от установленного в ГОС-2, явно завышенного норматива недельной студенческой нагрузки — 54 ак. часа (по 9 ак. часов в день шесть дней в неделю). Противники этого предложения аргументируют свою позицию тем, что 54 ак. часа соответствуют 40,5 астрономическим часам, что даже меньше, чем установленное трудовым законодательством ограничение длительности рабочей недели в 41 час.

В ответ на это можно привести следующий контраргумент:

♦ трудовое законодательство устанавливает норматив предельной продолжительности рабочего дня в 8 часов, включающий необходимые санитарные и технологические перерывы. На многих производствах продолжительность и частота подобных перерывов регламентируются (например, 10 минут в течение каждого часа работы). Но работодатель не может их вычитать из установленной законом нормативной длительности рабочего дня, в противном случае его продолжительность превысила бы 9 часов, что в отношении даже взрослых граждан не допускается.

Обратим также внимание на то, что в процитированных выше европейских документах не используются термины «академический час», «астрономический час», а используются определения типа: «нагрузка студента в ECTS — это *реальное время*, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности, а именно: *посещения лекций* (подчеркнем — не сумма лекционных ак. часов), семинаров, ..... ». Объясняется

это тем, что европейские нормативы, задаваемые в *рабочих часах*, предполагают включение в эти часы (по крайней мере, в аудиторную их часть) и время санитарных и технологических перерывов (переход из одной аудитории в другую и т.п.).

С учетом длительности таких перерывов (в практике российских вузов — от 5 до 20 минут после очередного академического часа) можно считать, что каждый час выраженного в *астрономических часах* «реального времени, необходимого для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности», по факту может быть приравнен используемому в российском образовании для выражения нормативов объема учебной работы *академическому часу* (по крайней мере, для аудиторных часов). Если с этим согласиться, то предлагаемое в табл. 2 значение норматива минимального объема недельной учебной работы студентов в 45 часов, превосходящее аналогичные европейские нормативы, будет более оправдано считать завышенным, чем заниженным.

Дополнительным аргументом в пользу возможности приравнивания «академических и астрономических» часов для аудиторных занятий может служить и то, что при определении используемого в ECTS понятия «контактный час» задан достаточно широкий диапазон возможных значений: «45—60 минут учебного контакта между преподавателем и студентом». При этом в инструктивных материалах по ECTS особо подчеркивается, что «нет прямой связи между кредитами и временем взаимодействия преподавателя и студента».

Таким образом, при задании нормативов недельного объема учебной работы студентов вузов можно вообще отказаться от практики использования самого понятия «академический час», тем более, что длительность его для аудиторных занятий в российских вузах и сейчас

варьируется (от 40 до 50 минут). Измерение же в академических часах внеаудиторной части студенческой нагрузки в большинстве случаев вообще не имеет смысла и практикуется лишь иногда в военных, художественных и некоторых других образовательных учреждениях, где и самостоятельная работа может выполняться в предусмотренные расписанием учебные академические часы под руководством преподавателей.

Задание нормативов студенческой нагрузки не в академических, а в рабочих часах в большей мере будет соответствовать складывающейся европейской практике.

Упомянутые выше принципы взаимного доверия и эквивалентности образовательных программ, предложенные в рамках упоминавшегося проекта TUNING, содержат еще одну важную норму: суммарные различия во времени обучения как по бакалаврским, так и по магистерским программам не должны отклоняться от усредненных более чем на 25%.

Разрабатывая национальные нормативы, можно установить аналогичный показатель, приняв его равным, например, 10%. Тогда при формировании часовых графиков реализации образовательных программ вузов заданные стандартами показатели нормативной трудоемкости могут переводиться из зачетных единиц в часы с учетом возможности отклонения от заданных в табл. 2 средних значений в пределах 10%.

Принятие рамочных нормативов сделает стандарты нового поколения гибкими и более удобными для вузов, значимо упростит процедуры контроля соответствия вузовских образовательных программ государственным образовательным стандартам.

### 3.3.2. От часов к зачетным единицам

В российских вузах переход в примерных учебных планах, разработанных на основе ГОС-2, от часов к

зачетным единицам может выполняться в соответствии с методикой, рекомендованной Минобразованием России.

В соответствии с указанной методикой при расчетах трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах рекомендуется исходить из следующего.

Одна зачетная единица в ГОС-2 соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (см. табл. 1).

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

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

Одна неделя практики выражается 1,5 зачетными единицами.

Один семестровый экзамен выражается 1 зачетной единицей (три дня подготовки и один день на экзамен).

Трудоемкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведенных на нее недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачетным единицам.

В табл. 4 приведен пример расчета, выполненного по данной методике. В качестве исходного для выполнения расчетов использован фрагмент примерного учебного плана, приведенный в табл. 3.

Переход в примерных учебных планах, разработанных на основе ГОС-2, от часов к зачетным единицам может также выполняться *долевым методом*.

**Суть долевого метода** перехода от часов к зачетным единицам сводится к следующим положениям.

В качестве исходных для выполнения расчетов принимаются действующие учебные планы (годовые или охватывающие весь срок обучения).

Выраженная в академических часах суммарная трудоемкость дисциплин и других элементов (учебные практики, итоговая аттестация и др.) четырехлетнего учебного плана бакалаврской подготовки при дневной форме обучения приравнивается к 240 зач. ед.

Определяется доля учебных часов (приведенные часы) каждого элемента учебного плана (учебной дисциплины) в общем бюджете учебного времени. В соответствии с этими долями 240 зач. ед. распределяются между элементами учебного плана.

Полученные дробные значения округляются до целых при условии, что сумма зачетных единиц по всем элементам учебного плана остается равной 240 зачетным единицам.

При таком подходе выраженная в зачетных единицах трудоемкость любого элемента образовательной программы – учебной дисциплины, выпускной работы, учебной практики и т.д. указывает не столько на их часовые эквиваленты, сколько на то, *какова доля этого элемента относительно показателя общей трудоемкости образовательной программы*. Аналогично, набранное студентом за определенное время обучения количество зачетных единиц определяет, *какая доля образовательной программы им освоена* – например, 90 зачетных единиц из требуемых 240 для получения степени бакалавра. В этом состоит важное качественное отличие зачетных единиц как меры трудоемкости и уровня освоения образовательных программ.

Пример расчета, выполненного долевым методом для исходного учебного плана, приведенного в табл. 3, приведен в табл. 5.

Полученные в результате расчетов (по методике Минобразования России или долевым методом) учебные планы в зачетных единицах не зависят от того, как были или будут определены их часовые эквиваленты и в этом смысле являются идентичными. Заметим, что более для этого подходит план, рассчитанный долевым методом, так как он точно соответствует принципу ECTS, согласно которому «60 кредитов измеряют учебную нагрузку студента дневной формы обучения в течение одного учебного года».

### *3.3.3. От зачетных единиц к выраженной в часах учебной нагрузке студентов*

Переход от выраженных в учебных планах в зачетных единицах трудоемкостей конкретных семестровых дисциплин (курсовых модулей) к распределениям их по часам лекций, семинаров, лабораторных и других работ должен выполняться с соблюдением установленных государственными нормативами часовых эквивалентов зачетных единиц.

Для перехода от указанных в учебных планах зачетных единиц к часам учебных занятий и их *распределения между аудиторной и самостоятельной работой* могут использоваться принятые в вузе общие для всех дисциплин (или для каждой дисциплины свои) таблицы распределения зачетных единиц в часы по формам учебных занятий. Пример одного из возможных подобных распределений представлен в табл. 6.

Пересчет трудоемкости курсового модуля из зачетных единиц в выраженные в часах суммарные объемы аудиторных занятий, самостоятельной работы и других видов учебной деятельности с использованием табл. 6 неоднозначен и зависит от особенностей организации

Таблица 3

**Фрагмент  
примерного учебного плана подготовки  
бакалавра техники и технологий  
(исходный учебный план)\***

/	( )	-											-
		-2	.	.	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1800											8 экз.
2	Общие математические и естественно-научные дисциплины	2000											8 экз.
	:	1610	918	692									
2.1		600	340	260									2 .
2.2		200	136	64									1 .
2.3		460	255	205									2 .
2.4		250	136	114									1 .
2.5		100	51	49									.
2.6	( )	200											1 .
2.7	,	190											1 .
3	Общепрофессиональные дисциплины	2686											11 экз.
4	Специальные дисциплины	308											3 экз.
5	Факультативные дисциплины	450											
6	Практика	6 нед.											
6.1		2 .											
6.2		2 .											
6.3		2 .											
	Итоговая аттестация	6 нед.											
	Экзамены	25 нед.											30 экз.

\* Составлен на основе примерного учебного плана подготовки бакалавра по направлению 260700 – «Технология и проектирование текстильных изделий».

**Таблица 4  
Пример расчета, выполненного по методике,  
рекомендованной Минобразованием России**

/	( )	-2 ( . )	- ( . )	- ( . )	( 28.11.2002 14-52-988 \13)
1	2	3	4	5	6
1	Гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1800	8 экз.	58	(1800 : 36) + (8) = 58 ( . . )
2	Общие математические и естественно-научные дисциплины	2000	8 экз.	63	(2000 : 36) + (8) = 63,6 ( . . )
	:	1610	6 .	50	(1610 : 36) + (6) = 50,7 ( . . )
2.1		600	2 .	18	(600 : 36) + (2) = 18,7 ( . . )
2.2		200	1 .	7	(200 : 36) + (1) = 6,6 ( . . )
2.3		460	2 .	14	(460 : 36) + (2) = 14,8 ( . . )
2.4		250	1 .	7	(250 : 36) + (1) = 7,9 ( . . )
2.5		100		3	(100 : 36) = 2,8 ( . . )
2.6	( )	200	1 .	7	(200 : 36) + (1) = 6,6 ( . . )
2.7	,	190	1 .	7	(190 : 36) + (1) = 6,3 ( . . )
3	Общепрофессиональные дисциплины	2686	11 экз.	85	(2686 : 36) + (11) = 85,6 ( . . )
4	Специальные дисциплины	308	3 экз.	11	(308 : 36) + (3) = 11,6 ( . . )
5	Факультативные дисциплины	450		12	(450 : 36) = 12,5 ( . . )
6	Практика	6 нед.		9	6 × 1,5 = 9 ( . . )
6.1		2 .			2 × 1,5 = 3 ( . . )
6.2		2 .			2 × 1,5 = 3 ( . . )
6.3		2 .			2 × 1,5 = 3 ( . . )
	Итоговая аттестация	6 нед.		9	6 × 1,5 = 9 ( . . )
	<b>ИТОГО:</b>		<b>30</b>	<b>247</b>	<b>249,3 ( . . )</b>

1. 6 240  
2. 2.2, 5 ( 6, 7),  
3 . . 4 . . (4 . . )  
18 = 4+5+4+5 ( : 4 . 2 );  
14 = 5+5+4 ( : 3 , 2 ).

Таблица 5

## Пример расчета, выполненного долевым методом

1	2	3	4	5	6	7
1	Гуманитарные и социально-экономические дисциплины	1800	8 экз.	2088	56	$(1800 + 8 \times 36) = 2088$ ( . . ) $2088 : 37.383 = 55.85$ ( . . )
2	Общие математические и естественно-научные дисциплины	2000	8 экз.	2288	61	$(2000 + 8 \times 36) = 2288$ ( . . ) $2288 : 37.383 = 61.2$ ( . . )
	:	1610	6 .	1826	49	$(1610 + 6 \times 36) = 1826$ ( . . ) $1826 : 37.383 = 48.85$ ( . . )
2.1		600	2 .	672	18	$(600 + 2 \times 36) = 672$ ( . . ) $672 : 37.383 = 17.98$ ( . . )
2.2		200	1 .	236	7	$(200 + 1 \times 36) = 236$ ( . . ) $236 : 37.383 = 6.31$ ( . . )
2.3		460	2 .	532	14	$(460 + 2 \times 36) = 532$ ( . . ) $532 : 37.383 = 14.23$ ( . . )
2.4		250	1 .	286	7	$(250 + 1 \times 36) = 286$ ( . . ) $286 : 37.383 = 7.65$ ( . . )
2.5		100		100	3	$(100) = 100$ ( . . ) $100 : 37.383 = 2.68$ ( . . )
2.6		200	1 .	236	6	$(200 + 1 \times 36) = 236$ ( . . ) $236 : 37.383 = 6.31$ ( . . )
2.7		190	1 .	226	6	$(190 + 1 \times 36) = 226$ ( . . ) $226 : 37.383 = 6.05$ ( . . )
3	Общепрофессиональные дисциплины	2686	11 экз.	3082	82	$(2686 + 11 \times 36) = 3082$ ( . . ) $3082 : 37.383 = 82.44$ ( . . )
4	Специальные дисциплины	308	3 экз.	416	11	$(308 + 3 \times 36) = 416$ ( . . ) $416 : 37.383 = 11.13$ ( . . )
5	Факультативные дисциплины	450		450	12	$(450) = 450$ ( . . ) $450 : 37.383 = 12.04$ ( . . )
6	Практика	6 нед.		324	9	$6 \times 54 = 324$ ( . . ) $324 : 37.383 = 8.67$ ( . . )
6.1		2 .		108	3	$2 \times 54 = 108$ ( . . ) $108 : 37.383 = 2.89$ ( . . )
6.2		2 .		108	3	$2 \times 54 = 108$ ( . . ) $108 : 37.383 = 2.89$ ( . . )
6.3		2 .		108	3	$2 \times 54 = 108$ ( . . ) $108 : 37.383 = 2.89$ ( . . )
	Итоговая аттестация	6 нед.		324	9	$6 \times 54 = 324$ ( . . ) $324 : 37.383 = 8.67$ ( . . )
	ИТОГО:		30	8972	240	8972 ( . . )

Долевой вес одной зачетной единицы: 8972 а.ч. : 240 з.е. = 37,383 а.ч./з.е.

Таблица 6

## Распределение трудоемкости учебных дисциплин между аудиторной и самостоятельной работой (один из возможных подходов)

0,5	$( \dots ) + 1$
1	$( \dots ) + 0,5$
1	$( \dots ) + 0,5$

учебного процесса. Эта неоднозначность обуславливается возможными отличиями учебного графика, образовательными методиками, используемыми средствами и технологиями оценки результатов, уровнем компьютеризации технологий предъявления учебной информации и контроля результатов образовательной деятельности, использованием дистанционных технологий и др.

Некоторые общие подходы к перерасчету выраженной в зачетных единицах трудоемкости курсовых модулей в эквивалентные часы аудиторной и самостоятельно выполняемой студентом учебной нагрузки проиллюстрируем примерами. При выполнении примеров используем соотношения между часами и зачетными единицами, предлагаемые в графе 4 табл. 2 (1 зач. ед. = 30 часам).



ций по истории западноевропейского искусства, после чего поручит студентам под контролем своих ассистентов выполнение блока самостоятельной работы, предусматривающего изучение первоисточников в библиотеках, работу в музеях, составление творческого отчета и т.п. Через три-четыре недели профессор прочитает несколько лекций по следующему крупному разделу курса и поручит студентам выполнение следующего блока самостоятельной работы и т.д. Естественно, что при такой технологии структура учебных занятий по дисциплине не будет соответствовать пропорциям, установленным для традиционной педагогической технологии в табл. 6. Какой же показатель позволит в рассматриваемом случае определить, что суммарная трудоемкость дисциплины соответствует выделенным на нее в учебном плане 5 зач. ед.? Таким показателем является объем суммарной семестровой учебной работы студента по данной дисциплине, который в рассматриваемом случае должен составлять 150 час. в семестр.

Таблица 8

			::: ( / )	( . )	,
	( . )	( . )			
	5	150	1-16 9	17 6	$\begin{array}{r} : \\ \hline - 1, 5, 9, 13 \\ 4 \quad \quad \quad 16 \\ \hline = \\ - 1, 5, 9, 13 \quad 5 \quad ; \\ - 2-4, 6-8, 10-12, 14-16 \\ 9 \\ 128 \\ \hline - \\ 17 \quad \quad \quad 6 \\ \hline : \\ 16 + 128 + 6 = 150 ( . ) \end{array}$

Для того чтобы получить разрешение на реализацию описанной технологии преподавания дисциплины, профессор должен представить в учебный отдел на согласование и утверждение предварительно одобренный кафедрой развернутый часовой баланс затрат времени студента на учебную работу, соответствующий ее плановой трудоемкости — в рассматриваемом случае 150 час. В табл. 8 приведен возможный вариант понедельного графика распределения часов аудиторной и самостоятельной работы студентов по неделям учебного семестра для примера 2. Обратим внимание, что, хотя учебное расписание по данной дисциплине является нециклическим, при составлении понедельного графика учебные часы суммарной трудоемкости ее изучения распределены по учебным неделям семестра равномерно. Это необходимое условие соблюдения установленного норматива предельной еженедельной нагрузки студентов по совокупности всех изучаемых в течение учебного семестра дисциплин (курсовых модулей).

Подчеркнем, что обязательное планирование содержания самостоятельной работы студентов, дифференциация ее объема по формам учебных занятий, принципиальная возможность варьирования соотношения между часами аудиторной и самостоятельной работы по учебным дисциплинам в зависимости от применяемой преподавателем педагогической методики, регулярный контроль выполнения заданий для самостоятельной работы — все это важная особенность системы зачетных единиц.

В практике зарубежного высшего образования ответственность за обеспечение соответствия выраженной в кредитах трудоемкости учебных модулей и соответствующей учебной нагрузки студентов в часах, как правило, возлагается на университеты, самостоятельно устанавливающие необходимые внутренние регламенты и правила.

Как уже отмечалось, для согласования внутренних регламентов различных университетов при реализации студенческой мобильности в рамках ECTS разработан специальный документ «Учебное соглашение» между направляющим студента на обучение университетом и принимающим. Главным предметом «Учебного соглашения» является выявление различий в подходах, используемых при расчетах реальной учебной нагрузки студентов.

Для обеспечения унификации подходов к расчету реальной учебной нагрузки в российских университетах при введении ФГОС-3 от органа управления высшим образованием *потребуется разработка специальных типовых рекомендаций*. При разработке таких рекомендаций целесообразно ориентироваться на положения базовой модели для определения нагрузки студентов, разработанной в рамках университетского проекта «Настройка образовательных структур в Европе»\*. Модель предусматривает четыре составляющих, которые в варианте, адаптированном на российские условия, кратко могут быть охарактеризованы следующими основными положениями [1].

#### 1) Применение модулей (курсовых модулей)

Образовательные программы имеют модульную структуру. Каждый курсовой модуль (курсовая единица, семестровая дисциплина) характеризуется выраженной в зачетных единицах трудоемкостью, требующей для его освоения учебной работы студента, измеряемой соответствующим количеством часов учебной нагрузки. Например, если одной зачетной единице 3 будет соответствовать 30 часов учебной нагрузки, то освоение курсового модуля трудоем-

костью 5 зач. ед. предполагает, как уже было показано, выполнение студентом учебной работы объемом 150 час. Изучение дисциплины «Математика» общей трудоемкостью 18 зачетных единиц (см. табл. 5), предполагает выполнение студентом суммарной учебной нагрузки объемом 540 час. Если эту дисциплину в соответствии с учебным планом предполагается изучить за четыре семестра (см. табл. 4), то она может быть разбита на 4 курсовых модуля объемом, например, 4; 5; 4 и 5 зач. единиц. Соответственно суммарная учебная нагрузка дисциплины «Математика» в 540 час распределится между семестрами в соотношении 120; 150; 120 и 150 час.

#### 2) Расчет нагрузки студента

Каждый курсовой модуль предполагает выполнение учащимися образовательных действий, для определения которых существенны следующие аспекты [1]:

♦ *типы учебных занятий*: лекция, семинар, исследовательский семинар, практический семинар, лабораторная работа, консультация, самостоятельное обучение, самостоятельное обучение под руководством, практика, полевая работа, подготовка проекта и т.д.;

♦ *типы учебных действий*: посещение лекций и других аудиторных занятий; выполнение специальных заданий; написание курсовых работ; отработка технических и лабораторных навыков; подготовка отчетов о практике; чтение книг, научных и других работ; подготовка тезисов; обучение конструктивной критике работ, выполненных другими; ведение встреч; участие в контрольных и оценочных мероприятиях и т.п.;

♦ *типы оценки*: устный экзамен, письменный экзамен, устная презентация, тестирование, текущее (непрерывное) оценивание и др.

\* (<http://europa.eu.comm/education/Tuning.html>).

Преподаватели *самостоятельно (под контролем кафедр)* разрабатывают педагогическую технологию изучения курсового модуля, предусматривающую реализацию определенных типов учебных занятий, учебных действий и оценок; рассчитывают время, необходимое для выполнения каждого вида деятельности. Рабочая нагрузка, выраженная во времени, должна совпадать с трудоемкостью курсового модуля в зачетных единицах.

Преподаватели должны разрабатывать *стратегии наилучшего использования учебного времени*, применять современные педагогические технологии, но при этом соблюдать ряд ограничений.

*Ограничение 1.* Любая образовательная технология допустима лишь при условии, что она обеспечивает достижение предусмотренных учебной программой образовательных целей, требуемую полноту и уровень освоения учебного материала.

По этому поводу часто задается вопрос: «А как установить соответствие результатов обучения заявленным в программе целям?». Зафиксированное в европейских документах на этот счет мнение сводится к следующему утверждению: «Университеты и другие высшие учебные заведения ... являются компетентными учреждениями для определения и оценки результатов обучения, и они же могут подтвердить кредиты обучающимся студентам, как очного отделения, так и нетрадиционным учащимся, желающим получить признание своих знаний и навыков, приобретенных вне стен учебного заведения»\*.

*Ограничение 2.* Совершенствование образовательных технологий и педагогических методик не может иметь целью сокращение устанавливаемых государственными требованиями нормативных сроков освоения образова-

\* Европейская система перевода и накопления кредитов и приложение к диплому. Брюссель, 17 августа 2004 г.

тельных программ. Оно должно служить повышению эффективности учебного процесса, включая повышение эффективности преподавательского труда, достижение более глубокого освоения знаний умений и навыков, устойчивых результатов в формировании общих и специальных компетенций будущего специалиста.

### *3) Проверка рабочей нагрузки посредством её оценки студентами*

На практике могут использоваться различные методы проверки правильности определения студенческой нагрузки, но наиболее распространенным является метод, основанный на использовании вопросников для студентов, отражающих мнение студентов о их трудозатратах в ходе учебного процесса, либо по завершении изучения модуля.

### *4) Регулирование нагрузки и условий выполнения учебных программ*

Регулирование использует две формы, которые призваны помочь в принятии решений по изменению студенческой нагрузки. Первая форма предназначена для преподавателя. В ней преподаватель планирует образовательный модуль и подсчитывает количество часов работы студента. Во второй форме студенты указывают фактическое время, потраченное на выполнение учебных действий по освоению модуля, что дает возможность проверить соответствие расчетной нагрузки реальной.

В случаях, когда проверка показывает, что рассчитанная преподавателем нагрузка не соответствует действительной, необходимо ее отрегулировать путем изменения нагрузки либо корректировки выраженной в кредитах трудоемкости курсового модуля.

### **3.4. Особенности проектирования образовательных программ**

В системе зачетных единиц содержание образования в каждом конкретном университете определяется внутривузовскими стандартами образовательных программ. В условиях России образовательные программы вузов разрабатываются на основании государственных образовательных стандартов (см. раздел 5). Оговорим, что используемый в данном разделе термин «государственный образовательный стандарт нового поколения» является пока условным, указывающим на правила и требования, которые лишь еще предстоит разработать и следование которым будет способствовать сохранению единства российского образовательного пространства и его гармонизации с мировыми тенденциями развития образовательных систем.

В системе зачетных единиц используются две формы представления учебного плана: *основной учебный план* (приложение 2) и *учебный план-график студента* (приложение 3). В отличие от традиционного для российских вузов учебного плана форма основного учебного плана системы зачетных единиц не предусматривает распределения учебных дисциплин по семестрам.

*Учебный план-график студента* является производным от основного учебного плана и представляет собой рекомендуемое студентам типовое распределение дисциплин учебного плана по семестрам и годам обучения. Учебный план-график студента имеет рекомендательный характер и не ограничивает права студента самостоятельно выбирать дисциплины из основного учебного плана для изучения в очередном семестре.

#### **Основной учебный план**

*Основной учебный план* — документ, определяющий перечень дисциплин образовательной программы и основные ограничения на последовательность их изучения.

Основной учебный план по направлению подготовки или специальности в системе зачетных единиц имеет модульную структуру и разрабатывается как сквозной (общий) для бакалаврского и магистерского уровней обучения. Отметим, что в американских университетах и университетах многих других стран учебный план по специальности, предусматривающей подготовку бакалавров, магистров и докторов, как правило, разрабатывается как сквозной для всех этих уровней [3]. Этим обеспечиваются не только наиболее естественные условия сопряжения и преемственности образовательных программ различного уровня, но и четкая дифференциация их целей и итоговых результатов обучения в терминах все шире используемого в системах образования компетентностного подхода [4, 11].

#### *3.4.1. Модульность, вариативность, междисциплинарность*

Дисциплина в учебном плане может быть представлена одним или несколькими курсовыми модулями, последовательно изучаемыми в течение нескольких семестров: «Математика-1», «Математика-2»; «Английский язык-1», «Английский язык-2» и т.п. Состав курсовых модулей дисциплин естественно-научной и гуманитарной подготовки, изучаемых в течение более чем одного семестра, проектируется как минимизированный по количеству модулей, унифицированных по содержанию для всех факультетов университета, и представляется в виде древообразной структуры, разветвляющейся на старших курсах последовательности модулей возрастающего уровня сложности (базовые, продвинутые, специализированные). Модули, находящиеся в корне дерева, обычно являются общими для студентов большинства специальностей университета.

Дисциплина, входящая в учебный план одним курсовым модулем, в обычном понимании идентична дисциплинам традиционного учебного плана.

Свобода выбора последовательности изучения дисциплин (модулей) основного учебного плана в системе зачетных единиц ограничена зафиксированными в учебном плане отношениями предшествования. Ряд модулей учебного плана могут не иметь предшествующих связей, что способствует расширению вариативности индивидуального планирования учебного процесса. Установление и минимизация отношений предшествования модулей является важным аспектом разработки учебных планов. Оно должно обеспечивать возможность многовариантного, равномерного распределения учебной нагрузки по семестрам. Следствием несоблюдения этих требований может стать увеличение сроков обучения студентов, обусловленное трудностями составления их личных учебных планов. Требованиями к разработке учебных планов предусматривается, что для каждого модуля может быть указан лишь один модуль, который должен быть предварительно изучен. Накопленный методический опыт и отработанные на его основе практические рекомендации позволяют рядовому методисту вполне успешно справляться с этой задачей. Тем не менее перспективным представляется путь разработки специальных математических моделей для автоматизации решения подобных задач при формировании основных учебных планов [14].

В американской системе трудоемкость одного модуля обычно составляет 2—5 зач. ед.; в учебных планах, разработанных в соответствии с рекомендациями ECTS, — 5—10 зач. ед. Как правило, в учебных планах конкретного университета трудоемкость модулей устанавливается кратной какому-либо значению, общему для всех

дисциплин учебного плана (2, 3, 5). Если это условие соблюдается, то трудоемкость всех дисциплин учебного плана может устанавливаться в более крупных единицах, чем зачетная единица, — *юнитах*. Если размерность юниты составляет, например, 5 зач. ед., то трудоемкость всех модулей учебного плана, как правило, составляет одну или две юниты. Оптимальный уровень кратности трудоемкостей модулей учебных планов университета упрощает календарное планирование учебного процесса и других расчетов, связанных с его организацией. Выбор оптимальной размерности юниты связан с параметрами, характеризующими длительность учебного семестра в неделях, объем еженедельной учебной нагрузки и т.д.

В основном учебном плане для каждого модуля указывается его трудоемкость в зачетных единицах или юнитах и семестр, в котором возможно изучение модуля: осенний, весенний, каждый семестр.

Модули между осенним и весенним семестрами распределяются на основе согласованного решения департамента учебной работы и кафедр. Нерациональное распределение модулей по семестрам в учебных планах приводит к неравномерной учебной нагрузке преподавателей, их нехватке и к увеличению срока обучения студентов. Устранить «узкие места» в своих учебных планах студентам помогает практикуемое в системе зачетных единиц назначение дополнительного (вне основного учебного плана) летнего месячного учебного семестра. Кафедрам рекомендуется по возможности шире включать в расписание летнего семестра дисциплины (модули) общеобразовательного цикла с возможностью их изучения в режиме интенсивного погружения (например, изучение в течение месяца семестрового курсового модуля по иностранному языку, информатике и т.п.).

Каждый курсовой модуль, входящий в учебный план, имеет код-идентификатор, сформированный в соответствии с правилами автоматизированной информационной системы вуза. Первые буквы кода модуля ОПП обычно указывают структурное подразделение университета, ответственное за преподавание курсового модуля: институт (факультет) и кафедру. Эта часть кода используется при автоматизированных расчетах учебной нагрузки кафедр и институтов (факультетов), а также суммы заработанных этими подразделениями средств из общего объема фонда заработной платы, который формируется из средств, поступивших за обучение студентов (см. разд. 4.1).

Первые буквы кода-идентификатора дисциплины дополняются цифровым кодом, первая цифра которого в традициях российского высшего образования может указывать на принадлежность дисциплины к циклу дисциплин естественно-научной подготовки — (1xx), общепрофессиональной — (2xx), специальной — (3xx). Входящие в сквозной учебный план дисциплины магистерского уровня обучения могут иметь цифровые коды, начинающиеся, например, с цифры «5» (5xx), докторского — с цифры «7» (7xx),

Курсовые модули учебного плана могут иметь статус обязательных и по выбору. Перечень обязательных курсовых модулей и их минимальные объемы в зачетных единицах определяются образовательными стандартами, которые могут также содержать рекомендуемый перечень курсовых модулей по выбору, относящихся к циклам естественно-научной и общепрофессиональной подготовки. Окончательный перечень курсовых модулей по выбору, включаемых в основную образовательную программу вуза по направлению подготовки или специальности, формируется в вузе и утверждается ученым советом.

С учетом мнения работодателей, традиций университета и особенностей регионального рынка труда уче-

ный совет утверждает также раздел основного учебного плана «Дисциплины специализаций», имеющие статус дисциплин (курсовых модулей) по выбору. Перечень этих дисциплин и их содержание могут постоянно развиваться и обновляться с учетом последних достижений в соответствующих областях науки и техники. Предполагается, что студент не обязан выбирать специализацию и осваивать весь комплект дисциплин, относящихся к конкретной специализации. При формировании индивидуального учебного плана он может выбирать дисциплины из всего перечня дисциплин специализации с учетом собственных представлений о необходимости получения тех или иных специальных знаний и дополнительных к диплому сертификатов для наиболее успешной самореализации на рынке труда по окончании университета. Со своей стороны университет может ежегодно пересматривать и развивать перечень предлагаемых студентам для включения в индивидуальные учебные планы дисциплин специализаций.

Формирование студентами индивидуальных учебных планов позволяет удовлетворить специфические потребности рынка труда и отдельных потенциальных работодателей, по согласованию с которыми, и все чаще при их финансовом участии, студентам предоставляется возможность получать одновременно с основным второе высшее образование так называемую подготовку с двойной концентрацией [3]. Получение второй специальности является ведущей формой *концентрации* учебных целей профессиональной подготовки и в зависимости от степени ее близости к основной может требовать увеличения срока обучения на 1—2 года.

Кроме двойной концентрации при составлении индивидуальных учебных планов студентов реализуются и другие виды концентрации: профессиональная специа-

лизация, межпрофессиональная специализация, концентрация нескольких специальностей и т.п. — все это в интернациональном аспекте имеет отношение к реализации принципа *междисциплинарности*, который часто трактуется более узко.

Основной учебный план вуза в системе зачетных единиц, так же как и при традиционной организации учебного процесса, может проектироваться с соблюдением устанавливаемых образовательными стандартами пропорций по количеству зачетных единиц между циклами дисциплин, между обязательными дисциплинами и дисциплинами по выбору.

Обратим внимание на следующую важную особенность: государственные образовательные стандарты в системе зачетных единиц должны определять лишь самые общие требования к содержанию высшего образования и, как правило, перечни и компетентностные описания *только обязательных* для изучения дисциплин. Чем в меньшей степени стандарты будут регламентировать параметры и содержание основных образовательных программ, тем больше у вузов и студентов будет возможностей для совершенствования своих образовательных программ, их адаптации к индивидуальным потребностям студентов и работодателей, рынку труда. В условиях индивидуально ориентированной организации учебного процесса это существенно упрощает практические аспекты обеспечения преемственности уровней профессионального образования и возможность обоснованного сокращения сроков обучения на верхних его ступенях для выпускников предшествующих уровней.

При использовании системы зачетных единиц в основном учебном плане целесообразно, как практикуется во многих университетах, среди обязательных выделить дисциплины, наиболее важные для формирования профессио-

нальной компетентности будущего специалиста (они отмечаются символом «\*» или иначе). Для таких дисциплин (введем для них название «профессионально-важные дисциплины») устанавливается минимальное пороговое значение оценки по итогам их изучения. Например, в некоторых американских университетах она должна быть не ниже 74 баллов (описанию балльно-рейтинговой системы оценки посвящен разд. 3.7). Если студент получает более низкую оценку, зачетные единицы по данной дисциплине ему не засчитываются, и он должен изучать ее повторно, тогда как для зачета кредитов по обычным дисциплинам студенту достаточно набрать всего лишь 61 балл.

#### 3.4.2. Индикаторы типов и уровней учебных модулей

Одним из важных элементов системы взаимного признания образовательных программ, учета и накопления зачетных единиц (кредитов) является разработка прозрачной, совместимой с европейской классификации типов и уровней учебных модулей. Индикация уровней и типов дисциплин в учебных планах российских вузов ранее не применялась. Российским педагогам и методистам еще только предстоит выполнить необходимые исследования, накопить и оценить соответствующий опыт. Этот опыт частично может быть обретен при анализе действующих и разработке новых учебных планов и программ в рамках перехода на образовательные стандарты нового поколения.

На начальном этапе в качестве индикаторов уровней курсовых модулей могут использоваться следующие коды европейской системы уровней индикаторов, согласованные в рамках проекта «Тюнинг» [6]:

◆ «В» — базовый модуль (Basic) — введение в предмет;

- ◆ «I» — модуль промежуточного (Intermediate) уровня, предназначенный для углубления базового знания;
- ◆ «A» — модуль продвинутого (Advanced) уровня;
- ◆ «S» — модуль специализации (Special) знаний.

С учетом соглашений, достигнутых на общеевропейском уровне, предстоит также развивать и модернизировать используемую классификацию типов учебных дисциплин. При разработке новых учебных планов и программ наряду с традиционным разделением учебных дисциплин на циклы можно ориентироваться на применение индикаторов европейской системы классификации типов курсовых модулей [6]:

1. *Основные* (формирующие профессиональные компетенции выпускника).
2. *Поддерживающие* (поддерживающие изучение основных модулей).
3. *Организационные и коммуникационные* (изучения иностранных языков, формирующие навыки работы в группах, деловой переписки и т.д.).
4. *Специализированные* (расширяющие и углубляющие компетенции в избранной профессиональной области).
5. *Переносимые* (отражаемые в образовательной программе модули различного вида практик, курсового и дипломного проектирования, выпускных работ, стажировок и т.п.).

В терминологии, традиционной для российских образовательных стандартов и учебных планов, к основным модулям программы могут быть отнесены обязательные курсовые модули общепрофессиональной и специальной подготовки; к поддерживающим — модули фундаментальной и естественнонаучной подготовки.

*Система индикаторов уровней и типов модулей*, предназначенная для использования в новом поколении образовательных программ, изначально должна проектиро-

ваться как совместимая с европейской. Она может быть развита с учетом специфики и традиций национальной системы профессионального образования. Например, в российскую систему индикации может быть добавлен уровневый индикатор, позволяющий различать основные и поддерживающие модули образовательных программ высшего и среднего профессионального образования. При этом специализированные, организационные, коммуникационные и переносимые модули могут быть обозначены как допустимые для образовательных программ только одного или обоих уровней образования. Подобные подходы в настоящее время реализуются в разрабатываемой Европейской рамочной структуре квалификаций.

Система уровней индикаторов может стать основой механизма перезачета студентам вузов зачетных единиц, полученных ими при обучении на предшествующем уровне профессионального образования.

Приведенные варианты европейских систем классификации уровней и типов учебных модулей являются альтернативными используемым в российской учебно-методической документации традиционным классификациям: по циклам учебных дисциплин; по признаку «обязательные», «факультативные», «по выбору»; дисциплины специализаций. При разработке новых стандартов некоторые специалисты предлагают отказаться от традиционной российской классификации. Представляется, что на начальном этапе с этим не следует торопиться. Более целесообразным представляется пользоваться традиционной российской классификацией и наряду с ней применять европейскую классификацию уровней и типов учебных модулей (согласованную в рамках проекта «Тюнинг» или иную, которая еще, возможно, появится). В этом случае каждый модуль образовательной программы может дополнительно характеризоваться буквенным

и/или цифровым кодом-индикатором, указывающим уровень модуля («В», «I», «А», «S») и его тип от (1-го до 5-го). Например, кодовый указатель А-2 будет характеризовать модуль как поддерживающий, продвинутого уровня.

Приведенная классификация может использоваться для создания, в соответствии с уровнями профессиональных образовательных программ, национальных нормативных моделей распределения нагрузки по типам учебных модулей - объемных соотношений между модулями образовательной программы, обеспечивающих гармоничное развитие всех видов компетенций будущего специалиста. Это позволит не только описать в терминологии компетентностного подхода различия в целях подготовки специалистов по уровням профессионального образования, но и сформулировать соответствующие требования к уровню сложности образовательных программ, задавая для каждого уровня профессионального образования нормативные требования к соотношению объемных показателей модулей образовательных программ по уровням и типам, как это показано в табл. 9 и 10.

Таблица 9

**Условный пример распределения модулей по уровням в программах бакалаврской и магистерской подготовки, %**

(В)	20	–
(I)	45	–
( )	10	40
(S)	25	60
	100	100

Таблица 10

**Условный пример\* распределения модулей по типам в программах бакалаврской и магистерской подготовки, %**

(1)	30	20
(2)	25	10
(3)	10	–
(4)	10	40
(5)	25	30
	100	100

В отличие от действующих нормативов, которыми регламентируются объемные соотношения между циклами учебных дисциплин, в будущих образовательных стандартах или заменяющих их документах вместо этого или наряду с этим могут быть заданы нормативные или рекомендуемые по уровням профессиональных образовательных программ соотношения между объемными показателями включаемых в образовательную программу модулей различных типов и уровней.

### 3.4.3. Компетентностный подход

Реализация компетентностного подхода потребует внесения серьезных корректив в использовавшиеся до настоящего времени привычные модели квалификационных характеристик выпускника и описания требований к его знаниям, умениям и навыкам.

\* Источники (табл. 3, табл. 4): Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004 г.

Общеввропейские подходы к выработке общего понимания содержания квалификаций и результатов обучения базируются на *компетентностном подходе* и попытках по возможности четко установить в терминах компетенций соответствия в триаде «требования к подготовке — содержание образовательной программы — результаты обучения».

Условием создания единой Европейской рамки квалификаций (ЕРК) является наличие *согласованной, ясной и прозрачной для всех стран, легкой в применении системы дескрипторов*, используемых для описания требований к знаниям, умениям и широким компетенциям выпускников на каждом из восьми определенных в ЕРК квалификационных уровней.

На семинаре в Копенгагене (январь 2005 г.) рабочая группа по Болонскому процессу предложила основанную на так называемых «Дублинских дескрипторах» следующую структуру описаний требований к выпускникам трехциклового уровня общеевропейского пространства высшего образования [4]:

Квалификации первого цикла (бакалавр. — *Авт.*) должны присуждаться выпускникам, которые:

- ◆ продемонстрировали знание и понимание изучаемой области на уровне, поддерживаемом учебниками повышенного уровня сложности;
- ◆ могут применять свои знания и понимание, демонстрируя профессиональный подход в работе или на занятиях;
- ◆ обладают способностью собирать и интерпретировать соответствующие данные;
- ◆ способны донести информацию, идеи, проблемы и решения до специалистов и неспециалистов;
- ◆ обладают навыками обучения, позволяющими продолжить учебу с большой степенью самостоятельности.

Квалификации второго цикла (магистр) присуждаются выпускникам, которые:

- ◆ продемонстрировали знание/понимание, обеспечивающее основу для оригинальности в развитии и применении идей, а также при проведении научных исследований;
- ◆ могут применять знания и способность решения проблем в новой среде в более широких контекстах, относящихся к их области обучения;
- ◆ способны интегрировать знания, преодолевая возникающие при этом трудности;
- ◆ могут ясно излагать свои выводы специалистам и неспециалистам;
- ◆ обладают навыками обучения, позволяющими самостоятельно продолжить учебу.

Квалификации третьего цикла (доктор) присуждаются выпускникам, которые:

- ◆ продемонстрировали глубокое понимание тематики изучаемой области и владение навыками и методами исследования данной сферы;
- ◆ продемонстрировали способность задумать, разработать, реализовать и адаптировать реальный процесс исследования;
- ◆ внесли существенный вклад своими оригинальными исследованиями, ряд которых получил отклик в национальных и зарубежных изданиях;
- ◆ способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых идей;
- ◆ могут общаться с коллегами и обществом в целом по своим областям профессиональных знаний;
- ◆ смогут содействовать технологическому, социальному и культурному развитию в обществе, основанному на знании.

Российская педагогическая наука имеет богатые традиции исследований в области формализации требований к профессиональной подготовленности выпускников образовательных заведений. Упомянем лишь такие из наиболее известных моделей формализации требований к содержанию образовательных программ, как «деятельностный подход» и «модель специалиста». Поэтому переход от традиционного к компетентностному подходу для описания требований к образовательной программе и результатам ее освоения не грозит какими-либо издержками профессиональному образованию. Но он будет способствовать сближению позиций и взаимопониманию с зарубежными коллегами и уже послужил стимулом для начала нового этапа научного творчества в этой области в России.

В связи с этим, особо подчеркнем, что исследования эти должны быть направлены не на разработку собственных национальных дескрипторов, а, в первую очередь, на подкрепление позиции российских экспертов в достижении консенсуса с европейскими коллегами в отношении общей системы дескрипторов, средств оценки соответствия компетентности выпускников предъявляемым к ним требованиям, особенностям педагогических технологий и других элементов образовательной и воспитательной среды вуза, обеспечивающих формирование в течение периода обучения у выпускников всех характеризующих уровень их профессионализма и готовности к трудовой деятельности компетентностей: системных, личностных, инструментальных, коммуникативных и других, о которых международное сообщество договорится, как об обязательных для оценки уровня квалификации выпускников вузов.

#### 3.4.4. Стандарты содержания учебных дисциплин

Значимым шагом, направленным на расширение академических свобод и автономии университетов в

рамках Болонских реформ, может стать введение для российских университетов двухуровневой аккредитации (см. раздел 5). Аккредитация повышенного уровня может предоставить университетам право разрабатывать собственные образовательные программы, содержание которых не будет строго регламентироваться требованиями государственных стандартов. Естественно, что больший уровень автономии предполагает и больший уровень ответственности. Поэтому образовательные программы таких университетов по своему уровню должны опережать задаваемые в качестве обязательных для прочих вузов минимальные требования к содержанию и условиям реализации образовательных программ. В этой ситуации будет необходимо и полезно воспринять опыт формирования *внутривузовских стандартов содержания образовательных программ и учебных дисциплин* университетов, изначально работавших в условиях реальной автономии. Документы, регламентирующие стандарты содержания и условия реализации образовательных программ в разных университетах, отличаются в деталях, по-разному называются, но в целом служат похожим целям: информировать студентов, преподавателей, работодателей, общество, органы контроля качества о целях и содержании образовательных программ, реализуемых в процессе их освоения педагогических технологиях; обеспечивать их материально-техническим и лабораторным оборудованием, преподавательскими кадрами и т.д.

В настоящее время роль внутривузовских стандартов содержания образовательных программ российских вузов выполняют рабочие учебные планы и программы. Но рассчитаны они на преподавателей, учебные отделы, органы планирования и контроля, но не на студентов. Чтобы они в полной мере смогли выполнять роль внутривузовских стандартов в интернациональном пони-

мании, их необходимо будет дополнить с учетом накопленного позитивного зарубежного опыта. Кратко охарактеризуем сложившуюся практику оформления внутривузовских стандартов содержания учебных дисциплин в системе зачетных единиц.

Комплект документов основной образовательной программы университета, работающего в системе зачетных единиц, включает стандарты содержания всех учебных дисциплин основного учебного плана. Стандарт содержания учебной дисциплины университета ориентирован на конкретную технологию преподавания дисциплины и комплект учебно-методических материалов и оценочных средств, разработанных для поддержки ее изучения.

Стандарт содержания учебной дисциплины определяет ее учебные цели, роль в формировании компетентностей специалиста, задачи приобретения знаний и навыков, программу и соотношение объемов теоретической и практической подготовки, распределение по неделям семестра лекционных и практических занятий и включает подробный семестровый план-график самостоятельной работы студентов и подробное описание порядка и методов оценивания успешности изучения дисциплины студентом.

За разработку и обновление стандартов содержания учебных дисциплин к началу очередного учебного года отвечают кафедры, которые ведут их преподавание. Департамент учебной работы университета контролирует полноту и актуальность учебных и оценочных материалов, обеспечивающих изучение учебной дисциплины в соответствии со стандартом ее содержания. Общепринятой является практика, когда преподаватели (как правило, ведущие профессора), отвечающие за научный и учебно-методический уровень преподаваемых в университете учебных дисциплин, в конце учебного года сдают

в департамент учебной работы полный комплект документов, отражающий текущее состояние содержания дисциплины и комплекта учебно-методических материалов и оценочных средств. Установленный порядок требует, чтобы в течение года он обновлялся в среднем на 10-15%. Стандарты учебных дисциплин включаются в комплекты документов и инструктивных материалов, выдаваемых студентам перед началом очередного учебного года. Для каждой учебной дисциплины в этих материалах указываются реквизиты связи (телефоны, адреса сайта и электронной почты), ответственной за преподавание дисциплины кафедры, заведующего кафедрой, всех преподавателей, ведущих занятия по данной дисциплине с указанием их ученых степеней и званий.

### ***3.5. Особенности календарного планирования учебного процесса***

Важнейшим документом, регламентирующим организацию учебного процесса в системе зачетных единиц, является *Единый учебный календарь университета (Академический календарь)*, условный пример которого приведен в приложении 4. В Едином учебном календаре университета на весь учебный год по неделям и датам расписаны сроки начала и окончания семестров, включая летний дополнительный семестр; выходные, каникулы, сроки проведения основных текущих контрольных мероприятий; периоды сдачи экзаменов (сессии) и даты сдачи экзаменов по общим для большинства специальностей университета учебным дисциплинам, границы «нулевой» недели в начале осеннего семестра и т.д. Особенности каждого этапа и мероприятия Академического календаря и связанные с ними обязанности и права студентов подробно изложены и регламентированы в инструкциях для студентов и преподавателей.

Например, в течение 1-й недели осеннего семестра студент может попытаться сдать экстерном экзамены по некоторым дисциплинам учебного плана. Такая возможность предоставляется первокурсникам, имеющим достаточные знания для сдачи экзаменов по математике, информатике, иностранному языку и т. д.

При индивидуально ориентированной организации учебного процесса студенты вправе по своему усмотрению решить, какие предметы изучать в очередном семестре, в какое время и у каких преподавателей. Это обуславливает серьезные различия и специфику составления семестровых расписаний учебных занятий в системе зачетных единиц.

Выбор учебных дисциплин и преподавателей студентами проводится в два этапа: 1-й — предварительная заявка; 2-й — окончательная регистрация.

На 1-м этапе студенты выбирают из основного учебного плана дисциплины для изучения в очередном семестре, заполняют лист выбора учебных дисциплин — «Выбор-1» (прил. 5), согласовывают его со своим преподавателем-консультантом и представляют в учебную часть факультета в сроки, указанные в Едином учебном календаре. Студенты второго и последующих годов обучения выбирают дисциплины для изучения в будущем осеннем семестре на 9-й неделе весеннего семестра (первая неделя апреля); студенты-первокурсники — до начала учебного года в период с 20 по 25 августа. Выбор учебных дисциплин на весенний семестр осуществляется всеми студентами университета на 9-й неделе осеннего семестра (первая неделя ноября).

Обеспечение возможности выбирать и самостоятельно определять, сколько предметов изучать в планируемом семестре, позволяет студентам составлять удобные для них расписания, что дает возможность совмещать учебу с занятиями спортом, работой и т. д.

Департамент учебной работы университета на основе данных о «Выборе-1» студентами составляет *общее расписание учебных занятий университета* на очередной семестр. В общем расписании для всех учебных дисциплин, изучаемых в течение семестра, указываются аудитории и время проведения учебных занятий ведущими их преподавателями. Общее расписание учебных занятий утверждается департаментом учебной работы и объявляется в первый день семестра (первый день нулевой недели осеннего семестра и первый день первой недели весеннего семестра).

Необходимую информацию для составления личного учебного расписания на этапе «Выбор-2» студент получает из стандартов учебных дисциплин, сборник которых, скомплектованный по специальностям, выдается студентам перед началом учебного года. Из стандарта учебной дисциплины студент выписывает распределение зачетных единиц (кредитов) дисциплины по формам занятий: лекции, семинары, лабораторные работы, самостоятельная работа. Как уже указывалось, в стандарте учебной дисциплины приводится список всех преподавателей, которые ее преподают, их контактные реквизиты, контактные реквизиты кафедры, ответственной за преподавание дисциплины. Для обеспечения вариативности планирования студентами учебного процесса занятия разных преподавателей по одной и той же дисциплине в общем расписании учебных занятий университета назначаются на разные дни недели и в разное время. Подобный подход при составлении общего университетского расписания позволяет равномерно загружать и рационально использовать аудиторный фонд в течение учебного дня и всей недели.

В течение нескольких дней со дня объявления общего расписания студентам предоставляется возможность уточнить выбор дисциплин очередного семестра. Такая

необходимость может возникнуть, например, в связи с получением в осеннем семестре неудовлетворительной оценки по одной из дисциплин (например, по «Математике-1»), предшествующей по отношению к выбранной на этапе «Выбор 1» для изучения в весеннем семестре дисциплине («Математика-2»). У первокурсников необходимость корректировки «Выбора-1» может возникнуть уже на нулевой неделе осеннего семестра, когда они проходят обязательные контрольные испытания с целью проверки готовности к изучению дисциплин первого семестра («Математика-1», «Физика-1», «Химия-1», j...). Если обнаруживается неготовность студента, например, к изучению модуля «Математика-1», он обязан его исключить из личного учебного плана и включить модуль «Математика-0», соответствующий программе подготовительных курсов для поступающих в университет. Могут быть и другие основания для изменения личного семестрового учебного плана.

После уточнения перечня дисциплин личного семестрового учебного плана студент выписывает из общего расписания информацию о выбранных им предметах, выбирает преподавателей, согласовывает с ними свой выбор, составляет личное семестровое учебное расписание. Результаты «Выбора-2» отражаются студентом в листе «Выбор-2» (см. приложение 5) и в бланке личного семестрового учебного расписания (приложение 6), согласуются с преподавателем-консультантом и регистрируются в учебном отделе.

По итогам регистрации студентами личных семестровых учебных расписаний департамент учебной работы вносит коррективы в общее расписание учебных занятий университета. В зависимости от количества студентов, записавшихся в группы и потоки к конкретным преподавателям, вносятся коррективы в назначение учебных

аудиторий с учетом их вместимости. Занятия преподавателей, к которым записалось недостаточное число студентов, выводятся из расписания. Студенты переназначаются другим преподавателям.

### ***3.6. Преподаватели-консультанты***

Каждый преподаватель университета, работающего в системе зачетных единиц, обязан быть преподавателем-консультантом [2]. Он назначается студенту с момента зачисления в университет кафедрой, к которой относится студент. Преподаватель-консультант является не только помощником, но и личным наставником студента, старшим коллегой, деятельность которого нацелена на формирование здорового, подготовленного к самостоятельной профессиональной деятельности специалиста, моральные качества которого соответствуют культурным и нравственно-этическим традициям и устремлениям гражданского общества.

Преподаватель-консультант помогает студентам первых лет обучения в выборе учебных дисциплин и преподавателей, советует, как лучше составить расписание и выполнить учебный план. В дальнейшем студенты, как правило, сами справляются с этими задачами. Поэтому главным в деятельности преподавателя-консультанта становится контроль сбалансированности учебных и других интересов студента на протяжении всех лет обучения.

К обязанностям преподавателя-консультанта относятся [2]:

- ◆ ознакомление студентов с решениями ученого совета и ректората, разъяснение политики университета в отношении учебного процесса, развития научных исследований и других направлений и аспектов деятельности;
- ◆ информирование руководства вуза о предложениях и пожеланиях студентов по совершенствованию всех направлений деятельности университета;

◆ разъяснение студенту его прав и обязанностей, особенностей обучения в системе зачетных единиц, оценки его труда и знаний на различных этапах обучения, требований, предъявляемых к уровню усвоения знаний и приобретения навыков;

◆ консультация и контроль составления студентами личных семестровых учебных планов и расписаний учебных занятий, обеспечение их сбалансированности по объему учебной нагрузки (25—35 зач. ед. в семестр в размерности ECTS);

◆ консультация и оказание помощи студенту в решении любых возникающих вопросов, с которыми он обращается к преподавателю-консультанту;

◆ поддержание интереса и стремления студента к учебе.

Преподаватель-консультант в паре «студент—университет» представляет интересы университета и в рамках установленных правил, известных преподавателям и студентам, может ограничивать его свободу и право самостоятельно принимать решения. Степень свободы студента является максимальной, если показатели его учебной работы укладываются в допустимые диапазоны отклонения от усредненных нормативов и рекомендаций. Если же студент существенно отстает от рекомендуемого графика освоения обязательного компонента образовательной программы, то его права в выборе курсов дополнительной специализации и концентрации подготовки ограничиваются тем в большей степени, чем в большей степени он отстает.

Контроль за работой преподавателей-консультантов осуществляет департамент учебной работы университета, который по итогам каждого учебного года готовит и представляет деканам и заведующим кафедрами соответствующие отчеты. Оценка работы в качестве преподава-

теля-консультанта учитывается при ежегодной аттестации преподавателей, установлении надбавок к заработной плате и т.п.

### ***3.7. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний и обеспечения качества учебного процесса***

Важнейшей составляющей системы зачетных единиц является рейтинговая система оценки знаний. Она позволяет реализовывать механизмы обеспечения качества и оценки результатов обучения, активизировать учебную работу студентов, у которых появляются стимулы управления своей успеваемостью.

Успешность изучения отдельных дисциплин в системе зачетных единиц оценивается суммой набранных баллов (из 100 возможных), а успеваемость студента в целом — по Общему среднему показателю успеваемости (ОСПУ). Система балльной оценки является основным инструментом оценки работы студента в процессе изучения дисциплины и уровня ее освоения на выходе; ОСПУ — инструментом интегрированного оценивания студентов по всем изученным дисциплинам на отдельных этапах (по завершении 1, 2, 3-го семестра т.д.) и в конце обучения. Текущее значение ОСПУ, исчисляемое в баллах с точностью до одной десятой, определяет текущий рейтинг студента. В американской системе образования аналог ОСПУ (GPA) рассчитывается по четырехбалльной системе. В российской системе образования ОСПУ может вычисляться на основе традиционной пятибалльной системы оценки или иной, если она будет изменена.

#### **Оценка успешности изучения отдельных дисциплин**

*Успешность изучения каждой из дисциплин учебного плана в системе зачетных единиц оценивается суммой*

баллов исходя из 100 максимально возможных и включает две составляющие [2, 3].

*Первая составляющая* — оценка преподавателем итогов учебной деятельности студента по изучению дисциплины в течение семестра (в сумме не более чем 70 баллов). Структура баллов, составляющих оценку преподавателя, представлена в стандарте учебной дисциплины и включает отдельные доли в баллах, начисляемые студенту за успешность выполнения и защиты рубежных коллоквиумов, за полноту и качество выполнения самостоятельной работы, по некоторым дисциплинам (в некоторых университетах по всем дисциплинам) за посещаемость (пропорционально числу посещенных занятий).

Ниже в качестве условного примера приводится распределение баллов, составляющих основу оценки работы студента по изучению модуля «Математика-1» в течение основных 15 недель учебного семестра [3]:

посещение занятий	— 15 баллов (1 балл в неделю);
коллоквиум-I	— 10 баллов;
коллоквиум-II	— 15 баллов;
выполнение семестрового плана самостоятельной работы	— 30 баллов;
<b>итого:</b>	<b>— 70 баллов.</b>

План самостоятельной работы студента на семестр включает 15 (по числу недель) заданий, успешность выполнения и защиты каждого из которых оценивается из двух баллов. Защита предполагает проверку преподавателем знания соответствующих теоретических разделов дисциплины. Основные формы текущего контроля знаний студентов: текущее тестирование, коллоквиум, самостоятельная работа, защита личного отчета и т.д.

Преподаватель на первой встрече со студентами обязан подробно объяснить систему 70-балльной оценки. Студенты должны знать, когда, какой суммой баллов будет оцениваться тот или иной вид их труда, какие критерии оценки использует преподаватель, когда, как и по каким темам будут проводиться тестирование и контроль выполнения самостоятельной работы. Благодаря регулярности контроля обеспечивается обратная связь, позволяющая преподавателю понять, каким темам или задачам следует уделить больше внимания и соответственно скорректировать учебный процесс.

Студент, работая с преподавателем в течение семестра, уже с первой недели, оценивая свои успехи, знает, как повышается первая составляющая его оценки по дисциплине, и в конце семестра может с высокой вероятностью определить ее возможное итоговое значение. Это практически исключает субъективность оценки, выставляемой студенту преподавателем.

*Вторая составляющая оценки по дисциплине* — оценка знаний студента на экзамене по 30-балльной шкале (при 70-балльной оценке преподавателя).

В системе зачетных единиц основной формой семестрового экзамена по всем дисциплинам, по которым это возможно и признано эффективным, является комплексное тестирование, которое проводится в устной или письменной форме, а также в форме выполнения вынесенных на экзамен проблемных задач. Применяются тесты с ограничением по времени и без него, под контролем и без контроля преподавателя. Хорошо разработанным считается тест, имеющий строгую научно обоснованную форму [1], полностью и равномерно охватывающий проверяемую тему, с ясными однозначными ответами, прошедший статистическую и экспертную проверку.

Комплексное тестирование обычно состоит из трех частей: общие понятия — 20%; основная часть — 50%; решение проблемы — 30%.

*Общие понятия* — часть комплексного теста, которая включает вопросы, нацеленные на выявление знания основных, базовых понятий учебной дисциплины (курсового модуля). Студент ставится в такие условия, при которых исключается возможность угадывания ответов: за правильный ответ начисляется 1 балл, за неправильный — 1 балл снимается. Студент может не отвечать на вопрос, если он не уверен в правильности своего ответа. Отсутствие ответа оценивается в 0 баллов.

*Основная часть* теста требует от студента умений и навыков решения за ограниченное время большого количества относительно простых задач в объеме всего курса. Чтобы ответить на вопросы этой части, студенту приходится напряженно поработать, применить свои знания для выбора правильных ответов среди предлагаемых альтернатив. За каждый правильный ответ студент получает 1-3 балла (в зависимости от специфики предмета). За каждый неверный ответ, как и в первой части теста, снимается 1 балл.

*Решение проблемы* — часть комплексного теста, при выполнении которого студент, основываясь на приобретенных по данному предмету знаниях, самостоятельно решает конкретную проблемную задачу или несколько задач в зависимости от времени проведения тестового экзамена. Итоги выполнения этой части экзаменационного задания проверяет и оценивает экзаменационная комиссия.

*Для обеспечения объективности и надежности результатов тестирования* принимается ряд специальных мер.

Недоступность тестов для предварительного ознакомления с ними студентов и недобросовестных сотруд-

ников университета достигается при использовании компьютерных генераторов вариантов тестовых заданий. Варианты тестов при этом могут формироваться непосредственно перед экзаменом или на самом экзамене в присутствии экзаменуемых студентов.

Чтобы исключить возможность получения информации о тестовых вариантах от тех, кто уже сдал экзамен (в том случае, если для всех экзаменуемых накануне готовится ограниченное количество тестовых вариантов), необходимо проводить экзамен по дисциплине в один день и в одно время для всех студентов, изучавших эту дисциплину в семестре. Обычно время и даты проведения именно этих экзаменов указываются в Едином учебном календаре университета.

С целью не допустить списывание и взаимопомощь студентов наряду с обычными мерами административного воздействия — удаление с экзамена, который можно будет сдать только в следующую экзаменационную сессию, — используются и другие методы. Студенты предварительно группируются по уровням их текущей успеваемости (троечники с троечниками, отличники с отличниками). Сформированные группы для сдачи экзамена направляются в разные аудитории, номера которых они узнают лишь за 15 мин. до экзамена. Однородность тестируемой группы и ограничение времени тестирования исключают для большинства тестируемых возможность вникать в проблемы других студентов.

Во избежание оказания помощи «избранным студентам» недобросовестными преподавателями экзамены в тестовой форме проводят не преподаватели соответствующей дисциплины, а представитель департамента учебной работы и дежурный преподаватель. Например, письменный экзамен по математике вместе с представителем учебного отдела технически может проводить назначен-

ный для этого преподаватель истории. В аудитории каждому студенту присваивается шифр, он получает свой вариант, выполняет экзаменационное тестовое задание и под присвоенным на экзамене шифром сдает его представителю учебного отдела. Проверка правильности выполнения тестовых заданий начинается через час после завершения экзамена. Оценка за выполнение первых двух частей теста формируется автоматически, по результатам компьютерной обработки тестовой карты. Третья часть экзаменационных тестовых заданий проверяется комиссией, в которую входят все преподаватели соответствующей кафедры во главе с ее заведующим и представители учебного отдела. Проверенные и оцененные тестовые карты сдаются представителю учебного отдела, в котором фамилии студентов расшифровываются, и только после этого студенты узнают свои оценки.

Подчеркнем еще одну важную особенность. Из условного примера Единого учебного календаря университета (см. приложение 4) видно, что период экзаменационной сессии в системе зачетных единиц длится 11–12 дней. Время для подготовки к большинству экзаменов не планируется. Это объясняется тем, что на экзаменах, особенно по дисциплинам фундаментальной подготовки, как правило, выявляется и оценивается уровень остаточных знаний, усвоенных студентом в течение семестра, а не те знания, которые, будучи приобретенными «за три дня и три ночи» при подготовке к экзамену, к началу следующего семестра в значительной мере утрачиваются.

Важен и регламент проведения экзамена, составляемый так, чтобы свести к минимуму возможность манипулирования его результатами. Приведем пример типового регламента экзамена по математике:

### *1-й день*

9.00. Начало экзамена.

9.15. Начало выполнения студентами тестового задания.

11.15. Завершение экзамена.

12.00. Начало проверки третьей части тестовых заданий комиссией предметной кафедры.

16.00. Завершение работы комиссии.

19.00. Объявление департаментом учебной работы результатов экзамена (на сайте университета в сети Интернет и на стендах учебных отделов).

### *2-й день*

10.00. Начало работы апелляционной комиссии.

16.00. Завершение работы апелляционной комиссии.

19.00. Фиксация персональных результатов экзамена в компьютерной информационной базе университета, после чего внесение каких-либо изменений в результаты экзамена становится невозможным.

По дисциплинам, для которых экзамен в тестовой форме признается нецелесообразным, он проводится в обычной форме с использованием билетов и предоставлением студенту времени на подготовку к экзамену и на подготовку к ответу во время экзамена. Так обычно проходят экзамены по специальным дисциплинам. Экзамен сдается комиссии из трех преподавателей кафедры. Преподаватель студента в состав комиссии не входит.

Возможно также использование интегрированной формы экзамена, когда студент сначала выполняет тестовое задание с целью проверки знания им всех основных понятий и методов дисциплины, а затем после подготовки отвечает по билету преподавателю, который

к этому времени располагает результатами выполнения студентом тестовой части экзамена. Регламент проведения экзаменов допускает, что на любой экзамен в любое время может прийти и присутствовать представитель учебного отдела.

Эффективность балльно-рейтинговой системы оценки знаний и контроля качества учебного процесса в системе зачетных единиц во многом определяется эффективностью деятельности департамента учебной работы университета и подчиненных ему учебных отделов факультетов (институтов). Именно эта служба реализует комплексный контроль и обеспечение качества учебного процесса, способствует поддержанию высокого, единого для всех факультетов и филиалов уровня стандартов преподавания дисциплин, а также приобретению студентами глубоких и прочных базовых знаний, объективности получаемых студентами оценок, ведет учет текущей успеваемости студентов.

Важно подчеркнуть, что экзамен в балльно-рейтинговой системе оценивания является экзаменом не только для студента, но и для обучавшего его преподавателя, который не в состоянии ни понизить оценку плохому, по его мнению, студенту, ни завесить, жалея нерадивого или скрывая недостатки своей педагогической работы. Значительное расхождение оценок, полученных студентом у преподавателя и на экзамене, является предметом обязательного анализа.

*Суммарный итог двух частей балльной оценки освоения дисциплины переводится по утвержденным шкалам в международную буквенную оценку и ее национальный числовой эквивалент (табл. 11).*

В используемой в США системе оценок (табл. 11, графы 1, 2, 4) буква <A> представляет градации оценки «отлично», буква <B> — градации оценки «хорошо»

(«хорошо с плюсом», «хорошо», «хорошо с минусом»), буква <C> — градации оценки «удовлетворительно», буква <D> — градации оценки «посредственно», буква <F> соответствует оценке «неудовлетворительно». Если студент получил по дисциплине оценку <F>, зачетные единицы (кредиты) по этой дисциплине ему не засчитываются, и если дисциплина является обязательной, студенту предстоит ее повторное изучение в следующих семестрах.

Как указывалось в разд. 3.4, в учебном плане специально отмечаются дисциплины, важные для формирования профессиональных компетенций будущего специалиста. По такой дисциплине студент не может получить оценку ниже, чем <C>. То есть, если студент набрал по данной дисциплине менее 74 баллов, ему выставляется оценка <F>, и он вынужден будет изучать эту дисциплину повторно.

Обратим внимание, что пороговое значение «положительной» оценки по профессионально важным дисциплинам примерно соответствует нижней градации оценки «хорошо» по буквенной шкале оценок, рекомендованной в рамках международного проекта TUNING для ECTS (см. табл. 11, графа 3).

В российской системе образования по любой, даже самой важной дисциплине положительной является «тройка» любого достоинства, в том числе и граничащая с «неудовлетворительной» оценкой. Этот недостаток необходимо и можно исправить, например, путем принятия, как это уже сделано в других странах, *положения об адаптации внутренних правил функционирования высшей школы* в связи с присоединением к Болонскому процессу, в которых необходимо отразить и все другие изменения внутренней нормативной базы организации учебного процесса, вызванные необходимостью ее гармонизации с общеевропейскими требованиями.

Таблица 11

**Шкалы перевода баллов  
в международные буквенные оценки  
и их числовые национальные эквиваленты  
(в интерпретации авторов)**

( )	TUNING			*		
		Проект	-2			
1	2	3	4	5	6	7
96–100		A	4,0	10	5,0	5
91–95	-	( . )	3,7	10	4,7	
88–90	+		3,4	9	4,4	4
84–87		( . . )	3,0	9	4,0	
81–83	-		2,7	8	3,7	
78–80	+		2,4	7	3,4	
<b>74–77</b>	<b>C</b>	( . )	<b>2,0</b>	7	<b>3,0</b>	
71–73	-	D	1,7	6	2,7	3
68–70	D+	( . . )	1,3	6	2,3	
64–67	D		1,0	5	2,0	
61–63	D-	( . . . )	0,7	5	1,7	
0–60	F	FX, F	0,0	< 5	0,0	2, 1

\* Шкалу значений в графе 6 следует рассматривать как возможное предложение.

Соотношения между оценками в баллах и их буквенными и числовыми эквивалентами являются существенной особенностью *рейтингового регламента* конкретного университета. На национальном уровне целесообразно унифицировать лишь градации буквенных оценок и их числовых эквивалентов, которые и являются основой для сопоставимости систем оценки результатов обучения при международных сравнениях.

Предоставление возможности университетам иметь различные рейтинговые регламенты есть дань уважения

их автономии и академическим свободам. Устанавливая рейтинговый регламент, университет реализует свое право самостоятельно выстраивать приоритеты системы стимулирования студентов к достижению наилучших результатов в обучении. Ответственность университетов и сравнимость их внутренних рейтинговых регламентов в общеевропейском процессе обеспечиваются положением ECTS, согласно которому распределение оценок студентов в диапазоне <A — E> по шкале ECTS (см. табл. 11, графа 3) должно быть примерно одинаковым по университетам: оценку <A — отлично> должны получать в среднем около 10% студентов, <B — очень хорошо> — 25%, <C — хорошо> — 30%, <D — удовлетворительно> — 25%, <E — посредственно> — 10%. Существенные отклонения от среднего уровня дают основания для оценки рейтингового регламента как несовершенного — излишне «жесткого» или «мягкого».

В графе 6 табл. 11 предлагается возможная шкала значений для перевода международных буквенных оценок в числовые эквиваленты по традиционной для России пятибалльной, но модернизированной шкале. Значения в графе 6 получены увеличением на один балл соответствующих значений четырехбалльной шкалы (табл. 11, графа 4), используемой в учебных заведениях США и других стран, в которых становление университетского сектора высшего образования происходило под влиянием традиций образования США.

Это очень простое предложение обладает важным достоинством: в случае его принятия образовательные программы российского высшего образования становятся сопоставимыми с образовательными программами американизированных и европейских образовательных систем не только по показателям трудоемкости, выраженной в зачетных единицах, но и по критериям оценки

результатов обучения и значениям самих оценок — оценки в пятибалльной системе могут сопоставляться с международными, например с американской четырехбалльной, путем уменьшения российской оценки на единицу и наоборот. При этом сохраняется традиционное для России психологическое восприятие всех оценок в диапазоне от «5 — превосходно» и «4,7 — отлично» до «2,7 — три с минусом».

Новым для российского образования станет диапазон значений оценок от «2,3» до «1,7», соответствующих градациям буквенной оценки <D> в американской системе и градациям оценок <D> и <E> по шкале ECTS. Для этого диапазона оценок в российском варианте можно узаконить термин «посредственно», традиционно используемый в России и выражающий негативное отношение к «тройке» и «троечникам». При этом возрастет позитивное восприятие градаций «удовлетворительно» буквенных оценок <C> и <D>.

Как и за рубежом, в условиях российского образования градации оценки <D> и <E> по европейской шкале могут считаться допустимыми для непрофильных дисциплин, не оказывающих серьезного влияния на формирование профессиональных компетенций будущего специалиста.

Не следует опасаться, что снижение требований к уровню допустимой оценки итогового результата изучения непрофильных дисциплин явится причиной несерьезного отношения студентов к этим дисциплинам. Как будет показано далее, «провал» в оценке по любой дисциплине студенту приходится компенсировать более высокими оценками по другим дисциплинам, с тем, чтобы его *Общий средний показатель успеваемости* был в пределах, необходимых для получения степени бакалавра и магистра по завершении обучения в университете.

Поэтому, как правило, студенты стараются использовать любую возможность для повышения значения своего текущего ОСПУ, что обычно легче достигается за счет непрофильных дисциплин.

Используемая в настоящее время в России пятибалльная система оценки по сути является трехбалльной, что для современных измерительных технологий в образовании явно недостаточно. Поэтому переход к международной европейской буквенной системе оценок с ее пятью «положительными» градациями, пересчитываемыми в баллы модернизированной пятибалльной системы оценки (см. табл. 11, графа 5), является актуальным и желательным.

Применяемая в системе зачетных единиц буквенная система оценки результатов освоения учебных дисциплин, кроме основных значений «А—F», может включать дополнительные буквенные обозначения для идентификации отклоняющихся от стандарта частных случаев [2, 3], например:

<E> — студент не смог сдать экзамен по уважительной причине;

<R> — студент по каким-либо причинам прекратил изучение дисциплины в текущем семестре или не удовлетворен итоговой оценкой и выразил желание пройти курс ее изучения повторно;

<FX> — студент по результатам экзамена получил неудовлетворительную оценку, но имеет право на однократную пересдачу экзамена (оценка <F> такого права не дает).

Специальные буквенные обозначения вводятся также для идентификации различных ситуаций нарушения предписанного инструкциями графика выполнения курсовых и дипломных проектов, различных практик и т.п. Дальнейшие действия студента в каждой из отклоняю-

щихся от стандарта ситуаций должны быть четко регламентированы и описаны в выдаваемых ему инструктивных материалах. Как правило, студенту предоставляются дополнительные возможности для исправления оценки (в отдельных случаях — за плату).

Дополнительные индикаторы системы оценок могут обозначаться по-разному в каждом университете, и число их может возрастать по мере совершенствования организации учебного процесса и системы контроля и обеспечения качества обучения.

### Оценка текущей и итоговой успеваемости студента

Важной составляющей системы зачетных единиц является оценка успеваемости студента по совокупности изученных учебных дисциплин на основе Общего среднего показателя успеваемости (ОСПУ) [2; 3].

ОСПУ определяется как отношение суммы произведений числовых эквивалентов буквенных оценок и зачетных единиц изученных дисциплин к сумме учетных зачетных единиц по совокупности изученных дисциплин:

$$= \frac{O_1 K_1 + O_2 K_2 + \dots + O_n K_n}{K_1 + K_2 + \dots + K_n}, \text{ где}$$

$O_1, O_2, \dots, O_n$  — числовые эквиваленты полученных студентом оценок по дисциплинам учебного плана;

$K_1, K_2, \dots, K_n$  — учетные зачетные единицы соответствующих дисциплин по учебному плану.

ОСПУ в течение всех лет обучения студента подсчитывается по семестрам нарастающим итогом: по итогам

первого семестра, по двум семестрам, по трем и т. д. ОСПУ, накопленный за весь срок обучения, в американской системе образования служит главным показателем успешности освоения студентом образовательной программы.

В конце каждого семестра студент оценивает свою успеваемость по текущему значению ОСПУ, устанавливает степень своего соответствия требованиям к успеваемости, содержащимся в *едином стандарте обучения университета*, намечает дальнейшие планы на учебу.

При этом студент учитывает следующие факторы, влияющие на текущую и итоговую оценку его успеваемости [2]:

♦ чтобы получить диплом бакалавра, выпускник университета должен иметь итоговый ОСПУ по модернизированной пятибалльной системе оценки (здесь и далее — табл. 10, графа б) не ниже чем 3,0 балла, диплом магистра — 4,0 балла;

♦ лучшие студенты, набравшие за семестр не менее 30 зачетных единиц и имеющие ОСПУ по итогам семестра 4,7 балла и выше, заносятся в ректорский поощрительный список;

♦ студент, занесенный в ректорский поощрительный список два или более раза, заносится в список студентов-лидеров. Такой студент получает льготы при оплате обучения, предоставлении финансовой помощи и образовательных кредитов, рабочего места в качестве штатного сотрудника или ассистента-преподавателя, при включении в специальную партнерскую международную программу обучения, а также содействие в продолжении обучения в вузах других стран;

♦ если ОСПУ ниже 1,7 балла, студент считается неуспевающим, его имя заносится в предупредительный

лист. Если он занесен в предупредительный лист три раза, то отчисляется из университета;

◆ если студент набрал 180 и более зачетных единиц (нормативное значение по трем годам обучения) и при этом его ОСПУ ниже 3,0 баллов, он считается неуспевающим по специальности;

◆ перед началом очередного семестра студент может зарегистрироваться в качестве выпускника. Для этого необходимо к началу данного семестра набрать для бакалаврского обучения не менее 180 зачетных единиц. Регистрируясь в качестве выпускника, студент берет на себя обязательство в течение двух следующих семестров завершить обучение;

◆ если студент был допущен к выполнению выпускной работы и защитил ее с оценкой не ниже «С», но набрал в итоге менее 240 зачетных единиц и/или его итоговый ОСПУ ниже 3,0 баллов, допускается выдача диплома выпускника без присвоения степени бакалавра.

Анализ зарубежной практики использования, описанной в данном разделе балльно-рейтинговой системы оценки, подтверждает ее эффективность как средства активизации учебной работы студентов и их мотивации к постоянному самоконтролю и *планированию своей успеваемости*, повышению учебной дисциплины и ответственности в планировании учебной работы. Положительной особенностью системы балльно-рейтинговой оценки результатов обучения является и то, что студенты сами выбирают, каким из перечисленных в рейтинговом регламенте способов набирать баллы, и сами могут определять для себя достаточное, с их точки зрения, количество баллов по всем видам занятий и соответствующую рейтинговую оценку. Это позволяет им рационально рас-

пределять силы и время с тем, чтобы в итоге оставаться в той категории студентов, к которой они себя относят (отличники, хорошо успевающие и т.д.), и при этом уделять максимальное внимание только тем предметам, которые, с их точки зрения, наиболее важны для будущей профессиональной деятельности.

Отметим еще ряд привлекательных качеств, которыми обладает рассмотренная система оценки по сравнению с традиционной:

◆ очень простые и ясные правила, определяющие отношения в триаде «студент — преподаватель — университет»;

◆ не предусмотрены зачетные и «хвостовые» сессии, и не существуют связанные с ними перегрузки и «авралы» в учебной работе;

◆ отсутствуют понятия «допущен к сессии (экзамену)», «не допущен»;

◆ студенту, даже слабому, постоянно не угрожает отчисление;

◆ студента-отличника не лишают именной стипендии только потому, что он получил в сессию возможно единственную за весь период обучения «четверку»;

◆ не может быть поставлен вопрос об отчислении студента, не имеющего зачета по физвоспитанию или другой подобной дисциплине;

◆ абсолютные «троечники» не смогут получить диплом бакалавра и тем более диплом магистра или кандидата наук (доктора);

◆ не получит диплом детского врача студент, имеющий по педиатрии оценку «посредственно»;

◆ различие между специалистом, бакалавром и магистром заключается не только в количестве лет, прове-

денных в стенах учебного заведения, но и в уровне их итоговых оценок по ОСПУ;

◆ чем больше срок обучения, тем устойчивее становится оценка ОСПУ студента, все более объективно характеризуя уровень его способностей, потенциальный уровень его будущего профессионализма и готовности к профессиональной деятельности. Именно поэтому итоговый ОСПУ во многих зарубежных университетах не без основания заносится не в приложение к диплому, а в *диплом выпускника университета на его титульный лист* и является для работодателя одним из основных показателей перспективности молодого специалиста.

В последние годы балльно-рейтинговые системы оценки активно разрабатываются, применяются и совершенствуются в российских вузах. Как подтверждает практика, их использование обеспечивает большую объективность в оценке учебной работы студента и ее результатов, снижает возможность возникновения субъективных суждений о предвзятости преподавателей, которыми нередко сопровождаются традиционные для российских вузов зачетные и экзаменационные сессии.

### ***3.8. Активизация учебной и научной работы профессорско-преподавательского состава***

Качество деятельности преподавателя зависит от уровня его профессионализма, способности к эффективным действиям, уверенности в своих силах. Психологически комфортная среда для преподавателей во многом определяется реальным уровнем их академической свободы, предполагающей всестороннюю поддержку любых прогрессивных начинаний, атмосферу доверия и свободного мышления в стенах университета, благоприятные условия труда, достойный уровень заработной платы. Поня-

тие «академическая свобода преподавателя» трактуется как его право самостоятельно решать, как помочь студентам в овладении знаниями и сформировать определенные образовательным стандартом компетенции, какие методы преподавания, технологии и учебные пособия использовать. Высокий уровень академических свобод предполагает также высокий уровень ответственности за конечный результат своей деятельности.

Кратко охарактеризуем особенности активизации учебной и научной работы профессорско-преподавательского состава [2, 3].

*Наличие графика учебного процесса.* Преподаватель обязан самостоятельно разработать методику и технологию преподавания своего предмета, составить подробный график учебного процесса и баланс затрат времени студента на выполнение всех учебных действий, отразить все это в стандарте учебной дисциплины, который входит в комплект выдаваемых каждому студенту организационно-методических и инструктивных материалов. Несмотря на право преподавателя самостоятельно разрабатывать методику и технологию обучения, кафедра обязана контролировать его деятельность.

Гласность почасового графика учебного процесса имеет следующие преимущества:

◆ помогает студенту планировать учебный процесс и свое личное время, выбирать учебные дисциплины и преподавателей;

◆ является основой контроля деятельности преподавателя со стороны студентов и кафедры, что способствует повышению его ответственности;

◆ формирует основания для критической самооценки и пересмотра своей деятельности преподавателями.

*Учебные материалы.* Как правило, в системе зачетных единиц студентам доступны конспекты лекций пре-

подавателя, которые, однако, не являются единственным средством информационной поддержки учебного процесса. Студенты имеют возможность самостоятельно получать интересующую их информацию из рекомендованных им учебников и учебных пособий, научных изданий, внутриуниверситетских информационных сетей и Интернета. Преподаватель обязан руководить учебной работой студентов, обеспечивать их необходимой информацией и справочными материалами, учебными пособиями, раздаточными материалами и рекомендовать источники дополнительной информации.

*Ведение занятий.* Субъект-субъектная технология требует принципиальных изменений в деятельности преподавателя. Из преподавателя-инструктора он превращается в партнера студента по образовательному процессу, опытного наставника, консультанта, способного дать ценные советы молодому человеку, только вступающему на путь познания. Поэтому преподаватель должен постоянно анализировать и совершенствовать методику обучения, уверенно владеть новыми видами технических и программных средств поддержки учебного процесса, общаться со студентами посредством электронной почты и т.д.

*Управление самостоятельной работой студентов.* Самостоятельная работа студента ведется под контролем преподавателя. Чтобы создать условия для работы преподавателей со студентами, в семестровом расписании занятий специально выделяются аудиторские часы. Общение преподавателя со студентом в процессе обсуждения результатов самостоятельной работы является эффективным и определяющим элементом субъект-субъектной педагогической технологии и позволяет преподавателю получить более полное представление о студенте и его знаниях, чем общение в конце семестра при сдаче экзамена по традиционной технологии.

*Учебная нагрузка* преподавателей измеряется в зачетных единицах при следующих примерных нормативах на семестр:

профессор	— 16 зач. ед.,
доцент	— 20 зач. ед.,
старший преподаватель	— 26 зач. ед.,
преподаватель	— 30 зач. ед.,
ассистент	— 24 зач. ед. и обязанность посетить не менее 6 зач. ед. занятий своего профессора.

Университетами, работающими в системе зачетных единиц, накоплен богатый методологический опыт, позволяющий выразить в зачетных единицах все составляющие работы преподавателя: аудиторские занятия, руководство курсовыми и выпускными работами, контроль самостоятельной работы студентов, участие в научно-исследовательских и проектно-конструкторских работах. При этом используемые разными университетами подходы при общем их сходстве могут существенно различаться. Это объясняется особенностями организации учебного процесса, разным уровнем академических свобод университетов и регламентации расходования бюджетных средств, выделяемых университетам.

Поэтому приведем лишь одну формулу, дающую самое общее представление о подходах к расчету семестровой учебной нагрузки преподавателя в зависимости от количества проводимых им аудиторских занятий и числа студентов, записавшихся к нему на эти занятия:

$$K_j = \sum_i \frac{N_{ji}}{30} \cdot C_i \cdot d_i, \text{ где}$$

- $K_j$  — расчетное значение нагрузки  $j$ -го преподавателя в зачетных единицах;
- $N_{ji}$  — число студентов (90), записавшихся на занятия к  $j$ -му преподавателю по  $i$ -й дисциплине при нормативе 30 студентов;
- $C_i$  — объем в зачетных единицах аудиторных занятий по  $i$ -й дисциплине;
- $d_i$  — коэффициент, учитывающий тип дисциплины (равно 0,8 для общеобразовательных; 1,0 — для общепрофессиональных и 1,2 — для специальных дисциплин).

Использование приведенной формулы для расчета нагрузки преподавателей проиллюстрируем следующим условным примером.

### Пример 3

Допустим, что стандартом учебной дисциплины трудоемкостью 6 зач. ед. предусматривается одна лекция в неделю (2 ак. часа в неделю), одно семинарское занятие и одна лабораторная работа по одному разу в две недели (по 1 ак. часу в неделю) и самостоятельная работа в объеме 5 ак. часов в неделю, из которых 2 ак. часа в неделю отводится на работу с преподавателем в аудитории (контроль выполнения заданий на самостоятельную работу). Тогда трудоемкость проводимых преподавателями аудиторных занятий по данной дисциплине составит 6 ак. часов в неделю, что за 17 учебных недель составит 102 часа или 3,4 зач. ед. ( $102 : 30$ ), которые распределяются между видами учебных занятий в следующей пропорции: лекции — 1,13 зач. ед.; семинарские занятия — 0,57 зач. ед., лабораторные работы — 0,57 зач. ед., контроль самостоятельной работы студентов 1,13 зач. ед.

Предположим, что доцент читает лекции по этой дисциплине, на которые записались 90 студентов; с 30 студентами он ведет семинарские и лабораторные

занятия и контролирует выполнение ими самостоятельной работы. Тогда семестровая нагрузка доцента по этой дисциплине составит 6,8 зач. ед. ( $90/30 \cdot 1,13 \cdot 1,2 + 30/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 30/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 30/30 \cdot 1,13 \cdot 1,2 = 4,08 + 0,68 + 0,68 + 1,36 = 6,8$ ).

Кроме доцента по данной дисциплине занятия ведет старший преподаватель, который проводит семинары с двумя группами студентов по 30 человек, лабораторные занятия с 90 студентами (три группы) и контролирует выполнение самостоятельной работы у 60 студентов. Семестровая нагрузка старшего преподавателя по этой дисциплине составит 6,12 зач. ед. ( $60/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 90/30 \cdot 0,57 \cdot 1,2 + 60/30 \cdot 1,13 \cdot 1,2 = 1,36 + 2,04 + 2,72 = 6,12$ ).

*Научно-исследовательская работа.* Для субъект-субъектной педагогической технологии характерна более высокая интенсивность преподавательского труда. При нормальном для этой технологии на бакалаврском уровне соотношении «преподаватели / студенты» — 1 / 20 полная учебная нагрузка практически не оставляет преподавателю времени для научно-исследовательской работы. Тем не менее, от каждого преподавателя требуется участие в НИР, что обеспечивается специальными механизмами мотивации преподавателей к научной работе, предусматривающими возможность перерасчета заработной платы за *выполнение НИР в университете* в зачетные единицы учебной нагрузки. При этом коэффициенты перерасчета выбраны таким образом (0,30,6), что при одинаковом количестве учтенных зачетных единиц большую зарплату будет получать преподаватель, совмещающий научную и преподавательскую работу. Участие в научной работе учитывается при ежегодной аттестации преподавателей и способствует получению ими более высоких должностей и надбавок к заработной плате.

Преподаватель вуза должен иметь и поддерживать свой положительный имидж в профессиональной среде. Активное участие в работе профессиональных сообществ, публикация своих трудов в профессиональных изданиях, установление широких профессиональных связей, участие в конференциях, профессиональных выставках, конкурсах — путь к укреплению собственных позиций в профессиональной среде и к успешной профессиональной карьере преподавателя университета и ученого.

---

---

## Практикум к разделу 3

### *Раздел 3.1*

1. Как вы понимаете решаемую в рамках Болонского процесса задачу перехода к студентоцентрированному обучению?
2. Объясните различия между понятиями «зачетная единица» и «система зачетных единиц».
3. Выделите наиболее важные функциональные аспекты системы зачетных единиц.
4. Прокомментируйте основные принципы прогрессивного педагогического менеджмента.

### *Раздел 3.2*

5. Объясните различия между синхронной и асинхронной организацией учебного процесса.
6. Выразите свое отношение к складывающейся практике использования терминов: асинхронная и индивидуально ориентированная организация учебного процесса.

### *Раздел 3.3*

7. Объясните, как определяются часовые эквиваленты зачетных единиц.

8. Можно ли при пересчете учебных планов долевым методом из часов в зачетные единицы не пользоваться методикой Минобразования России.

9. *Итоговое задание к разделу 3.3.*

Возьмите разработанные в соответствии с ГОС-2 (выраженные в ак. часах) учебные планы подготовки бакалавров (УП-Б-ак.час.) и магистров (УП-М-ак.час.) по близкому вам направлению подготовки.

Пересчитайте показатели трудоемкости всех (части) элементов учебного плана из часов в зачетные единицы, используя долевым методом.

При выполнении задания используйте приведенные в разделе 3.3 примеры решения аналогичных задач (табл. 3, 4, 5).

Результат выполнения задания 9 оформите в виде двух учебных планов: УП-Б-зач. ед. и УП-М-зач. ед.

### ***Раздел 3.4***

10. В чем состоит принципиальное отличие основного учебного плана в СЗЕ от традиционного учебного плана для потоочно-группового обучения?

11. Чем отличается в СЗЕ основной учебный план от учебного плана-графика студента?

#### ***Раздел 3.4.1***

12. Как вы понимаете термин «вариативность» применительно к возможности составления студентами индивидуальных учебных планов. Что влияет на уровень вариативности основного учебного плана в СЗЕ?

13. Каким требованиям должно удовлетворять распределение модулей основного учебного плана по семестрам (осенний, весенний)? Какова роль дополнительного летнего семестра?

14. Объясните различия между сущностями, определяемыми терминами «Курсовой модуль в СЗЕ», «Курсовой модуль традиционного учебного плана» и «Учебная дисциплина традиционного учебного плана».

15. Назовите основные цели и возможные критерии оптимизации состава курсовых модулей учебных планов множества образовательных программ вуза.

16. Чем определяется выбор трудоемкости типового курсового модуля в системе зачетных единиц и в чем состоит суть задачи оптимизации размерности типовых курсовых модулей?

17. Предложите систему кодирования курсовых модулей для учебных планов вашего вуза.

18. Что в СЗЕ понимается под термином «профессионально-важный курсовой модуль». С какой целью такие модули выделяют в учебных планах?

19. Что в СЗЕ понимается под терминами: «междисциплинарность подготовки», «профессиональная специализация», «межпрофессиональная специализация», «концентрация подготовки», «двойная концентрация», «концентрация нескольких специальностей»?

#### ***Раздел 3.4.2***

20. Охарактеризуйте европейские индикаторы уровней и типов курсовых модулей. Должна ли европейская классификация уровней и типов курсовых модулей заменить традиционные классификации циклов учебных дисциплин?

21. В каких целях могли бы использоваться индикаторы уровней и типов курсовых модулей в учебных планах вузов, в государственных образовательных стандартах?

### Раздел 3.4.3

22. Каковы цели, возможности и ограничения использования компетентностного подхода при формировании требований к целям и содержанию образовательной программы, результатам обучения?

23. Что нового может дать использование компетентностного подхода по сравнению с традиционными методиками формирования квалификационных характеристик и требований к подготовке специалистов?

### Раздел 3.4.4

24. Поясните назначение документа, называемого в системе зачетных единиц *внутривузовским стандартом содержания образовательной программы*. Как он соотносится со «стандартами содержания учебных дисциплин»?

25. Какие составные части включает «стандарт содержания учебной дисциплины»? Чем он отличается от традиционной для российских вузов рабочей программы учебной дисциплины?

26. *Итоговые задания к разделу 3.4.*

Возьмите в качестве исходных учебные планы УП-Б-зач.ед. и УП-М-зач.ед., полученные при выполнении задания 9 (задания 26.1, 26.2 можно выполнить, используя в качестве исходных любые традиционные учебные планы подготовки бакалавров и магистров, в том числе и УП-Б-ак. час. и УП-М-ак. час.).

26.1. Каждой дисциплине (курсовому модулю) исходных планов назначьте индикатор уровня и типа. Составьте для каждого из исходных планов таблицы, аналогичные таблицам 3 и 4, указывающие объемные соотношения в % между модулями различных уровней и типов для бакалаврской и магистерской подготовки.

26.2 Объедините учебные планы УП-Б-зач.ед. и УП-М-зач.ед. в сквозной (бакалаврская и магистерская подготовка) основной учебный план (УП-БМ-СЗЕ) для СЗЕ, подобный приведенному в качестве примера в приложении 2. Назначьте отношения предшествования между курсовыми модулями. Задайте распределение курсовых модулей по двум семестрам: осеннему и весеннему.

В дополнение к полученному учебному плану для СЗЕ составьте учебный план-график студента по образцу, приведенному в приложении 3.

### Раздел 3.5

27. Объясните назначение в СЗЕ документа *Единый учебный календарь университета (Академический календарь)*.

28. В чем состоит отличие между двумя этапами планирования студентами индивидуальных учебных планов и учебных расписаний на очередной семестр — «Выбор-1» и «Выбор-2»?

29. В какие сроки планируют осенний и весенний семестры студенты первого и последующих годов обучения по этапам: «Выбор-1», «Выбор-2»?

30. Какие документы являются исходными для студентов при осуществлении «Выбора-1», «Выбора-2»?

31. Чем отличаются учебные расписания университета для «поточно-группового обучения» и «индивидуально ориентированного обучения»?

32. Какая информация является исходной для составления семестровых «Общих расписаний учебных занятий университета (ОРУЗУ)»? В какие сроки департамент учебной работы должен подготовить ОРУЗУ для осеннего семестра, весеннего семестра? В какие сроки выполняется окончательная доработка и утверждение семестровых расписаний?

33. Как в условиях индивидуально ориентированной организации учебного процесса соотносятся определения: «студент второго года обучения» и «студент второго курса»; «нормативный срок обучения» и «фактический срок обучения»; «семестр» и «выпускной семестр»?

34. Как в условиях допускаемого отклонения от нормативного срока обучения может решаться задача «отсрочка службы в армии»?

### *Раздел 3.6*

35. Сравните функции и обязанности преподавателя-консультанта в СЗЕ и куратора учебной группы.

36. В публикациях и выступлениях представителей некоторых российских университетов все чаще можно слышать термины «тьютор», «тьюторство». Есть ли необходимость в переносе этих терминов в российское образование, традиционно развивавшее различные формы наставничества студентов преподавателями, или все-таки термины «тьютор» и «тьюторство» способны обогатить традиционные представления о наставничестве?

37. Может ли преподаватель-консультант совмещать функции наставника, научного руководителя?

38. Должно ли выполнение обязанностей преподавателя-консультанта отдельно оплачиваться?

### *Раздел 3.7*

39. Какие функции в системе балльно-рейтинговой оценки знаний выполняет каждая из двух составляющих балльной оценки по дисциплине: оценка преподавателя, оценка на экзамене?

40. Как распределяется шкала оценки в баллах за дисциплину между двумя ее составляющими в случаях, когда по дисциплине предусмотрен экзамен, зачет?

41. Назовите возможные составляющие оценки студента по дисциплине в баллах преподавателем. Выразите ваше отношение к начислению баллов за посещение занятий.

42. Чем в СЗЕ обуславливается обязательность детальной регламентации содержания, нормирования, проверки и оценки каждого этапа самостоятельной работы студентов?

43. В чем вы видите преимущества традиционных для российских вузов экзаменов и экзаменационных сессий; экзаменов в письменной форме, тестовой. Можно ли интегрировать преимущества каждой из этих форм?

44. Как обеспечиваются объективность и надежность результатов тестирования на экзамене?

45. Почему, по вашему мнению, тестирование как форма контроля знаний не получило в России широкого распространения?

46. Чем (как) обеспечивается независимость оценивания на экзамене?

47. Что дает ориентация экзамена на выявление уровня остаточных знаний?

48. Почему в СЗЕ можно обходиться без определенных «допущен к экзамену», «хвостовая сессия», «передача экзамена»? В каких случаях в СЗЕ студент по собственной инициативе может отказаться от сдачи экзамена; от полученной итоговой оценки по дисциплине?

49. В чем состоят особенности оценивания знаний по ««профессионально-важным дисциплинам»»?

50. В зарубежных системах образования часто наряду с числовой итоговой оценкой по дисциплине выставляется и буквенная. Каковы функции этих оценок?

51. Из каких соображений определяются интервалы соответствия оценок в баллах и буквенных (числовых)

оценок? Сколько должно быть положительных градаций оценок? Какие критерии могут использоваться для ответа на эти вопросы?

52. Какие задачи в балльно-рейтинговой системе оценивания позволяет решать введение «Обобщенного среднего показателя успеваемости (ОСПУ)» студентов? Как мог бы рассчитываться ОСПУ в традиционной для российских вузов системе оценивания и организации учебного процесса?

53. Какие пороговые значения ОСПУ в российских вузах могли бы быть установлены для присвоения выпускникам степеней «бакалавра», «магистра»?

54. Какие пороговые значения ОСПУ в российских вузах могли бы быть установлены для поступающих на магистерские программы, в аспирантуру?

55. Как определяются в СЗЕ определения «отличник», «студент, неуспевающий по специальности», «неуспевающий студент»? В каких случаях студент может быть отчислен за неуспеваемость?

56. Предложите шкалу ранжирования студентов по показателям успеваемости, формы поощрения студентов-отличников, меры воздействия на отстающих студентов.

57. В чем состоят особенности балльно-рейтинговой системы оценивания, позволяющие считать её важнейшим элементом системы обеспечения качества учебного процесса?

58. Какова роль Департамента (управления) учебной работы в обеспечении единого внутривузовского стандарта качества учебной деятельности университета? Целесообразно ли создание в университете дополнительных структурных подразделений, ответственных за обеспечение качества образовательного процесса? Если да, то какие функции должны быть возложены на эти подразделения?

59. Назовите основные цели перехода к балльно-рейтинговой системе оценивания. Что такой переход дает студентам, преподавателям?

60. Что такое «рейтинговый регламент университета»? Должны ли все университеты страны иметь одинаковый рейтинговый регламент?

61. Назовите возможные и необходимые ограничения к рейтинговым регламентам университетов, которые должны устанавливаться органом управления образованием.

62. Назовите возможные показатели, характеризующие «жесткость, мягкость» рейтинговых регламентов университетов, и предложите подходы к их выравниванию на уровне системы образования.

63. *Итоговые задания по разделу 3.7.*

Подготовьте проект типового положения университета «О балльно-рейтинговой системе оценивания», по возможности, конкретизирующего все практические аспекты, затронутые в разд. 3.7.

63.1. В проекте положения дополнительно отразите порядок и регламенты балльно-рейтингового оценивания:

- ◆ выполнения и защиты курсовых работ (проектов);
- ◆ выполнения и защиты выпускных работ (проектов);
- ◆ прохождения практик.

63.2. Разработайте проект положения «О Департаменте учебной работы университета», отражающего структуру Департамента и функции его структурных подразделений по работе с кафедрами, профессорско-преподавательским составом, студентами.

### *Раздел 3.8*

64. Как на практике должно реализовываться право преподавателя самостоятельно разрабатывать методику и технологию преподавания своего учебного пред-

мета? Какой цели служит разработка подробного почасового графика учебного процесса и учебной нагрузки студентов?

65. Как разработанная кафедрой методика и технология преподавания отражается во внутривузовском стандарте учебной дисциплины?

66. Пользуясь табл. 6 и формулой, приведенной в разделе 3.8 учебного пособия, рассчитайте в зачетных единицах учебную нагрузку преподавателя, семестровым учебным расписанием которого (17 учебных недель) предусмотрены следующие учебные занятия:

- ◆ лекции для 60 студентов — четыре раза в неделю по одной паре;

- ◆ практические занятия с 30 студентами пять раз в две недели;

- ◆ контроль самостоятельной работы 30 студентов.

67. Пользуясь формулой, приведенной в разделе 3.8 учебного пособия, пересчитайте вашу личную (преподавательскую) семестровую учебную нагрузку в зачетные единицы с учетом ее размерности: ставка; 0,5 ставки и т.п. При этом учтите количество студентов в группах (потоках) и значения других параметров, входящих в формулу для расчета. Показатели трудоемкости по учебному плану проводимых вами занятий в текущем семестре пересчитайте из часов в зачетные единицы. Сравните полученное значение вашей нагрузки с примерными нормативами, приведенными в разделе 3.8. В случае серьезных расхождений предложите варианты корректировки: 1) расчетной формулы; 2) нормативов. При этом примите во внимание, что в СЗЕ на бакалаврском уровне для соотношения «студенты / преподаватели» нормальным считается значение 1 : 20.

68. Предложите решение, позволяющее дифференцировать учебную нагрузку преподавателей в зависимо-

сти от личных результатов (показателей) их научно-исследовательской (проектной) деятельности.

69. *Итоговое задание к разделу 3.8.*

Разработайте положение, регламентирующее порядок и формулы расчета выраженной в зачетных единицах учебной нагрузки преподавателей по видам учебных занятий: лекции, практические занятия, лабораторные работы, контроль самостоятельной работы студентов; руководство курсовыми и выпускными работами, учебной практикой. Определите порядок учета научно-исследовательской (проектной) и других видов деятельности преподавателей.

---

---

## 4. СИСТЕМА ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ И ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

### 4.1. Экономические аспекты системы зачетных единиц

Экономика системы зачетных единиц основана на рыночных механизмах, обеспечивающих эффективность функционирования университета и поддерживающих высокое качество образования. Она базируется на нескольких основных принципах:

- ♦ для всех студентов вводится обязательная, как правило, частичная плата за обучение;
- ♦ размер оплаты обучения должен достаточно просто рассчитываться в строгом соответствии с объемом предоставляемых студенту образовательных услуг;
- ♦ средства, поступающие от студентов, справедливо распределяются между всеми подразделениями учебного комплекса университета строго пропорционально объему выполненной работы по ведению и обеспечению учебного процесса;
- ♦ инфраструктура учебного комплекса университета не должна включать подразделений, не участвующих в

обеспечении учебного процесса и финансируемых за счет него.

Кратко охарактеризуем взаимосвязь перечисленных принципов с проблемами качества образования и эффективности функционирования учебного комплекса университета.

*Введение обязательной для большинства студентов частичной платы за обучение* — необходимая составляющая системы зачетных единиц, без этого многие механизмы обеспечения эффективности и качества образования не смогли бы успешно функционировать.

Необходимость взимания со студентов платы за обучение к настоящему времени признана в большинстве постиндустриальных стран и *при наличии развитых мер государственной социальной и финансовой поддержки учащихся* рассматривается как соответствующая критериям равенства и социальной справедливости. Студенты этих стран оплачивают от 20 до 40% реальной стоимости обучения в университетах. Составляющая финансирования вузов из частных источников, как правило, покрывает статьи расходов в бюджете университета, напрямую связанные с текущим обеспечением учебного процесса. Государственное финансирование в большей степени ориентировано на поддержание и развитие материально-технической базы учебного процесса, научных исследований, комплекса социальных услуг и охраны здоровья учащихся.

*Размер платы за учебный семестр* в большинстве стран устанавливается при участии государства и примерно соответствует удвоенному значению показателя среднемесячного дохода на душу населения. Такая пропорция приемлема для основных социальных групп населения и существенно не влияет на показатели доступа к высшему образованию молодежи из этих социальных

групп. В странах, где размер платы существенно выше указанного уровня, равенство доступа обеспечивается мерами финансовой поддержки учащихся посредством предоставления гарантированных государственных образовательных кредитов. Студентам из социально неблагополучных групп населения предоставляются безвозмездные государственные субсидии.

*Порядок расчета вносимой студентом платы за учебный семестр должен быть четко определен.* Ее размер устанавливается умножением выраженного в зачетных единицах объема осваиваемой в очередном семестре части образовательной программы, подчеркнем: определенной самим студентом (нормативный объем в ECTS 30 зач. ед.) на удельную единицу стоимости обучения в расчете на 1 зач. ед. Кроме того, в сумму платы за обучение обычно включаются фиксированные составляющие: плата за комплект инструктивно-методических материалов, обязательно выдаваемых каждому студенту перед началом очередного учебного года, в сумме, примерно эквивалентной стоимости 2 зач. ед.; плата за предоставление информационно-методического обеспечения учебного процесса (пользование библиотекой, компьютерными классами, доступ к сети Интернет и сетевым ресурсам университета) в сумме, эквивалентной стоимости 4 зач. ед.; плата за пакет гарантированных социальных и досугово-развлекательных услуг в сумме, примерно эквивалентной стоимости 4 зач. ед.

Описанная структура семестровой платы за обучение позволяет приравнять ее к 40 удельным единицам стоимости обучения в расчете на 1 зач. ед.

Проиллюстрируем описанный подход к финансированию высшего образования следующими условными расчетами.

#### *Пример 4*

Предположим, что обязательная плата за обучение в государственных вузах в семестр установлена в размере двух среднемесячных заработных плат по стране и составляет 20 тыс. руб. (среднемесячная зарплата по стране принята равной 10000 руб.) Удельная единица стоимости обучения в расчете на 1 зач. ед. составит 500 руб. (20 тыс. руб. / 40 удельных единиц стоимости обучения). Тогда структура стоимости обучения в университете для студента будет включать следующие составляющие:

15000 руб. — оплата за изучение дисциплин (курсовых модулей) семестрового учебного плана суммарной трудоемкостью 30 зач. ед.;

1000 руб. — стоимость выдаваемых студенту информационно-методических материалов;

2000 руб. — плата за пользование в течение семестра библиотекой, компьютерными классами, терминалами доступа в Интернет и к сетевым ресурсам университета;

2000 руб. — плата за пакет гарантированных социальных и досугово-развлекательных услуг (студенческое самоуправление, кружковая работа, спортивные соревнования и др.).

При таком подходе к расчету платы за обучение студент точно знает, какие услуги и какого качества должны быть ему предоставлены университетом. В переданных ему инструктивных материалах должен достаточно подробно описываться регламент работы и обязанности персонала всех структурных подразделений университета, реализующих для студента оплаченные услуги, в том числе персонал подразделений учебного комплекса (кафедр, лабораторий и т. д.).

Отметим, что если студент формирует свой семестровый учебный план в объеме, существенно отличаю-

щемся от нормативного (например, большем, чем 35 зач. ед., и меньшем, чем 25 зач. ед.), размер платы за обучение может рассчитываться по увеличенному на 20—30% тарифу.

Если студент по итогам очередного семестра оказался не аттестованным по обязательной для изучения дисциплине трудоемкостью, например 5 зач. ед., это не грозит ему отчислением, но он должен будет включить эту дисциплину в свой учебный план на ближайший семестр (весенний, летний, осенний), когда она преподается, и повторно заплатить 2500 руб. за ее изучение. Студенты, обучающиеся за счет предоставленных государством субсидий, повторное изучение дисциплин оплачивают из собственных средств. Учитывая, что в государственных вузах развитых стран студенты оплачивают лишь часть от полной стоимости обучения, на повторное изучение дисциплин правомерно могут быть установлены повышенные тарифы.

Практика показала, что введение такого порядка расчетов с университетом в сочетании с необходимостью самостоятельно определять свою учебную программу и преподавателей на очередной семестр радикально изменяет студентов [3]. Они очень быстро избавляются от признаков инфантильности, становятся самостоятельными, более дисциплинированными, инициативными, быстрее приобретают коммуникативные навыки, необходимые, в частности, для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, сама практика субъект-субъектного обучения в системе зачетных единиц становится важным элементом обеспечения формирования в течение срока обучения необходимых компетенций специалиста, причем именно тех ее составляющих, которые формируются вне аудиторной части обучения (коммуникативные качества, умения принимать решения и доби-

ваться их выполнения и т.д.). Отметим, что этой же цели должны служить организуемые университетом мероприятия комплекса досугово-развлекательных услуг, обязательное внесение платы за которые предусматривается порядком расчетов студента с университетом.

Важным условием эффективного функционирования университета является *справедливое распределение средств, поступающих от студентов в качестве платы за обучение, между всеми подразделениями учебного комплекса университета.*

Например, фонд заработной платы преподавателей должен в полной мере определяться числом обучающихся в университете студентов и количеством оплаченных каждым из них занятий очередного семестра, объем которых выражен в зачетных единицах. Совместно заработанный преподавателями университета фонд заработной платы распределяется между всеми структурными подразделениями учебного комплекса, факультетами и кафедрами *строго пропорционально объему выполненной ими учебной нагрузки.* Средства, полученные кафедрой, распределяются между ее преподавателями в зависимости от нагрузки каждого, выраженной также в зачетных единицах, и, как было показано, зависящей от числа студентов, с которыми непосредственно работает преподаватель в течение семестра (напомним, что студенты по каждому изучаемому предмету сами выбирают себе преподавателей на очередной семестр).

Естественно, что в этих условиях все сотрудники университета заинтересованы в минимизации штатов педагогического и учебно-вспомогательного персонала. Это обстоятельство в сочетании с особенностями субъект-субъектной технологии и индивидуально ориентированной организации учебного процесса позволяет увеличить показатель отношения числа студентов к числу препода-

вателей с характерного и для российских вузов значения 8—10 до обычного в мировой практике значения 20 и более студентов, осваивающих бакалаврские программы, на одного преподавателя.

Для эффективного функционирования учебного комплекса университета *важно, чтобы за счет учебного процесса не финансировались подразделения инфраструктуры университета, деятельность которых не связана с обеспечением учебного процесса.* Именно по данному показателю негосударственные вузы, как правило, являются более эффективными, чем государственные, ректоры которых вынуждены поддерживать созданные еще при плановой экономике финансировавшиеся из бюджета элементы инфраструктуры, как правило, полезные, но не финансируемые в полной мере государством, а потому отвлекающие в настоящее время на свое содержание часть средств учебного комплекса. Это один из важнейших факторов, мешающих динамично наращивать заработную плату преподавателей государственных вузов, которая обычно ниже, чем у их коллег из негосударственных вузов.

Для упрощенной оценки сбалансированности инфраструктуры учебного комплекса, государственной финансовой поддержки и установленной платы за обучение можно использовать показатель, характеризующий отношение размера вносимой студентами семестровой платы за обучение, к уровню средней по университету заработной платы профессорско-преподавательского состава (ППС). При использовании рассмотренных выше подходов к финансированию государственных вузов (с учетом доли государства в их финансировании) деятельность учебного комплекса университета может считаться эффективной, если соблюдается следующее условие [3]: *средний уровень месячной заработной платы ППС универ-*

*ситета примерно соответствует размеру платы за обучение, взимаемой с одного студента за семестр.* Соблюдение данной пропорции при описанном выше механизме назначения платы за обучение позволит довести среднюю заработную плату рядового преподавателя до уровня, примерно вдвое превышающего показатель средней заработной платы по стране. При этом зарплату доцента можно будет повысить до уровня, примерно в три раза, а профессора в четыре превышающего размер средней заработной платы по стране. В сегодняшних социально-экономических условиях возвращение достойной зарплаты преподавателям может способствовать позитивным сдвигам в кадровом обеспечении образования и науки, когда для молодежи вновь станет престижно работать в университетах, заниматься подготовкой диссертаций и повышением своего педагогического мастерства.

#### ***4.2. Обеспечение доступности образования в условиях его предоставления преимущественно на платной основе \****

Как было показано в предыдущих разделах, введение обязательной платы за высшее образование является необходимой составляющей перехода к современной и эффективной форме организации учебного процесса в вузах на основе системы зачетных единиц. Противники перехода к платному высшему образованию считают, и небезосновательно, что это может существенно нарушить права значительной части населения, которые, согласно Конституции, гарантируют равенство доступа к образованию. При этом часто не принимается во внимание то обстоятельство, что Россия, несмотря на продолжающиеся дис-

---

\* Источники [17, 18].

куссии о правомерности взимания платы за обучение в вузах, уже вышла в мировые лидеры по показателям относительной платности высшего образования, опередив (по упрощенным методикам оценки) страны-лидеры — Японию и США по уровню частных инвестиций в высшее образование: (примерно 50—60%) [17].

Сегодня более 50% студентов российских вузов всех форм собственности платят за свое обучение в полном объеме и при этом практически лишены каких-либо форм финансовой поддержки со стороны государства. Лишь недавно гражданам было предоставлено право частичного возмещения затрат на образование детей в форме льгот по подоходному налогу. Но такая форма финансовой поддержки весьма ощутима для богатых и совершенно незначительна для тех, кто в ней действительно нуждается, — лиц с небольшими доходами.

При столь высоких в целом по стране показателях платности высшего образования уровень зарплаты преподавателей государственных вузов, привязанный к уровню бюджетного финансирования высшего образования, как уже отмечалось, остается недостойно низким. Обещаемое правительством ежегодное увеличение бюджетных ассигнований на высшее образование, по оценкам авторитетных экономистов, способно лишь компенсировать потери от инфляции и роста цен.

Таким образом, приходится констатировать, что при сохранении существующего положения в ближайшей перспективе социальный статус преподавателей государственных вузов будет оставаться низким, а карьера преподавателя и научного работника — непрестижной. В ситуации, когда на многих естественно-научных и инженерно-технических кафедрах российских вузов большинство преподавателей достигли пенсионного возраста, а средний возраст профессора технических университетов

превысил 64 года, сложившееся положение следует рассматривать как весьма тревожное. Поэтому восстановление высокого социального статуса ученого-преподавателя в самой ближайшей перспективе должно стать главным приоритетом государственной образовательной политики. Если для этого необходимо ввести частичную плату за обучение в государственных вузах, как это имеет место в большинстве развитых стран, ее надо вводить, параллельно создавая эффективную систему государственной финансовой поддержки тех студентов, которые будут в ней нуждаться. Меры по введению платы за обучение в государственном секторе высшего образования не должны ущемлять гарантированное Конституцией право равного доступа к нему для всех, кто по результатам обучения на предшествующих ступенях доказал свою способность и готовность осваивать образовательные программы высшего образования.

Во второй половине XX в. по этому пути пошли большинство развитых стран. Переход к массовому высшему образованию в этих странах (как сегодня и в России) сопровождался ускоренным ростом численности приема студентов в вузы, отставанием темпов наращивания бюджетного финансирования от темпов роста студенческих контингентов, сокращением финансирования в расчете на одного студента и нарастанием угрозы снижения качества высшего образования.

Неспособность традиционных моделей государственного бюджетного финансирования эффективно решать важнейшие социальные функции высшего образования побудило исследователей в разных странах к поиску механизмов кардинального реформирования традиционной модели государственного бюджетного финансирования высшего образования. В этих условиях специалистов в области финансово-экономических отношений высшей

школы все в большей мере привлекают возможности использования хорошо зарекомендовавшего себя за рубежом образовательного кредитования.

Опыт некоторых развитых стран показал, что государственная система образовательного кредитования (ГСОК) вполне может претендовать на роль альтернативы сложившейся модели финансирования высшего образования и быть универсальной моделью персонифицированного финансирования бюджетных средств вместо традиционной модели бюджетного финансирования. Этот путь представляется наиболее простым и привлекательным.

Финансирование высшего образования через государственную систему образовательного кредитования может стать наиболее мягкой формой перехода к рыночным механизмам финансирования высшего образования, позволяющей гармонично сочетать общественные и частные интересы. Персонифицированное бюджетное финансирование вуза в полном объеме стоимости обучения из средств, предоставляемых студентам государственных образовательных кредитов, может рассматриваться как финансирование смешанного социально значимого блага с преобладающим свойством общественного блага. В этом смысле обеспечиваемые государственным образовательным кредитованием условия доступа к высшему образованию практически не отличаются от тех, которые существуют при его предоставлении в рамках традиционного бюджетного финансирования. Возмещение образовательных кредитов выпускниками по окончании обучения означает редукцию свойств смешанного социально значимого блага — от общественного к частному. Степень этой редукции может определяться тем, насколько образовательный выбор каждого индивида-выпускника и его последующая трудовая деятельность соответствует государственным и общественным интересам.

Выявленные особенности зарубежного опыта реализации систем кредитования студентов позволяют сформулировать ряд положений, важных с точки зрения принятия решений об организационно-экономических формах будущей российской системы кредитования студентов [17]:

- ◆ российская система кредитования студентов должна строиться как государственная и инвестироваться в основном за счет средств государства, направляемых на финансирование высшего образования;

- ◆ государственную систему образовательного кредитования в России необходимо создавать как централизованную и обеспечивать не только централизованное формирование и распределение кредитных средств, но и реализацию функций управления структурой подготовки выпускников в интересах российской экономики;

- ◆ поскольку динамика пакетов финансовой поддержки студентов в развитых странах имеет явно выраженную тенденцию к сокращению субсидиарной части пакета в пользу кредитной, это дает основание рекомендовать для России приоритетное развитие кредитной части пакета финансовой поддержки студентов как более эффективной по опыту развитых стран для долгосрочных перспектив;

- ◆ возвратные механизмы используемых в российской системе образовательных кредитов форм образовательного кредитования *должны быть привязаны к будущим доходам выпускников*, что в наибольшей степени отвечает критериям социальной справедливости, в соответствии с которыми за образование платят те, кто добился в связи с его получением реальных, в том числе и материальных, преимуществ на рынке труда.

Обратим особое внимание на последнее положение, так как предлагаемые в рамках концепции модернизации

российского образования формы образовательного кредитования студентов обычно не выходят за рамки представлений об образовательном кредите как о традиционной ипотечной банковской ссуде, для которой характерны жесткие условия и фиксированный срок возврата, достаточно высокие в российских условиях проценты за пользование кредитом.

Анализ социально-экономических условий современной России дает основание считать, что банковская ссуда, хотя и является одной из наиболее распространенных в мире форм кредитования студентов, в ближайшие годы будет ограниченно применяться в России. Банковские ссуды в образовании с успехом реализуются в странах со стабильной экономикой, высоким и стабильным уровнем доходов населения, отлаженной судебно-правовой системой, обеспечивающей надежные судебные и правовые механизмы возврата кредитных средств.

Опыт применения образовательного кредитования за рубежом позволил доказать социально-экономическую эффективность специфических схем кредитования студентов, не имевших аналогов в практике обычного банковского кредитования и поэтому недостаточно известных. Главной особенностью таких образовательных кредитов является привязанность условий возврата кредитных средств к будущим доходам выпускников. Студенты, получившие кредиты, возвращают их по окончании учебного заведения только в те периоды трудовой деятельности, когда их доходы превышают средние по стране. Срок возврата кредита не устанавливается, поэтому может растягиваться на весь период трудовой деятельности выпускника. Заинтересованность в возможно быстром возврате заемных средств стимулируется постоянным начислением процентов за пользование кредитом, иногда весьма высоких.

Через 4—5 лет после предоставления первых кредитов государство начинает получать средства возвратного потока, объем которых от года к году возрастает и к исходу первого десятилетия может достигнуть 40—50% от объема ежегодно выдаваемых кредитов. В целом коэффициент возврата кредитных средств в подобных схемах кредитования студентов может достигать 70% и более.

Средства возвратного потока могут стать реальным вкладом граждан в совместное с государством финансирование высшего образования. Этот поток является дополнительным, и поэтому совершенно неправомерны звучащие порой пессимистические оценки перспективности введения образовательного кредитования на основании совершенно справедливо прогнозируемой неполноты возврата кредитных средств. Подобная точка зрения также является следствием недопонимания важнейших особенностей схем социального образовательного кредитования, отличающихся от практикуемых банками коммерческих его форм. Как показывает зарубежный опыт, несмотря на то, что все страны разрабатывают и принимают меры по повышению уровня возвратности кредитных средств, связанные с этим потери планируются и рассматриваются как дополнительный вклад государства в финансирование общественной составляющей образования.

С учетом зарубежного опыта может быть предложена обобщенная схема бюджетного финансирования высшего образования, основанная на государственных образовательных кредитах, характеризующаяся следующими основными рамочными положениями:

1. Государство устанавливает и в дальнейшем корректирует соотношение, определяющее доли участия граждан и государства в оплате стоимости обучения в вузах. Как уже отмечалось, в большинстве развитых стран граждане оплачивают 25—40% стоимости обучения. С

учетом недостаточности бюджетного финансирования и фактически сложившихся пропорций между платным и бюджетным высшим образованием это соотношение в России на начальном этапе может быть принято равным 50 : 50 с последующим плавным экономически обоснованным снижением доли участия граждан до 25—30%. Указанное соотношение может быть дифференцировано по профилям вузов: технические, педагогические, медицинские, экономические и т.д.

2. Доля вносимой студентом платы за обучение может быть установлена одинаковой для всех или определяться в зависимости от выявленных способностей и успехов на предшествующей ступени обучения и/или уровня материальной обеспеченности семьи студента. Для выполнения конституционной нормы о праве граждан на бесплатное получение высшего образования на конкурсной основе в России можно установить норму, согласно которой наиболее талантливые и успешные студенты (10—15% от всего контингента) будут получать образование полностью за счет бюджета. Граждане могут вносить плату за обучение в установленном размере в начале учебного года из собственных средств или за них эту плату вносит государство, предоставляя необходимые средства на условиях гарантированного образовательного кредита.

По первой схеме выбор из этих двух вариантов может быть добровольным. Для тех, кто вносит плату за себя сам, может быть предоставлена скидка по оплате.

По второй схеме все студенты полностью или частично обязаны внести плату за обучение в объеме, определяемом вузом на основании представляемых студентом документов о доходах семьи. Недостающие средства государство предоставляет студенту на условиях гарантированного образовательного кредита.

3. Сохраняется академическая стипендия, которую государство выплачивает из бюджета наиболее успешным студентам (те же 10—15% от всего контингента). Вместо социальных стипендий для покрытия расходов на социальные нужды студентам предоставляются дополнительные гарантированные социальные образовательные кредиты, размер которых устанавливается с учетом материального положения студентов и местных условий.

При обсуждении практических аспектов введения образовательного кредитования в России обычно поднимается самый важный вопрос: *где взять средства на образовательные кредиты.*

Подчеркнем, что схема персонифицированного финансирования бюджетных средств через образовательные кредиты предлагается как альтернатива существующей системе финансирования высшего образования, а не в качестве ее дополнения. Поэтому для образовательных кредитов должны использоваться средства, которые сейчас выделяются из бюджета и совершенно неэффективно расходуются в высшем образовании. В этом случае система финансирования высшего образования становится простой и ясной для всех участников и, как показывают расчеты, более эффективной.

Представим себе, что в основном сохраняется существующий порядок выделения вузам финансирования из бюджета по результатам конкурсного размещения государственного задания на подготовку специалистов с высшим образованием. Сохраняются и правила приема, в том числе с учетом результатов единого государственного экзамена. Принятые в вуз абитуриенты, кроме тех 10—15%, которым будет предоставлено право обучаться бесплатно, подписывают договор с представителем государства (вузом) о том, что средства на обучение в вузе им предоставляются государством в кредит. Средства,

которые ранее выделялись вузам из бюджета на социальные стипендии, распределяются между нуждающимися и оформляются как передаваемые им на условиях государственного социального кредитования.

В результате государство, не затратив ни единого дополнительного рубля из бюджета, через введение системы льгот по образовательным кредитам получит эффективные рычаги реализации своих стратегических интересов в системе образования: студентам, закончившим вуз с отличием, задолженность по кредиту может быть погашена, например на 20%; выпускники педагогических и медицинских вузов, отработавшие по специальности три года, получают 50%-е погашение задолженности по кредиту, пять лет — 100%-е. Студенты, которые по окончании вуза сами выбрали место работы, будут возвращать кредит, предоставленный государством на оплату получения высшего образования.

Поток возвращаемых кредитных средств является одной из составляющих, дающих основание считать предлагаемую схему бюджетного финансирования высшего образования более эффективной по сравнению с существующей, даже без учета дополнительного эффекта, который даст введение обязательной частичной платы за обучение в государственных вузах, предусмотриваемое описанной выше рамочной схемой.

Однако предложенная схема требует внесения корректив в Бюджетный кодекс РФ, который не предусматривает возможности кредитования из бюджета физических лиц. Поэтому в рамках реализации концепции модернизации российского образования предлагаются проекты, согласно которым средства на образовательные кредиты выделяют банки. По одной из схем, чтобы кредит (банковская ссуда) стал привлекательным для граждан, предлагалось установить для заемщиков льготный про-

цент (около 10% годовых), а разницу (5—6%) между льготной ставкой и реальной стоимостью кредита (15—16% годовых) банкам должно было возмещать государство. Очевидно, что подобные схемы выглядят не как формы финансовой поддержки студентов, а, скорее, как форма финансовой поддержки банков, которые только за время обучения студента получают в виде процентных платежей от студента и государства суммы, сравнимые с размером предоставленного образовательного кредита.

Еще один проект образовательного кредитования как дополняющий существующую систему бюджетного финансирования вузов предлагался в опубликованной в 2002 г. концепции Минобрнауки России о введении кредитования студентов в форме студенческих возвратных субсидий. В концепции достаточно хорошо прописан организационный механизм реализации проекта и четко сформулированы поправки, которые необходимо внести в законодательство. Достоинством предлагаемого подхода является относительная простота его реализации. Видимо, это и послужило основным побудительным мотивом выбора студенческих возвратных субсидий в качестве основной формы кредитования российских студентов в рамках предлагавшейся концепции — действующее российское законодательство оказалось наиболее приспособленным к внедрению именно субсидиарных схем образовательного кредитования. Однако предлагавшиеся в концепции условия предоставления и возврата кредитов (субсидий) практически не отличаются от условий, характерных для обычных ипотечных банковских ссуд, массовое использование которых в образовании современной России, как уже указывалось, представляется сомнительным.

Сравнение преимуществ и недостатков альтернативных проектов модернизации системы финансирования

высшего образования дает основание сделать вывод о предпочтительности введения государственного образовательного кредитования по важнейшим показателям, напрямую связанным с целями модернизации образования в государстве, заявившем о приоритетности для себя социальной политики. Оно позволит:

- ◆ не только сохранить, но и расширить достигнутый уровень доступа граждан к учебным местам в вузах, которые оплачиваются из бюджета;

- ◆ приобрести действенные механизмы реализации через систему образования стратегических интересов государства по кадровому обеспечению развития экономики и социальной сферы;

- ◆ привлечь в систему образования средства населения в соответствии с материальными возможностями каждой конкретной семьи;

- ◆ кардинально реформировать существующую неэффективную систему социальных стипендий;

- ◆ создать условия для полномасштабной реформы сформировавшихся стереотипов организации учебного процесса в российских вузах, его подлинной индивидуализации и либерализации, что требует перехода к системе зачетных единиц, для реализации которой необходимо введение для всех студентов частичной платы за обучение.

Все это возможно реализовать в рамках одного понятного, хорошо апробированного механизма, экономическая и социальная эффективность которого убедительно доказана опытом его отработки в зарубежных системах высшего образования в течение двух-трех последних десятилетий.

Как уже отмечалось, введение в действие государственной системы образовательного кредитования потребует корректировки законодательства. В связи с этим

представляется актуальным, политически и социально значимым принятие, в частности, таких правовых норм, которые бы позволили трактовать законодательно установленную норму финансирования государством подготовки в вузах из расчета 170 чел. на 10 тыс. населения не как обязанность создания в высшей школе 170 полностью «бесплатных» (бюджетных) мест на 10 тыс. населения, а как необходимость выделять вузам финансирование соответствующего объема с возможностью его использования как в режиме частичной (совместно со студентами), так и полной (на конкурсной основе) оплаты обучения наиболее успешных студентов, получающих поддержку из бюджета. При этом конкурс на право бесплатного получения высшего образования не должен завершаться на этапе вступительных экзаменов. Он может продолжаться в течение всех лет обучения в вузе, что также возможно лишь в рамках предлагаемой модернизации механизма бюджетного финансирования высшего образования через введение ГСОК.

#### ***4.3. Регулирование доступа к уровням профессионального образования\****

Ранее уже подчеркивалось, что в последние годы Россия столкнулась с проблемой неконтролируемого роста студенческих контингентов вузов за счет сложившейся (во многом стихийно) системы платного высшего образования, часто не очень требовательной к уровню подготовки своих абитуриентов. При этом в течение последнего десятилетия ежегодно снижался прием выпускников 9-х классов в учреждения начального профессионального образования. Россия в настоящее время

---

\* Источники [17].

опередела многие развитые страны по показателю доли лиц с высшим и средним профессиональным образованием в структуре занятых в экономике, но это не оказывает заметного влияния на развитие технологического уровня большинства российских предприятий.

Еще один тревожный сигнал — расширение доступа к бюджетным местам в вузах, связанный с вступлением России с 2004 г. в активную фазу демографического кризиса. В период с 2004 по 2013 г. численность 17-летних юношей и девушек в стране сократится вдвое. За тот же период количество гарантированно оплачиваемых из бюджета учебных мест в вузах, рассчитываемое по Закону РФ «Об образовании» в зависимости от численности населения (согласно нормативам: 170 студенческих мест на 10 тыс. населения), сократится лишь на несколько процентов. Расширение доступа (в два раза) к бюджетным местам государственных вузов на фоне предстоящего снижения совокупного приема в вузы грозит уменьшением доходов государственных вузов от обучения на контрактной основе, позволяющим, в некоторой степени, компенсировать недостаточное финансирование из бюджета.

Наметившиеся диспропорции в формировании контингентов учащихся и студентов системы профессионального образования могут иметь негативные последствия и повлечь за собой:

- ◆ девальвацию дипломов о высшем образовании;
- ◆ утрату образовательного потенциала уровней начального и среднего профессионального образования;
- ◆ нарушение сбалансированности между показателями подготовки специалистов и потребности в них общества и экономики.

Названные проблемы давно вызывают беспокойство специалистов, но действующее законодательство не предусматривает эффективных путей их решения.

Во многих странах для решения подобных проблем используются механизмы дифференциации прав доступа к более высоким уровням образования в зависимости от успехов на предшествующих ступенях. Подобные механизмы регулирования сбалансированности образовательных систем в той или иной степени применяются во многих странах, что не противоречит уважению принципов свободы и демократии. Представляется, что избранный этими странами подход, одна из главных целей которого — избежать бесполезного расходования государственных средств на обучение тех, кто к этому заведомо не готов или не способен, является перспективным и для России.

Прием студентов в российские вузы всех форм собственности практически сравнялся с показателями выпуска из средней полной общеобразовательной школы, хотя известны оценки специалистов, согласно которым лишь не более 40—50% выпускников средней школы способны полноценно осваивать программы высшего образования. Только эти учащиеся должны иметь право продолжать обучение в высших учебных заведениях университетского типа. Для остальных обеспечивается право дальнейшего обучения в учреждениях среднего и начального профессионального образования в соответствии с их способностями и готовностью, определяемой объективно подтверждаемыми показателями освоения школьной программы.

В связи с этим важно подчеркнуть роль, которая в подобной системе могла бы отводиться Единому государственному экзамену (ЕГЭ) как основному механизму официальной оценки уровня подготовленности выпускников общеобразовательной школы, справедливой и экономически оправданной дифференциации их прав на дальнейшее обучение по уровням профессионального образования. В дальнейшем в этих же целях процедура, подобная ЕГЭ, могла бы проводиться среди выпускников 9-х классов.

Что касается активно дискутируемой сейчас правомерности обязательного использования результатов ЕГЭ при приеме в вузы, то, уважая принципы автономии университетов, по-видимому, целесообразно предоставить вузам право самим решать, в какой мере и как они будут использовать результаты ЕГЭ в процедурах приема, имея в виду и возможность прямого зачисления в вуз только на основании конкурса набранных абитуриентами по результатам ЕГЭ баллов.

В целях дифференциации прав доступа выпускников всех уровней образования к дальнейшим его уровням и ступеням в соответствии с их способностями и готовностью, наряду с оценкой по результатам ЕГЭ, может быть использован «обобщенный средний показатель успеваемости» (ОСПУ — см. раздел 3.7) выпускника по совокупности всех изученных на завершаемом уровне образования обязательных учебных дисциплин или совокупности только профильных учебных дисциплин.

Дифференциация прав доступа выпускников всех уровней образования к дальнейшим уровням и ступеням образования должна предусматривать определение и периодический пересмотр пороговых значений результатов обучения по программам:

- ◆ среднего (полного) общего образования, открывающих право доступа выпускникам общеобразовательной школы для продолжения образования в средних профессиональных и высших учебных заведениях;

- ◆ начального профессионального образования, дающих выпускникам ПТУ право продолжения обучения в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования;

- ◆ среднего профессионального образования, которые предоставляют выпускникам ссузов право продолже-

ния обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования;

- ◆ начального, среднего и высшего профессионального образования для подтверждения права на продолжение обучения на следующих ступенях в образовательных учреждениях того же уровня:

- в учреждениях начального и среднего профессионального образования — по программам повышенного уровня подготовки (после завершения освоения основной образовательной программы);

- в учреждениях высшего профессионального образования — по программам подготовки магистров (после завершения освоения бакалаврской программы), дипломированных специалистов и т.д.

Утверждение и объявление пороговых значений, определяющих права доступа к продолжению образования на более высоких образовательных уровнях и ступенях, должны проводиться таким образом, чтобы учащийся или студент, начинающий осваивать образовательную программу, знал с первого года обучения пороговые значения результативности освоения данной образовательной программы, необходимые для получения права по завершении программы продолжить обучение на более высоком образовательном уровне или ступени. Подобный порядок будет способствовать активной позиции учащихся в учебном процессе, нацеленности на достижение высоких результатов в учебе, соответствующих их жизненным планам получения образования соответствующего уровня.

Всем учащимся, права которых на дальнейшее обучение оказались ограниченными, должны быть созданы условия и по их желанию предоставлена возможность повторного освоения на платной основе образовательных программ соответствующего уровня или их частей. В отдельных

случаях, при наличии особых оснований, такие учащиеся могут рассчитывать на государственную финансовую поддержку в форме субсидий и/или образовательных кредитов. Дополнительную подготовку к экзаменам, позволяющую расширить права на продолжение обучения, можно получить в любом образовательном учреждении, но сдавать экзамены — только в аккредитованных центрах государственной сертификации: государственных региональных центрах тестирования, центрах проведения ЕГЭ и т.п.

Предлагаемая система государственного регулирования сбалансированности подготовки специалистов по уровням профессионального образования посредством установления пороговых значений результативности освоения образовательных программ должна строиться на следующих основных принципах:

- ◆ обеспечение государственных интересов в сфере образования путем создания условий, препятствующих девальвации государственных дипломов и других документов, подтверждающих образовательный уровень граждан;

- ◆ предоставление каждому возможности получения образования любого уровня в соответствии с его способностями и готовностью независимо от уровня материального благосостояния семьи;

- ◆ обязательное соблюдение пороговых ограничений всеми образовательными учреждениями независимо от их организационных форм и форм собственности.

Установление пороговых значений результативности освоения образовательных программ — прерогатива государства. Выбирать и периодически пересматривать пороговые значения целесообразно на основе данных мониторинга и прогнозов текущей успеваемости по образовательным программам, балансов молодежных ресурсов, структурных изменений потребности рынка труда в квалифицированных рабочих и специалистах.

---

## **5. ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНАЯ ГАРМОНИЗАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КЛАССИФИКАЦИИ И СТАНДАРТИЗАЦИИ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

В разделе 2 монографии при описании постадминистративной модели образовательных систем в качестве примера приведена краткая характеристика системы классификации и стандартизации образовательных программ, унаследованной Россией от административной системы управления и в настоящее время активно перестраиваемой в русле одобренного правительством курса на либерализацию и интернациональную гармонизацию системы образования.

В данном разделе монографии дается краткая характеристика перспективной модели системы классификации и стандартизации в российском образовании, которая обеспечит возможность поэтапного демонтажа отдельных явно устаревших механизмов в управлении образованием и позволит постепенно отказаться от жесткого регулирования на основе *перехода к введению элементов законодательства рамочного типа*, оптимально регулирующего систему образования.

Основные структурные связи перспективной системы классификации и стандартизации в образовании России представлены на рис. 2.



**Рис. 2.** Основные структурные связи перспективной системы классификации и стандартизации в образовании России

Задачи реализации перспективной модели классификации в российском образовании могут быть охарактеризованы следующими основными положениями:

1. Вместо существующих трех общероссийских классификаторов в сфере образования предлагается ввести сформированный в соответствии с международными требованиями единый для всей системы образования новый Общероссийский классификатор образовательных программ (ОКОП) [21].

В ОКОП в соответствии со сложившейся международной практикой выделяют две параллельные подсистемы классификации и кодирования образовательных программ: горизонтальная и вертикальная.

*Горизонтальная подсистема* классифицирует образовательные программы по их направленности на определенные цели и задачи образования, а для профессиональных образовательных программ — по направленности на сферу будущей профессиональной деятельности, к которой готовятся обучаемые.

*Вертикальная подсистема* используется для классификации типов образовательных программ и их принадлежности к определенным уровням образования.

Подсистема горизонтальной классификации ОКОП формируется на основе подсистемы горизонтальной классификации действующего Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО-2004) с учетом зарубежного опыта и методологических подходов, реализованных в МСКО-97.

Разработка и введение единой для всех уровней образования системы горизонтальной классификации профессиональных образовательных программ существенно упростит решение задач планирования подготовки специалистов на различных уровнях профессионального образования и обеспечения соответствия ее структуры потребностям развития экономики и рынка труда, создаст необходимые условия для совершенствования на системной основе структуры профессиональных образовательных программ Российской Федерации и приведения ее в соответствие с общепринятыми принципами международных систем статистического учета и классификации в образовании.

Подсистема вертикальной классификации ОКОП формируется с учетом сложившейся системы и перспек-

тив развития уровней и ступеней российской системы образования. В ОКОП будет обеспечена возможность классификации и кодирования *всех типов образовательных программ, предусмотренных Законом РФ «Об образовании», включая общеобразовательные программы и программы дополнительного образования.* Важность отражения результатов реализации последних в государственной образовательной статистике сегодня возрастает по мере роста образовательных услуг, оказываемых гражданам в рамках нарастающей в мире тенденции перехода к непрерывному обучению в течение всей жизни.

2. Перспективная модель системы классификации в образовании России не предполагает полномасштабной гармонизации нового Общероссийского классификатора образовательных программ с МСКО-97. В пользу принятия подобного решения принималось во внимание то, что и другие страны, охотно руководствуясь МСКО и используя его в качестве метасистемы для международных сопоставлений, в полной мере не гармонизировали свои национальные классификаторы с МСКО, бережно относясь к сохранению национальных традиций и особенностей своих систем образования.

Это оправданно, в первую очередь, и с той точки зрения, что Международная классификация образования МСКО-97 не является классификатором прямого действия, а задумывалась и разрабатывалась именно как метасистема для целей сопоставления национальных статистических данных, характеризующих системы образования.

При выборе приемлемого уровня интернациональной гармонизации ОКОП принималось во внимание также и то, что еще недавно казавшиеся незыблемыми перспективы использования МСКО в качестве глобальной системы международных сопоставлений и классифи-

кации образовательных программ становятся все более неопределенными в связи с углублением Болонского процесса, в рамках которого страны-подписанты Болонской декларации, среди которых и Россия, договариваются о создании единой зоны европейского пространства высшего образования и принятии единой для всех сотрудничающих стран Европейской рамки квалификаций (ЕРК).

Принципиальным следствием принятия ЕРК для национальных систем классификации в образовании является необходимость серьезной ревизии подсистем вертикальной классификации образовательных программ и квалификаций, присваиваемых выпускникам. Основой разрабатываемых в рамках Евросоюза и Болонского процесса соглашений, направленных на выработку общих принципов установления эквивалентности образовательных программ, является *компетентностный подход.* Именно различия в конечных целях и результатах обучения, выраженные в терминологии компетентностного подхода, по мнению европейских экспертов, должны в будущем являться основным признаком для классификации квалификаций и отнесения образовательных программ к различным уровням образования. Это не вполне увязывается с методологией МСКО, в соответствии с которой классификация уровней образования основана на выявлении различий по признакам учебных целей образовательных программ и сроков обучения.

В отличие от вертикальной подсистема горизонтальной классификации образовательных программ по МСКО-97 может быть охарактеризована как вполне сформировавшаяся, и ее сложившиеся классификационные группировки — образовательные области, расширенные группы и поля — и в будущем будут основой для международных сопоставлений профессиональной направленности обра-

зовательных программ и формирования данных для представления в органы международной образовательной статистики.

Для установления соответствия между национальными классификаторами и МСКО в международном сообществе наиболее распространена практика использования переходных ключей. Этот подход был выбран и при создании базового для ОКОП Общероссийского классификатора специальностей по образованию, для каждого объекта классификации которого в специальном переходном ключе определены соответствующие коды уровня образовательной программы и образовательного поля по МСКО-97. Наличие переходного ключа, устанавливающего соответствие между объектами нового Общероссийского классификатора образовательных программ и МСКО-97, обеспечит сопоставимость, национальных и международных данных образовательной статистики по всем типам и уровням образовательных программ, упростит процедуры подготовки статистических данных по системе российского профессионального образования в международных органах статистического учета.

3. Состав реализуемых в учебных заведениях профессиональных образовательных программ, как и в настоящее время, в значительной мере будет определяться соответствующими перечнями, преобразованными в Единый перечень направлений подготовки, специальностей и профессий всех уровней профессионального образования. Образовательным программам, включенным в единый перечень (ЕП), коды будут присваиваться в соответствии с правилами классификации ОКОП. Перечень будет утверждаться и корректироваться Министерством образования и науки Российской Федерации. В отличие от действующего порядка внесение изменений в действующие перечни, с одной стороны, не будет требовать

внесения изменений в ОКОП, что существенно упростит поддержание его в актуальном состоянии, с другой — создаст условия для органов управления образованием свободно совершенствовать состав, форму, структуру и содержание перечней.

Введение перспективной системы классификации образовательных программ позволит в значительной мере либерализовать систему государственных образовательных стандартов и создаст условия для расширения реальной автономии образовательных учреждений системы профессионального образования и, в первую очередь, университетов и академий.

Образовательным программам, реализуемым учебными заведениями с расширенными правами автономии, а также образовательным программам системы дополнительного образования и другим, не включенным в соответствующие перечни, коды по ОКОП будут присваиваться реализующими эти программы образовательными учреждениями. Это позволит более полно отражать в государственной образовательной статистике все многообразие оказываемых гражданам образовательных услуг.

4. Государственные образовательные стандарты нового поколения — Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС-3) — *разрабатываются на базе компетентностного подхода*, в соответствии с которыми стандарты будут регламентировать не столько содержание образовательных программ, сколько цели и результаты подготовки выпускников. Для используемых в ФГОС-3 формулировок требований к знаниям, умениям и компетентности выпускников будут использоваться общие для всех разрабатываемых стандартов дескрипторы Национальной системы квалификаций Российской Федерации (НСКРФ), сопряженные с соответствующими дескрипторами Европейской рамки квалификаций и

дифференцированные по укрупненным группам и направлениям подготовки, а также по уровням профессионального образования в соответствии с ОКОП.

5. Для расширения реального уровня автономии ведущих российских вузов действующий порядок государственного лицензирования и аккредитации образовательных программ предполагается изменить в отношении университетов и академий (далее условно — ведущие вузы), получивших особый аккредитационный статус. Получение особого статуса должно быть связано не только с признанием научно-педагогическим сообществом и профильными ассоциациями работодателей ведущей роли университета в той или иной сфере науки, техники и технологий, но в том числе *с признанием его традиционно высокого уровня ответственности за качество и результаты образовательной деятельности.*

Ведущим образовательным учреждениям будет разрешено по собственному усмотрению совершенствовать действующие и открывать любые, в том числе заказываемые государством и субъектами региональных экономик, а также пользующиеся спросом граждан и работодателей инновационные образовательные программы, в том числе не предусмотренные утверждаемыми государством перечнями профессиональных образовательных программ. Разработка инновационных программ будет осуществляться с учетом нормативных требований Национальной системы квалификаций Российской Федерации, которая по мере своего развития все в большей степени сможет выполнять функции государственного регулирования содержания профессиональных образовательных программ.

Содержание конкретных образовательных программ ведущих вузов, условия и технологии их реализации будут определяться публично доступными *«Внутривузовскими стандартами образовательных программ»* или по-

добными внутренними стандартами учебных дисциплин и образовательных программ автономных учебных заведений других уровней профессионального образования, постоянное развитие которых явится одним из основных механизмов обновления содержания профессионального образования и регламентирующих его государственных образовательных стандартов нового поколения.

6. Предполагается, что автономные вузы и образовательные учреждения других уровней профессионального образования станут инициативными центрами и пилотными площадками по созданию *независимой от органов управления образованием системы аккредитации профессиональных образовательных программ*, работа которых будет строиться на основе широкого сотрудничества с профессиональными сообществами и объединениями работодателей.

---

---

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Аванесов В.С.* Форма тестовых заданий: Учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. 2-е изд., перер. и доп. — М.: Центр тестирования, 2005.
2. *Бадарч Д., Наранцеег Я.* Методические рекомендации по внедрению кредит-системы и асинхронной организации учебного процесса / Под ред. Б.А. Сазонова. — Улан-Батор: МГУНТ, 2002.
3. *Бадарч Д., Наранцеег Я., Сазонов Б.А.* Организация индивидуально ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / Под общ. ред. Б.А. Сазонова. — М.: НИИВО, 2003.
4. *Байденко В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт решения. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
5. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. — М.: РЭЦЭП, 2005.
6. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (Проект Tuning)/ Под на-

учн. ред. д-ра пед. наук., проф. В.И. Байденко. — М.: ИЦПКПС, 2006.

7. Болонский процесс: Бергенский этап./ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. — М.: ИЦПКПС, 2005.

8. Европейская система квалификаций (проект). 2005.

9. Европейская система перевода и накопления кредитов и приложение к диплому. — Брюссель, 17 августа 2004 г.

10. *Жильцов Е.Н.* Концептуальные особенности воздействия глобализации на сферу образования // Материалы международной научно-практической конференции «Россия и интернационализации высшего образования». — М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; ТЕИС, 2005. — С. 132—134.

11. *Зимняя И.А.* Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе». — М.: ИЦПКПС, 2005.

12. *Зуев В.М.* Болонский процесс и проблемы высшего экономического образования. — М.: НИИВО, 2005.

13. *Киселев А.Ф., Савельев А.Я., Сазонов Б.А.* Образовательный потенциал России: состояние и развитие. — М.: МГУП, 2004.

14. Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании. — Париж: ЮНЕСКО, 2006.

15. *Сазонов Б.А.* Концептуальные основы разработки новых информационных технологий формирования содержания подготовки по информатике. — М.: НИИВО, 1994.

16. *Сазонов Б.А., Максимов Н.И., Караваева Е.В. и др.* Предложения по дальнейшему развитию системы клас-

сификации и стандартизации высшего профессионального образования в России — М.: МГУ им М.В. Ломоносова; МАКС ПРЕСС, 2005.

17. Сазонов Б.А. Система зачетных единиц и организационно-экономические аспекты модернизации высшего образования. — М.: НИИВО, 2005.

18. Сазонов Б.А., Сазонова Ю.Б. Организационно-экономические аспекты модернизации: система зачетных единиц. Доступность образования и образовательный кредит. — М. Высшее образование в России. № 10. 2005. С. 129—136.

19. Сазонов Б.А., Яценко В.Е., Гиринович Ю.В. Общероссийские классификаторы профессионального образования: формирование, ведение, развитие / Под ред. Б.А. Сазонова. — М.: ФИРО. Вып. 2, 2006. — 68 с.

20. Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в европейском высшем образовании / Пер. с англ. яз. Ю.Б.Сазоновой, под общ. ред. Б.А. Сазонова. — М.: ФИРО, 2007 — 52 с.

21. Сазонов Б.А. О концепции нового общероссийского классификатора и единого перечня образовательных программ. М.: ФИРО, вып. 12, 2006. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования.

22. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education area. Helsinki: ENQA, 2005.

## Сводный перечень Европейских стандартов по обеспечению качества\*

Европейские стандарты обеспечения качества включают три части, охватывающие вопросы внутреннего обеспечения качества учреждений высшего образования, внешнего обеспечения качества высшего образования и вопросы стандартизации деятельности агентств по обеспечению качества.

### Раздел 1 Европейские стандарты внутреннего обеспечения качества для учреждений высшего образования

**1.1. Стратегия и процедуры обеспечения качества.** Образовательные учреждения должны иметь собственную стратегию и процедуры обеспечения качества, стандарты своих образовательных программ и присваиваемых квалификаций (степеней). Необходимо обеспечить идентичность понимания и признание важности проблемы обеспечения качества в работе всех подразделений и сотрудников образовательного учреждения. Для достижения этого образовательные учреждения должны разра-

---

\* *Источник:* Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education area. Helsinki: ENQA. 2005. (см. «Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в Европейском высшем образовании» / Перев. с англ. Ю.Б. Сазоновой, под общ. ред. Б.А. Сазонова. М.: ФИРО, Вып. 2. 2007. (Проблемы зарубежной высшей школы: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования).

ботать и реализовывать стратегию непрерывного улучшения качества. Стратегия, методика и процедуры обеспечения качества должны иметь официальный статус и быть публично доступными. Должно предусматриваться участие студентов и других заинтересованных сторон в процессе обеспечения качества.

**1.2. Утверждение, контроль и периодическая ревизия программ и присваиваемых квалификаций (степеней).** Образовательные учреждения должны иметь официальные положения, определяющие механизмы утверждения, контроля и периодической ревизии программ и присваиваемых квалификаций (степеней).

**1.3. Оценка студентов.** Студенты должны оцениваться согласно опубликованным и последовательно применяемым критериям, правилам и процедурам.

**1.4. Качество преподавательского состава.** Образовательные учреждения должны разработать процедуры, позволяющие им быть уверенными в том, что преподаватели, привлеченные к учебному процессу, обладают необходимой квалификацией и в достаточной мере компетентны. Характеристики квалификации и компетентности преподавателей должны быть доступны лицам, проводящим внешние проверки, и отражаться в составляемых ими отчетах.

**1.5. Учебные ресурсы и средства поддержки обучения студентов.** Образовательные учреждения должны гарантировать достаточность и соответствие учебных и прочих ресурсов, необходимых для поддержки обучения студентов по каждой из предлагаемых программ.

**1.6. Информационное обеспечение.** Образовательные учреждения должны быть уверены, что они в достаточном объеме собирают, анализируют и используют информацию, необходимую для эффективного управления образовательными программами и прочей деятельностью.

**1.7. Информирование общественности.** Образовательные учреждения должны регулярно публиковать актуальную, объективную и беспристрастную информацию, количественную и качественную, о предлагаемых образовательных программах и присваиваемых квалификациях (степенях).

## *Раздел 2*

### **Европейские стандарты внешнего обеспечения качества высшего образования**

**2.1. Использование процедур внутреннего обеспечения качества.** Процедуры внешнего обеспечения качества должны учитывать эффективность процессов внутреннего обеспечения качества, описанных в разделе 1 Европейских стандартов и руководящих принципов.

**2.2. Развитие процедур внешнего обеспечения качества.** Цели и задачи процедур внешнего обеспечения качества должны быть определены заранее до начала самого процесса обеспечения качества всеми вовлеченными сторонами (включая высшие учебные заведения). Они должны быть опубликованы вместе с описаниями процедур, которые будут применяться.

**2.3. Критерии принятия решений.** Любые официальные решения, принимаемые по результатам процедур внешнего обеспечения качества, должны основываться на подробно и ясно описанных критериях, заранее опубликованных и повсеместно применяемых.

**2.4. Гармонизация процессов и целей.** Все процессы внешнего обеспечения качества должны быть детально разработаны и приведены в соответствие с целями и задачами, которые для них определены.

**2.5. Отчеты.** Отчеты должны составляться и публиковаться и по форме, и содержанию, понятными тем, кому они предназначаются. Любые решения или реко-

мендации, содержащиеся в отчете, должны быть доступны и при необходимости легко найдены читателем.

**2.6. Процедуры по результатам проверки.** Процедуры по обеспечению качества, которые содержат рекомендации или требуют реализации последовательного плана действий, должны дополняться заранее определенными процедурами контроля соответствующего исполнения рекомендаций или предписанных планов действий.

**2.7. Регулярность проверок.** Процедуры внешнего обеспечения качества образовательных учреждений и/или программ должны проводиться на регулярной основе. Длительность и периодичность проведения процедур контроля должны устанавливаться заранее, соответствующие данные должны публиковаться и быть известны всем сторонам системы внешнего обеспечения качества.

**2.8. Системный анализ.** Агентства по обеспечению качества должны периодически выпускать отчеты, в которых систематизируются, анализируются и обобщаются данные, полученные по результатам проведенных проверок, мероприятий по контролю, оценке и др.

### *Раздел 3*

#### **Европейские стандарты для агентств внешнего обеспечения качества**

**3.1. Использование процедур внешнего обеспечения качества высшего образования.** Деятельность агентств по внешнему обеспечению качества должна учитывать состав и эффективность процессов внешнего обеспечения качества, описанных в разделе 2 Европейских стандартов и руководящих принципов.

**3.2. Официальный статус.** Агентства должны быть официально признаны уполномоченными общественными органами Европейского пространства высшего обра-

зования в качестве агентств, отвечающих за внешнее обеспечение качества, и иметь официально установленный статус. Они должны соответствовать требованиям законодательства, в рамках которого осуществляется их деятельность.

**3.3. Вид деятельности.** Агентства должны на регулярной основе осуществлять деятельность по внешнему обеспечению качества (на институциональном уровне или уровне образовательных программ).

**3.4. Ресурсы.** Агентства должны иметь достаточные и соразмерные ресурсы, кадровые и финансовые, для эффективного и действенного выполнения своих функций с учетом возможности постоянного развития реализуемых процессов и процедур внешнего обеспечения качества.

**3.5. Миссия.** Агентства должны сформулировать и заявить в публично доступном документе (Миссия агентства) четкие и ясные цели и задачи своей работы.

**3.6. Независимость.** Агентства должны быть независимы. Являясь автономными учреждениями, агентства несут полную ответственность за свою деятельность, составляемые отчеты и заключения. В процессе подготовки последних агентства не должны испытывать давления со стороны высших учебных заведений, министерств и других заинтересованных сторон.

**3.7. Критерии внешнего обеспечения качества и процедуры, используемые агентствами.** Процессы, критерии и процедуры внешнего обеспечения качества, применяемые агентствами, должны быть определены заранее и опубликованы в открытых для публичного доступа изданиях. Процессы, реализуемые агентствами, как правило, должны включать:

- ◆ процедуры самооценки или равнозначные альтернативные процедуры, используемые в процессе внутреннего обеспечения качества;

**Пример  
основного учебного плана по специальности  
«Проектирование зданий и сооружений»**

: D 580400, E580400  
:

**I. ПРОГРАММА БАКАЛАВРА**

<b>Общепрофессиональные требования</b>	AR213				
«	-		-I		4
»	AR214		-II		4
,	TM211		-I		6
,	TM212		-II		6
.	SC205		-III		6
	SC206		-IV		6
	SC207		-V		4
<b>Знания и умения специалиста</b>	GS258				6
,	MM206				6
:	SC208				6
	-				4
,	SC209				4
,	SC211				4
:	SC212				6
,	RT215				4
,	WE226				6
,	-				4
,	SC260				4
.					
<b>Общее базовое образование</b>		<b>Дисциплины специализации:</b>			
<b>А. Обязательные дисциплины:</b>		<b>А. Обязательные дисциплины</b>			
MT101	-I	6	SC323	-	
MT102	-II	6	-I		8
MT103	-III	6	SC324*	-	
PH101	-I	6	-II		6
PH102	-II	6	SC325*	-	
CT101		6	-I		6
ED101		6	SC326	-	
			-II		4

♦ внешнюю оценку группой экспертов, в которую по решению агентства могут назначаться студенты или другие категории экспертов;

♦ публикацию отчета, содержащего решения, рекомендации и прочие формы реализации официальных результатов контроля качества;

♦ процедуры последующего контроля и наблюдения за действиями, предпринимаемыми проверяемыми по конкретным вопросам в свете рекомендаций, содержащихся в отчете по итогам проверки качества.

**3.8. Процедура подотчетности.** Агентства должны иметь процедуры, определяющие порядок их собственной подотчетности.

RS101	-I	6	RT327		
ES101	-I	6	RT328*	-I	6
PTM101		4			
SS101		4	SC340	-II	4
CS101	-I	6	SC331		6
<b>Профессиональное базовое образование:</b>			RT310		4
<b>А. Обязательные дисциплины:</b>			RT332*		6
EDB203		4			6
SC243		6	SC334*	-I*	6
				-I*	6
<b>II. ПРОГРАММА МАГИСТРА</b>					
<b>Общие профессиональные требования</b>			<b>Общее базовое образование:</b>		
«	»		<b>А. Обязательные курсы</b>		
			ES501	-IV	4
			RS501	-IV	4
			PSB501		6
			SS501		4
			CS501		4
			MT501		6
			SC564		4
<b>Знания и умения специалиста</b>			<b>Профессиональное базовое образование</b>		
			SC558		6
			SC559		4
				-III	4
			SC585	-III	4
			SC535	-II	4
			SC580		4
			SC575	-I	4
			SC576	-II	2

## II. Направленность обучения, кадровое и материально-техническое обеспечение

Год выпуска первых специалистов — 1959  
 Выпущено специалистов — 1820

### Профессорско-преподавательский состав:

профессоров — 6,  
 доцентов — 1,  
 старших преподавателей — 3,  
 преподавателей — 5

### Лаборатории:

профессиональные учебные лаборатории — 4

### Учебники и учебные материалы:

учебники,  
 учебные материалы,  
 монографии — всего наименований — 315

### Практическая подготовка по освоению профессиональных навыков и компетенций:

- ◆ практическое производство строительных материалов и конструкций;
- ◆ технологическая и управленческая практическая подготовка;
- ◆ преддипломное строительное проектирование в условиях производства.

**Потребности рынка труда в специалистах:** специалисты будут иметь возможность работать в проектных и исследовательских институтах, агентствах по планированию строительства и проектированию, в международных и частных строительных компаниях.

**Перспективы специальности:** потребности рынка в специалистах имеют тенденцию к росту.

**Учебный план  
бакалавра и магистра по специальности  
«Проектирование зданий и сооружений»**

	( S)		
1	2	3	4

**ОБЩЕЕ БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:**

		<b>68</b>	
T101	-I	6	
MT102	-II	6	MT101
MT103	-III	6	MT102
101	-I	6	
102	-II	6	101
T101		6	
ED101		6	
PTM 101		6	
CS101		6	-I
RS101	-I	6	
ES101	-I	6	
SS102		4	
<b>ПРОГРАММА МАГИСТРА</b>		<b>28</b>	
RS501	-IV	4	RS101
ES501	-IV	4	ES101
SS501		4	
M 501		6	MT103
CS501		4	SC260
PSB501		6	
		<b>22</b>	
CS001		4	
MT001	-0	4	
CSB201		6	CSB102
SS103		4	
SCB102		4	-II
SS104		4	
RS101	-I	4	
RS102	-II	6	
ES102	-II	6	
ED001		2	
T101		2	
EG101		2	
CD101		2	

1	2	3	4
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БАЗОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</b>			
		<b>98</b>	
EDB203		4	ED101
SC260		4	CS101
SC243		6	ED101
AR213	-I	4	EDB202
AR214	-II	4	R213
TM211	-I	6	MT103
TM212	-II	6	TM211
SC205	-III	6	TM212
SC206	-IV	6	SC205
SC207	-V	4	SC206
GS258		6	MT102
SC211		4	
SC212		6	SC;11
SC208		6	
SC209		4	SC208
RT215		4	T 2
MM206		6	
WE226		6	101
W .227		6	
<b>ПРОГРАММА МАГИСТРА</b>		4	
SC564		4	SC207
		<b>8</b>	
SC271		4	
EPS201		6	
FTM211		4	
WE201			6
ESB210	-III	6	
AR215		4	ES102
SC216		4	SC260
<b>СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ</b>			
		<b>62</b>	
SC323	-I	8	SC206
SC324*	-II	6	SC323
SC325*	-I	6	SC332
SC326	-II	4	SC326
RT327		6	
SC340		6	SC325
SC331		4	SC326

## Окончание прилож. 2

1	2	3	4	5
RT310		6		
R 332*	-I*	6	SC310	
SC334*	-I*	6	SC212	
RT328*		4	SC327	
		4		
RT333	-II	4	SC332	
6		6	SC327	
<b>ПРОГРАММА МАГИСТРА</b>		<b>28</b>		
559	-III	4	SC337	
SC535	-II	4	SC334	
SC580				
		4	SC310	
SC558		6	SC559	
SC585	-III	4	SC326	
SC575	-I	4		
SC576	-II	2	SC576	
<b>ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА:</b>		<b>10</b>		
SC281 1.		2		
RT382 2.		6		
SC363 3.		2		
D.		<b>20</b>		
SC384		10		
S 588		10	SC384	
<b>ПРОГРАММА БАКАЛАВРА</b>				
		68		
		106		
		66		
		10		
		10		
<b>Итого зачетных единиц:</b>		<b>260</b>		
<b>ПРОГРАММА МАГИСТРА</b>				
		28		
		4		
		28		
		10		
<b>Итого зачетных единиц:</b>		<b>70</b>		
<b>Всего зачетных единиц:</b>		<b>330</b>		

## Приложение 3

**Пример  
учебного плана-графика студентов,  
обучающихся по программам подготовки бакалавра  
и магистра по специальности  
«Проектирование зданий и сооружений»**

1	( )	1	( )
101	-I	102	-II
RS101	6	PH101	-I
CS101	6	ES101	-I
	-I	EDB203	
ED101	6		
	6	EDB203	4
SS102	4	TM211	
			-I
		CSB102	
			-I
			4
			2
	<b>Всего зачетных единиц</b>	<b>30</b>	<b>Всего зачетных единиц</b>
2	( )	4	( )
PH102	-II	6	AR214
CT101		6	SC205
SC243		6	SC260
AR213		6	CS258
	-I	4	RT310
TM212		6	
	-II	6	101
103	-III	6	
			206
	<b>Всего зачетных единиц</b>	<b>34</b>	<b>Всего зачетных единиц</b>
3	( )	3	( )
SC206		6	SC207
	-IV	6	SC212
SC211		4	
RT215		4	RT327
			-I
			6



Продолжение прилож. 4

, 2005														
13					1	2	3			28	-2	,	-	
14	4	5	6	7	8	9	10			(13-	)			
15	11	12	13	14	15	16	17			5-9	,	-	(14-	)
16	18	19	20	21	22	23	24			12-16	,	-	(15-	)
17	25	26	27	28	29	30	31			19-23	,	-	(16-	)
										26-	-20	,	-	

, 2006														
18	1	2	3	4	5	6	7			1-10	,	-		
19	8	9	10	11	12	13	14			«		»(	)	
20	15	16	17	18	19	20	21			11-20	,	-		
21	22	23	24	25	26	27	28							
0	29	30	31											

26	10.00	209
27	10.00	FL 101, FL 102
28	10.00	IT 101
29	10.00	CT 101
30	10.00	TM 205
11	14.00	PTM 101
12	10.00	ES 101, ES 102
13	10.00	PH 101, PH 102
16	10.00	ED 101
17	10.00	GF 102
18	10.00	MT 101
19		

ВЕСЕННИЙ СЕМЕСТР 2005/06 УЧЕБНОГО ГОДА

, 2006														
0					1	2	3	4		30	-3	,	-	
1	5	6	7	8	9	10	11			6				
2	12	13	14	15	16	17	18			6	-1	,	-	
3	19	20	21	22	23	24	25			6	-10	,	-	
4	26	27	28							(1-	)			

«2»

Продолжение прилож. 4

13-17	,	-	(2-	)
13	,			
10.00				«2»

20-24	,	-	(3-	)
23	,			
27	-3	,	-	
(4-	)			

, 2006														
4					1	2	3	4		6-10	,	-	(5-	)
5	5	6	7	8	9	10	11			8	,			
6	12	13	14	15	16	17	18							
7	19	20	21	22	23	24	25			13-17	,	-	(6-	)
8	26	27	28	29	30	31				20-24	,	-	(7-	)

, 2006														
8										27-31	,	-	(8-	)
9	2	3	4	5	6	7	8			3-7	,	-	(9-	)
10	9	10	11	12	13	14	15							
11	16	17	18	19	20	21	22							
12	23	24	25	26	27	28	29			10-14	,	-	(10-	)
13	30													

, 2006																	
13										17-21	,	-	(11-	)			
14	7	8	9	10	11	12	13			24-28	,	-	(12-	)			
15	14	15	16	17	18	19	20			1	,						
16	21	22	23	24	25	26	27			13							
17	28	29	30	31						14	7	8	9	10	11	12	13
										2-6	,	-	(13-	)			
										15	14	15	16	17	18	19	20
										16	21	22	23	24	25	26	27
										17	28	29	30	31			
										9	,						
										15-19	,	-	(15-	)			
										22-26	,	-	(16-	)			
										26	,						

29	-9	,	-	
29		10.00	TM 210	
30		10.00	FL 101, FL 102	
31		14.00	IT 101	
1		10.00	PTM 101	
2		10.00	CT 102	
3		10.00	ES 101, ES 102	
4		10.00	GF 103	
4		14.00	PH 101, PH 102	

5 10.00 ED 101  
 6 10.00 MT 102  
 7 10.00 GF 102  
 8 14.00 ED 201  
 9 ,

12-16 , -

12 ,  
 17 , ( )

13-20 , -  
 23 ,

24 , ( )

26 -1 , -

\_\_\_\_\_, 2006  
 3-6 , -  
 10.00  
 1  
 2 3 4 5 6 7 8  
 9 10 11 12 13 14 15  
 16 17 18 19 20 21 22  
 23 24 25 26 27 28 29  
 30 31

10 ,

**Образец заполнения  
 листа выбора учебных дисциплин**

04 056

2

1				2		
			-			-
1	110		6	110	..	6
2	103		6	103	..	6
3	ES101	I	6	ES101	..	6
4	EPS203		6	EPS203	..	6
5	GF103		6	GF103	..	4
6	FS101		4			

34

28

**Приложение 6**

Для заметок

**Личное расписание студента**  
Учебный год 2005/06 Семестр весенний

ИУО04В056                      Камалов Б.С. Автоматизация электрических систем

I	MT102	-I		1-417	05	
II						
III	IT101	-I	.	2-309	IT02	
IV	GF101		.	4-101	GF10	
V						
VI	ES101	-I	.	2-26	FL07	
I						
II						
III						
IV						
V						
VI						

*Научное издание*

**Дендев Бадарч**

Монгольский государственный университет  
науки и технологий, Монголия

**Борис Алексеевич Сазонов**

Федеральный институт развития образования, Россия

**Актуальные вопросы  
интернациональной гармонизации  
образовательных систем**

Компьютерная верстка: *А.А. Григорьев*  
Корректор *Е.Л. Качалова*

Подписано в печать 21.05.07  
Формат 60×88/16. П. л. 12,0. Тираж 400 экз. Заказ №

Издательство «ТЕИС»  
115407, Москва, Судостроительная ул., 59

Филиал ОАО «Ордена Октябрьской Революции,  
Ордена Трудового Красного Знамени «Первая Образцовая типография»  
Федерального агентства  
по печати и массовым коммуникациям  
115114, Москва, Шлюзовая наб., 10