

Проблемы и тенденции в области разработки и реализации совместных программ трех циклов высшего образования

Справка составлена на основе данных аналитического доклада, подготовленного Центром изучения проблем профессионального образования, материалов о совместных программах российских вузов, размещенных российскими вузами в Интернет, материалов аналитического доклада НФПК, данных мониторинга российских вузов, участвующих в программах Темпус, и данных опроса российских вузов-участников программы Темпус.

Раздел 1. Введение

После подписания Болонской декларации появились новые программы и инициативы, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования, причем как наднациональные, так и национальные и институциональные. Наиболее известные и эффективные инициативы носят исследовательский характер, например, совместные инициативы Европейской комиссии, Европейской ассоциации университетов, в которых приняли участие университеты из всех стран — участниц Болонского процесса, а именно, проект «Обзор магистерских программ и совместных (двойных) дипломов» (Survey on Master Degrees and Joint degrees in Europe), проект «Настройка образовательных структур» (Tuning Educational Structures in Europe) и проект «Формирование культуры качества» (Quality Culture Project: Round II). Остановимся подробнее на двух из них.

Проект «Настройка образовательных структур» направлен на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне с учетом опыта, накопленного в рамках программ ERASMUS и SOCRATES с 1987 г. Его задачи — «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения».

Под результатами понимаются наборы компетенции, включающие знания, умения, понимание, отношения, определяемые как для каждого курса/модуля программы, так и для программы в целом.

Приоритетные направления при формировании/проектировании программ включают в себя:

- определение результатов обучения/ общих и предметных компетенций выпускников первого и второго циклов обучения;
- обеспечение соответствия структуры программ, методов обучения и оценки и отражение этого соответствия при распределении зачетных единиц;
- определение общих и предметных компетенций выпускников обоих циклов.

Таким образом, при проектировании программ необходимо сформировать общее понимание относительно того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения. Несомненное достоинство подхода, основанного на компетенциях, заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана.

Необходимо отметить, что создание сопоставимой системы степеней требует изменения всей парадигмы высшего образования, в том числе изменения методов обучения, оценки и обеспечения качества в целом. Изменения в подходе к обучению касаются, прежде всего, сдвига акцента с процесса на результаты обучения, изменения роли преподавателей в связи с помещением в центр процесса обучения студентов и связанных с этим изменений в организации обучения и методах оценки.

Все вышеуказанные задачи имеют четкую направленность на повышение конкурентоспособности европейского высшего образования, что достижимо только при создании единого европейского пространства высшего образования и научных исследований.

Россия, присоединившись к Болонской Декларации, взяла на себя серьезные обязательства. В настоящее время у нас не совпадают программы обучения ни по срокам, ни по объемам нагрузки. Не внедряются в должной мере механизмы расчета зачетных единиц в той логике, которая отвечает ориентации программ обучения на результат.

Системы обеспечения качества также развиваются в логике, не отвечающей ориентации программ на результат. Нормативные документы не позволяют в полной мере реализовать принципы ориентации обучения на студента, предоставляющие ему больше возможностей самоуправляемого обучения.

В настоящее время ряд российских вузов практикует совместные или "двойные" дипломы, то есть заключаются договоры между вузами, происходит согласование программ обучения и периодов обучения за рубежом. В результате выпускники могут получать дипломы сразу двух университетов. При этом из 600 государственных вузов России только 40-50 реализуют программу двойных дипломов по одной-двум программам. Наибольшая доля двойных дипломов приходится на РУДН, ГУ ВШЭ и МГИМО (В Приложении содержится перечень некоторых реализуемых совместных проектов).

Как показывает анализ, часто сопоставление программ при этом происходит «на глазок», преимущественно исходя из названий дисциплин и часов на их изучение. Это особенно популярно в случае реализации проектов по обновлению содержания программ по конкретным направлениям подготовки, в рамках которых предусмотрена мобильность студентов. Это, как правило, совместные европейские проекты программы Темпус. Эти проекты предусматривают приведение российских образовательных программ в соответствие с требованиями Болонского процесса, а именно,

обновление содержания, методов обучения и оценки, а также внедрение системы зачетных единиц.

Собственно совместных проектов в рамках программы Темпус, реализуемых в России - единицы. Это, в основном проекты, реализация которых началась в 2004 году или позже. В этой связи делать выводы об их соответствии с требованиями Болонского процесса – еще рано. До этого совместные проекты разрабатывались до начала Болонского процесса, и в этой связи их рассмотрение не имеет смысла.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время в европейском академическом сообществе не ослабевает интерес к совместным программам. Одновременно признается (например, на недавней конференции по вопросам развития программ совместных и двойных дипломов в Берлине в сентябре 2006 г.), что в «чистом виде» программ совместных дипломов - единицы, поскольку реализация соответствующих программ весьма дорогостояща из-за встроенной долгосрочной мобильности, а также не решены правовые вопросы, включая вопросы обеспечения качества (требования к дипломам и программам на национальном уровне). Большой проблемой является и владение иностранными языками. Поэтому в настоящее время акцент с вопроса совместных и двойных дипломов несколько перемещается в сторону разработки совместных программ, как механизма согласования содержания, методов обучения и оценки и приведения их в соответствие с требованиями Болонского процесса для обеспечения сопоставимости и программ и прозрачности присуждаемых квалификаций.

Совместные программы преследуют, как правило, долгосрочные интересы всех их участников. Они могут обеспечить студентам возможность приобретения дополнительного академического и культурного опыта за границей, а вузам – новую возможность сотрудничества и расширения своего потенциала. На рубеже веков совместные программы (и, в частности, программы двух дипломов) получили большое распространение во всем мире, но особенно в практике европейских университетов, что свидетельствует о высоком уровне сопоставимости образования, тесном взаимодействии вузов и растущем интересе к подобным программам со стороны участников образовательного процесса.

Первые совместные программы между европейскими университетами возникли как результат инициатив университетов и получили полную поддержку в Болонском процессе. Фактически они были признаны в качестве одного из главных инструментов создания европейского пространства высшего образования.

Значимость совместных программ в европейском измерении определяется теми выигрышами, которые они приносят своим участникам:

- студенты получают новые дополнительные возможности для овладения профессией и развития нового типа мышления, приобретения опыта в

иных академических и социальных условиях, что создает предпосылки для их более широкой профессиональной мобильности и востребованности на рынке труда, развития качества «европейского гражданства»;

- преподаватели получают новые возможности для профессионального сотрудничества и роста, в частности кооперации в научных исследованиях с зарубежными коллегами, установления долговременных профессиональных контактов;
- университеты получают своего рода добавленную стоимость в форме более качественных и привлекательных образовательных программ, умножения академического потенциала вследствие новых возможностей сотрудничества с другими вузами, использования их опыта в самых разных областях и, как итог, – растущую репутацию и конкурентоспособность.

Одновременно совместные программы способствуют модернизации учебных планов и технологий обучения, повышения конкурентоспособности и качества образовательных программ и содействуют формированию, апробации, корректировке и внедрению общих европейских принципов и моделей высшего образования.

Европейская образовательная система получает значительное ускорение Болонского процесса, ибо развитие совместных программ стимулирует все его составляющие. Сотрудничество в сфере совместных дипломов содействует повышению качества образования, развитию признания степеней и квалификаций на общем европейском пространстве высшего образования, прозрачности и совместимости систем высшего образования, академической мобильности, созданию благоприятных условия для выпускников на международной арене и привлекательности общего пространства высшего образования.

Совместные дипломы обычно присуждаются после курса обучения, который соответствует всем или, по меньшей мере, некоторым из следующих характеристик:

- программы создаются и одобряются совместно несколькими вузами;
- студенты из каждого вуза проходят часть обучения в других вузах;
- сроки обучения студентов в участвующих вузах сравнимы по длительности;
- сроки обучения и сданные экзамены в вузах-партнерах признаются полностью и автоматически;
- преподаватели каждого вуза также преподают и в других вузах, совместно разрабатывают учебные планы и создают совместные комиссии по зачислению и экзаменам;

- после завершения полной программы, студенты либо получают государственные степени каждого из участвующих вузов, либо степень (в реальности это обычно неофициальный «сертификат» или «диплом»), присуждаемую совместно.

Важно подчеркнуть, что не все совместные программы должны обязательно соответствовать всем вышеперечисленным требованиям, особенно если они находятся в процессе развития.

Как свидетельствует опыт, существует множество разнообразных моделей и примеров успешных совместных образовательных программ и нет какой-либо одной идеальной модели партнерства.

Вместе с тем, и это особенно важно подчеркнуть, ключевыми критериями совместных программ является то, что они базируются на совместной разработке и осуществлении интегрированных учебных планов. При этом элемент международной мобильности является встроенным и обязательным и обуславливает получение совместной степени.

В Европе совместные программы встречаются во множестве предметных областей, однако наибольшее распространение они получили в экономике, бизнес-образовании, юриспруденции, менеджменте и инженерном образовании. Широко представлены такие программы в областях знаний, связанных с науками об обществе и языках. В образовательных областях, в значительной мере регулируемых государством (архитектура, медицина и т.д.), или тех предметных областях, где автономность вузов незначительная, создание совместных программ имеет определенную специфику. Меньше данных о наличии совместных программ в естественных науках.

В Европе совместные программы в большей степени представлены на магистерском и докторском уровне и в меньшей степени - на уровне подготовки бакалавров.

Совместные дипломы в странах ЕС и странах партнерах охватывают следующие области: технические области (29%), менеджмент (28%) и социальные науки (19%).

Две трети программ приходятся на магистерский уровень, 10% - охватывают 2 цикла.

Продолжительность обучения:

- бакалавр – 40 месяцев,
- короткие магистерские программы – 22 месяца,
- длительные – 54 месяца,
- докторские – 40 месяцев.

Создание совместных программ в европейских университетах, благодаря возросшей поддержке со стороны международного образовательного сообщества, ускорилось в последние годы и, по мнению ряда экспертов,

перемещается из периферии университетской жизни в ее центр. Однако их деятельность сопровождается множеством проблем, часто являющихся следствием несопоставимости требований различных европейских образовательных структур.

Среди них наиболее часто встречающимися являются, прежде всего, следующие:

- финансирование обучения;
- признание совместных степеней;
- обеспечение и контроль качества;
- эффективность управления;
- синхронизация движения студентов в университетах разных стран.

Разработка и проектирование совместных программ осуществляется в рамках междууниверситетских соглашений. Эти соглашения регулируют как вопросы, связанные с организацией учебного процесса (включая элемент международной мобильности, как необходимый элемент программ данного типа), так и вопросы присуждения совместных степеней. Другими словами, присуждение совместных степеней в европейских странах сегодня регулируется в основном междууниверситетскими соглашениями, а не законодательными инструментами более высокого уровня. Это связано, как правило, с отсутствием национального законодательства, признающего двойные, а в ряде случаев – и совместные дипломы.

Признание результатов обучения студентов в партнерском университете происходит, как правило, автоматически, на основе вышеуказанных междууниверситетских соглашений. Процедура присвоения совместных степеней сложнее - она не может исчерпываться только междууниверситетскими соглашениями, а требует соблюдения государственных законов (отсутствующих в настоящее время в большинстве стран), обеспечивающих государственное и международное признание совместных и двойных дипломов.

Как указывалось выше, в связи с юридическими трудностями в признании совместных степеней в практике сотрудничества стали более четко разграничивать вопросы самих совместных программ и присвоения дипломов по завершении этих программ. В университетской практике, в связи с этим, наряду с присуждением совместного диплома, когда от лица стран-участниц программы выдается один диплом, широкое распространение получило и присуждение двух дипломов. При этом один из них представляет собой признаваемую всеми национальную степень, другой - иногда только сертификат, подписанный всеми участниками университетского партнерства, и поэтому не имеющий юридического признания на национальном уровне. Для устранения подобных проблем необходимы изменения в национальных

законодательствах, что рекомендовано органами европейского образовательного сообщества и ЕС.

Самым сложным вопросом для распространения совместных или двойных дипломов является необходимость расширения базы их финансирования. Такие программы являются более затратными по сравнению с обычными программами (это обусловлено, в первую очередь, необходимостью финансирования международной мобильности и механизмов управления программами). Распространена практика, когда эти более высокие затраты покрываются самими участниками сети или даже студентами. Первый способ может снижать заинтересованность университетов в таких программах. Второй – приводит к усугублению неравенства среди студентов, которым такие программы будут доступны в различной степени.

Как указывалось ранее, совместные образовательные программы в целом и совместные программы двойных дипломов, в частности, возникают в мире как закономерный этап развития сотрудничества университетов. Среди необходимых предпосылок их возникновения – высокий уровень сопоставимости качества образовательных программ, ориентация на международные образовательные стандарты.

Такие программы в большинстве случаев осуществляются в рамках совместно разработанных и реализуемых интегрированных учебных планов. Последние представляют собой совокупность модулей/курсов, предлагаемых студентам вузами-участниками совместной программы. При этом часть модулей подлежит в обязательном порядке освоению в партнерских университетах. При этом эти модули/курсы взаимно зачитываются благодаря использованию европейской системы переноса зачетных единиц (ECTS).

Как правило, различаются три модели совместных программ (как будет показано ниже, в России чаще всего практикуется вторая и третья модель):

- идентичная структура и содержание образовательных программ в каждом университете-партнере (параллельное изучение одних и тех же курсов/модулей, общие методы обучения и экзаменационные процедуры);
- сравнимые основные модули/курсы программ обучения в партнерских университетах, но различные специализации, предоставляемые каждым партнером);
- курсы/модули разных университетов взаимно дополняют друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (т.е. образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером).

Каждая из этих моделей имеет свои сильные и слабые стороны. На первый взгляд, наибольшую гибкость с точки зрения мобильности студентов и обмена преподавателями предоставляет первая модель. Однако в этом случае мобильность теряет свой смысл из-за идентичности программы. А смысл и

привлекательность совместных программ состоит именно в том, особенно на втором и третьем цикле, чтобы каждый партнер мог внести в них вклад своими работами или ресурсами, которых нет в университете-партнере.

Совместные программы, основанные на синергии уникального опыта каждой стороны, позволяют разработать программы, направленные на формирование у студентов в каждом из университетов-партнеров какие-либо отдельные группы компетенций, которые взаимно дополняют друг друга. При этом слишком узкая специализация каждого партнера также непродуктивна, поскольку препятствует сотрудничеству преподавателей.

Как правило, в настоящее время большинство программ следуют второй модели, т.е. основа образовательной программы или ее начального этапа является общей для всех партнеров с точки зрения структуры и содержания, одновременно каждый партнер дополняет ее собственными курсами, которых нет в другом университете (Такие программы составляют около 60% всех совместных программ).

Только одна десятая программ имеет идентичную структуру в каждом университете-партнере, и около одной трети строится по третьей модели, которая чаще всего реализуется в совместных программах с участием стран, не являющихся членами ЕС, в которых обучаются студенты второго цикла на завершающем этапе (5 или 6 год).

40% курсов обычно изучаются на родном языке, одна треть – на языке университета-партнера, и одна треть – на «третьем» языке (как правило, английском).

В рамках всех программ студенты обязаны пройти часть обучения в университете-партнере (81%) или 2-3 университетах-партнерах.

В программах Erasmus-Mundus (программа Европейского Союза по разработке и совместных программ и развитию мобильности), студенты, как правило, должны обучаться в 2 или 3 партнерских университетах.

Большая часть программ подготовки бакалавров требует обучения за рубежом во время третьего года обучения, краткосрочные программы магистра – в первый год, а долгосрочные программы магистра – во время третьего года.

Как правило, программы завершаются присвоением двойных или многосторонних дипломов (71%), т.е. национальных дипломов в каждой стране-партнере, при этом может прилагаться сертификат, выдаваемый от имени всех членов консорциума.

Средняя продолжительность совместных программ подготовки бакалавра – 40 месяцев. Как правило, совместные программы подготовки бакалавров основываются на двухстороннем сотрудничестве университетов.

В большинстве таких программ студенты обязаны обучаться в 1 университете-партнере (81%). В 13% программ они должны обучаться

минимум в 2 университетах-партнерах, что особенно характерно для программ ERASMUS Mundus.

В большинстве программ подготовки бакалавров обучение за рубежом происходит на третьем году обучения.

Общие тенденции создания и развития совместных образовательных программ уже свойственны и России, хотя в достаточно скромных масштабах. Современные совместные программы российских вузов с зарубежными партнерами не являются до сих пор элементом долгосрочной государственной образовательной политики. Они создаются по инициативе отдельных университетов в результате установления ими прямых контактов с зарубежными партнерами. При этом все вышеуказанные проблемы касаются и России, помимо этого к ним добавляются еще и проблемы, связанные с особенностями российской системы высшего образования, особенно в части регламентирования программ обучения со стороны государственного стандарта высшего образования.

Несмотря на значительное различие в продолжительности и структуре учебных программ второго цикла в европейской системе высшего образования, основная тенденция состоит в том, что уровень степени магистра соответствует учебной программе объемом 300 ECTS (зачетных единиц), хотя существуют примеры программ немного длиннее или короче по продолжительности.

Магистерской степени/диплому в европейском высшем образовании соответствует завершение программы обучения объемом 300 з.е., из которых, по крайней мере, 60 должны быть получены на уровне магистратуры по соответствующей специальности.

Это требование позволяет разработать следующие модели программ:

- 180 зачетных единиц программы бакалавра + 120 з.е. магистерской программы,
- 240 зачетных единиц программы бакалавра + 90 - 120 з.е. магистерской программы (из которых от 30 до 60 могут быть перезачтены по результатам программы обучения на заключительном курсе программы подготовки бакалавров.
- 300 з.е. магистерской (интегрированная программа).

В подавляющем большинстве стран, принимающих участие в программе Европейского Союза СОКРАТ, учреждения высшего образования уже имеют опыт программ совместных дипломов с зарубежными вузами. Двусторонние партнерства встречаются более часто, чем многосторонние, однако уже отчетливо наблюдается тенденция создания сетей по различным предметным областям.

Раздел 2. Совместные программы с участием российских университетов

Общие данные

В целом российские вузы, имеющие опыт реализации совместных программ, можно разделить на те, где имеется позитивный опыт реализации совместных программ и совместные программы развиваются планомерно, без выраженных спадов, не встречая на пути своего развития серьезных препятствий; на вузы, имеющие неоднозначный опыт реализации совместных программ (к этой группе относятся учебные заведения, в которых часть совместных программ была в силу тех или иных причин закрыта, но часть программ продолжает реализовываться и развиваться) и на вузы, в которых закрылись все реализовывавшиеся ранее совместные программы (около 14% вузов).

Наиболее успешный опыт реализации совместных программ наблюдается в вузах Москвы и С.Петербурга.

Наибольшей популярностью в российских вузах совместных образовательных программ:

- обучение по совместно разработанным программам и курсам (23%);
- обучение по совместным краткосрочным программам (20%);
- согласование учебных программ в рамках реализации обменов студентами (19%);
- разработка совместных краткосрочных программ (17%).

Таким образом, в полном смысле этого понятия совместные программы (программы двойных или совместных дипломов уровня бакалавра и магистра) составляют только 23% программ международного сотрудничества вузов.

Что касается наиболее предпочтительных форм юридической регламентации совместной образовательной деятельности, то успешные вузы отдают предпочтение договорам о сотрудничестве (31%); договорам о совместной деятельности (18%); договорам о партнерстве и валидации образовательной программы (10%).

Среди успешных совместных программ приблизительно равные доли программ второго и третьего цикла. Менее развиты пока совместные программы третьего цикла.

Чаще всего по итогам обучения выпускники получают два диплома – российского и зарубежного университета.

Плата за один семестр обучения по совместным образовательным программам сильно варьирует, однако чаще всего эта сумма находится в промежутке от 0 рублей (бесплатное обучение практикуется в 15%

совместных программах) до 20 тыс. рублей. (не считая стоимости мобильности, которая либо встроена в международный проект и оплачивается из него, как это имеет место, например, в проектах программы Erasmus Mundus или Темпус, либо оплачивается из средств грантов, например, предоставляемых DAAD, либо из средств самого обучающегося). В среднем, как правило, около 25% общего бюджета программ составляют гранты третьих сторон.

Объем совместных программ в «центральных» вузах больше, их диверсификация значительнее. Все говорит о существующих барьерах (в основном, ресурсного порядка), препятствующих развитию совместной образовательной деятельности в регионах РФ.

Впрочем, и московские вузы, где прямой дефицит ресурсов выражен слабее, обнаруживают ряд специфических особенностей в организации совместной образовательной деятельности. Эти особенности позволяют говорить о существовании особого «центрального ареала» реализации совместных программ. В данном ареале университетские среды организованы иначе, уровень интернационализации здесь выше, и более заметен «общий режим благоприятствования» международной деятельности, но проблемы, возникающие в реализации совместных программ, сходны с проблемами всех российских вузов (например, проблема дефицита информации, финансовые проблемы). В же регионах наблюдаются случаи, когда ректоры в целом не приветствуют совместные программы на том основании, что российское высшее образование – самое лучшее в мире. Следует отметить следующую особенность: ни в одном из вузов и ни по одной совместной программе Министерство образования и науки РФ инициатором не выступало. В подавляющем большинстве случаев инициаторами совместных программ выступили сами вузы, что совпадает с общеевропейской тенденцией.

При этом, как свидетельствуют сайты российских университетов, совместные программы рассматриваются ими как часть их международной деятельности и не включаются в перечень основных программ университета.

С точки зрения мобильности, которая является обязательным требованием к совместным программам, ситуация не совсем благополучная. Как правило, мобильность осуществляется только в сторону РФ→ ЕС, студенты же партнерских вузов в России практически не обучаются. В среднем, студенты обучаются в партнерских вузах около 15%- 25% продолжительности программ. Более того, есть программы, называющие себя совместными, где мобильность вообще не предусмотрена. (В таких программах предусмотрено обучение студентов только в России, при этом им предоставляется возможность пройти курсы (модули) в вузе-партнере при условии самостоятельной оплаты всех расходов, связанных с проездом и проживанием в другой стране). Другими словами, нарушается сама логика совместных программ.

То же касается и мобильности преподавателей, которая в ряде проектов минимальная.

Количество студентов, обучающихся на одной программе – небольшое (в среднем - 15 человек, в единичных случаях – 30 человек).

Часто программа, разработанная в российском вузе, реализуется на 90% российскими преподавателями, и только аккредитуется в университет-партнере. При этом программы разрабатываются совместно, путем многократных и детальных переговоров и согласований по поводу ее содержания и методов преподавания и оценки, изменений и правок изначальных планов, текстов и программ. За основу новой такой программы, как правила, берутся программы вуза-партнера и курсы российской программы.

Существуют программы, в рамках которых каждый партнер берет на себя разработку определенных модулей, наиболее полно соответствующих его специфике.

Как правило, российским выпускникам выдаются два диплома – российский и вуза-партнера.

Проблемы

Общие проблемы развития совместных программ в России включают в себя:

- недостаточность финансовых ресурсов вузов;
- недостаточное знание русского языка иностранными преподавателями;
- недостаточное знание иностранного языка российскими студентами и преподавателями;
- проблемы законодательного характера.

Неадекватная информационная поддержка Болонского процесса, приводящая к отсутствию необходимой информации в российских вузах о последних договоренностях или результатах европейских исследований относительно механизмов и принципов разработки программ, механизмов оценки и обеспечения качества, принципов разработки системы зачетных единиц и т.д., согласованных в ходе Болонского процесса.

И, как следствие предыдущего – отсутствие, как современного понятийного аппарата, принятого европейским сообществом в рамках Болонского процесса, так и глубинного понимания сути тех механизмов, которые должны обеспечивать его реализацию, а именно, формировать единое пространство высшего образования, основанное на сопоставимости и сравнимости образовательных программ.

К сущностным, системным проблемам можно отнести три – непонимание роли результатов обучения, значения и сути систем обеспечения качества и роли ECTS (системы переноса зачетных единиц).

Центральной из трех является недопонимание роли результатов обучения, как системообразующего понятия. С этим, очевидно, связано и то, что разработка большинства программ происходит без консультаций с работодателями. Последние привлекаются, как правило, лишь *post factum*, чтобы выяснить их удовлетворенность работой выпускников, а не на стадии определения профессиональной составляющей профиля программы обучения.

При этом, как свидетельствуют документы Болонского процесса, центральным понятием при разработке современных программ высшего образования является понятие результатов обучения, вокруг которого формируются все остальные механизмы, такие как система зачетных единиц, обеспечение качества и методы обучения. Результаты обучения связаны с компетенциями, которые должны сформироваться у студентов в ходе освоения ими программы обучения.

Важно подчеркнуть, что именно студент осваивает компетенции и является активным субъектом деятельности, а не преподаватель «транслирует» ему свои знания. В этом вопросе тоже нет полного понимания. И даже в очень успешных проектах (на подсознательном уровне, который проявляется в формулировках различных аспектов программ) многие российские участники проектов продолжают оставаться в старой педагогической парадигме, когда студент является скорее объектом, чем субъектом образовательного процесса.

Понятие результаты обучения эксплицируется в сравнительно незначительном количестве описаний совместных программ, что весьма показательно. Только единичные программы являются открытыми с точки зрения декларирования результатов обучения в терминах, более или менее совпадающих с компетенциями. Однако эти формулировки еще далеки от идеала, и в них наблюдается смешение понятий методов обучения, задач обучения и компетенций.

Сам термин компетенции употребляется редко, а разграничение общих и предметных компетенций практически отсутствует. Как правило, доминируют традиционные термины теоретические знания и практические навыки (само употребление понятия навыки для высокоинтеллектуального труда тоже является показательным!).

Часто вместо ориентации программы на результат, заявляется ориентация на «квалификационные требования российского государственного стандарта» и «квалификационные требования европейского вуза-партнера».

Как уже указывалось, только в единичных случаях в описаниях программ есть указания на результаты обучения, от которых далее выстраивается весь

образовательный процесс и, соответственно, система обеспечения его качества. От этого основного параметра «отсчитываются» все остальные параметры системы управления качеством и, соответственно, основные критерии последующего контроля качества образовательного процесса. Ниже приведено описание этих параметров одним из вузов, которое может быть эталонным для российских вузов в целом:

«Сначала определяются образовательные результаты, на которые должны выйти студенты, осваивающие ту или иную программу (learning outcomes). Речь идет о следующем: объем знаний, которые должны освоить студенты (knowledge), а также интеллектуальные, профессиональные и надпрофессиональные умения, которые они должны выработать в результате (intellectual, practical and transferable skills). Под интеллектуальными умениями понимаются, главным образом, аналитические умения, развиваемые студентами в ходе их учебной работы, а также развитие ими способности к оригинальному и критическому мышлению.

Затем определяется структура программы, выводящая студентов на эти результаты, формируется состав необходимых учебных курсов, определяется их последовательность и взаимоувязка (основные параметры: логичность, целостность, достаточность, сбалансированность всех элементов структуры). Не последнее место в этой работе занимает определение того, какие курсы будут обязательными для студента, а из каких курсов по выбору он будет формировать вторую часть своего индивидуального образовательного плана. Это важно потому, что курсы в любой комбинации должны вывести студента на искомые образовательные результаты.

Далее определяются адекватные методы обучения, выводящие студентов на намеченные результаты и методы оценки академической успеваемости студентов, позволяющие определить, насколько эти результаты им достигнуты.

Затем вырабатывается адекватная система оценивания академической и профессиональной успешности студентов...»

Как уже указывалось выше, проблемным полем являются и вопросы, связанные с системами обеспечения качества. Только около трети вузов имеют понятие о Европейской сети обеспечения качества и частично используют в работе принципы и стандарты этой международной сети. Около 20% о существовании таких требований знают, но в своей работе на них не ориентируются. 10% даже не слышали о существовании Европейской сети по качеству образования. Это также сказывается на эффективности проектов и их успешности. И в тех случаях, когда вуз не имеет понятия или имеет слабое понятие о современных системах обеспечения качества, согласование программ и процедур затягивается.

Неразработанность систем качества в целом приводит к тому, что, по рекомендациям партнеров, вузы начинают использовать те формы оценки качества, которые приняты в вузе-партнере. Как правило, это письменная

форма оценки, при том, что каждая компетенция требует индивидуального подхода к ее оценке. Часто в программных документах наблюдается смешение оценки программы и обученности/достижений студента.

Возможность найти оптимальный способ сочетания российских и зарубежных требований к обеспечению качества зачастую становится залогом успешного сотрудничества; напротив, неготовность к поиску таких механизмов оказывается в ряде случаев причиной закрытия совместных проектов.

В целом, одной из проблем, с которыми сталкиваются российские вузы, является разница в системах образования, в системах оценки, что выражается в сложности адаптации обучающихся к новым для большинства из них требованиям отчетности и оценки знаний.

В целом, все вышесказанное свидетельствует о том, что результаты исследования «Настройка образовательных структур» еще не находят должного отражения при формировании совместных программ. И в этом следует упрекнуть не только наших российских коллег, но в большей степени западных партнеров.

Тем не менее, российским вузам, принявшим решение об участии в совместных программах, следует самим проявлять больше инициативы и настойчивости в освоении нового понятийного аппарата и преодолении собственных стереотипов.

В качестве иллюстрации ниже приведены выдержки (естественно, без указания программ и вузов) из описаний совместных программ, которые ярко характеризуют вышеуказанную семантическую проблему и свидетельствуют о том, что совместная деятельность не достигает требуемых результатов:

- «Развитие у руководителей навыков ведения социально-ориентированного и конкурентоспособного бизнеса в российских регионах. Слушатели программы смогут познакомиться с методиками управленческого консультирования, инновационными подходами к развитию бизнеса и информационным менеджментом».
- «...с помощью специально разработанной методологии способствовать решению слушателем в процессе обучения бизнес-проблем, существующих в деятельности компании или в развитии его личности и карьеры».
- «На этапе послевузовского и дополнительного образования проводится текущий и итоговый аттестационный контроль, мониторинг выживаемости знаний по различным дисциплинам, профессорский обход групп....».
- «...обеспечить студентам высокий уровень образования и получение необходимых теоретических знаний и практических навыков для успешного ведения профессиональной деятельности».

- «обеспечение усвоения студентами знаний, навыков и опыта».
- «...использование зарубежного содержания должно быть только в целесообразных размерах. Необходимо стремиться давать качественное образование, адаптированное к российским реалиям» (не понята суть совместных программ в целом).
- « ...использование всех последних инновационных технологий, способствующих повышению качества процесса передачи знаний от преподавателей к студентам».
- «... программа построена по блочно-модульному принципу...» (Не понята принципиальная разница между традиционным российским блочно-модульным подходом и модульным подходом, основанном на компетенциях).

Помимо вышеуказанных общесистемных проблем, которые снижают эффективность совместных программ, вузы сталкиваются и с рядом других проблем и сложностей, которые обобщены ниже.

Серьезной проблемой для российских вузов являются жесткие нормативы, регламентирующие распределение учебной нагрузки преподавателей и самостоятельной работы студентов (невозможность учета в российских нормативных документах часов самостоятельной подготовки и консультаций).

В процессе реализации совместных образовательных программ также выявились различия в требованиях к организации учебного процесса и критериях его качества в западной и российской высшей школе. Так, например, в российских образовательных стандартах послевузовской подготовки предполагается больший, по сравнению с западными стандартами, объем аудиторных часов, в то время как европейская магистратура гораздо больше ориентирована на самостоятельную работу студентов. Таким образом, встает задача создания стимулов к активной творческой деятельности студентов путем оптимизации образовательного процесса не экстенсивными методами, а посредством интенсификации субъектов учебной деятельности.

Сложности вызывает переход на модульный принцип организации учебного процесса, поскольку российское преподавание основано на предметном принципе, где основным инструментом контроля качества деятельности образовательных учреждений выступают государственные образовательные стандарты, которые содержат требования к уровню подготовки абитуриентов, наиболее общие требования к основным образовательным программам, а также требования к обязательному минимуму их содержания.

Также, в рамках систем обеспечения качества, у вузов возникают проблемы с введением текущего оценивания (так называемой формирующей оценки), которое несвойственно российскому высшему образованию. Данный механизм оценки встречает сопротивление как со стороны преподавателей,

так и студентов. Очевидно, это связано с тем, что этот механизм реализуется в форме письменных работ (а не адаптируется к конкретным компетенциям, которые должны быть освоены) и означает дополнительную нагрузку по проверке для преподавателей и «лишнюю писанину» для студентов, которые не понимают, зачем это нужно. То есть, на самом деле, проблема значительно глубже и серьезнее, чем выглядит на поверхности. А именно – не поняты сущностные моменты, и происходит насаждение модели извне, потребность в которой не осознана и не обоснована.

Здесь следует отметить, что ряд российских университетов вообще отмечает склонность западных партнеров к использованию «простейших форм транснационализации образования – экспорта образовательных услуг и франчайзинга», что противоречит задачам и сути совместных проектов.

С трудом приживаются в нашем академическом сообществе и формы интерактивного взаимодействия преподавателей со студентами, поскольку, по признанию самих вузов, большинство российских преподавателей привыкли читать лекции, а не активно сотрудничать со студентами. В то время, как в европейских вузах лекции также являются «площадкой для взаимодействия» лектора со студентами. Как свидетельствуют сами участники совместных программ, «их занятия – это не лекция как таковая, а диалог со слушателями, которые уже владеют тематикой, освоив предварительно рекомендованный материал».

Часто реализацию совместных проектов затрудняет и «тормозит» недостаточное знание партнерами российского культурного контекста и специфики системы образования в целом и ее региональных особенностей, в частности - структуры, организации, идеологических и методологических основ, содержания учебных программ, методов обучения, уровня подготовки студентов и уровня квалификации преподавателей. Российским коллегам приходится тратить много времени на объяснение партнерам специфики и традиций российской высшей школы.

Среди других проблемных областей можно выделить следующие:

1. Расчет зачетных единиц, что связано, как правило, с чисто механическим, а не содержательным подходом к этому вопросу.
2. Разные системы и критерии оценивания письменных работ студентов. При оценке работ преподаватели должны придерживаться жестких и достаточно сложных критериев: оценивать не столько саму работу, сколько продемонстрированный в этой работе «выход» слушателей на заданные образовательные результаты. Это до сих пор является серьезной проблемой для ряда преподавателей.

В целом, сложность для совместных проектов представляет российская система оценок успеваемости, которая предусматривает лишь три положительные оценки ("удовлетворительно", "хорошо" и "отлично"), что значительно уже спектра положительных оценок в других странах и снижает

возможности дифференцирования успехов обучающихся. Кроме того, при сопоставлении успехов прохождения студентами образовательной программы возникают трудности пересчета наших оценок в другие шкалы (один из неприятных моментов состоит в том, что наши оценки "отлично" не соответствуют высшим оценкам в шкалах с большим числом градаций).

Ряд проблем, по мнению самих вузов, порождает и формальная позиция преподавателей, участвующих в совместных проектах, которые тяготеют к реализации «подправленной» российской модели организации и менеджмента учебного процесса, а не к формированию совместной программы.

Однако, несмотря на проблемы и сложности, совместные программы многое дают вузам-участникам и системе высшего образования в России в целом.

Во-первых, отрабатывается система переноса зачетных единиц, и ряд вузов уже связывает зачетные единицы с реальными трудозатратами студента.

Во-вторых, происходит постепенное системное внедрение модульного принципа организации программ, когда для каждого модуля разрабатываются:

- формы и методы обучения, которые включают лекции, семинары, работу с кейсами, индивидуальную работу, активное использование информационных технологий, в том числе видеоконференций, а также
- методы оценки, включающие в себя рефераты, тесты, доклады, устные презентации, исследовательские проекты и т.д. в зависимости от специфики модуля, а также мониторинг прогресса студентов в конце каждого семестра.

В-третьих, особое внимание уделяется отбору студентов на программы, так как исходный уровень студентов является одной из переменных при расчете зачетных единиц.

В-четвертых, вузы осознают необходимость развивать индивидуализацию и дифференциацию организации учебного процесса. С одной стороны, необходима модификация учебных планов и программ в плане сочетания в обучении должного уровня академизма и прикладной практико-ориентированной направленности с учетом запросов слушателей и рынка образовательных услуг. С другой стороны, опыт ряда вузов показал, что эффективность учебного процесса может снижаться из-за недостаточной его индивидуализации и дифференциации. Так, на многих магистерских и докторских образовательных программах не все принятые студенты имеют базовое образование по профилю и/или получили на вступительных испытаниях достаточно высокие показатели по английскому языку. В этой связи признается необходимым развивать индивидуальные программы, что является допустимым и широко используется в европейской практике.

В частности, предлагается использовать, например, систему PAD, которая представляет собой ориентированную на студента электронную базу, где у каждого студента есть своя личная страничка (файл), на которую направляется различного рода релевантная информация (общеузовского и факультетского уровней) и через которую осуществляется обратная связь с преподавателем (оценки за текущие и итоговые работы, ответы на вопросы, учебно-методические материалы и рекомендации и пр.). Сам студент помещает в эту электронную базу текущие и итоговые работы (с автоматической фиксацией срока сдачи), а также результаты рефлексии по поводу достижений и трудностей обучения. Такая база уже функционирует в ряде российских вузов, например в Иркутском государственном университете (Байкальский институт бизнеса и международного менеджмента).

В-пятых, разрабатываются и внедряются системы обеспечения качества, сопоставимые с европейскими системами, и происходит признание того, что процедура управления качеством является одним из важных механизмов обеспечения прозрачности и сравнимости программ обучения. Однако, как указывалось выше – качество, как правило, не увязывается с результатами обучения, оценкой и методами обучения. И часто используется логика чистого детерминизма – если набрать лучших студентов и преподавателей, но качество будет высоким.

В рамках систем обеспечения качества разрабатываются и вводятся на практике процедуры оценки программ согласно согласованным критериям. В ряде проектов (преимущественно с университетами Великобритании) предусмотрена внешняя оценка (верификация внутренней оценки).

В-пятых, происходит постепенное понимание новой роли преподавателя, как организатора, наставника и менеджера процесса обучения.

В целом, по мнению вузов - участников совместных программ, реализация совместной программы способствует решению следующих стратегических задач вуза:

- повышению качества образовательных услуг;
- повышению конкурентоспособности вуза на внешнем и внутреннем рынках образовательных услуг;
- получению практического опыта по использованию новых образовательных технологий;
- расширению возможностей международного партнерства;
- повышению рейтинга вуза как внутри страны, так и за рубежом.

При этом отмечается, что наиболее целесообразной формой сотрудничества, с точки зрения успешных российских вузов, являются сети, в рамках которых должны формироваться совместные программы и реализовываться принцип

взаимодополняемости партнеров. С учетом этого принципа должен определяться состав участников сети (консорциума).

Заключение. Общие выводы

Полноценное участие России в формировании общеевропейского пространства высшего образования требует системных усилий по всем аспектам сотрудничества.

Среди приоритетных направлений можно выделить следующие:

1. Укрепление сети национальных информационных структур и их интеграция в европейскую сеть. Это позволит обеспечить информационную поддержку междуниверситетского сотрудничества и академической мобильности, а также сделает адекватным представление о российской высшей школе в Европе.
2. Формирование понятийного пространства, адекватного задачам Болонского процесса на основе системного изучения, осмысления и распространения накопленного в Европе опыта, включая данные европейских исследований в области механизмов и технологий реализации Болонского процесса; обязательное использование этого опыта при разработке совместных программ.
3. Создание и реализация национальных и региональных программ поддержки академической мобильности. Это позволит перейти от модели внешней поддержки, в рамках которой в настоящее время в основном реализуются программы сотрудничества и академической мобильности, к модели полноценного партнерства с одновременным повышением интенсивности многосторонней академической мобильности.
4. Формирование мотивационного поля для развития мобильности в рамках совместных программ в направлении ЕС - Россия.
5. Создание нормативной базы развития и реализации программ двойных дипломов и других форм совместных образовательных программ.
6. Мониторинг результатов и распространение опыта реализации совместных образовательных программ.