

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Н.Ф. Ефремова, Б.Ч. Месхи, С.В. Шведова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Монография

В рамках проекта программы Европейской Комиссии ERASMUS+

Кафедра Jean Monnet «Лучшие европейские практики в обеспечении качества»

575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR



"The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein."

"Поддержка Европейской Комиссией подготовки этой публикации не означает одобрения ее содержания, которое отражает точку зрения только авторов, и Комиссия не может нести ответственность за любое использование информации, содержащейся в ней. "

Ростов-на-Дону
2018



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Н.Ф. Ефремова, Б.Ч. Месхи, С.В. Шведова

ОБЕСПЕЧЕНИЕ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Монография

В рамках проекта программы Европейской Комиссии ERASMUS+
Кафедра Jean Monnet «Лучшие европейские практики в обеспечении качества»
575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR

"The European Commission's support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflect the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein."

"Поддержка Европейской Комиссией подготовки этой публикации не означает одобрения ее содержания, которое отражает точку зрения только авторов, и Комиссия не может нести ответственность за любое использование информации, содержащейся в ней."

Ростов-на-Дону

ДГТУ

2018

УДК 37.0:005.7

E92

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *В.И. Звонников*
доктор педагогических наук, профессор *М.Б. Чельщикова*

Ефремова, Надежда Фёдоровна.

E92 Обеспечение качества образования в условиях европейской интеграции : моногр. / Н.Ф. Ефремова, Б.Ч. Месхи, С.В. Шведова ; Донской гос. техн. ун-т. – Ростов-на-Дону : ДГТУ, 2018. – 175 с.

ISBN 978-5-7890-1515-5

Рассмотрены проблемы интернационализации образования, основные принципы интеграции высшего образования и программы, направленные на обеспечение качества подготовки специалистов в европейском и евразийском образовательных пространствах. Особое внимание уделено существующим подходам обеспечения и гарантии качества высшего образования и формированию систем оценки качества на международном, национальном и региональном уровнях для создания условий обоснованного управления качеством образования. Показаны особенности изменений в зарубежном и российском образовании, связанные с Болонским процессом и с развитием европейской интеграции в сфере высшего образования.

Может быть полезной широкой аудитории педагогов и управленцев при организации эффективных систем образования и оценочных процессов, а также студентам и аспирантам педагогических специальностей при изучении основ обеспечения качества и контрольно-оценочной деятельности в системе образования на современном уровне.

Исследование выполнено при поддержке гранта программы ЭРАЗМУС+ 575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR.

УДК 37.0:005.7

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Донского государственного технического университета

© Ефремова Н.Ф., Месхи Б.Ч.,
Шведова С.В., 2018

© Донской государственный
технический университет, 2018

ISBN 978-5-7890-1515-5

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	8
1. БОЛОНСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ.....	10
1.1. Истоки, динамика и логика Болонского процесса.....	10
1.2. Россия и Болонский процесс: вызовы и решения.....	24
1.3. Основные принципы Болонского процесса.....	39
1.4. Интернационализация высшего образования.....	48
1.5. Евразийский вектор интеграции образования.....	55
2. ОСОБЕННОСТИ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	63
2.1. Основные цели и принципы евроинтеграции в образовании.....	63
2.2. Интеграционные процессы в высшем образовании.....	68
2.3. Программы TUNING, TEMPUS, ERASMUS+, Jean Monnet Action	72
2.4. Российское образование в контексте интеграционных процессов.....	94
3. ЕВРОПЕЙСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	98
3.1. Написание результатов обучения.....	98
3.2. Задачи и принципы европейских ассоциаций и агентств обеспечения качества высшего образования	103
3.3. Ереван-2015: признание квалификаций.....	109
3.4. Условия обеспечения качества высшего образования.....	116
4. СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	119
4.1. Системы обеспечения качества высшего образования.....	119
4.2. Современный педагогический оценочный инструментарий.....	129
4.3. Европейские практики оценки качества образования.....	142
4.4. Международные и национальные сравнительные исследования качества образования.....	149
4.5. Реализация европейских подходов к образованию в ДГТУ.....	156
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	161

Основные сокращения

ЕГЭ	Единый государственный экзамен
ОГЭ	Основной государственный экзамен
КИМ	Контрольно-измерительные материалы
НИКО	Национальное исследование качества образования
НОКО	Независимая оценка качества образования
НСОКО	Национальная система оценки качества образования
ОСОКО	Общероссийская система оценки качества образования
ОКО	Оценка качества образования
ООВО	Образовательная организация высшего образования
РСОКО	Региональная система оценки качества образования
ФГОС	Федеральный государственный образовательный стандарт
ФЗ	Федеральный Закон
ФЦПРО	Федеральная целевая программа развития образования
ESG	Европейские стандарты и рекомендации (European Standards and Guidelines)
ENQA	Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (European Association for Quality Assurance in Higher Education)
ESG ENQA	Европейские стандарты и рекомендации по обеспечению качества в высшем образовании (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area)
ЕПВО	Европейское пространство высшего образования
ОПОП	Основная профессиональная образовательная программа
ОЭСР	Организация экономического сотрудничества и развития (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD))
IEA	Международная ассоциация по оценке образовательных достижений (International Association for the Evaluation of Education Achievements)

INQAAHE	Международная сеть агентств по обеспечению качества в высшем образовании (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education)
ЕСОКО	Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании
ICILS	Международное исследование компьютерной и информационной грамотности (International Computer and Information Literacy Study)
PIRLS	Международное исследование качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment)
ICCS	Международное исследование качества граждановедческого образования (International Civic and Citizenship Study) 14-летних школьников
TIMSS	Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образования (Trends in Mathematics and Science Study)
TALIS	Международное учебно-методическое исследование (Teaching and Learning International Survey)
ECTS	Европейская система перевода и накопление кредитов (зачетных единиц) (European Credit Transfer and Accumulation System)
ERAM	Европейское руководство в среде признания иностранных документов об образовании
EQAR	Европейский реестр агентств по контролю качества (European Quality Assurance Register)
EFQM	Европейский фонд управления качеством (European Foundation for Quality Management)

ЕАОКО	Евразийская ассоциация оценки качества образования (Eurasian Association for Educational Assessment)
TEDS	Международное исследование по оценке качества подготовки будущих учителей (Teacher Education and Development Study)
PIACC	Международное исследование по оценке компетенции взрослого населения (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)
АНЕЛО	Оценка результатов обучения в высшем образовании (Assessment of Higher Education Learning Outcomes)

БЛАГОДАРНОСТИ

В первую очередь авторы выражают глубокую благодарность ректорату Донского государственного технического университета (ДГТУ) за создание комфортных условий работы, помощь и поддержку в научных начинаниях и создании кафедры Жана Монне в рамках выполнения гранта международной программы Эразмус+ 575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR. Без такой поддержки выполнение многих работ было бы невозможным.

Особая благодарность за активное участие и содействие в выполнении нашего совместного проекта ERASMUS+ Европейской Комиссии «Кафедра Jean Monnet» нашим коллегам по ДГТУ:

- *И.М. Маевской*, руководителю службы международного образования;
- *М.К. Сенинец*, директору центра международного обучения и Тюнинга;
- *Н.В. Новиковой*, руководителю центра консалтинга и мониторинга международной деятельности.

Хотим также отметить большой многолетний вклад в проведение исследований сотрудников *И.Ю. Платоновой*, доцента кафедры «Педагогические измерения», и *А.П. Янковской*, координатора работ по независимой оценке учебных достижений школьников Ростовской области.

ВВЕДЕНИЕ

Построение эффективной системы обеспечения и оценки качества образования во многих странах мира, в том числе и в России, является одним из приоритетов национальной образовательной политики. Настоящая монография подготовлена на материалах Проекта «Кафедра Jean Monnet» программы ERASMUS+ Европейской Комиссии и направлена на расширение знаний о процессах интеграции в области образования посредством применения новых технологий преподавания, исследований и дебатов на темы, связанные с историей, политикой, экономикой и законодательством Европейского Союза, а также отношениями ЕС с другими регионами мира. Привнесение европейского измерения в национальные системы высшего образования, обеспечение студентов и молодых специалистов современными знаниями, необходимыми для их академической и профессиональной жизни, а также формирования их гражданской ответственности, будут способствовать улучшению качества профессионального обучения. Данный проект направлен на поддержку сотрудничества в области образования и обеспечение условий интеграции европейской и российской систем образования, что позволит использовать международный опыт в области обеспечения качества образования, необходимый для интенсификации научных и культурных контактов, обмена опытом по организации лучших образовательных практик и современных контрольно-оценочных процессов. Надежная система оценивания качества образования позволяет удовлетворять информационные потребности различных участников образовательных отношений (обучающихся и родителей, педагогов и управленцев, работодателей и специалистов), а также корректировать политику по обеспечению качества образования.

Процесс создания такой системы очень сложный и длительный, требующий решения многих задач на всех уровнях системы образования. К ним относятся все составляющие системы образования, такие как условия обучения (материально-технической базы, кадрового

состава, финансовых вложений), качество образовательных программ в парадигме компетентностного обучения, нацеленного на достижения обучающихся, организация объективной системы оценивания результатов обучения на всех этапах образовательной деятельности.

С учетом международного опыта в России с начала 2000-х гг. идут активные процессы выстраивания Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО). К настоящему времени реализован ряд проектов (единый государственный экзамен, основной государственный экзамен, аккредитация образовательных программ, независимые формы оценки качества образования и др.). Однако много важных и нужных задач еще предстоит решить для обеспечения качества образования, основываясь на целостности и сбалансированности оценочной деятельности в образовательных организациях, путем повышения квалиметрической культуры педагогического сообщества и создания независимых профессиональных центров оценки качества образования.

Монография состоит из четырех глав, последовательно раскрывающих принципы Болонского процесса для измерения качества образования, динамику интернационализации и логику интеграции в европейском высшем образовании и в Евразии; проблемы интеграционных процессов и проекты, направленные на их преодоление; европейские подходы к обеспечению качества высшего образования через формирование соответствующих международных агентств и ассоциаций; современные подходы к оценке качества образования, а также существующие модели систем оценивания достижений обучающихся на международном и национальном уровнях. Результаты анализа мировых практик обеспечения качества образования позволяют оценить лучшие практики и выявить как проблемные, так и перспективные направления развития образовательной системы.

Авторы надеются, что содержание монографии будет полезным как для тех, кто уже имеет опыт педагогической деятельности, так и для тех, кто еще осваивает основы педагогических наук.

1. БОЛОНСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ

1.1. Истоки, динамика и логика Болонского процесса

Сегодня мир стоит на пороге волны инноваций, ускоряющейся «инфляции квалификаций», когда актуальные на сегодняшний день знания и компетенции могут оказаться невостребованными уже завтра и стать ограничением для дальнейшего социально-экономического развития не только личности, но и регионов. Эти изменения заставят коренным образом пересмотреть мировую систему образования. Масштабные инновации в образовании происходят крайне редко, за последнее тысячелетие можно выделить четыре глобальных изменения [105]:

- X–XII вв. – появление в Европе университетов, ориентированных на трансляцию знаний (Болонья, Париж и др.);

- 1640 г. – Ян Амос Коменский ввел классно-урочную систему, которая стала педагогической нормой для массового, прежде всего школьного, образования;

- XIX в. – появление университетов исследовательского типа для генерации научных знаний и подготовки исследователей по модели Вильгельма фон Гумбольдта;

- на рубеже XIX и XX вв. происходит развитие проектного и активных методов обучения как прагматичного образования и экспериментального метода (основоположник – американский философ Джон Дьюи).

В конце XX в. система образования, развивавшаяся тысячи лет, накапливавшая все лучшее из мировой образовательной практики и впитавшая в себя достижения лучших умов, перестала удовлетворять потребности общества. Уровень социально-экономического развития обусловил ряд вызовов перед национальными образовательными системами, решение которых стало возможным только при условии международной интеграции в образовании. На двух конференциях ректоров европейских университетов (в 1959 г. и 1964 г.) были попытки выяснить, какой должна быть подготовка выпускников европейских вузов. Концепция единого европейского пространства высшего образования вызревала с момента подписания Маастрихтских

соглашений об учреждении Евросоюза, а «европейское измерение» с этой поры стало общей целью, позднее закрепленной в Болонской декларации. Таким образом, условия для пятой глобальной инновации в образовании назрели, это выразилось в форме Болонского процесса, охватившего не только страны Европы. Это состояние в образовании Ф.Г. Альтбах, Л. Райсберг и Л.Е. Рамбли в своем докладе на всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию назвали началом «академической революции» [3].

В 1995 г. ЮНЕСКО во исполнение решений Генеральной конференции был разработан Программный документ под названием «Реформа и развитие высшего образования», в котором синтезированы в тезисной форме мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. Во введении к Документу среди основных задач высшего образования в быстро меняющемся мире выделены три главных направления: соответствие требованиям современности; интернационализация; качество как «многосторонняя концепция, охватывающая все основные функции и виды деятельности применительно к высшему образованию».

Предвестником Болонского процесса явилась Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» (апрель 1997 г.), предложившая общий подход к формулированию квалификаций для университетов разных стран. Началом Болонского процесса явилось Сорбонское соглашение (май 1998 г.), в котором дан анализ устройства высшего образования в Европе, подписанное министрами образования четырех стран Германии, Великобритании, Италии и Франции, собравшихся по поводу празднования 800-летия Сорбонского университета. В июне 1999 г. министры образования 29 европейских стран в Болонье (Италия) подписали Болонскую декларацию, заявившую Концепцию формирования единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и положившую начало так называемого Болонского процесса [13].

Логика Болонской декларации определяется следующими тезисами: важность образования и академического сотрудничества; новая миссия университета как центра культуры, знаний, исследований; европейские вузы играют основную роль в построении Зоны европейского высшего образования; повышение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

С целью выработки единых подходов к качеству высшего образования министры образования ряда европейских стран разработали основные задачи и положения Болонской декларации, сформулировав 10 основных показателей. К их числу относятся: внедрение двухуровневой системы (бакалавриат-магистратура); доступность всех уровней высшего образования; реализация единого подхода к формированию национальной структуры квалификаций; развитие внешней системы обеспечения качества образования; участие студентов в обеспечении качества образования; международное участие в обеспечении качества образования; введение европейского приложения к диплому; выполнение принципов Лиссабонской конвенции о признании квалификаций; внедрение европейской системы зачетных единиц и признание периодов предшествующего обучения.

К ранее сформулированным задачам добавляются: введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня); придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности); повышение привлекательности и конкурентоспособности европейского образования; реализация социальной роли высшего образования, его доступность; развитие системы дополнительного образования, а также реализация стратегии «образование в течение всей жизни».

Одной из основных задач Болонского процесса является совершенствование описания квалификаций и квалификационных структур во всем Европейском пространстве высшего образования в терминах результатов обучения, которые позволят выразить то, что должно быть достигнуто обучающимися и каким образом они могут подтвердить это достижение.

Далее стали регулярно проводиться конференции министров образования стран-участниц Болонского процесса. Именно они являются высшим органом и принимают определяющие решение по направлениям развития Болонского процесса. Следует отметить, что присоединение к Болонскому процессу не накладывает на страны-участницы какие-либо обязательства с юридической точки зрения. Это процесс добровольного сотрудничества, который подразумевает проведение модернизации национальных систем высшего образования в соответствии с совместно определенными направлениями развития Болонского процесса. Система управления совещаниями министров представлена в табл. 1 [75].

Таблица 1

Структура управления Болонским процессом

1-й уровень	Конференции министров образования стран-участниц Болонского процесса (БП)	
2-й уровень	Наблюдательная группа по Болонскому процессу (Bologna Follow-up Group): в состав группы входят все страны-участницы БП, а также Европейская комиссия, поддерживающая структура – Секретариат (Bologna Secretariat)	
	Председатель: страна-председатель ЕС	Вице-председатель: страна, проводящая очередную встречу министров образования
	Консультативные члены Наблюдательной группы:	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Европейский совет (Council of Europe) 2. Пан – Европейская структура Международного образования (EI) 3. Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) 4. Европейский союз студентов (ESU, ранее – ESIB) 5. Европейская ассоциация университетов (EUA) 6. Европейская ассоциация учреждений высшего образования (EURASHE) 7. Европейский центр высшего образования (UNESCO-CEPES) 8. Союз конфедераций промышленников и работодателей Европы (BUSINESSEUROPE) 	

Основные этапы развития Болонского процесса

Группа сопровождения Болонского процесса (BFUG) была сформирована в Праге (май 2001 г.) из представителей 33 стран-участниц и Европейской Комиссии. Приняты этапы развития Болонского процесса, подготовлен план действий по обеспечению мобильности студентов и академического персонала, определены формы сотрудничества в области обеспечения качества и Европейской зоны высшего образования в мире; сформулированы направления содействия обучению на протяжении всей жизни, вовлечения студентов в процесс создания Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), предложены системы сопоставимости дипломов с использованием Европейской системы перевода и накопления кредитов (зачетных единиц) (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System).

Берлин (сентябрь 2003 г., к Болонскому процессу присоединилась Россия): Министры образования 40 стран акцентировали внимание на необходимости создания общей модели высшего образования в Европе, поставлен вопрос о развитии взаимодействия ЕПВО и Европейского пространства научных исследований (ЕПНИ). Поставлена задача разработать стандарты обеспечения качества высшего образования на университетском, национальном и европейском уровнях; приняты системы понятных и сравнимых квалификаций высшего образования и приложения к диплому. По итогам конференции принято коммюнике о ходе реализации Болонского процесса, нацеленного на то, чтобы национальные системы высшего образования обеспечивали развитие национальных структур квалификаций, а степени (бакалавра и магистра) описывались в терминах результатов обучения. Поставлена задача разработать приемлемый набор согласованных стандартов, процедур, методик оценки качества, а также адекватную систему внешней экспертизы для обеспечения качества или систему аккредитационных агентств (органов).

В Берлинском коммюнике нашло отражение принятие системы адекватно сформулированных и сравнимых степеней и общей терминологии для описания квалификации, чтобы сделать их более понят-

ными для других вузов, работодателей и тех, кто участвует в оценке квалификаций, что сделало процесс признания периодов обучения в других вузах возможным и релевантным. Во многих отношениях именно на уровне второго цикла (магистратуры) вузы проявляют новаторство и творческий подход, поэтому появление новых типов магистерских программ следует рассматривать как основу развития сильных сторон высшей школы Европы [113]. Для этого предложена Европейская система перевода и накопления кредитов (зачетных единиц), основанная на принципе, что 60 кредитов оценивают нагрузку студента очной формы обучения за один учебный год. Использование результатов обучения как общего метода для описания программ и модулей может помочь в установлении общих стандартов и общих методов обеспечения качества для высших учебных заведений, а студентам – понять, что ожидается от них к концу данной программы или модуля.

Согласно итоговому коммюнике Берлинской конференции, аспирантская подготовка должна стать третьей ступенью высшего образования, в результате чего в европейских странах будет реализована следующая схема высшего образования: бакалавр-магистр – Doctor of Philosophy (Ph.D). Решение о включении образовательных программ уровня Ph.D как третьей ступени высшего образования обусловлено осознанием важности исследовательской составляющей для полноценного функционирования высшей школы.

Берген, Норвегия (май 2005 г.): участники 45 стран (к Болонскому процессу присоединились Азербайджан, Армения, Грузия, Молдова, Украина) одобрили Европейские стандарты и рекомендации по обеспечению качества в высшем образовании (ESG – European Standards and Guidelines) как образцы успешной / эффективной практики. Принята модель взаимной оценки в рамках агентств по обеспечению качества; рекомендовано разработать и принять национальные процедуры признания зарубежных документов об образовании, степеней и периодов обучения; принято решение об одобрении стандартов обеспечения качества высшего образования, разработанных под

руководством Европейской ассоциации по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education) для координации в рамках ЕПВО систем независимого контроля качества подготовки специалистов [130]. Начато формирование Европейского реестра по обеспечению качества с информационным ресурсом и списком агентств по обеспечению качества в Европе, соответствующих требованиям ESG (подтверждение внешними сторонами).

Европейские стандарты оценки качества включают: политику и процедуры оценки качества; мониторинги и периодические проверки образовательных программ и квалификаций; оценку знаний студентов; качество преподавательского состава; ресурсы обучения и поддержки студентов; информационные системы; информирование общественности. Существенным фактором обеспечения качества образования является наличие системы независимой оценки качества высшего образования, опирающейся на систему независимых организаций (внешней экспертизы) при одновременном расширении автономии вузов и переносе на них основной ответственности за качество образования. Это повлекло создание вузовских систем оценки качества образования. В вузах РФ введена система менеджмента качества (СМК) (рис. 1).



Рис. 1. Внутривузовские системы качества высшего образования

Определено понимание дефиниции «качество образования» в Европе по модели «Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании». Сюда отнесены: качество педагогических кадров; научно-исследовательская и инновационная деятельность университета; состояние материально-технической базы учебного заведения; качество учебных программ; качество знаний студентов; качество результатов обучения студентов; востребованность выпускников на рынке труда; достижения выпускников. Основные ориентиры для стран ЕПВО на современном этапе: результаты обучения, использование таких инструментов, как Европейские стандарты и рекомендации по обеспечению качества в высшем образовании (ESG), ECTS и Европейское Приложение к диплому, внедрение ограниченных сроков процедуры признания степеней и квалификаций (не более 4 месяцев), применение рекомендаций и технологий, представленных в Европейском руководстве в сфере признания иностранных документов об образовании (ERAM). Европейские рекомендации для внешней экспертизы включили: процедуры вузовской системы обеспечения качества для внешней экспертизы; согласование и утверждение процедур внешней экспертизы; критерии принятия решений; соответствие процедур целям и задачам экспертизы; публикацию отчета; определение последующих процедур; периодичность процедуры внешней экспертизы; исследовательскую функцию выявления положительного опыта и проблем.

Стандарты и рекомендации по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования содержат стандартную модель обеспечения качества, которая состоит из 7 основных элементов и рекомендаций по их осуществлению:

- разработка и реализация стратегии университета по непрерывному повышению качества; при этом стратегия, программа и процедуры должны иметь формальный статус и быть публично доступны;
- наличие формальных механизмов одобрения, мониторинга и регулярной оценки программ;
- оценка знаний студентов в соответствии с последовательно применяемыми опубликованными критериями, положениями и процедурами;

- наличие системы обеспечения качества профессорско-преподавательского корпуса;
- наличие адекватных целям обучения информационных ресурсов и системы поддержки студентов;
- наличие информационных систем, обеспечивающих эффективное управление программами обучения и другой деятельностью университетов;
- регулярное обновление и публикация объективной и достоверной информации о программах университета [66, 92, 93].

Лондон (май 2007 г.): 46 стран (принята Черногория) заявили о создании Европейского реестра агентств по контролю качества (EQAR) в соответствии со стандартами и рекомендациями ENQA. Принята стратегия «ЕПВО в глобальном окружении», определяющая механизмы содействия его привлекательности и повышения конкурентоспособности, укрепления сотрудничества, активизации диалога в вопросах признания; аспирантура определена как третья ступень высшего образования; а также даны рекомендации по созданию условий для обеспечения трудоустройства выпускников вузов после каждого цикла обучения.

В 2008 г. утверждена Европейская рамка квалификаций (ЕРК), действующая на территории Европейского Союза, которая позволяет сопоставлять квалификации и образовательные степени, а также создает основу для взаимного признания программ высшего образования различных стран. Во многих европейских странах формируются или уже сформированы Национальные рамки квалификаций (НРК) [84]. В России пока еще не полностью сформирована НРК. Но, что касается признания степеней и квалификаций, Национальный доклад к конференции министров в Ереване (2015 г.) отмечает активную позицию России по внедрению целей и положений Лиссабонской конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, 1997 г.) [24].

Левен/Лувен-ля-Нев, Бельгия (апрель 2009 г.): принято решение об увеличении числа студентов, участвующих в академической мобильности до 20 % к 2020 г. и заявлена необходимость интеграции

науки и образования на всех уровнях как развитие «Европы знаний». Отмечено, что высшее образование на всех уровнях должно опираться на современное состояние научных исследований и разработок, способствуя тем самым инновациям и развитию общества. В качестве важнейшего приоритета обозначены увеличение государственного инвестирования в высшее образование и обеспечение равного доступа всем гражданам к высшему образованию, а также включение производственных практик и обучения на рабочем месте в образовательные программы. Основной упор сделан на реализацию мер по развитию различных форм поддержки в период обучения, использование гибких образовательных траекторий и альтернативных путей доступа к разным уровням образования, включая признание ранее полученного образования, в том числе неформального. Допускается окончание бакалавриата по одной специальности, а выбор магистратуры по другой. Такой подход способствует мобильности преподавательского состава и студентов, экспорту образовательных услуг, взаимообогащению национальных образовательных систем, а также формированию конкурентоспособного рынка специалистов с высшим образованием.

Будапешт, Вена (март 2010 г.): с участием 47 стран (принят Казахстан) подведены итоги выполнения поставленных ранее задач. Болонский процесс создает условия для стандартизации и обеспечения качества образования; интернационализации и упрочения экономических, политических и культурных связей; гибкого изменения профилей подготовки в ситуации быстро меняющегося спроса на профессии. Заявлено о создании ЕПВО, уточнены приоритеты развития ЕПВО до 2020 г.

Левен/Лувен-ла-Нев, Бельгия; Бухарест, Румыния (26-27 апреля 2012 г.): прошли VIII Конференция министров образования стран-участниц Болонского процесса и III Болонский политический форум «Мобильность для повышения качества обучения. Стратегия мобильности 2020 для Европейского пространства высшего образования». Определены политические ориентиры в развитии высшего образования на последующий период; приняты коммюнике «Максимальное использование нашего потенциала: консолидация ЕПВО», «Стратегия развития мобильности в ЕПВО на период до 2020 г.», совместное заявление «За рамками

Болонского процесса: создание и взаимодействие национального, регионального и глобального пространства высшего образования». Болонский процесс ведет к большой совместимости и сопоставимости систем высшего образования и облегчает привлечение студентов и ученых из других континентов. К настоящему времени в большинстве западноевропейских стран функционируют многоуровневые системы подготовки, завершается введение системы сопоставимых кредитов и фактически решена проблема взаимного признания квалификаций.

К настоящему времени все страны ЕПВО перешли на трехуровневую систему высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Основными инструментами Болонского процесса являются Европейская система перевода и накопления зачетных единиц, Европейское Приложение к диплому, механизмы признания периодов обучения в других вузах, национальные рамки квалификаций.

Армения, Ереван (май 2015 г.): 48 странами-участницами (присоединилась Белоруссия) утверждена общая трехуровневая система высшего образования, сопоставимая система перевода и накопления кредитов, общие стандарты качества, обеспечивающие сотрудничество и мобильность обучающихся и сотрудников, принципы формирования совместных программ и взаимопонятные степени как основа ЕПВО (рис. 2). Намечено к 2020 г. включить в ЕПВО все страны-участницы, где автоматическое признание квалификаций станет реальностью; вузам рекомендовано использовать в качестве внешней оценки любое агентство, зарегистрированное в Европейском реестре агентств по обеспечению качества, для обеспечения внешней аккредитации программ и обеспечения качества образования.

Ереванское коммюнике 2015 г. основное внимание уделило признанию документов об образовании [24]. В связи с этим заявлены приоритеты до 2020 г.: переход к автоматическому признанию квалификаций в рамках Болонской системы; построение при помощи высшего образования инклюзивного общества, основанного на демократических ценностях и гражданских правах; развитие образовательных программ, необходимых европейскому рынку труда. Заявлено, что очередная конференция министров образования пройдет в 2018 г. в Париже.



Рис. 2. Конференция министров образования 2015 г.

Страны-участницы Болонского процесса (2015 г.)

<ul style="list-style-type: none"> • Австрия • Азербайджан • Албания • Андорра • Армения • Беларусь • Бельгия • Болгария • Босния и Герцеговина • Ватикан • Великобритания • Венгрия • Германия • Греция • Грузия • Дания • Ирландия 	<ul style="list-style-type: none"> • Исландия • Испания • Италия • Кипр • Казахстан • Латвия • Литва • Лихтенштейн • Люксембург • Македония • Мальта • Молдова • Нидерланды • Норвегия • Польша • Португалия 	<ul style="list-style-type: none"> • Россия • Румыния • Сербия и Черногория • Словакия • Словения • Турция • Украина • Финляндия • Франция • Хорватия • Чехия • Черногория • Швейцария • Швеция • Эстония • <i>Всего 48 стран</i>
---	--	---

Приняты обновленные Стандарты и рекомендации по обеспечению качества на Европейском пространстве высшего образования (версия 2015 г.). Их основная цель состоит в формировании общего понимания обеспечения качества преподавания и обучения во всех странах и для всех заинтересованных сторон. Участие в процессах обеспечения качества, особенно внешних, предоставляет возможность европейским системам высшего образования демонстрировать качество и повышать прозрачность результатов обучения, способствуя формированию взаимного доверия, совершенствованию признания квалификаций, программ и других аспектов, связанных с реализацией образовательной деятельности.

Задачи этого периода:

- поддержка вузов в развитии инновационных образовательных программ, в т. ч. с использованием современных информационных технологий, ориентация программ на рынок труда;

- усиление диалога с работодателями, формирование программ со сбалансированным соотношением теоретической и практической частей;

- развитие программ инклюзивности в образовании на фоне все большей диверсификации европейских обществ; в основу инклюзивного образования положена идеология, исключая любую дискриминацию и обеспечивающая равное отношение ко всем людям, в том числе имеющим особые образовательные потребности;

- внедрение ранее согласованных структурных реформ с фокусом на создании единой системы образовательных степеней и кредитов, гармонизации стандартов качества высшего образования, сотрудничестве с целью роста академической мобильности.

Ожидается, что формирование новых технологий в мировой промышленности может определиться уже к 2025 г. что потребует принципиально новых профессиональных компетенций от сотрудников и обычных потребителей («пользователей»), предсказать которые сегодня не всегда возможно. Мир живет в условиях ускоряющейся «инфляции квалификаций», когда актуальные на сегодняшний день ком-

петенции могут оказаться невостребованными уже завтра и даже более – стать ограничением для дальнейшего социально-экономического развития [70]. Задача высшей школы – подготовить специалистов, способных адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности [4]. Сегодня важно понимание того, что основной задачей со стороны всех участников Болонского процесса является понимание необходимости полномасштабной реализации базовых целей создания ЕПВО.

Однако, как показывает практика, достичь этого не удастся по многим причинам, препятствующим равному вовлечению стран в этот проект. Сюда относятся недостаточная диверсификация форм академической мобильности и разрыв между экономически развитыми и неразвитыми странами, частичный или некоторый ревизионистский подход к реализации базовых ценностей Болонского процесса, когнитивное разделение европейского пространства на «центр» (Великобритания, Германия) и «периферию» (страны Прибалтики). Во многих странах мобильность миграция студентов и преподавателей связывается с «утечкой мозгов» [100].

Проблемы и перспективы развития образования, с которыми сталкиваются образовательные системы в различных странах мира, являются актуальными и в России и определяют направления современной образовательной политики. Для устранения препятствий мобильности преподавателей в РФ предлагается: разработать типовые образцы нормативных документов в соответствии с имеющимися у ООВО полномочиями; совершенствовать миграционное законодательство; предусмотреть особый порядок замещения должностей научно-педагогических работников вузов (избрание по конкурсу) для иностранных преподавателей и др. Особый интерес представляет развитие мобильности студентов на постсоветском пространстве путем восстановления утраченных связей со странами русскоязычного пространства. Необходима институциональная и грантовая поддержка мобильности преподавателей и студентов, а главный акцент в этой работе должен быть сделан на институциональной гибкости, стиму-

лирующей карьерные перспективы участников обменов как при выезде в страны-партнёры с целью приобретения опыта, так и при возвращении в свои учреждения специалистов, получивших опыт за рубежом.

1.2. Россия и Болонский процесс: вызовы и решения

XXI век требует нового формата образования как по объему, так и по качеству, и компетенции специалистов экономики знаний отличаются от тех, что были востребованы 20-25 лет назад. Анализ мировых тенденций в высшем образовании позволяет говорить, что компетентностный подход становится доминирующим, превращается в основу стратегии развития образования. Концептуальным фактором является перенос акцентов с освоения содержания учебных дисциплин и практик к результатам, выражаемым умениями эффективно применять знания, а через это – к развитию личности и становлению квалифицированного специалиста.

Веками национальные образовательные системы в целом развивались автономно, каждая со своей спецификой. Российская образовательная система многие годы формировалась в условиях стабильного политического строя и изоляции от внешнего мира. При этом нельзя сказать, что Россия не заимствовала у Европы и сама не передавала европейским странам свой опыт в сфере образования. В современном глобальном мире вопросы международного сотрудничества и взаимодействия становятся объективной реальностью. В последние десятилетия в Европе философия международного образования характеризуется стремлением учиться друг у друга, общаться друг с другом, обмениваться друг с другом инновациями, в конечном счете – интегрироваться, процессы взаимообмена достижениями усилились и будут укрепляться на взаимовыгодной основе.

Это важно и для отечественной системы образования. Присоединение России к Болонскому процессу в 2003 г. придало российской высшей школе мощный импульс преобразований для обеспечения конкурентоспособности отечественного образования в мире, дало

возможность последовательно проводить модернизацию высшего образования в соответствии с новыми стратегиями и приоритетами экономики знаний. Участие в Болонском процессе, прежде всего на уровне университетов, способствовало повышению качества образовательных программ и укреплению институционального межвузовского взаимодействия, что, в свою очередь, привело к повышению узнаваемости российских университетов на международном уровне. Сегодня десятки вузов уверенно входят в международные рейтинги. Таким образом, участие в Болонском процессе можно рассматривать и как социально-направленную инициативу, способствующую росту репутационного капитала отечественных вузов. Так, по мнению А.И. Гретченко и А.А. Гретченко, «российское высшее образование, имея богатую научную родословную, оказывает огромное влияние на принятие практических решений, особенно в той сфере, которая связана с интеллектуальной деятельностью и которая получила современное международное признание» [21, с. 7].

В то же время модернизация российской образовательной системы является необходимой и проводится с целью приведения её в соответствие с европейскими стандартами высшей школы, повышения доступности высшего образования и конкурентоспособности выпускников. Сама идея создания единой европейской системы образования и участия России в этих процессах является продуктивной, соответствует реалиям сегодняшнего дня. Однако следует учитывать, что сфера высшего образования является весьма тонким инструментом формирования гражданского общества, а потому ее изменение и настройка требуют большой аккуратности, взвешенности и точности и, безусловно, сохранения национальных особенностей.

Поэтому в научных и педагогических кругах, среди населения различных стран, включая и Российскую Федерацию, активно обсуждаются плюсы и минусы Болонского процесса. Отношение российской вузовской общественности к Болонскому процессу продолжает оставаться осторожным, имеются как сторонники, так и противники преобразований. И разброс мнений здесь очень велик: от безоговорочной, порой идеализированной его поддержки до полного отрицания.

Это объясняется как слабой информированностью педагогического сообщества о целях и задачах интернационализации и евроинтеграции, так и многими трудностями при их реализации. Для российского образования это финансовые, организационные и инфраструктурные ограничения для участия в программах академической мобильности; необходимость реформирования миграционного законодательства; традиционное разграничение академической и вузовской науки и др.

В Национальном докладе России к Конференции министров образования в Лондоне (2007 г.) назван ряд проблем. К ним отнесены: инертность восприятия рынком труда степени бакалавра; неготовность части российской высшей школы выступать равноправным партнером в программах мобильности (недостаточное финансирование, слабое знание иностранных языков); регламентация и недостаточная гибкость образовательных программ, связанная с жесткостью государственных образовательных стандартов; неготовность многих вузов к формированию новых компетенций выпускников, востребованных на рынке труда. Эти проблемы актуальны и сегодня, хотя 2010–2014 гг. отмечены как «период значительного продвижения Российской Федерации по пути интеграции России в Европейское пространство высшего образования» [84, с. 15].

Образование в современном мире стало ключевым фактором экономического развития стран, снижения социальной напряженности в обществе, повышения благосостояния и качества жизни отдельного человека. Принципиально важным стало введение в образование современных систем обеспечения качества, подтвердивших свои достоинства в сфере экономики: ИСО–9000; The Baldage, Awards Deming Prize и др. Повышение качества образования связывается с необходимостью установления надежной обратной связи. Все большее распространение в образовании, как и в любой другой сфере, получает оценка деятельности по критериям модели делового совершенства Европейского фонда управления качеством (EFQM), базирующейся на восьми фундаментальных принципах TQM:

- ориентация на конечный результат;
- сосредоточенность на интересах потребителя;
- лидерство и постоянство целей;

- управление на основе информации о состоянии организации;
- развитие персонала и вовлечение его в дела организации;
- непрерывность обучения, инновации и усовершенствования;
- развитие партнерства;
- социальная ответственность.

Сегодня простое утверждение образовательной организацией о соответствии качества обучения требованиям образовательного стандарта, общественности (потребителями – учащимися, родителями, вузами и др.) не воспринимается как гарантия получения качественного образования, а требования к высокому качеству со стороны потребителей неуклонно перемещаются с заключительной стадии обучения на все более ранние. Для подтверждения способности образовательной организации к устойчивому росту качества обучения стали необходимыми современные контрольно-оценочные средства и процедуры, основанные на педагогических измерениях учебных достижений и обеспечивающие достоверность, надежность и валидность образовательной информации. Чтобы прогнозировать развитие и получать требуемое качество подготовки выпускников, а затем и специалистов, необходима организация постоянного воздействия на систему образования на основе создания новых контрольно-оценочных систем, включающих банки калиброванных (с известным уровнем трудности) тестовых заданий; использующих программно-инструментальные средства и пакеты для статистического анализа качества тестов, современные методики шкалирования и оценивания результатов тестирования, информационные базы данных для автоматизированного сбора, обработки, хранения, анализа и интерпретации результатов независимого контроля качества обучения [31].

Обеспечение качества является ключевым приоритетом в рамках Болонского процесса, от которого зависят признание степеней и квалификаций, мобильность и международное сотрудничество, доверие к национальным системам образования в целом. Общие цели, стратегия и технологии обеспечения качества представлены в Европейских стандартах и рекомендациях (ESG). На Конференции министров об-

разования стран-участниц Болонского процесса в Ереване в 2015 г. принят обновленный вариант Руководства (ESG), который, по общему мнению, является более технологичным и удобным для использования [49]. К Европейским инструментам обеспечения качества образования (quality assurance) отнесены: аккредитация (accreditation); оценивание (evaluation); аудит (audit); преимущества (excellence) – знак качества (quality label); бенчмаркинг (benchmarking) как процессы системного сравнения и оценки образовательной практики.

Международная статистика показывает [22], что качество образования имеет значение и связано с экономическим развитием и уровнем социальной дифференциации в обществе (рис. 3).

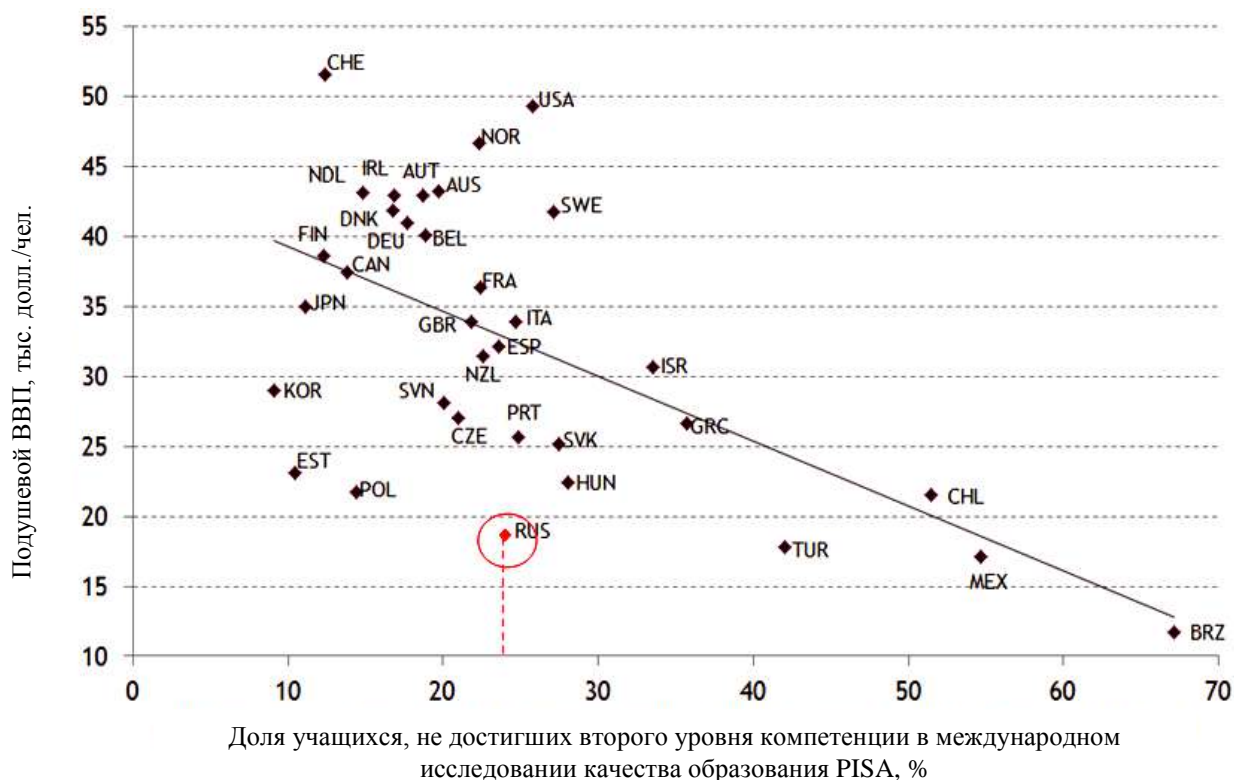


Рис. 3. Связь качества образования и уровня экономического развития стран (источник — ОЭСР)

На этом фоне усиливается значение международных образовательных стандартов и рейтингов, как в школьном образовании (PISA, PIRLS, TIMSS – наиболее известные международные системы оценки навыков школьников), так и в высшем профессиональном образовании (мировые рейтинги университетов, Болонский процесс и система унификации результатов образования). Европейская сеть обеспечения

качества в высшем образовании определяет его основные показатели: качество преподавательского состава, уровень научно-исследовательской и инновационной деятельности университетов, состояние материально-технической базы, качество учебных программ, качество знаний студентов, качество результатов обучения, востребованность выпускников на рынке труда, достижения выпускников.

В Российской Федерации для обеспечения внешней оценки качества образования действующим законодательством предусмотрены следующие процедуры:

- государственная аккредитация образовательной деятельности и федеральный государственный контроль качества образования для всех образовательных организаций;

- общественная аккредитация образовательных организаций независимыми профессиональными организациями;

- профессионально-общественная аккредитация образовательных программ работодателями (или уполномоченными ими организациями) на добровольной основе (по инициативе ООВО);

- независимая оценка качества образования, проводимая в целях определения соответствия предоставляемого образования потребностям физического и юридического лиц, в интересах которых осуществляется образовательная деятельность.

Чтобы обеспечивать качество подготовки специалистов, вузам необходимо:

- разработать стратегию подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей в целях обеспечения качества;

- проводить мониторинг и периодическое рецензирование образовательных программ;

- организовать проведение объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, а также компетенций выпускников;

- обеспечить компетентность преподавательского состава;

- проводить регулярное самообследование по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с

другими образовательными организациями с привлечением представителей работодателей.

Одним из главных условий международной интеграции в сфере образования является интернационализация и связанная с нею аккредитация образовательных программ ведущими международными аккредитационными агентствами. Однако это возможно лишь при наличии сформированной образовательной среды определенного уровня, устойчивой системы образования, в рамках которой осуществляется формирование широкого спектра образовательных программ, исходя из образовательных интересов личности и возможностей образовательных организаций. В целом интернационализация направлена на формирование и развитие всесторонних связей с зарубежными партнерами: освоение мирового опыта в сфере высшего образования, привлечение иностранных инвестиций и расширение экспорта образовательных услуг вуза. Сетевое партнерство является основой интернационализации.

Дж. Найт [68] рассматривает интернационализацию высшего образования как процесс интегрирования международного/межкультурного измерения в сферу преподавательской деятельности, научной работы и предоставления образовательных услуг высшими учебными заведениями. Интернационализация – объективный процесс взаимодействия и взаимовлияния национальных систем высшего образования на основе общих целей и принципов, отвечающий потребностям мирового сообщества и отражающий прогрессивные тенденции нового столетия в сфере образования. Наиболее активно развивающимся элементом модели интернационализации являются программы «двойного диплома». Они ведут к повышению качества образования за счет привлечения лучших студентов и преподавателей; укрепления межкультурной компетенции как преподавателей, так и студентов; изучения лучших практик и международного опыта подготовки специалистов; создания благоприятной поликультурной академической среды.

В современных условиях интернационализация образования является сильнейшим фактором обеспечения конкурентоспособности вузов [8] (рис. 4).



Рис. 4. Схема процессов интернационализации в образовании

Интернационализация является ключевым элементом достижения и поддержания статуса вуза в мировом образовательном пространстве, действенным инструментом вхождения в сообщество международных преподавателей и исследователей, приверженных развитию партнерских отношений как в пределах, так и за пределами научного сообщества. Для национальных правительств интернационализация открывает дополнительные возможности, такие как: развитие национальных систем высшего образования в соответствии с глобальными перспективами; подготовка высококвалифицированных кадров международного уровня, обладающих необходимыми компетенциями для общества и экономики будущего. Интернационализация обеспечивает условия для привлечения инвестиций в национальную систему высшего образования, для повышения национального участия в

глобальной экономике знаний, а также дает возможность получать значительные доходы от экспорта образовательных услуг [45, 108].

Но интернационализация – это процесс долгий и трудный, требующий взвешенного подхода и учета национальных интересов и традиций. И в нем однозначно надо участвовать в целях укрепления национальных позиций и престижа образования. Как отметил Ю.А. Мельвиль [63], Болонский процесс – магистральная линия развития высшего образования в современной Европе, предполагающий построение единого образовательного пространства, построенного на ряде обязательных принципов (многоуровневость, ECTS, единое Приложение к диплому, мобильность преподавателей и студентов, единая система обеспечения качества). Самоизоляция от процессов, развивающихся в едином европейском образовательном пространстве, ведет сегодня к отрицательным последствиям для любого университета, пусть даже очень сильного. Следует понимать, что глобализация — объективная реальность, игнорировать которую опасно и безответственно, а Болонский процесс — часть глобализации, которой противостоять невозможно. Поэтому в нем следует участвовать, несмотря на большое число сопутствующих проблем, одной из которых является то, что изменения, главным образом, коснулись лишь структурной перестройки, а проблемы качества обучения так и остались без должного понимания и решений.

В этой связи следует отметить, что в России наметились существенные сдвиги на институциональном и национальном уровнях в процессе модернизации высшего образования. Одной из важнейших задач является сохранение и укрепление конкурентоспособного кадрового капитала страны, для чего Минобрнауки РФ в 2014 г. разработана Программа «Глобальное образование», обеспечивающая ряд мер социальной поддержки граждан, поступивших в ведущие иностранные вузы и условия для их возвращения в Россию по окончании обучения. Эта Программа позволяет российским студентам и аспирантам выбрать один из 288 ведущих мировых университетов в 32 странах мира и получать за счет гранта образование в магистратуре, аспиран-

туре или ординатуре в сфере инженерии, образования, медицины, социальной работы или науки. Более 220 участников прошли конкурсный отбор, получили гранты Программы и проходят обучение в ведущих иностранных образовательных организациях по всему миру. Общий объем Программы рассчитан на обучение более 700 участников. Возвращение и трудоустройство в России – обязательное условие Программы. Более 550 российских компаний, предприятий и образовательных организаций обеспечивают гарантии трудоустройства специалистов.

Национальный доклад к Конференции министров в Ереване (2015 г.) отмечает активную позицию России по внедрению положений Лиссабонской конвенции о признании степеней и квалификаций [4]. Обусловленный законодательно переход системы высшего образования на трехуровневую систему, а также введение нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) коренным образом изменяют ситуацию в подготовке специалистов и научно-педагогических кадров в аспирантуре как «третьем уровне высшего образования», гармонизируемом по результатам обучения с программами докторантуры Ph.D. Однако проектирование и разработка программ данного уровня требуют согласования учебных планов с целью приведения содержания изучаемых в российском вузе дисциплин в соответствие с международными требованиями.

К другим результатам модернизации отечественной системы образования можно отнести: введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов; обновление учебно-методических комплексов дисциплин; активное внедрение информационных технологий в образовательную практику, новых специальностей и учебных дисциплин, востребованных в изменившихся социально-экономических условиях; расширение автономии образовательных организаций; усиление внимания к гуманитарному образованию; развитие системы независимой оценки качества образования и др. Благодаря участию в Болонском процессе российское образование становится более конкурентным и отвечает реальным вызовам

глобализации, а Россия полноправно участвует в создании общеевропейской системы образования. Вместе с тем, следует отметить, что значение Болонского процесса по-разному оценивают российские академические круги.

К положительным сторонам этого участия можно отнести следующее:

- возможность подтвердить статус конкурентоспособной, открытой и эффективной национальной образовательной системы;

- повышение привлекательности российского образования для иностранных студентов, создание программ, реализуемых на иностранных языках: всё большее число европейцев получают возможность изучать русский язык, знакомиться с российской культурой, обучаясь по программам академической мобильности;

- во время обучения в вузах Европы российские студенты знакомятся с культурными ценностями европейских стран, реальными условиями жизни и работы на Западе, что в большей степени позволяет адекватно оценивать свои карьерные перспективы;

- возможность определить общие для европейских стран, в том числе и для России, требования к квалификациям, создать общеевропейские предметные объединения вузов (сети вузов по направлениям подготовки), адаптировать образовательные программы к требованиям современного общества.

В результате участия в Болонском процессе российская система высшего образования приобретает новые черты: знания студентов начинают оцениваться по общеевропейской шкале; выпускники вузов могут получать европейские дипломы международного образца. Но для этого необходимо: адаптировать единую российскую систему зачетных единиц к ECTS; обеспечить студентам возможность признания результатов обучения в двух или нескольких вузах; выработать общие, согласованные с европейскими, подходы к контролю качества образования и сблизить программы обучения.

Следует отметить, что Россия использовала далеко не все возможности участия в Болонском процессе. Пока невысок уровень мобильности, и у этого есть ряд объективных причин: финансовых, ин-

ституциональных, организационных, а зачастую и недостаточная информированность, что противоречит одному из ключевых положений Болонской декларации. Важным моментом евроинтеграции в сфере образования является переход на зачетные единицы. К настоящему времени российские образовательные организации осуществили формальный пересчет трудоемкости элементов образовательной программы, выраженный в часах, к трудоемкости, выраженной в зачетных единицах, не связав при этом зачетные единицы с планируемыми результатами обучения по соответствующим элементам программ обучения, что принципиально для проектирования полноценных модульных программ в формате ECTS. Используемая в Российской Федерации система зачетных единиц для расчета трудоемкости образовательных программ ни формально, ни на практике не соответствует в полной мере Европейской системе перевода и накопления кредитов. Проблемной областью остается обеспечение единства учебного процесса и научных исследований; существуют трудности с трудоустройством выпускников, внедрением принципов международного европейского измерения, касающихся развития полиформатного обучения и организации СМК, реального участия обучающихся в управлении образовательной организацией, развития системы дополнительного образования с учётом стратегии «обучения в течение жизни».

Россия недостаточно активно принимает участие в проектах по сравнительным исследованиям в области образования и пока представлена не во всех европейских информационных базах данных по высшему образованию, что дает возможность оценивать образовательную систему РФ как «непрозрачную». Повышение эффективности сотрудничества в некоторых случаях невозможно без обеспечения открытого диалога и прямого участия вузов, студентов, преподавателей, работодателей в национальных и международных структурах управления [60]. Кроме того, в российских академических кругах высказываются опасения, что, программы мобильности будут способствовать массовому оттоку за рубеж наиболее квалифицированных и перспективных преподавателей российских вузов, при этом называются несколько мощных факторов: более высокий уровень оплаты

труда; возможность доступа к более современной инфраструктуре, дорогостоящему оборудованию; более комфортные бытовые условия.

В целом следует отметить, что реформирование системы образования без глубокого философского, социально-экономического и психолого-педагогического анализа не позволило сформировать целостную научную основу этого процесса, а изменения без учета национального опыта и традиций российской и советской образовательной системы привели, например, к отказу от воспитательной работы, тем самым нарушив главный принцип образования – единство обучения и воспитания. Школа и высшие учебные заведения, избавляясь от идеологических постулатов, заодно отошли и от главной цели образования – формирования специалиста с ответственной гражданской позицией, как патриота, ответственного за развитие страны и региона.

Одной из важных задач по итогам встречи министров образования стран-участниц Болонского процесса в Ереване является формирование эффективных систем обратной связи, сбора и мониторинга информации о развитии вузов и национальных систем высшего образования в целях понимания преимуществ участия страны в Болонском процессе для всех заинтересованных сторон (стейкхолдеров) – правительства и административных структур, студентов, преподавателей, родителей и работодателей. Следует изменить подход к формированию и обоснованию индикаторов, которые позволили бы оценивать показатель «социальное измерение образования» для национальных образовательных систем. В настоящее время имеются достаточно глубокие различия, устранение которых является одним из основных приоритетов развития ЕПВО, определенных в программных документах на период до 2020 г.

В РФ отсутствует официальная стратегия интернационализации высшего образования на национальном уровне и система нормативно-методического и финансового обеспечения (порядок, регламенты и процедуры) академической мобильности обучающихся, преподавателей и персонала ООВО.

Существует проблема с признанием диплома бакалавра работодателями, она остается одной из ключевых при переходе на двухуровневую систему высшего образования в России. Так, только 2 % респондентов считают, что диплом бакалавра по их специальности привлекателен для работодателей [18]. В Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и в других нормативных документах нет понятий «совместная образовательная программа», «программа двух дипломов», «программа двойного диплома (совместной степени)», хотя следует отметить, что они введены как понятия в образовательной программе, реализуемой в сетевой форме.

Статья 107 Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет обновленный подход к определению сущности понятия «признание», отказываясь от принятой ранее терминологии «эквивалентность» и «нострификация», что в большей степени соответствует принципам Лиссабонской конвенции. Так, под «признанием» на институциональном уровне понимается официальное подтверждение значимости (уровня) полученных в иностранном государстве образования и (или) квалификации в целях:

- обеспечения доступа их обладателя к образованию и/или профессиональной деятельности в РФ;
- предоставления их обладателю академических, профессиональных и/или иных прав, предусмотренных международными договорами о взаимном признании и/или законодательством РФ.

Кроме того, данным Федеральным законом были определены новые подходы к признанию иностранного образования и/или иностранной квалификации в РФ. Рассмотрим некоторые из них:

- ФЗ № 273 исключил из формулировки понятие «документ», что более соответствует международным нормам в области признания и делает процедуру более гибкой;
- ФЗ № 273 закрепил тенденцию на децентрализацию процедуры признания, дал право самостоятельно осуществлять в установленном порядке признание иностранного образования и/или иностранной

квалификации образовательным организациям высшего образования, имеющим право разрабатывать и утверждать самостоятельно образовательные стандарты по всем уровням высшего образования.

Несмотря на существенную модернизацию процедуры признания, в последние годы на законодательном уровне продолжает оставаться ряд стратегических и тактических задач, от решения которых зависит дальнейшее совершенствование признания иностранного образования на институциональном уровне: барьеры в области признания трансграничного образования, мошенничество в международном высшем образовании, особенности образовательного сотрудничества со странами Африки, АТЭС, АСЕАН, Южной и Латинской Америки

Для выполнения этих и других задач предусмотрен комплексный план по обеспечению вхождения системы высшего образования России в Европейское пространство высшего образования. Основные сложности интеграции в общеевропейское образовательное пространство связаны, в частности, с необходимостью содержательного реформирования учебного процесса, разработкой и принятием новых государственных стандартов высшего образования, переходом на модульную систему обучения и введением ECTS. Аналитический отчет 2015 г. к Ереванской конференции министров свидетельствует, что 44 страны почти полностью используют систему расчета учебной нагрузки в единицах ECTS, а Россия в числе трех стран, наряду с Албанией и Великобританией, не в полной мере использует ECTS.

Российская высшая школа всегда отличалась фундаментальным подходом к формированию контента образовательных программ, принципом неразрывности образования и науки, наличием оригинальных научно-педагогических школ, разумным консерватизмом в сочетании с готовностью к инновациям [7, 58]. Участие в Болонском процессе не должно сводиться к унификации систем высшего образования, а напротив, обеспечивать сопоставимость процессов и результатов обучения. При разработке и последовательной реализации институциональных стратегий интернационализации следует учитывать

необходимость сохранения национальной идентичности и российских традиций фундаментальной подготовки в высшей школе.

Вместе со многими положительными моментами, обозначившимися в российском образовании благодаря участию в Болонском процессе, в большинстве работ, посвященных изучению зарубежного опыта в сфере образования, отмечается, что мировой опыт не следует копировать и перенимать вслепую. Его необходимо использовать с учетом особенностей исторически сложившейся отечественной системы образования, социокультурной среды, национальной самобытности, менталитета нации, традиций и обычаев.

Многие проблемы связаны с необходимостью повышения квалификации научно-педагогических работников и выстраивания взаимовыгодных отношений с рынком труда в соответствии с новыми задачами образования. Внедрение инструментов Болонского процесса, бесспорно, будет способствовать повышению экспорта образовательных услуг и укреплению статуса российского диплома в мировом образовательном пространстве, но лишь при сохранении принципов идентичности и достижений национального образования. Следует ожидать, что, несмотря на всю сложность политической, социальной и экономической ситуации в мире и Европе, Россия сумеет обеспечить выполнение положений, принципов и задач для вхождения отечественной системы высшего образования равноправным партнером в единое европейское образовательное пространство.

1.3. Основные принципы Болонского процесса

Формирование общеевропейской системы высшего образования в рамках Болонского процесса основано на признании и принятии странами-участницами фундаментальных принципов функционирования высшего образования: введение уровневой системы обучения; использование ECTS; контроль качества образования; расширение мобильности; обеспечение трудоустройства выпускников; достижение привлекательности и конкурентоспособности европейской системы

образования, обеспечение взаимного признания квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования, отражение результатов освоения образовательной программы в Европейском Приложении к диплому.

К первой группе мероприятий по реализации принципов Болонского процесса относят: обеспечение качества образования и трудоустройство выпускников; внедрение системы обучения в течение всей жизни; участие обучающихся в управлении образованием.

Вторая группа мероприятий предусматривает: введение кредитной системы как способа измерения и сравнения результатов обучения при переходе студентов из одного вуза в другой; обеспечение привлекательности европейской системы образования.

Третья: расширение мобильности и внедрение европейского измерения.

Четвертая связана с введением двух/трех уровневой системы обучения (Б-М-Ph.D) и стремлением к автоматическому признанию документов об образовании, в том числе с полномасштабным использованием Европейского Приложения к диплому (Diploma Supplement).

Основным преимуществом уровневой системы высшего образования является тот факт, что в настоящее время знания устаревают очень быстро, поэтому широкая подготовка должна обеспечить бакалавров компетенциями, обеспечивающими их умениями по поиску и анализу информации, обновлению знаний. Как отмечает А.В. Белоцерковский, во многих областях объем знаний удваивается каждые десять лет [9]. В некоторых областях знания, которые получает студент, устаревают еще до окончания им университета. Сегодняшний выпускник вуза, скорее всего, будет менять область профессиональной деятельности несколько раз в течение жизни и, в частности, заниматься тем, что сейчас еще просто не придумано. Поэтому перед системой образования стоит задача научить человека учиться, научить добывать и анализировать информацию, научить адаптироваться в изменяющихся условиях, обеспечить исследовательскими и проектными компетенциями и подготовить к тем условиям жизни и

деятельности, которые современный преподаватель не всегда может предвидеть. Главное сегодня – научить студентов технологиям получения и применения знаний. Для достижения этой цели в рамках европейского образовательного сообщества разрабатываются единые подходы к преподаванию и обучению, общее понимание содержания результатов обучения и квалификаций.

Большую работу по становлению методологии оценки результатов обучения провели вузы, включившиеся в работу проекта TUNING «Educational Structures in Europe» («Настройка образовательных структур в Европе», начат в 2000 г.). Проект разработан университетом Деусто (Испания) и университетом Гронингена (Нидерланды) в рамках образовательной программы Европейской Комиссии Сократ-Эразмус. Заслуга и успех проекта TUNING заключаются в том, что он объединил университеты разных стран для согласования и разработки ключевых подходов к формированию образовательных программ в новой парадигме, сформулировал единые подходы к определению компетенций, результатов обучения, модулей, кредитов, а также разработал методики их эффективного применения для ЕПВО [74]. В этом проекте приняли участие и российские вузы (Проект «Tuning Russia»). По нескольким предметным областям разработаны ключевые ориентиры выработки университетами согласованных результатов обучения для обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности программ. Результаты обучения рассматриваются как ожидаемые показатели того, что обучающийся должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. Таким образом, заявленные ожидания преподавателями формулируются через ожидаемые результаты обучения, а приобретаемые студентами результаты в процессе обучения формулируются через компетенции.

В основу методологии TUNING положен компетентностный подход, базирующийся на анализе требований, определяющих приоритетность профессиональных компетенций, необходимых в конкретной сфере деятельности, а для описания требований к оценке результатов обучения на каждом уровне высшего образования разработаны

дескрипторы. Дескриптор (от латинского descriptor – описывающий) – общее описание характеристик, которыми, как ожидается, должен обладать студент по завершении цикла обучения, согласованные требования к оценке результатов обучения на каждом уровне высшего образования. Они могут применяться в национальных системах высшего образования с большей степенью детализации. В методологии TUNING особое внимание уделяется двум наборам компетенций: предметно-специальным и общим. Первые необходимы для формирования специалиста в определенной области деятельности, а вторые являются общими для всех или большинства квалификаций.

Совместной инициативой качества (JQI, 2002 г.) предложены дескрипторы для бакалавров и магистров, а на встрече JQI в Дублине в 2004 г. принята система общих дескрипторов для различных уровней образования, получившая название «Дублинские дескрипторы» (табл. 2).

Таблица 2

Дублинские дескрипторы для бакалавров и магистров

№ п/п	Базовые элементы Дублинских дескрипторов	Циклы (уровни, ступени) высшего образования	
		Бакалавр	Магистр
1.	Знание и понимание	Соответствует уровню учебников повышенного типа, а также включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения.	Обеспечивает базис или возможность для оригинальности в развитии или применении идей, часто в контексте исследований.
2.	Применение знания и понимания	Путем выдвижения и защиты.	Через способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте.

№ п/п	Базовые элементы Дублинских дескрипторов	Циклы (уровни, ступени) высшего образования	
		Бакалавр	Магистр
3.	Формирование суждений	Включает в себя сбор и интерпретирование соответствующих данных.	Демонстрирует способность интегрировать знания и справляться со сложностями, выносить суждения на основании неполных данных.
4.	Коммуникация	Передача информации, идей, проблем и решений.	Передача выводов, а также лежащих в их основе знаний и соображений (ограниченный охват), аудитории специалистов и неспециалистов (монолог).
5.	Способность к совершенствованию знаний	Выработаны те умения, которые необходимы, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с высокой степенью самостоятельности.	Позволяют осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

Пока нет единого, согласованного перечня общих компетенций, разными авторами приводятся различные их классификации, составленные для разных целей [7, 27, 57, 80, 129 и др.].

Как пример применения Дублинских дескрипторов в вузовской образовательной практике ниже представлено описание результатов обучения для студентов инженерных специальностей (табл. 3, 4).

Таблица 3

Применение Дублинских дескрипторов для описания результатов

№ п/п	Компетенции	Выпускник 1-й ступени	Выпускник 2-й ступени
1.	Знания в области инженерных наук	Применять знания математики, естественных, инженерных и специальных наук в инженерной практике, системах, процессах или методологии.	Применять знания математики, естественных, инженерных и специальных наук для разработки концепций инженерных моделей.
2.	Анализ проблем	Определять, формулировать проблему, находить необходимую литературу и решать инженерные задачи <i>средней</i> сложности, достигая обоснованных выводов, используя аналитические приемы в зависимости от выбранной дисциплины или выбранной специализации.	Определять, формулировать проблему, находить необходимую литературу и решать <i>сложные</i> инженерные задачи, достигая обоснованных выводов, используя основные принципы математики и инженерных наук.
3.	Проектирование / выработка решения	Находить решения для задач <i>средней</i> сложности и участвовать в проектировании систем, их компонентов или процессов с учетом вопросов здравоохранения и безопасности, культурных, социальных, экологических аспектов.	Находить решения для <i>сложных</i> задач и проектировать системы, их компоненты или процессы с учетом вопросов здравоохранения и безопасности, культурных, социальных, экологических аспектов.

Окончание табл. 3

№ п/п	Компетенции	Выпускник 1-й ступени	Выпускник 2-й ступени
4.	Проведение исследований	Проводить исследования задач <i>средней</i> сложности, систематизировать, находить и выбирать необходимые данные из программ, баз данных и спец. литературы; проектировать и проводить эксперименты для получения обоснованных выводов.	Проводить исследования <i>сложных</i> задач, в том числе путем проектирования экспериментов, анализа и интерпретации данных и синтеза информации для получения обоснованных выводов.
5.	Использование современных методов	Выбирать и использовать соответствующие ресурсы, современные методики и оборудование, включая прогнозирование и моделирование для решения инженерных задач <i>средней</i> сложности, с пониманием правильности их применения.	Создавать, выбирать и использовать соотв. ресурсы, современные методики и оборудование, включая прогнозирование и моделирование для решения <i>сложных</i> инженерных задач, с пониманием правильности их применения.

Таблица 4

Личностные результаты обучения

№ п/п	Компетенции	Выпускник 1-й ступени	Выпускник 2-й ступени
1.	Индивидуальная работа и работа в команде	Эффективно работать как индивидуально, так и в качестве лидера или члена разнотипных команд.	Эффективно работать по междисциплинарной тематике как индивидуально, так и в качестве лидера или члена команд.

Продолжение табл. 4

№ п/п	Компетенции	Выпускник 1-й ступени	Выпускник 2-й ступени
2.	Общение	Эффективно общаться с членами инженерного сообщества в решении задач <i>средней</i> сложности: быть способным понимать и писать рабочие отчеты, разрабатывать документацию, делать содержательные презентации, понимать и давать четкие инструкции.	Эффективно общаться с членами инженерного сообщества и общества в целом в решении <i>сложных</i> задач: быть способным понимать и писать рабочие отчеты, разрабатывать документацию, делать содержательные презентации, понимать и давать четкие инструкции.
3.	Взаимодействие инженера с обществом	Демонстрировать понимание социальных, культурных, юридических аспектов, вопросов здравоохранения и безопасности и осознание ответственности за последствия инженерной деятельности.	Демонстрировать понимание социальных, культурных, юридических аспектов, вопросов здравоохранения и безопасности и осознание ответственности за последствия инженерной деятельности.
4.	Этика	Понимать ответственность и следовать этике и нормам в инженерной деятельности.	Понимать ответственность и следовать этике и нормам в инженерной деятельности.
5.	Окружающая среда и устойчивое развитие	Понимать влияние инженерных решений в социальном контексте и демонстрировать понимание и необходимость устойчивого развития.	Понимать влияние инженерных решений в социальном контексте и демонстрировать понимание и необходимость устойчивого развития.
6.	Управление проектами и финансами	Демонстрировать осведомленность и понимание в сфере менеджмента и бизнеса, такие как риск и возможные изменения условий, и понимание их последствий.	Демонстрировать осведомленность и понимание в сфере менеджмента и бизнеса, такие как риск и возможные изменения условий, и понимание их последствий.

№ п/п	Компетенции	Выпускник 1-й ступени	Выпускник 2-й ступени
7.	Межкультурные компетенции	Работать в интернациональной среде с пониманием культурных, языковых и социально-экономических различий.	Работать в интернациональной среде с пониманием культурных, языковых и социально-экономических различий.
8.	«Обучение через всю жизнь»	Осознавать необходимость и иметь способность самостоятельно учиться и повышать квалификацию в течение жизни.	Осознавать необходимость и иметь способность самостоятельно учиться и повышать квалификацию в течение жизни.

Отдельно выделены Дублинские дескрипторы квалификации третьего цикла. Выпускники аспирантуры должны: демонстрировать системное понимание области изучения и владение методами исследований в данной области деятельности; планировать, разрабатывать, реализовывать и корректировать комплекс научных исследований; вносить вклад собственными оригинальными исследованиями в расширение границ научной области и выполнять публикации на национальном или международном уровне; критически анализировать, оценивать и синтезировать новые идеи; передавать информацию о достижениях коллегам, научному сообществу и широкой общественности; содействовать развитию общества, основанного на знаниях.

Уровни формального образования современной российской системы образования соотнесены с квалификационными уровнями НРК (табл. 5).

Внедрение принципов Болонского процесса требует разработки единого механизма соотнесения академических степеней и квалификаций, полученных в различных университетах, а также обеспечения прозрачности национальных образовательных систем. Ключевым стало понимание, что необходимы общие и понятные образовательной системе и работодателю подходы к формулированию результатов обучения [34, 47].

Таблица 5

Сопряжение уровней образования и квалификаций

<i>Квалификационные уровни</i>	<i>Уровни формального образования</i>	
1 уровень	Инструктаж на рабочем месте Профессиональная подготовка	
2 уровень	Профессиональная подготовка	Начальное профессиональное образование
3 уровень		
4 уровень		Среднее профессиональное образование
5 уровень	Среднее профессиональное образование	
6 уровень	Бакалавриат Некоторые специальности среднего профессионального образования	
7 уровень	Магистратура Подготовка по специальностям ВПО	
8 уровень	Аспирантура	
9 уровень	Докторантура	

На пути реализации принципов Болонского процесса существует ряд объективных вызовов: социально-экономический кризис; высокий уровень безработицы; маргинализация молодежи; демографические проблемы и новые маршруты миграции; межнациональные конфликты; экстремизм и радикализация. Но, несмотря на все трудности и неоднозначные оценки результатов интеграции стран-подписантов Болонской декларации как в России, так и за рубежом, очевидно, что развитие Болонского процесса является действенным инструментом гармонизации систем высшего образования и обеспечивает формирование высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям современного рынка труда и высшего образования.

1.4. Интернационализация высшего образования

В последние десятилетия развитие образования во многих странах предусматривает широкое использование информационно-коммуника-

ционных технологий, признание в качестве приоритета обеспечение условий развития экономики знаний, внедрение инновационных педагогических технологий. Это вызывает необходимость активного и эффективного межстранового сотрудничества с целью взаимообогащения и обмена опытом в сфере образования. Процесс на национальном, отраслевом и институциональном уровнях, при котором цели, функции и механизм предоставления образовательных услуг приобретает международный характер, является интернационализацией высшего образования. Интернационализация рассматривается как инструмент усиления влияния университета в стране и за рубежом через развитие стратегических партнерств, расширения академического сообщества, мобилизации внутренних интеллектуальных ресурсов для увеличения числа компетенций выпускников в соответствии с вызовами глобального рынка труда и требованиями работодателей. В конечном счете, интернационализация является одним из путей достижения международного статуса вуза в мировом образовательном пространстве и, как следствие, обеспечивает высокий уровень качества образования.

Основополагающими идеями интернационализации рынка образовательных услуг являются: усиление международной конкурентоспособности высшего образования и исследований; создание условий выхода на международный образовательный рынок; позиционирование национальной системы высшего образования как активного участника международного пространства образования [103, 119].

Интернационализация – процесс системный и полиформатный, который позволяет достичь как академические, так и экономические цели (рис. 5). Это диверсификация и рост финансовых поступлений через расширение экспорта образовательных услуг; обеспечение качества образовательных программ и расширение «окна» академической мобильности; укрепление сетевого сотрудничества, в том числе и для эффективного использования имеющихся ресурсов; повышение качества исследований за счет участия в международном процессе обмена знаниями, технологиями и др.

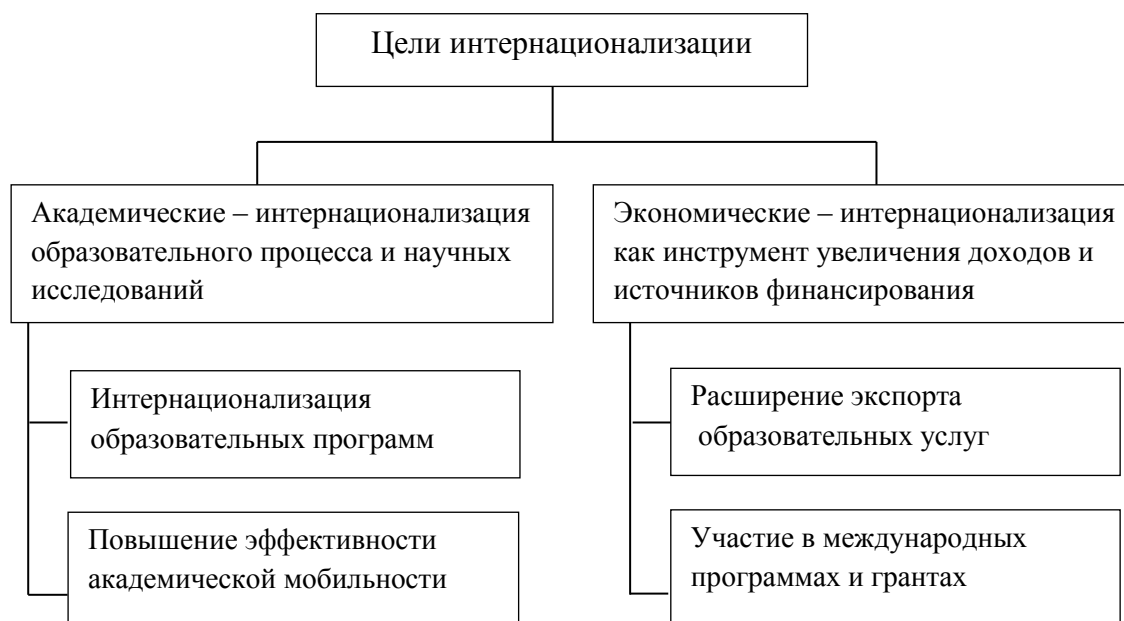
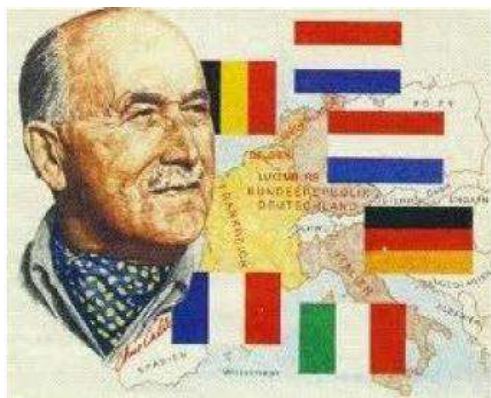


Рис. 5. Основные цели интернационализации

Интернационализация образования включает такие формы взаимного сотрудничества, как мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава в образовательных целях; взаимообмен образовательными программами и институциональная мобильность; формирование международных стандартов качества образовательных программ; интеграция в учебные программы международного измерения; институциональное партнерство; создание стратегических образовательных альянсов. К числу несомненных преимуществ интернационализации относят увеличение доступности высшего образования, универсализацию знания, инновационность образовательных технологий, а также расширение и укрепление международного сотрудничества, трансфер знаний и технологий, расширение поликультурных компетенций студентов и преподавателей [1, 2, 116, 119, 130]. К формам интернационализации относится участие в международных образовательных проектах, целью которых является создание международных образовательных программ и повышение качества образовательного процесса в вузах. Одной из таких программ исследований является проект «Кафедра Jean Monnet», созданный Европейской

Комиссией в 1989 г. в память о вкладе Жана Монне (1888–1979) выдающегося французского политического деятеля, экономиста, финансиста и идеолога создания Европейского Союза для развития европейской интеграции [32, 113].



Программа «Jean Monnet» предусматривает повышение уровня знаний в мире и проведение европейских исследований. На сегодняшний день данная программа является частью программы Европейской Комиссии ERASMUS+. Участие в программе «Жан Монне» предоставляет широкие возможности установления и развития партнерских академических связей. Целью этой программы является обеспечение высокого качества преподавания, исследования, анализа и диалога в области дисциплин по европейской интеграции в высших учебных заведениях стран ЕС и за его пределами. Основная задача программы – привнесение европейского измерения в национальные системы высшего образования.

Эта программа реализуется по трем основным направлениям:

– «преподавание и исследования»: модули Jean Monnet (Jean Monnet Module), кафедры Jean Monnet (Jean Monnet Chair), центры лучших практик Jean Monnet (Jean Monnet Centres of Excellence), мониторинг и руководство исследованиями по различным дисциплинам и образовательным уровням, в том числе таким, как подготовка учителей, с систематической публикацией результатов научно-исследовательской деятельности;

– «диалог между политиками и академической средой», реализуемый через сети Jean Monnet с целью сбора и распространения информации о методологии преподавания, результатах европейских и совместных исследований, предполагает сотрудничество между различными образовательными организациями и другими руководящими органами в Европе и по всему миру;

– «поддержка деятельности образовательных организаций и ассоциаций» (ассоциации Jean Monnet), занимающихся исследованиями совместно с ЕС в вопросах европейской интеграции для последующего консультирования местных, региональных, национальных и европейских политиков, распространением результатов исследований, повышением гражданской активности.

Проект «Кафедра Jean Monnet (Jean Monnet Chair)» включает в себя различные виды преподавательской деятельности для распространения знаний о Болонском процессе, европейской интеграции, обеспечении качества образования, принципах создания Европейского пространства высшего образования. Для вузов долгосрочной и наиболее эффективной формой является проект по созданию кафедры имени Жана Монне. Победители в конкурсах проектов определяются на основе независимой оценки достижений руководителя проекта (количество и качество публикаций в России и в мире, индекс цитируемости, активность в процессе преподавания и научных исследований), а также оценки проекта (заявки) авторитетными экспертами, анализа инновационного потенциала и качества ожидаемых результатов, кадрового обеспечения. В настоящий момент программа «Жан Монне» реализуется в 78 странах мира, в ней участвуют 800 вузов и более 1700 профессоров читают лекции и ведут семинары, охватывая студенческую аудиторию в 265 тыс. человек ежегодно. Сегодня данная программа превратилась в значимую и престижную ассоциацию исследователей процессов интеграции и развития образования. Сегодня всемирная сеть кафедр и центров исследований Жана Монне охватывает практически все страны мира (рис. 6).

С 2001 г. программа «Жан Монне» распространена на государства, не являющиеся членами Европейского Союза. В результате исследовательские центры и кафедры Жана Монне созданы во многих университетах и научных институтах за пределами Европы.



Рис. 6. Программа «Жан Монне» в мировом образовательном пространстве

Укрепление взаимодействия между учебными заведениями возможно при условии совместного создания и реализации согласованных образовательных программ, что обеспечит развитие транснационального образования. Программы транснационального образования реализуются как в форме образовательных программ для бакалавров и магистров, так и в форме программ дополнительного обучения, чаще всего включая значительную часть дистанционного обучения. Такие программы реализуются с участием вузов разных стран, представителей разных национальных образовательных систем на основании межвузовских соглашений, таких как:

- франшиза, когда зарубежный вуз выдает учебному заведению другой страны разрешение использовать свои образовательные программы и выдавать свои дипломы на согласованных условиях;

- совместные образовательные программы между высшими учебными заведениями из разных стран реализуются на основании договоров между вузами-участниками, которые определяют условия реализации программ, в том числе согласование каждой из сторон образовательной программы и учебных планов, академической мобильности и систем обеспечения качества образования;

– взаимное признание результатов и периодов обучения студентов другого вуза; студенты могут обучаться поэтапно в двух или нескольких вузах (Key action 1 – программы ERASMUS +).

Будучи прямым результатом интернационализации высшего образования, транснациональное образование (ТНО) тесно связано с использованием новых информационных технологий и знаменует собой реальный пример перехода к этапу глобализации высшего образования в мировом образовательном пространстве [56, 128]. Европейский центр по высшему образованию ЮНЕСКО, Совет Европы и Европейская Комиссия при участии Сети ENIC/NARIC ведут работу по решению международно-правовых проблем развития ТНО.

Бурное развитие интернационализации, международной академической мобильности и транснациональных институтов позволяют рассматривать высшее образование как феномен, определяющий необходимость взаимного признания дипломов и квалификаций. Особое значение в этих процессах имеет обеспечение качества обучения, актуализируемое принятием коммюнике Девятой конференции министров образования и Четвертого Болонского политического форума в Ереване в 2015 г. [24]. Ереванское коммюнике провозгласило следующие приоритеты: развитие образовательных программ, связанных с европейским рынком труда; переход к автоматическому признанию квалификаций в рамках Болонской системы; построение инклюзивного общества, основанного на демократических ценностях и гражданских правах; эффективное внедрение согласованных структурных реформ, сфокусированных на создание единой системы образовательных степеней и кредитов; обеспечение единых подходов к стандартам качества высшего образования; сотрудничество с целью роста образовательной мобильности.

В частности, к 2020 г. ставится задача обеспечить гарантии взаимного доверия к системам высшего образования стран-участниц Болонского процесса для достижения большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования в целях повышения его качества и обеспечения мобильности студентов. На форуме приняты

в новой редакции Стандарты и рекомендации для обеспечения качества высшего образования в ЕПВО [49, 93], выполнение которых позволит ускорить процессы признания дипломов и квалификаций на международном уровне. На транснациональном уровне интернационализация проявляется в разработке общих принципов развития высшего образования для выравнивания качества подготовки выпускников и укрепления международного сотрудничества.

1.5. Евразийский вектор интеграции образования

Следует отметить, что существует ряд факторов, негативно влияющих на темпы формирования общего Европейского образовательного пространства, среди которых и ряд объективных: различие национальных систем образования, демографическая ситуация в региональных государствах, кардинально отличающиеся экономические условия, педагогические и образовательные ресурсы, и, соответственно, уровень развития компетенций выпускников, недостаток региональной инфраструктуры. В целом современный этап развития образования в мире характеризуется особой интенсивностью преобразований, в равной мере затрагивающих организационные и управленческие структуры, целевые установки и содержание, методы и технологии обучения, источники и механизмы финансирования, а также условия и формы международного образовательного сотрудничества [96]. Решение задач по созданию единого образовательного пространства требует скоординированных усилий многих стран, а формирование общего образовательного пространства, как основы интеграции, является актуальным не только для стран-подписантов Болонской декларации, но и стран-партнёров.

В образовательной сфере Россия проводит политику «трех векторов»: вхождение в Болонский процесс, развитие интеграционных процессов на постсоветском пространстве через реализацию двусторонних и многосторонних проектов, образовательная интеграция в рамках стран ШОС (Шанхайской организации сотрудничества) и БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, Южно-Африканская Республика).

Европейский вектор развития интеграционных связей является престижным направлением вхождения в мировое образовательное пространство высшей школы и научных исследований.

Однако реальная направленность и перспективы образовательного взаимодействия обусловлены востребованностью пакета экспортируемых образовательных услуг. Статистические данные свидетельствуют о том, что численность студентов из стран Европы имеет стабильную тенденцию к снижению, в то время как число обучающихся из Азии постепенно увеличивается. При этом наибольший интерес к российской образовательной системе демонстрируют государства-члены ШОС, а российско-китайский вектор гуманитарного сотрудничества развивается на данный момент наиболее динамично.

Новый тип цивилизационной общности объединяет людей не по признаку их национального происхождения или вероисповедания, а в соответствии с общностью культурных предпочтений и единого культурного кода на основе свободного выбора ими своей культурной и цивилизационной идентичности. Межкультурный диалог сохраняет свою актуальность как базовая ценность современного глобального гуманитарного пространства. В этом определяющую роль играет образование, его интернациональный характер, согласованность критериев к качеству подготовки специалистов и методам его оценки.

Естественным следствием интернационализации и глобализации образования является его интеграция, происходящая наиболее интенсивно между странами, имеющими общие историко-цивилизационные корни, сопоставимые уровни социально-экономического развития и, как следствие, схожие проблемы. Многообразие народов, культур, языков и религий делают Евразию для интеграционных процессов в сфере образования одним из наиболее интересных регионов мира. Евразийская модель интеграции приобретает все большую привлекательность, являясь наиболее актуальным и перспективным процессом именно в рамках содружества государств постсоветского пространства. Для этих образовательных систем характерны: развитие в одном государстве в прошлом; русский язык как инструмент международного

общения; одинаковые проблемы перехода на систему бакалавр-магистр-доктор; необходимость гармонизации системы квалификаций, интенсивное развитие международного и межвузовского сотрудничества и т. д.

Одним из характерных признаков, присущих постсоветским государствам, является высокая скорость реформ и модернизации систем образования. В интеграционных процессах на евразийском пространстве Россия играет роль ключевого участника, аккумулирующего опыт политического, экономического, научно-образовательного и социокультурного взаимодействия, особенно в региональных и интеграционных процессах, происходящих в Содружестве Независимых Государств (СНГ). Действия России по евразийской интеграции имеют фундаментальную, хорошо продуманную и имеющую историческое прочтение основу. Идеи образовательной интеграции на евразийском направлении развиваются по принципам «евразийского Болонского процесса» с использованием наработок сетевого Университета ШОС (УШОС) [71, 72, 73]. Евразийское пространство высшего образования развивается отдельным организационным форматом, который способствует сближению стандартов в области образования и науки, повышению региональной академической мобильности. Концепция «Евразийского пространства высшего образования» строится на принципах «учиться друг у друга», «общаться друг с другом», «обмениваться друг с другом» [81, 90, 128].

На евразийском пространстве наиболее заметно развиваются два направления: обмены с участием России и Китая, а также отношения в сфере образования и науки между Россией и странами Центральной Азии, для которых ещё характерна постсоветская трансформационная модель, облегчающая процессы интеграции.

Большим достижением евразийского образовательного пространства является проект сетевого Университета УШОС, в котором участвуют 76 высших учебных заведений из 6 стран, в том числе 23 российских. МГУ им. М.В. Ломоносова имеет филиалы в Казахстане, Таджикистане и Узбекистане, ведется работа по созданию Совмест-

ного университета МГУ и Пекинского политехнического института (ППИ) в китайском городе Шэньчжэне. Идея образовательной интеграции на евразийском направлении развивается, в частности, Российским советом по международным делам (РСМД) в рамках проекта «Шанхайская организация сотрудничества: модель 2014–2015» [91]. Подписаны многочисленные двусторонние соглашения о сотрудничестве научно-образовательных учреждений России и стран ШОС. К странам ШОС сегодня относятся Индия, Пакистан, Таджикистан и Узбекистан, Киргизия, Казахстан, КНР и Российская Федерация. О вступлении в организацию заявляют ещё ряд стран: Монголия, Афганистан, Иран, Белоруссия и др.

Сближение образовательных стандартов и совершенствование системы взаимного признания научных и образовательных результатов в рамках евразийской образовательной интеграции поможет стимулировать академическую мобильность между странами ШОС, а также создать экспертную научную и кросскультурную базу для успешного социально-экономического развития всего евразийского региона. Одним из показателей развития научных обменов является статистика совместных международных публикаций. Так, удельный вес публикаций в соавторстве с российскими исследователями в общем числе публикаций страны составляет 23,44 % для Киргизии, 23,18 % для Казахстана, 15,45 % для Узбекистана и 14,81 % для Таджикистана.

Для консолидации профессионального сообщества, расширения и продвижения экспертного потенциала России и стран СНГ, а также распространения имеющегося опыта оценки качества образования и новых технологий в сфере контрольно-оценочной деятельности на территории Евразии в 2012 г. ведущими российскими учеными создана Евразийская Ассоциация оценки качества образования (ЕАОКО) [88]. Одной из ключевых задач ЕАОКО является содействие развитию методологии и проведение экспертных исследований в области оценки и анализа качества образования, разработки инструментов оценивания и их конкретного приложения. Для реализации этих задач деятель-

ность ЕАОКО направлена на разработку, поддержку и реализацию проектов в области оценки качества образования, организацию тематических семинаров, конференций и тренингов в области оценки качества и управления образованием, развитие международного сотрудничества в этой сфере. ЕАОКО обеспечивает взаимодействие между экспертным сообществом стран Евразийского региона и другими международными организациями, способствует проведению регионального анализа международных мониторингов и оценки качества образования. Кроме того, представляя Евразийское экспертное сообщество, содействует продвижению новейших разработок в области оценки качества образования за рубежом, чтобы для евразийских экспертов обеспечить доступ к международным ресурсам и событиям, международному опыту оценки качества образования.

Основными направлениями работы ЕАОКО являются:

- улучшение связей между организациями, занимающимися академической оценкой знаний, путем обмена опытом через конференции и публикации; обеспечение структурной работы, в рамках которой проводятся совместные исследования, обучение и проекты;
- сотрудничество в поиске технологий оценки, наиболее подходящих для решения проблем образования;
- участие в мероприятиях по улучшению технологий оценки и их внедрение в образовательные структуры стран-участников.

Ассоциация проводит ежегодные Международные конференции в различных странах, в том числе евразийского региона: 2012 г., Москва, Российская Федерация: «Интеграция, партнерство, инновации в сфере оценки качества образования»; 2012 г., Астана (Республика Казахстан): «Моделирование процедуры оценки с целью положительного воздействия на отдельные личности и организации образования»; 2013 г., Тель-Авив (Государство Израиль): «Оценивание в образовании: Технология оценивания в образовании»; 2013 г., Минск (Республика Беларусь): «Мониторинги школьного образования – перспективы межстранового сотрудничества»; 2014 г., Астана (Республика Казахстан): «Особенности и направления развития националь-

ных систем оценки качества образования»; 2014 г., Республика Сингапур: «Оценивание инноваций XXI в.»; 2015 г., Казань (Республика Татарстан): «Независимая оценка качества образования: современные вызовы и лучшие практики»; 2015 г., Канзас (Соединенные Штаты Америки): «Три основных аспекта тестирования: валидность, валидность, валидность»; 2016 г., Кейптаун (Южная Африка): «Оценивание достижений стандартов образовательных программ – непрерывный диалог»; 2016 г., Иссык-Куль (Киргизия): «Управление качеством образования на основе оценки»; 2017 г. Санкт-Петербург (Россия): «Мониторинги, рейтинги, рэкинги как инструменты управления качеством образования».

С целью интегрироваться в общее образовательное пространство проводятся региональные конференции по проблемам высшего образования, устанавливаются контакты с международными и региональными организациями, разрабатываются и внедряются образовательные и научно-исследовательские программы [112, 109].

Продвигая и развивая концепцию евразийского пространства высшего образования, следует все же помнить, что конечной целью евразийской образовательной интеграции является повышение качества высшего образования в России и странах региона в целом. Ориентация на Евразию не рассматривается как исключаящая альтернатива участию России в интеграционных образовательных процессах в других регионах мира. Поэтому международное сотрудничество осуществляется также в рамках двусторонних соглашений и меморандумов. В 2007 г. подписано соглашение о сотрудничестве в области оценки качества образования между Национальным центром тестирования (НЦТ) и Государственной Комиссией по приему студентов Азербайджанской Республики, Национальным аккредитационным агентством в сфере образования Российской Федерации и НТЦ. В 2013 г. подписан меморандум о сотрудничестве между НЦТ и Центром ТОМЕР (Турецкая Республика, г. Анкара, Университет Гази, Центр обучения, исследования и практики турецкого языка). В 2014 г. подписан меморандум о сотрудничестве между Национальным иссле-

довательским университетом «Высшая школа экономики» и НЦТ. В рамках меморандума проводятся обучающие семинары, тренинги для специалистов НЦТ по интерпретации и представлению результатов оценки образовательных достижений для различных групп пользователей теории и практики разработки тестов в психологии и образовании. Установлены связи с такими известными центрами, как Институт педагогических измерений (СИТО, Нидерланды) и Educational Testing Service (ETS, США). В рамках сотрудничества экспертами компаний Cito International (Нидерланды) проведены обучающие семинары для сотрудников НЦТ по разработке и составлению тестовых заданий для внешней оценки академических достижений.

Для успешного создания и расширения евразийского пространства высшего образования еще предстоит устранить многие несоответствия и противоречия, продолжать учитывать лучший мировой опыт в сфере образовательной интеграции, образования и науки, а также сотрудничество с признанными мировыми лидерами высшего образования. Логично ожидать, что рост притягательности российского образования будет в долгосрочной перспективе связан не только с регионализацией или изучением русского языка, но и с совместимостью российского образования с наиболее успешными мировыми образовательными системами. Работа по формированию евразийского пространства высшего образования ведется по нескольким направлениям [71]. Активно развиваются не только студенческие, но и научные обмены, отдавая приоритет специалистам более высокого уровня и программам с глубоким взаимопроникновением (долгосрочные научные стажировки, совместные научные исследования, совместные публикации, создание совместных научно-исследовательских центров, международные программы двойных степеней и двойных дипломов). Практическим стимулом для этого может стать сближение требований, предъявляемых к публикации научных результатов в странах-партнерах региона. Назрела необходимость создания согласованных образовательных стандартов в странах региона – прежде всего, в России и Китае, в России и Казахстане. Это касается структуры высшего

образования, сроков обучения, порядков присуждения степеней, выдачи дипломов, содержания образовательных программ, взаимного признания периодов и результатов обучения. Основными площадками по реализации межкультурного диалога в странах СНГ стали: Сетевой университет СНГ, Форумы творческой и научной интеллигенции стран СНГ, Базовая организация по языкам и культуре государств-участников СНГ, Евразийская ассоциация университетов, регулярно проводимые конференции, конгрессы и другие тематические мероприятия. Среди значимых проектов, реализованных Базовой организацией по языкам и культуре государств-участников СНГ, можно выделить следующие: инновационная образовательная среда Лингва-парк при Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ); Международный институт языков государств-участников СНГ; Межвузовский совет по духовному образованию государств-участников СНГ, трансформирующийся в международный сетевой университет духовного образования СНГ; Международный центр художественного перевода литературы стран СНГ, в практику которого вошли ежегодные школы молодых переводчиков художественной литературы стран СНГ; Межпарламентская Ассамблея СНГ и разработанные ею образовательные стандарты высшего профессионального образования в области перевода, лингвистики и межкультурной коммуникации.

Совместные образовательные программы, кроме обучающих целей, гармонизируют межличностное общение и способствуют снижению межнациональных и межконфессиональных конфликтов, устанавливая эффективные коммуникации среди молодежи. Это создаёт условия для совместного формирования будущих национальных элит, а, следовательно, углубление евразийской интеграции способствует стабильности и росту государственных экономик.

2. ОСОБЕННОСТИ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Основные цели и принципы евроинтеграции в образовании

Образование сегодня входит в число глобальных факторов общественного развития, сглаживания диспропорций, обеспечения политической стабильности и устойчивого развития в мировой экономике. Новая миссия университетов стала мощным стимулом модернизации образования и призвана обеспечивать реальные запросы развития экономики знаний [55, 77]. Международное сотрудничество в сфере высшего образования рассматривается как важная часть межстрановых отношений и взаимодействия на уровне организаций и учреждений в глобальном масштабе, а также между отдельными учеными и практиками в сфере высшего образования из разных стран. Лидерство в развитии научных исследований и технологий во многом определяется эффективностью интеграции науки, образования и бизнеса. Взаимодействие в сетевой форме стало действенным инструментом устойчивого развития и конкурентоспособности стран в условиях глобализации знаний и технологий, становления экономики, основанной на знаниях. Поэтому в последнее время возросла степень интенсивности процессов интеграции, и евроинтеграции в частности, которые реализуются в разных форматах (университет-предприятие, корпоративные институты; отраслевые и межотраслевые проекты) и по различным моделям (совместные образовательные и исследовательские программы, *spi-off* активности).

Следует отметить, что основными для интеграции в образовании являются инструменты Болонского процесса, они понятны и транспарентны для всех регионов, участвующих в международном образовательном пространстве, в том числе и на уровне целеполагания.

Основные цели евроинтеграции и международного сотрудничества:
– обеспечение доступности образования;

- необходимость непрерывного образования и внедрения стратегии «образование в течение всей жизни»;
- приобщение к богатствам мировой культуры при сохранении национального характера образования;
- поиск эффективных моделей управления;
- расширение источников финансирования образования;
- разработка и совершенствование нормативно-правовой базы модернизации образовательной деятельности, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- социальное обеспечение участников образовательного процесса.

К основным принципам евроинтеграции можно отнести:

- обеспечивая фундаментальными знаниями для целостного видения мира, избегать избыточной информационной насыщенности образовательных программ;
- формирование понимания возможности обучения и создание условий для обучения в течение всей жизни (повышение квалификации, переквалификация и т. п.);
- переход на компетентностный подход, обеспечивающий как профессиональное, так и личностное развитие обучающихся и способность адаптироваться в условиях постоянных изменений;
- замена авторитарной педагогики педагогией толерантности, трансформации отношений между преподавателем и студентом в субъектно-субъектные, чтобы специалисты были самодостаточными личностями, способными брать на себя ответственность и быть эффективными в рыночной экономике;
- внедрение модели студентоориентированного образования, в основе которой заложено формирование потребности в познании, самопознании и развитии личности;
- обучение умениям взаимодействовать с другими людьми и социальными структурами, регулировать конфликты: психологические, социальные, политические, межнациональные, возникающие в процессе жизнедеятельности;

– обеспечение инновационного развития образования, соответствующего динамике изменений и способности воспринимать изменения.

Следует отметить, что евроинтеграция образования – это объективный и постоянно развивающийся процесс, связанный не столько с педагогическими заимствованиями, что имело место всегда и само по себе целесообразно, сколько с общими параллельными процессами и общими социально-экономическими и культурными явлениями, к числу которых можно отнести: разносторонние мировые хозяйственные связи; информационные технологии с их развитой инфраструктурой, делающей доступную информацию для практически каждого уголка земного шара; цивилизационные проблемы человечества, в первую очередь, экологические; идеи глобального рынка, свободы, гуманизма и общечеловеческих ценностей.

Международная интеграция в системе образования, как и в любой другой сфере жизнедеятельности, – сложный, противоречивый и длительный процесс. Многие проблемы связаны со сложностью перехода с национального на наднациональный уровень. Поэтому основной целью интеграции является объединение потенциала национальных образовательных систем для решения задач, выходящих за рамки возможностей отдельной страны: ликвидация неграмотности и неравенства доступа к качественному образованию; согласование элементов образовательной политики и гармонизация программ обучения для обеспечения автоматического признания результатов и периодов обучения; согласованность ученых степеней; расширение академической мобильности; разработка общих стандартов качества образования; повышение внутреннего потенциала национальных образовательных систем.

Вместе с тем, практика показывает, что универсализм в образовании возможен лишь при условии сохранения многообразия социально-политических укладов, культурных и языковых традиций. Основной чертой успеха интеграционных процессов стало понимание значимости культурной идентичности и сохранения национальных

подходов и традиций, свойственных специфическому характеру национальных систем образования. Интеграция становится важным фактором расширения знаний при сохранении культурного и научного достояния как для каждого человека, так и для общества [49, 82]. Поэтому в отличие от глобализации интеграция не ставит целью унификацию национальных образовательных систем, а акцентируется на взаимопонимании и взаимообогащении как ориентирах взаимодействия в условиях быстро меняющегося и взаимозависимого мира, чтобы стать стабилизирующим элементом развития экономики, политики и других сфер международного сотрудничества.

Примером интеграционных процессов такого уровня является Европейский Союз, образовательная политика которого реализуется на основе признания необходимости последовательной интеграции и осознания невозможности ее одновременного и единогоформатного достижения.

Совет Европы и Европейский Союз определяют стратегию и способствуют реализации интеграционных процессов. Совет Европы рассматривает разные вопросы общественной жизни, но не наделен властными функциями, а главную роль в определении основных направлений общей социально-экономической и политической стратегии европейских государств играет Европейский Союз. Под руководством ЕС его страны-члены активно работали над документами, сформировавшими основу академического сотрудничества и повышения мобильности студентов и преподавателей в общеевропейском пространстве. При этом обеспечение качества образования является одним из важнейших направлений сотрудничества и общей обязанностью стран-членов ЕПВО выполнять согласованные договоренности, что соответствует стратегической цели ЕС – стать наиболее конкурентоспособной и динамичной, основанной на знаниях экономикой мира, способной обеспечить устойчивый экономический рост, рабочие места лучшего качества и социальную сплоченность общества [52–54].

Во многих странах эти процессы происходят под влиянием двух противоположных тенденций: с одной стороны, растущей потребности к сближению национальных образовательных систем различных уровней развития, с другой – актуализацией региональных потребностей, связанных со стремлением к достижению конкурентоспособности и экономической стабильности регионов.

К процессу создания общеевропейского образовательного пространства Россия присоединилась в 2003 г. на этапе, когда в Европе уже был накоплен почти пятидесятилетний опыт сотрудничества в этой сфере. Для нашей страны особый интерес представляют интеграционные процессы в сфере европейского образования: определение основных этапов и движущих сил, выбор принципов и методов реализации, создание эффективных инструментов, анализ факторов успеха и основных направлений реформирования. Формы и механизмы сотрудничества стран-членов ЕС в сфере образования эффективны для России, как страны-подписанта Болонской декларации, еще и как инструменты сотрудничества с ключевыми партнерами в СНГ.

На сфере образования лежит ответственность за формирование и воспитание специалистов, способных реагировать и отвечать на современные вызовы, трансформироваться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе и науке. Главная задача высшей школы – помощь личности в самореализации, в раскрытии и развитии потенциала, принятии и понимании собственной свободы и ответственности за жизненные выборы. В процессе личностного развития происходит формирование готовности и компетентности специалиста, обеспечивающие ему конкурентоспособность, профессиональную мобильность и развитие карьеры.

Создание общего пространства образования России и ЕС, как и эффективное участие в формировании общего пространства высшего образования в Европе, потребует времени и системного подхода. Необходимо обеспечить конкурентоспособность отечественной системы высшего образования, учесть национальное, культурное и социально-

экономическое своеобразие страны и использовать весь спектр инструментов сотрудничества для повышения качества образования.

Как ключевую задачу Ереванское коммюнике заявило интеграцию национальных образовательных систем и формирование европейского образовательного пространства к 2020 г. В качестве приоритетов рассматриваются вопросы признания квалификаций и укрепление международного сотрудничества между агентствами в сфере обеспечения качества высшего образования. Сотрудничество агентств по обеспечению качества образования является важнейшим политическим ресурсом, оказывающим влияние на органы управления в сфере образования. Оно включает различные формы: вовлечение иностранных специалистов в процесс оценки или в состав комиссий по аккредитации; включение иностранных экспертов в орган управления агентства той или иной страны; использование международных стандартов и критериев при оценке и аккредитации программ обучения; использование разработанных на международном уровне показателей уровня подготовки бакалавров и магистров.

При всем многообразии форм, методов и динамики интеграции неизменно приоритетными являются следующие задачи: обеспечение качества образования, развитие совместных программ обучения и активизация академической мобильности преподавателей, студентов и специалистов.

2.2. Интеграционные процессы в высшем образовании

Интеграция, как объединение в единое образовательное пространство, отображает основные тренды развития национальных образовательных систем: обеспечение доступности и открытости, сопоставимости и сбалансированности образовательных программ, мобильности и признание квалификаций. Ведущее направление современных интеграционных процессов связано с интеграцией образования и наук, обеспечивающих воспроизводство и развитие человеческого и технического потенциала. Усиление исследовательской ком-

поненты должно содействовать повышению качества образования и, как следствие, обеспечивать новыми компетенциями будущих специалистов, которые должны быть способны прогнозировать требования рынка инноваций, обеспечивать динамику устойчивого развития экономики и общества, творчески и эффективно подходить к решению проблем, порождаемых неопределенным будущим. Общество все больше строится на знаниях, поэтому консолидация образования и научных исследований сегодня становятся новым целевым ориентиром модернизации образовательных программ [23, 46, 77].

Такая тенденция основана на мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества по выстраиванию полиформатной системы подготовки молодых ученых и специалистов в условиях глобализации науки, растущей информатизации общества, интернационализации образовательных и исследовательских процессов, роста с учетом запросов стейкхолдеров как со стороны академических кругов, так и со стороны высокотехнологичных компаний.

К основным формам интеграции образования и науки можно отнести: совместные образовательные программы российских и зарубежных вузов с акцентом внимания на программах уровня Ph.D, академической и технологической магистратуры; реализацию совместных исследовательских проектов; создание сетевых научных лабораторий и структурных подразделений инновационных типов; развитие академической мобильности аспирантов и научных сотрудников.

Исторически основная роль университетов – получение, накопление и передача обществу знаний, но сегодня экономическая ситуация в мире и реальная конкуренция ставят задачу более активного поиска и использования дополнительных внутренних резервов вузов для их развития и подготовки специалистов нового уровня. Вузы должны стать локомотивом экономического прогресса государств посредством обеспечения экономики интеллектуальными высококвалифицированными кадрами с наращиванием технологического инновационного потенциала. Для решения этих задач стало целесообразным входить в различные международные объединения и ассоциации, в

рамках которых можно обмениваться лучшими практиками, создавать центры коллективного пользования, используя сильные стороны друг друга, совершенствоваться и повышать качество и конкурентоспособность образовательных услуг. Поэтому межвузовское сотрудничество, в частности программы совместных дипломов и двойных дипломов, стало «основным инструментом формирования общеевропейского пространства высшего образования и научных исследований, эффективной и широко развитой формой сотрудничества, программами академических и научных обменов и стажировок, как студентов, так и преподавателей» [126, с. 86].

Межвузовское сотрудничество, как на международном, так и на национальном уровне, играет важную роль в обеспечении необходимой платформы для взаимобмена и предоставления материальных активов вузов друг другу в виде лабораторий, технопарков, производственных цехов. Это позволяет обеспечивать реализацию совместных программ и проектов, внедрять совместные разработки в реальные секторы экономики и наращивать инновационный потенциал вузов.

Традиционно репутация вуза в значительной мере зависит от качества его образовательных программ, поэтому можно ожидать, что преподаватели и студенты, вовлеченные в совместные образовательные программы и проекты, укрепят межличностные и профессиональные компетенции, повысят уровень владения иностранными языками, обеспечат развитие межкультурного и межстранового диалога, а также новых форматов взаимодействия государства, бизнеса, образования и науки [95].

Идеи интеграции в последнее время реализуются не только на международном уровне, но и внутри государств. В частности, в России взят курс на развитие ведущих университетов (или схожих сетевых структур – опорных вузов, центров превосходства, межотраслевых исследовательских центров), которые должны выступить «локомотивами» интеграционных процессов высшего образования и науки в регионах [94]. Характер этой тенденции в стране и мире вызывает необходимость научного осмысления сущности интеграции, ее роли в

развитии человека и общества. Без понимания истинных причин и принципов интеграции профессионально исследовать интеграционные тенденции в высшем образовании (истoki, цели, механизмы реализации, плюсы и минусы, результаты, способы оценки эффективности), а тем более эффективно реализовывать их и управлять ими, невозможно.

Интеграция отображает основную тенденцию – развитие при объединении, сущность которого – изменение с усложнением. По аналогии с моделью современной экономической системы, в зависимости от направления взаимодействия элементов системы высшего образования, можно выделить несколько уровней интеграционных процессов:

- макроинтеграция – интеграция в мировое образовательное пространство (Болонский процесс, сетевые университеты ШОС и БРИКС, интеграционные явления в рамках глобального объединения отдельных стран и др.);

- мезоинтеграция – внутрисистемная интеграция высшего образования (федеральные университеты, национальные исследовательские университеты, опорные региональные вузы и др.);

- микроинтеграция – образование связей внутри образовательных организаций: проведение кросс-дисциплинарных исследований; междисциплинарные кафедры; формирование межпредметного образовательного пространства; создание совместных образовательных программ и модулей; интеграция социальных воспитательных компонентов в образовательные программы; объединение учебной, научной и методической инновационной деятельности через создание технологических и предпринимательских образовательных программ [50].

В книге «Лавина идет. Высшее образование и революция впереди» Майкл Барбер (Michael Barber, 2013 г.) отмечает, что все аспекты обучения должны будут измениться, поскольку меняется наш мир [109]. Возникает вопрос: является ли университетское образование хорошей подготовкой молодежи к трудовой жизни в XXI в., будет ли оно высокого качества?

Опыт показывает, что главной целью интеграции является выстоять в конкурентной борьбе (национальная система образования в международной образовательной среде; вуз среди прочих отечественных вузов; область знаний в борьбе за преобладающую позицию и др.). Как следствие, интеграция становится не только целью, но и инструментом повышения конкурентоспособности участников интеграционных процессов, обеспечивающим эффективное продвижение вперед.

2.3. Программы TUNING, TEMPUS, ERASMUS+, Jean Monnet Action

Общеввропейский проект TUNING («*Tuning of educational structures in Europe*») – «Настройка образовательных структур в Европейском пространстве высшего образования» – был начат в 2000 г. при поддержке Европейской Комиссии и охватил большинство стран Европы, в том числе и Россию. В соответствии с принципами Болонского процесса проект создал методологию создания и реализации образовательных программ, базирующуюся на Европейских стандартах и рекомендациях по обеспечению качества.

Проект Тюнинг был инициирован университетами Деусто (Испания) и Гронинген (Нидерланды), поддержан другими университетами и развивался как межуниверситетский, отвечающий новым условиям и новым возможностям, созданным Болонским процессом и европейской интеграцией. Название «Тюнинг» («*Tuning*») выбрано для того, чтобы подчеркнуть, что университеты стремятся не к единообразию программ, а к согласованности подходов, параметров и инструментов реализации образовательных программ. Сохранение традиций и многообразия образования в Европе с самого начала было важнейшей чертой проекта. Проект обосновал методологию, разработал критерии и ключевые ориентиры создания образовательных программ, обосновал последовательность и этапность внедрения процессов модернизации в жизнедеятельность вузов.

Главной целью данного проекта было введение в образовательную практику высшего образования инструментов Болонского процесса для разработки образовательных программ двух уровней высшего образования, основанных на результатах обучения, обеспечивающих сравнимость и сопоставимость программ и присуждаемых по их завершении квалификаций. Основные принципы этого проекта – обеспечение сопоставимости образовательных программ с учётом разнообразия подходов к образовательным процессам, обеспечения открытости образовательной системы, построения доверия между университетами на основе общих подходов к обеспечению качества образования. Итогом такого проекта должны стать результаты обучения, выраженные в компетенциях и ECTS [19, 64, 67, 132].

Основная идея проекта TUNING – обеспечить понимание, что цель высшего образования – создавать и совершенствовать такие образовательные условия, при которых учеба в вузе будет наиболее полезна и эффективна для обучающегося и адекватна потребностям современного общества. В процессе реализации проекта проходило многостороннее обсуждение необходимости преобразований в образовании со всеми заинтересованными. Разные группы стейкхолдеров были вовлечены в анкетирование, которое включало определенные профсообщества, требования и ожидания работодателей к будущим специалистам.

Хотя проект изначально был направлен на сближение образовательных подходов в странах ЕС, в дальнейшем он распространился на страны-участницы Болонского процесса и был диссеминирован на другие страны и регионы (Латинская Америка, Африка, Япония и т. д.). На данный момент в рамках проекта предложена методология разработки, реализации и оценки образовательных программ для каждого из трех уровней: бакалавр, магистр, доктор. Ключевые ориентиры для образовательных программ конкретной предметной области выражаются в виде перечней общих и профессиональных компетенций выпускников и соответствующих им обобщенных результатов обучения (рис. 7).

Было выделено пять базовых инструментов, которые способствуют реализации «настройки» образовательных программ:

- общие (академические) компетенции;
- субъектно-специфические компетенции;
- ECTS / модель для национальной системы накопления зачетных единиц;
- подходы к обучению, преподаванию и оценке;
- повышение качества образовательного процесса на основе внутренней культуры обеспечения и гарантии качества образования.

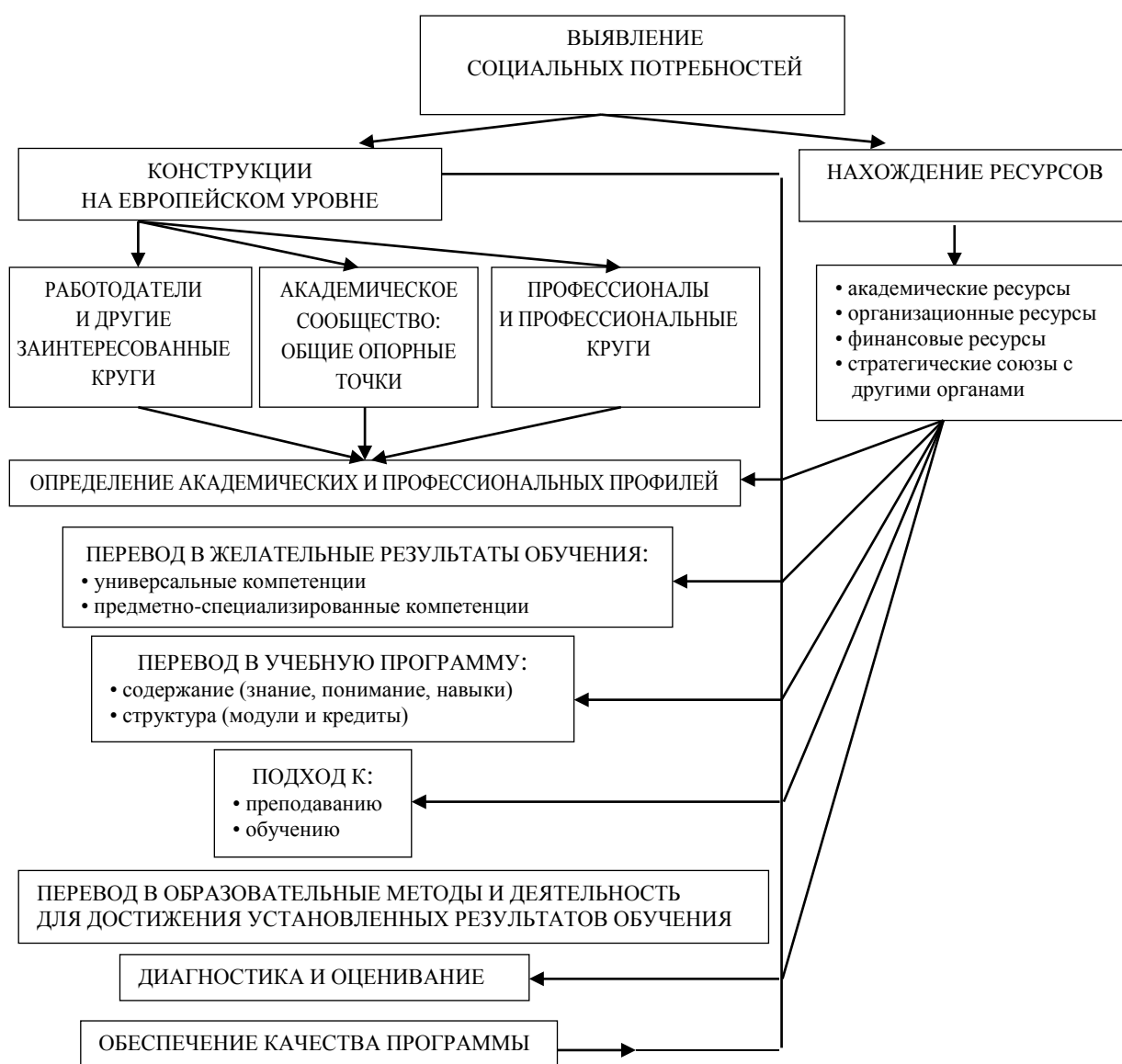


Рис. 7. Модель проекта TUNING

Экспертами признан вклад проекта TUNING в создание терминологического соответствия, важного для определения базовых понятий. Так, результаты обучения в нем – это ожидаемые показатели того, что обучающийся должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. Ожидаемые результаты обучения формулируются преподавателями, а результаты обучения, приобретаемые студентом в процессе обучения, определяются дескрипторами компетенций по уровням освоения основных образовательных программ. Компетенцию TUNING рассматривает как динамичное сочетание знания, понимания, умений и способностей. Развитие компетенции заложено в методологии их формирования и является целью освоения обучающимися образовательных программ.

Компетенции сложны по своей структуре, их можно представить как систему различных составляющих:

- когнитивную, предполагающую умение использовать теории и понятийный аппарат, а также знания, приобретенные опытным путём;
- функциональную (умения и ноу-хау), что человек должен уметь делать и знать, как это реализуется;
- личностную, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;
- этическую, наличие определенных личностных и профессиональных ценностей.

Основой методологии TUNING и ее наиболее очевидным вкладом в развитие образования является компетентностный подход и прозрачность результатов обучения, что ориентирует учебные заведения на лаконичную и емкую формулировку образовательных целей, понятных потенциальным работодателям и позволяющих обучающимся сделать осознанный выбор образовательной организации и планировать свою профессиональную карьеру. Методология TUNING позволила европейским университетам успешно перейти на 3-уровневую систему образования и согласовать требования к структуре образовательных программ всех уровней, выработать общие

подходы к оценке результатов обучения и стала своего рода дорожной картой Болонского процесса.

В методологии TUNING особое внимание уделяется двум типам компетенций: предметно-специализированным/профессиональным и общим [27, 51]. Предметно-специализированные определяются направлением подготовки, общие – не зависят от профиля. Различают три вида общих компетенций: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные компетенции включают познавательные (когнитивные) способности (понимать и использовать идеи и теории), методологические способности (понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем), технологические умения, связанные с использованием оргтехники и компьютера, включая умения применять методы информационного управления. К данному виду относятся и лингвистические способности – эффективные деловые коммуникации; устное или письменное общение, знание иностранных языков.

Межличностные компетенции связаны с умением выражать мысли и чувства, строить отношения в группе; критическим осмыслением и способностью к самокритике; социальными умениями, связанными с процессами социального взаимодействия и сотрудничества; умением работать в коллективе, принимать социальные и этические обязательства.

Системные компетенции обеспечивают сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Формирование системных компетенций опирается на предварительно приобретенные инструментальные и межличностные компетенции.

В компетенциях заложен потенциал «обучения умению учиться», что является важным условием приобретения и развития любых компетенций. Люди, находящие трудным или невозможным самостоятельно обучаться, не смогут стать действительно компетентными специалистами.

Следует отметить, что компетенции не формируются в рамках одной дисциплины, их становление происходит циклично и достигается усилиями всех участников образовательного процесса, причем не только за счет освоения предметного содержания, но и в результате применения современных образовательных технологий, а главное, при организации деятельности в образовательном процессе. Уровни сформированности компетенции оцениваются путем наблюдений в рамках деятельностного подхода при освоении различных дисциплин образовательной программы на всех этапах обучения. Компетенцию очень сложно оценивать в силу ее междисциплинарного и деятельностного характера.

Д. Ричен и Л. Салганик считают [127], что ключевые (универсальные или общие) компетенции должны отвечать следующим требованиям: быть многофункциональными; необходимыми для решения разных проблем в различных контекстах; быть комплексными (применимыми в различных областях жизни: личной, семейной, социальной, профессиональной, политической); стимулировать развитие высокого уровня мышления и умственных способностей; быть многомерными.

В сфере академических и профессиональных профилей компетенции способны определить выбор знаний, необходимых для конкретных целей и получения квалификации, а также сроки освоения различных образовательных программ, в кредитах:

<i>Стандартная структура</i>	<i>Другой вариант</i>
Бакалавриат: 60+60+60=180	Бакалавриат: 60+60+60+60=240
Магистратура: 120	Магистратура: 60-90

Учебная нагрузка студента очной формы обучения в течение академического года составляет 60 кредитов, которые, в свою очередь, подразделены на два семестра (рис. 8).

Описанные проектом TUNING компетенции стали контрольными параметрами для разработки и оценки учебных программ, но они не должны ограничивать действия разработчиков. Гибкость и автономия

при конструировании программ сохраняются, но предлагается общий язык для формулирования целей и задач образовательной программы. Проектом заложено понимание того, что различные траектории обучения должны вести к сравнимым результатам, а сравнимые результаты легче поддаются учету в других программах и могут стать основанием для зачисления студентов на программу следующего цикла и оценки квалификационных уровней.

FIRST CYCLE PROGRAMME

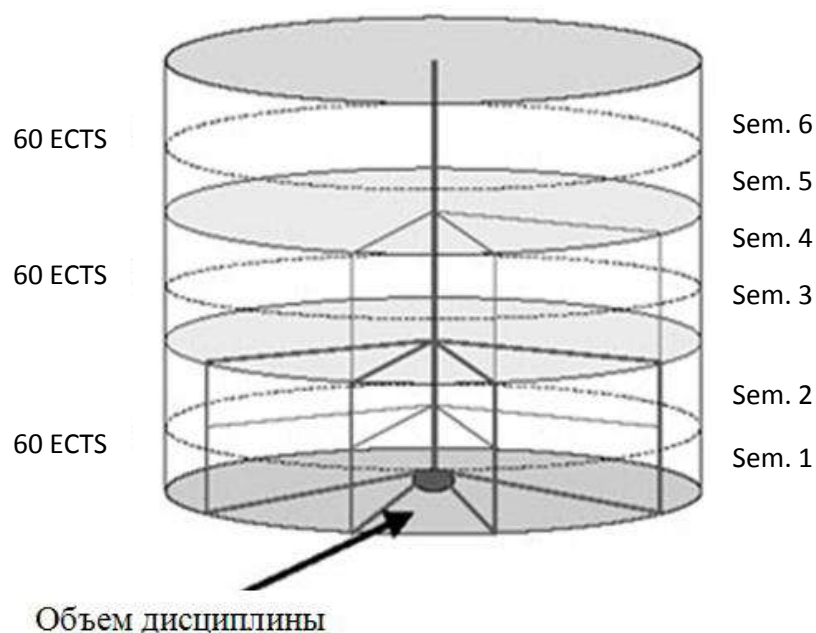


Рис. 8. Модель бакалавриата с программой 180 кредитов

Квалификационные уровни устанавливаются рамкой квалификаций посредством описания результатов обучения, которые, в свою очередь, определяются на основе знаний, а также умений и широких компетенций, включающих в себя личностные и профессиональные результаты. Европейская рамка квалификаций (EQF или ЕСК) включает 8 уровней, определенных в ходе Болонского процесса. Уровни заданы в форме дескрипторов лексических единиц (слово, словосочетание), служащих для описания в краткой и понятной форме требований к уровням освоения компетенций.

Для Болонской структуры квалификаций важны ранее уже упоминавшиеся Дублинские дескрипторы – краткие описания того, что требуется для освоения каждого из трех циклов (уровней) высшего

образования. Они основаны на пяти главных результатах обучения: знание и понимание, использование на практике знания и способности понимания, способность к вынесению суждений, оценке идей и формулированию выводов, умения в области общения, умения в области обучения (табл. 2). Дублинскими дескрипторами определяются необходимые:

- знания: широта и вид (knowledges: breadth and kind);
- умения и навыки: диапазон и выборность (know-how and skills: range and selectivity);
- компетенции: контекст, роль, умение учиться, способность проникать в суть (competences: context, role, learning to learn, insight).

Каждый уровень имеет описание, основанное на понятиях: знания, умения и широкие компетенции.

Квалификации, означающие завершение высшего образования короткого цикла (в рамках первого цикла), присуждаются студентам, которые:

- на основе общего среднего образования демонстрируют знания и понимание области изучения для трудовой деятельности или профессии, личностного развития и продолжения обучения для завершения первого цикла;
- могут применять знания и понимание в профессиональных контекстах;
- способны определять и использовать данные для формулирования ответов на четко определенные конкретные и абстрактные проблемы;
- могут передавать собственное понимание, умения и деятельность коллегам своего уровня, руководителям и клиентам;
- обладают умениями для продолжения дальнейшего обучения при определенной степени автономности.

Квалификации, означающие завершение высшего образования первого цикла (бакалавр), присуждаются студентам, которые:

- продемонстрировали передовые знания и понимание в области изучения;

– обладают компетенциями для обоснования доводов и решения проблем в рамках области изучения, могут применять знания и понимание при профессиональном подходе к трудовой деятельности;

– способны осуществлять сбор и интерпретацию значимых данных в рамках области изучения для вынесения суждений, предполагающих учет значимых социальных, научных или этических вопросов;

– могут сообщать информацию, идеи, проблемы и решения как специалистам, так и неспециалистам;

– развили умения в области изучения, которые необходимы для продолжения обучения с высокой степенью автономности.

Квалификации, означающие завершение высшего образования второго цикла (магистр), присуждаются студентам, которые:

– продемонстрировали углубленные знания и понимание, составляющие основу или возможность для проявления оригинальности при разработке и/или применении идей, в том числе в рамках исследовательского контекста;

– могут решать проблемы в новых и незнакомых контекстах (междисциплинарных), связанных с областью изучения;

– способны справляться со сложными проблемами на основе неполной или ограниченной информации с учетом социальной и этической ответственности;

– могут сообщать свои выводы и обоснования специалистам и неспециалистам четко и непротиворечиво;

– обладают умениями, позволяющими продолжать обучение в значительной мере самостоятельно и автономно.

Квалификации, означающие завершение высшего образования третьего цикла (Ph.D), присуждаются специалистам, которые:

– продемонстрировали системные способности исследования в определенной области;

– продемонстрировали способность создавать, разрабатывать и адаптировать результаты исследований с научной целостностью;

– внесли вклад посредством оригинального исследования, расширяющего рамки существующих знаний путем разработки существенного продукта и публикаций в национальных или международных изданиях;

– обладают способностью к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;

– могут свободно общаться по тематике своей области компетенции с широким научным и производственным сообществом;

– способны в рамках академических и профессиональных контекстов содействовать технологическому, социальному или культурному развитию в интересах формирования общества, основанного на знаниях.

Механизм сопоставления квалификаций с «системой координат», которым является Европейская система квалификации (ЕСК) или European Qualifications Framework (EQF), представлен на рис. 9.

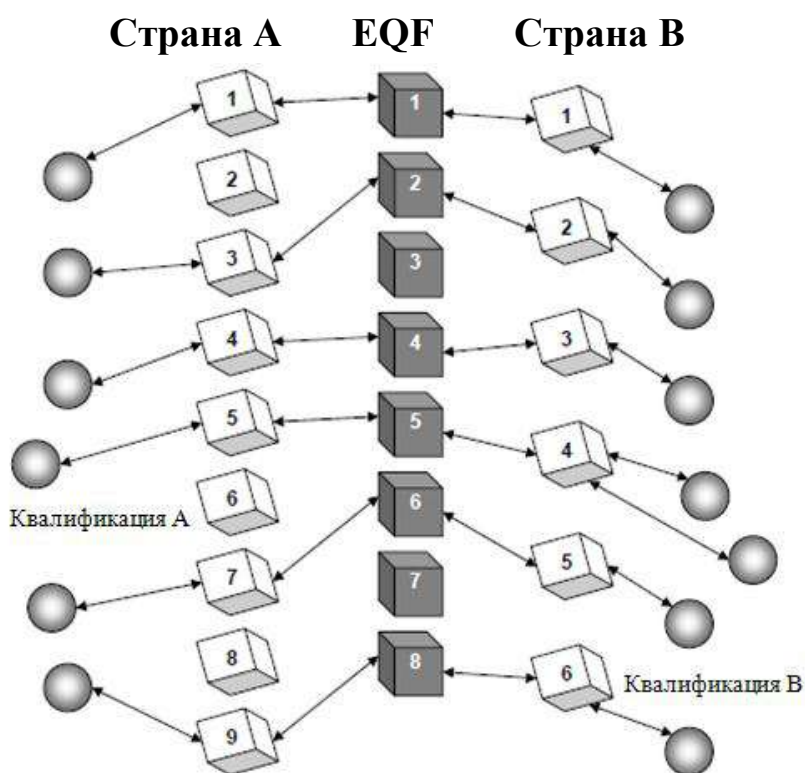


Рис. 9. Принцип сопоставления квалификаций

Таким образом, каждый уровень описывается в терминах результатов обучения, которые можно сопоставить с квалификациями EQF и системами квалификаций различных стран.

Уровни 5–8 относятся к высшему образованию (третичное не-университетское, степень бакалавра, степень магистра, докторская степень). ЕСК содержит Индикативную матрицу, где объясняется, как можно соотнести ее уровни с уровнями национальных систем образования и обучения. В ЕСК дается обобщенное описание результатов, детализация осуществляется в национальных системах. Разработанные на этой основе индикаторы уровней позволяют учитывать окончание обучения; появляется возможность вносить в эту матричную структуру учебные результаты и разрабатывать учебные модули в соответствии со структурой квалификационной рамки. В настоящее время практически все страны-участники Болонского процесса либо разработали, либо разрабатывают национальные системы квалификаций (НСК), основанные на результатах обучения, которые будут дорабатываться на основе изменений и дополнений в ЕСК.

Страны, поддерживающие идеи проекта TUNING, намерены стремиться:

- содействовать как «образованию в течение всей жизни» и равенству шансов в обществе, базирующемся на знаниях, так и дальнейшей интеграции национальных рынков труда;

- соотносить национальные уровни квалификаций с EQF на основе прозрачности, сравнимости и транспарентности к европейским уровням, при этом согласовывать их с национальным законодательством и практикой, признавая многообразие систем образования;

- определять и описывать квалификации в национальных рамках на базе модели образования в течение всей жизни, применяя подход, основанный на результатах обучения в целях зачета и аккумуляции результатов обучения;

- устранять преграды между образовательными учреждениями общего и профессионального образования с целью недопущения повторения программ предшествующего обучения;

- поддерживать работников сферы труда, обладающих большим профессиональным опытом в различных областях деятельности и обеспечивать упрощение признания результатов их нефор-

мального/спонтанного, то есть неорганизованного и неструктурированного в отношении времени и целей обучения;

– способствовать продолжению обучения после завершения первичного образования или после перехода к трудовой деятельности для усовершенствования или актуализации знаний и компетенций, приобретения новых компетенций, необходимых для профессионального роста, переподготовки и развития личности;

– совершенствовать методологию сопоставимости квалификаций и сертификации компетенций на основе установления соответствия между ступенями образования и содержанием формальной квалификации путем подтверждения признания знаний, умений и/или компетенций посредством стандартизированной оценки.

Основополагающие концептуальные идеи проекта сводятся к освоению компетентностного подхода, ставшего актуальным на современном этапе развития и для российского высшего образования. Кроме того, в материалах TUNING освещаются вопросы использования ECTS, проблемы модульного построения образовательных программ и учебных планов, взаимосвязи методов преподавания, учебной деятельности студентов и новых технологий оценивания уровня достижений обучающихся [12]. С точки зрения проекта TUNING образовательная программа представляет собой не просто набор случайно подобранных курсовых единиц, а взаимосвязанный комплекс, для разработки и освоения которого требуется целостный подход.

TUNING стал ключевым для проекта Европейского Союза – TEMPUS (Trans-European mobility programme for university studies – Транс-Европейская программа мобильности для университетов). Программа открыта в 1990 г., направлена на оказание помощи процессу социальных и экономических преобразований, совершенствование систем высшего образования стран-партнеров на основе взаимовыгодного сотрудничества.

Одним из преимуществ TEMPUS является объединение в консорциум проекта университетов и представителей сферы труда для разработки и реализации образовательных программ. Общее руководство осуществляет Европейская комиссия (Брюссель), в странах ЕС

имеются представительства и контактные пункты, а также национальные офисы в странах-партнерах. Координацию программы TEMPUS на национальном уровне в странах-партнерах осуществляют Национальные офисы в тесном взаимодействии с Делегациями Европейского Союза, а в странах ЕС – Национальные контактные пункты TEMPUS. Реализация происходит через Исполнительное агентство по образованию, культуре и аудиовизуальным средствам (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA)) Европейского Союза.

Европейская комиссия определяет следующие цели программы:

- развивать образовательный уровень студентов, в том числе лингвистический и культурный, с помощью обучения в других европейских странах;
- расширять сотрудничество между институтами и обогащать образовательную среду принимающих учреждений;
- способствовать развитию молодых людей как высококвалифицированных и непредубежденных будущих профессионалов с международным опытом.

Основная задача программы – расширение сотрудничества в области высшего образования между Европейским Союзом и странами-партнерами в контексте реализации Лиссабонской стратегии и Болонского процесса. Цель программы TEMPUS – содействие развитию высшего образования, реализация образовательной политики в сфере высшего образования, интеграции высшей школы в европейское образовательное пространство. Для этого на конкурсной основе реализуются финансово поддерживаемые совместные проекты, которые основываются на партнерствах учебных заведений высшего образования стран ЕС и стран-партнеров и направлены, в основном, на модернизацию существующих и разработку новых программ и учебных планов.

Программа TEMPUS появилась в мире, который отличался от того, в котором мы живем сейчас, и прошла следующие этапы развития.

TEMPUS I (1990–1993 гг.) – программа «поддержки». В 1990-х гг. в университетах Западной Европы впервые стали использоваться ком-

пьютеры. Но пока студенты все еще читали книги в библиотеках, а единственным международным средством письменного общения, помимо почты, был факс. До 1990 г. Европа была жестко разделена на два лагеря, а контакты между Востоком и Западом были редкими, если не невозможными. Академические программы были продолжительными и очень узкоспециализированными. Приоритет отдавался теоретическим и прикладным наукам. Акцент делался на знания, а не на «ноу-хау» и практическое применение. TEMPUS I была открыта не только для двадцати стран Центральной и Восточной Европы и двенадцати стран-членов ЕС того времени. Греция вступила в ЕС в 1981 г., Испания и Португалия – в 1986 г., в третью группу, известную как «западные страны», вошли Австрия, Финляндия и Швеция (впоследствии вступившие в ЕС), Турция (страна-кандидат на вступление в ЕС), Норвегия и Швейцария, а также США, Канада, Австралия и Япония. Дэвид О’Салливан (бывший генсекретарь Еврокомиссии) описывает логику вовлечения «западных стран» так: «Мы поняли, что при скромных средствах можно сделать многое, только если координировать усилия, поэтому в исходном регламенте Совета вы найдете ссылки на страны, не входящие в ЕС. Планировалось начать с выявления потребностей, затем собрать партнеров из ЕС и G24, чтобы сотрудничать для достижения результатов».

TEMPUS II (1994–1999 гг.) – программа «переходного» периода. Приоритеты TEMPUS I были сформулированы в рамках PHERE, тогда как новизна TEMPUS II состояла в том, что страны-партнеры должны были выделить приоритетные области реформирования своих национальных систем высшего образования. Среди указанных приоритетов были «интернационализация», «реформирование университетского управления и финансирования». Особенно актуальной для университетов была консультационная помощь в разработке новых учебных курсов и программ для развития потенциала человеческих ресурсов. Среди таких курсов и программ были европейские исследования, управление и право, предпринимательство, законода-

тельство и экономики ЕС, европейские языки и перевод. Тематика проектов представлена на рис. 10¹.

TEMPUS III (2000–2006 гг.) – программа «модернизации». Несмотря на развитие академической мобильности, студенты все равно оставались в рамках национальных систем признания дипломов, сильно отличающихся друг от друга. Целью Болонской декларации, подписанной в 1999 г., было создание европейского пространства высшего образования, которое обеспечило бы мобильность между различными образовательными организациями, облегчив сопоставимость и взаимное признание дипломов. Болонская декларация появилась в результате десятилетий важнейших реформ в странах Европы и странах-партнерах TEMPUS.



Рис. 10. Проекты TEMPUS за 1990–2000 гг.

Проекты TEMPUS III оказали серьезное влияние на модернизацию высшего образования в России и интеграцию российских вузов в европейское пространство высшего образования. Внедрены новые модели управления университетами: сетевые механизмы; модели управления интеллектуальной собственностью университета; механизмы обеспечения качества, включая всеобщую модель управления качеством и самооценку; разработаны модели и механизмы, повыша-

¹ Презентация О.Н. Олейниковой, д-ра пед. наук, директора Национального офиса программы TEMPUS в России «Программе TEMPUS – 20 лет».

ющие эффективность деятельности отделов/управлений международного сотрудничества университетов; модели стратегического планирования и финансового управления университетами, управления библиотеками; модели центров развития карьеры и др.

За период 2000–2006 гг. расширилась тематика проектов (рис. 11).



Рис. 11. Проекты TEMPUS III

Разработанные образовательные программы обеспечили внедрение в практику российских вузов двойных и совместных дипломов, признаваемых в России и странах-партнерах.

TEMPUS IV (2007–2013 гг.) – программа поддержки национальных реформ в странах-партнерах, период, когда в более пристальном внимании нуждался макро-уровень для того, чтобы реализовать реформы, которые обеспечили бы длительную устойчивость результатов проектов, и, в первую очередь, это касалось обеспечения качества и взаимодействия с неакадемическими партнерами. В странах-партнёрах понятие «обеспечение качества» (с точки зрения содержания и преподавания) все еще тесно связано с официальным признанием и аккредитацией программ. Однако в странах-членах ЕС эти два элемента не всегда связаны между собой. Понятие «обеспечение качества» всеобъемлюще и охватывает все аспекты управления университетами и предоставления студентам образовательных и других услуг. Механизмы обеспечения качества идут рука об руку с управле-

нием университетами, а в системы и процессы обеспечения качества должны быть привлечены студенты и работодатели. Сам процесс по обеспечению качества должен быть прозрачен и доступен в части наличия соответствующих информационных систем и публикации показателей деятельности образовательных организаций.

Чтобы наилучшим образом обеспечить соответствие программ и курсов потребностям рынка труда и общества в целом, вузы стран-партнеров ищут способы привлечения заинтересованных сторон к разработке учебных программ. Среди таких заинтересованных сторон – местные органы власти, некоммерческие организации, торговые палаты, профессиональные объединения и промышленные предприятия. В контексте очень высокого уровня безработицы в некоторых странах-партнерах это помогает создавать рабочие места и возможности трудоустройства для выпускников, повышает престиж ученых степеней. Кроме того, вклад различных заинтересованных сторон в разработку учебных программ обогащает их содержание и придает больший вес получаемому диплому. Многим выпускникам даже на высшем уровне не хватает той предприимчивости и умений, которые нужны рынку труда. Большинство университетов сильно зависят от государства и вряд ли готовы к мировой конкуренции за талант, престиж и ресурсы. Была также подчеркнута необходимость внедрения процедур признания академических квалификаций наряду с профессиональными квалификациями и необходимость упростить признание европейских ученых степеней за пределами Европы.

Несмотря на то, что руководящие принципы программы базировались на широких политических задачах, непосредственная их разработка и внедрение осуществлялось в виде проектов TEMPUS самими бенефициарами, на своем уровне. И хотя конкурсы заявок соответствовали общим национальным приоритетам в области высшего образования, в них просто указывались общие темы, которым должен соответствовать проект TEMPUS, но не навязывались жесткие условия относительно того, какие задачи при этом должны решаться. Бенефициарам предоставлялись свобода в плане формулировок своих

собственных тем и сфер деятельности. Заинтересованным сторонам предоставлялась свобода самостоятельно управлять проектами по своему усмотрению.

Еще один элемент в основе философии TEMPUS – это передача экспертного опыта, не только теоретических знаний, но и, что более важно, технологий, умений и практического опыта. На начальных этапах TEMPUS эта передача происходила, как правило, в одном направлении. Некоторые учреждения из стран-партнёров уже открыли собственные центры передовых разработок в областях, характерных для местного контекста, где знания формируются из практического опыта. Их можно признать экспертными центрами в определенной области не только в их стране, но и в регионе. Благодаря обучению в рамках проектов TEMPUS преподаватели приобрели новые знания и умения. Они узнали новые методы преподавания, адаптировались к более широкому кругу целевых групп и форм обучения, таких как очные интенсивные курсы, электронное обучение, смешанное обучение и вечерние курсы для взрослых.

Ряд проектов TEMPUS стали пилотными для инициирования реформ и внедрения таких новых инструментов, как Европейская система переноса зачетных единиц, приложения к дипломам и др. Программа TEMPUS открыла сотрудникам университетских факультетов новые горизонты для межкультурного обмена. Она дала преподавателям и студентам возможность путешествовать и учиться на других континентах, помогая сломать предрассудки и избавиться от культурных стереотипов. В качестве достижений программы TEMPUS можно отметить новые концепции разработки учебных программ, такие как ориентация на результаты обучения, модульные программы, ECTS, непрерывная оценка и оценка курса студентами. Международные команды разработали новые учебные программы, придав им новое измерение, сделав их открытыми. TEMPUS помогла расширить сотрудничество между факультетами и предприятиями в большинстве стран. С одной стороны, это преимущество для вузов, так как позволяет использовать информацию от работодателей о текущих потребностях

рынка труда при составлении новых программ и курсов, что делает их наиболее адекватными современным запросам. А с другой стороны, в некоторых странах работодатели видят, что квалификации выпускников TEMPUS – лучшие благодаря усовершенствованным и обновленным учебным программам, передовым методикам преподавания и соответствии стандартам, принятым в ЕС.

Обеспечение качества – один из ключевых приоритетов Болонского процесса и популярная тема проектов TEMPUS. Обеспечение качества в вузах не связано исключительно с академическим признанием и оценкой, оно важно и для всего учреждения в целом. Программа TEMPUS помогла внедрить процедуры внутренней и внешней оценки во все аспекты академической жизни. Помогая студентам получить знания и умения, востребованные на рынке труда, TEMPUS повышает привлекательность выпускников в глазах работодателей и помогает справиться с безработицей, которая в некоторых странах превышает 20 %. Программа содействует росту конкурентоспособности выпускников на международном уровне, обеспечивая свой вклад в экономическое развитие стран-партнеров, создавая более продуктивную и компетентную рабочую силу.

Такой подход, когда основное внимание сосредоточено на студентах, основан на конструктивистском взгляде на образование, согласно которому результаты обучения достигаются путем привлечения студентов к участию в образовательном процессе. TEMPUS помогает лучше понять потребности более широких групп студентов и привлечь их к процессу обучения.

Для усовершенствования своей международной стратегии университеты начали инвестировать средства в отделы международных отношений, которые занимались внутриевропейской мобильностью (программа ERASMUS). Программа TEMPUS предложила более рискованный путь к международному сотрудничеству, развивая контакты со странами на других континентах. Она успешно финансировала создание различных сетей в странах ЕС. При объединении участников из сферы высшего образования в проектные консорциумы, сформир-

ровались сети, связанные непосредственно с TEMPUS, которые оказывают дополнительное воздействие на другие виды академической деятельности. В рамках TEMPUS академический персонал имеет множество возможностей встречаться и обсуждать волнующие их вопросы, связанные с национальными системами высшего образования и обмениваться лучшим национальным опытом. TEMPUS представляет собой программу сотрудничества, которая поддерживает накопленный потенциал, модернизацию и развитие, мир и безопасность в странах, соседних с ЕС, в РФ, Центральной Азии, расширяя международное партнерство.

Согласно данным Европейской Комиссии в 2011/2012 учебном году около 10 % европейских студентов прошли «по обмену» обучение за границей, в том числе около половины из них – по программе ERASMUS. В программе 2012/2013 приняли участие около 3 млн студентов, в 2014/2015 учебном году – около 5 млн., а в 2020 г. планируется, что участником программы станет каждый пятый европейский студент.

В 2013 г. завершился IV этап программы TEMPUS, в 2014 г. открылась масштабная программа ЕС до 2020 г. – V этап ERASMUS+ (направление Capacity Building in the field of Higher Education). Эразмус+ (2014–2020 гг.) включает три ключевых действия: учебная мобильность, проекты сотрудничества, поддержка образовательной политики. Направления новой программы: образование и обучение, молодежь и спорт, специфические проекты «Jean Monnet» и «Спорт».

Это новая программа Европейского Союза, направленная на поддержку сотрудничества в области образования, профессионального обучения молодежи и развития спорта. Ее основная цель состоит в укреплении сотрудничества и международных связей в сфере высшего образования на основе поддержки высококачественных европейских программ. Эта программа объединила в себе ранее действовавшие программы: Lifelong Learning, ERASMUS, Leonardo da Vinci, Comenius, Grundtvig, Youth in Action, ERASMUS Mundus, TEMPUS, Alfa, Edulink и др. [76].

Огромный вклад в развитие академической мобильности для вузов РФ внесла программа ERASMUS Mundus External Cooperation Window. В качестве приоритета данной программы было развитие широкомасштабной академической мобильности между ЕС и странами-партнерами, включая специальную поддержку обучения/стажировок в странах ЕС, прежде всего по магистерским программам и докторантуре. Не случаен и выбор названия программы – по имени голландского философа Эразма Роттердамского, известного оппонента догматизма, который, чтобы расширить свой кругозор и получить новые знания, жил и работал во многих странах Европы. С другой стороны, аббревиатура ERASMUS расшифровывается как «Схема действия европейского сообщества для повышения мобильности студентов университетов» (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students). Эта международная программа академической мобильности для студентов и преподавателей создавалась, чтобы придать высшему образованию отчетливо выраженную европейскую направленность и укрепить позиции европейского образования на международном уровне, демонстрируя лучший опыт и высокое качество образовательных программ ведущих европейских университетов.

Новая программа призвана стать эффективным инструментом содействия развитию человеческого и социального капитала в Европе и за ее пределами. В задачи Программы входит создание нового качества сотрудничества, включая:

- использование, распространение и развитие ранее достигнутых результатов;
- продвижение новых идей и привлечение новых участников из сферы труда и гражданского общества;
- создание и развитие новых форм сотрудничества

ERASMUS и ERASMUS Mundus являются крупнейшими программами студенческого обмена в Европе и в мире, включающими в себя десятки стран и сотни университетов-участников. ERASMUS – исключительно европейская программа для студентов Евросоюза и ряда других европейских стран, а ERASMUS Mundus for All – про-

грамма студенческого обмена для всего мира, не только для молодежи Европы. Сочетание простой философии и гибкости в адаптации программ к меняющимся потребностям общества делают их актуальными для решения проблем высшего образования. Обмен знаниями и опытом между коллегами из разных стран ведет к взаимовыгодной пользе, личные контакты между участниками проектов помогают расширить кругозор и межкультурное взаимопонимание.

Программа интегрировала такие ранее действовавшие программы, как: The LifeLong learning Programme, The Youth in Action Programme, The ERASMUS Mundus Programme, Alfa, Edulink, TEMPUS и другие. В рамках сотрудничества в сфере высшего образования в ERASMUS+ выделены следующие основные направления:

Key Action 1: Learning Mobility of Individuals – новые возможности мобильности для студентов и преподавателей;

Key Action 2: Cooperation for innovation and good practice – сотрудничество для развития потенциала университетов и обмена лучшими практиками, а также Jean Monnet Activities – широкие возможности развития европейских исследований в рамках подпрограммы «Jean Monnet».

Программа «Jean Monnet» по европейской интеграции действует с 1989 г. и ориентирована на введение курсов обучения по европейской интеграции и проведение европейских исследований в вузах. Она направлена на расширение знаний о процессах европейской интеграции посредством преподавания, исследований и дебатов на темы, связанные с историей, политикой, экономикой и законодательством Европейского Союза, а также отношениями ЕС с другими регионами мира. С 2001 г. деятельность программы «Жан Моне» распространилась на весь мир, образовательная сеть охватывает в настоящее время 68 стран пяти континентов, в программе могут участвовать университеты всех стран мира.

2.4. Российское образование в контексте интеграционных процессов

Россия, как участник формирования общеевропейского пространства высшего образования (начиная с 2003 г.), разделяет общие согласованные цели, стремится эффективно использовать Болонский процесс и его механизмы для решения национальных задач многоуровневой интернационализации системы высшего образования и позиционирования российских программ на региональном и международном рынках образовательных услуг.

Образовательная международная интеграция, зародившаяся по историческим меркам совсем недавно, происходит из понимания, что экономическая интеграция автоматически предполагает интеграцию кадрового обеспечения этого процесса. Интеграционные процессы вызвали в российском образовании появление модельного ряда разнообразных интегрированных структур, призванных обеспечить достижение высокого уровня и опережающий характер подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов по перспективным направлениям науки и технологий, улучшение качества образования и эффективности научных исследований.

Развитие интеграционных процессов в целом определяется следующими положениями:

- проведение вузами исследований и разработок за счет грантов и иных источников финансирования (хотя, по сути, это уже предусмотрено не только законом о высшем образовании, но и всей практикой финансирования науки);
- привлечение вузами работников научных организаций, а научными организациями – работников вузов к научной (образовательной) деятельности на договорной основе;
- осуществление вузами и научными организациями совместных научных и образовательных проектов, иных совместных мероприятий на договорной основе [20].

Россия в программах TEMPUS участвует с 1994 г.: реализованы более четырех сотен проектов, из них: 96 в рамках TEMPUS IV. Эти программы явились катализатором модернизации и интеграции российского высшего образования в европейское пространство (Болонский процесс). Они обеспечили разработку двух циклов высшего образования, формирование системы перевода зачетных единиц (ECTS) и систем обеспечения качества высшего образования, академическую мобильность, формирование отраслевых рамок квалификаций и понимание необходимости создания национальной рамки и системы квалификаций. Прошло совершенствование управления вузами, а также осознание необходимости развития взаимодействия вузов с предприятиями и новой роли университетов в обществе, основанном на знаниях.

Курс на поддержку интеграции является реальным шансом преодолеть негативные состояния отечественной науки и образования, добиться их развития, взаимопонимания и сотрудничества как внутри страны, так и на международном уровне. Международные образовательные программы – программы нового поколения – это весьма сложные конструкторы, в которых спроектированы содержание образования и его структура, ведущие дидактические сценарии, новая методология оценивания, возможные карьерные перспективы выпускников, запросы со стороны потенциальных потребителей, языковая сторона образовательного процесса, академическая инфраструктура поддержки студентов и др. [5, 6].

Возможные пути решения наиболее важных проблем:

- преподавание ряда учебных дисциплин на английском языке;
- триместровое деление учебного года, придание международного характера учебному процессу в один из триместров;
- разработка и согласование на международном правовом уровне дисциплин «по выбору» комплексного характера с элементами междисциплинарности или с углубленным изучением наиболее передовых современных методов, технологий, достижений;
- согласование учебных дисциплин для взаимозачетов;

– организация международных экспертных советов и комиссий для согласования и рекомендации к внедрению в образовательных программах вузов ряда унифицированных учебных курсов, отвечающих интересам приграничных территорий;

– создание международных высококвалифицированных профессорско-преподавательских коллективов (групп) для ведения отдельных учебных дисциплин или избранных учебных курсов, отвечающих опережающему образовательному характеру для взаимозачетов;

– выделение финансирования на разработки и образовательные новации.

Вклад TEMPUS в развитие российских вузов обеспечил растущее понимание вузами целей и задач Болонского процесса, внедрение интеграционных механизмов, растущее доверие и интерес к развитию сотрудничества с европейскими вузами среди ректоров, вовлечение в международное сотрудничество ассоциаций университетов.

В последние годы усилилось международное позиционирование российского высшего образования, а также происходит постепенная смена образовательной парадигмы в сторону студентоцентрированного обучения. Отмечается растущая роль самостоятельной работы студентов, переориентация с «входных параметров» на результаты на выходе, измеряемые как целостная система компетенций ФГОС и вуза, с учетом мнений работодателей. Отмечается возрастание ориентации на требования работодателей и вклад в развитие кросскультурных компетенций на уровне вузов, факультетов, студентов и преподавателей [101, 104, 106].

Тренды российского высшего образования:

– реализация задач Болонского процесса в рамках интеграции в Европейское образовательное пространство;

– обеспечение трудоустройства выпускников;

– акцент на результаты обучения;

– использование рамки квалификаций для обеспечения сравнимости и сопоставимости дипломов и степеней за счет опоры на результаты обучения (компетенции);

- использование системы зачетных единиц;
- выдача европейского приложения к диплому;
- развитие систем обеспечения качества, включая модели внутренней и внешней оценки.

Однако на пути развития в России интеграционных процессов существует ряд проблем: отсутствие четких коммуникационных стратегий и культуры взаимодействия в вузовской среде, достижения проектов часто остаются собственностью вуза и не становятся достоянием общества, недостаточный уровень владения иностранными языками, высокая стоимость в обеспечении мобильности, отсутствие проактивной позиции (работать на опережение) и др.

Новые горизонты участия в программе ERASMUS+ предусматривают: совместные программы по приоритетным направлениям с выходом на программы двойных/многосторонних дипломов; расширение диапазона проектов, структурных мер и обеспечения распространения их результатов на уровне системы высшего образования; реализацию проектов, отвечающих стратегическим задачам развития высшего образования в России.

3. ЕВРОПЕЙСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Написание результатов обучения

Европейские процессы интеграции высшего образования определили в качестве приоритета процессы интернационализации, ориентированные на обеспечение соответствия содержаний и результатов образовательных программ требованиям современной экономики, основанной на знаниях и требованиях глобального рынка труда. Стратегия и тактика построения образовательного процесса в современном вузе, таким образом, предполагают внедрение студентоцентрированного обучения, т. е. использование образовательных подходов и методов, направленных на формирование у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных и иных задач будущей профессиональной деятельности. Соответственно, при разработке учебных программ необходимо брать за основу не процессы преподавания, а результаты обучения, и тем самым обогатить качество учебного опыта, получаемого студентами (Allan J., 1996 г.) [107]. Планирование результатов обучения способствует большей систематичности в проектировании модулей и программ, обеспечивает эффективность преподавания и обучения, сопоставимости и признания квалификаций.

Именно результаты обучения определяют содержание учебных программ и их организацию, методы и стратегии преподавания, предлагаемые курсы, процессы оценивания, образовательную среду и учебный график (Harden et al., 1999 г.). Традиционно под результатами обучения понимается формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или в состоянии продемонстрировать обучающийся в конце освоения модуля или программы (ECTS, 2006 г.) [47]. По образному выражению С. Адама (Adam, 2004 г.), результаты обучения представляют собой базовые «строительные блоки» для обес-

печения прозрачности систем и квалификаций высшего образования и являются мощным средством признания и количественной оценки учебных достижений из различных контекстов. Добавление такого аспекта, как результаты обучения, может резко повысить эффективность использования ECTS в по-настоящему общеевропейской системе образования.

Эффективное внедрение ECTS в системы высшего образования способствует достижению следующих целей:

- расширению возможности обучения по сокращенной программе и росту числа студентов, успешно окончивших обучение и продолжающих образование;

- усилению связей между образовательными программами и общественными требованиями, усилению взаимодействия всех заинтересованных лиц, включая работодателей и общество;

- оптимизации процессов мобильности в рамках учебного заведения или страны, от вуза к вузу, от страны к стране и между различными секторами образования и формами образования (например, формальное, неформальное, спонтанное и без отрыва от производства) путем признания и переноса зачетных единиц.

Вместе с тем, эффективная реализация основных инструментов Болонского процесса возможна только при условии их полного понимания всеми участниками образовательного процесса. Кредитно-модульный подход требует интенсивной переподготовки преподавателей и диверсификации моделей взаимодействия с рынком труда в соответствии с новыми задачами образования. Только комплексная система управления процессом внедрения инструментов Болонского процесса обеспечит эффективное функционирование образовательной среды, основанной на принципах интернационализации и обучения на протяжении всей жизни, а также повышение конкурентоспособности вуза в едином образовательном пространстве.

Европейские исследователи предлагают ряд практик написания результатов обучения (Bingham, 1999 г.; Fry et al., 2000 г.; Jenkins and Unwin, 2001 г.; Moon, 2002 г.; Declan Kennedy, 2006 г. и др.), при этом

они отмечают необходимость сосредоточиться на том, что смогут сделать или продемонстрировать студенты в конце модуля или программы [47, 116]. По общему мнению, при написании результатов обучения следует определить минимально приемлемый уровень, позволяющий студенту получить зачетный балл. В связи с этим лучше иметь небольшое число важных результатов обучения, чем множество второстепенных. Так, например, Дж. Мун (Moon, 2002 г.) считает, что «если количество результатов обучения для модуля превышает десять, то они, скорее всего, определяют слишком много деталей учебной программы и будут трудно поддаваться оцениванию». Один из наиболее важных моментов, подчеркиваемых исследователями: результаты обучения предполагают эффективное оценивание, а задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить соответствие методов обучения, процедур оценивания, критериев оценивания и результатов обучения. Дж. Мун (Moon, 2002 г.) обобщает проблемы, связанные с использованием нечетких терминов при написании результатов обучения, следующим образом: еще одна распространенная ошибка при написании результатов обучения заключается в том, что они относятся к обученности, а не к представлению результатов обученности. Мы сможем сказать, что студент знает эти правила лишь в том случае, если от него потребуется продемонстрировать свое знание. Ему можно предложить написать доклад, ответить на вопросы, объяснить правила в устной форме и так далее. Существуют четкие различия в характере планируемых результатов программы и результатов обучения, написанных для модулей [122, с. 142].

В практических рекомендациях по написанию результатов обучения Х. Фрай и его соавторы (Fry et al., 2000 г.) предлагают использовать «однозначные глаголы действия» и дают многочисленные примеры глаголов из таксономии.

Задача написания результатов обучения существенно упростилась благодаря работам Б. Блума, который считал, что обучение – это процесс и что преподаватели должны разрабатывать такие уроки

и задания, которые способствовали бы достижению учащимися поставленных целей [111]. Важным вкладом Б. Блума в образование стали предложенные им уровни мыслительного поведения – от простого воспроизведения фактов на низшем уровне до процесса анализа и оценки на высшем. Таксономия Блума показала организацию различных мыслительных процессов в иерархическом порядке. Данная иерархия представляет каждый уровень в зависимости от способности учащегося работать на этом уровне или уровнях ниже (рис. 12). Например, чтобы учащийся мог применить знания (уровень 3), он должен иметь необходимую информацию (уровень 1) и обладать ее пониманием (уровень 2).



Рис. 12. Иерархия познавательной сферы

Таксономия Блума часто используется для написания результатов обучения, поскольку она обеспечивает готовую структуру и список глаголов. Можно утверждать, что использование правильных глаголов – это ключ к успешному написанию результатов обучения. Предложенный Блумом первоначальный список глаголов был ограничен и поэтому расширился разными авторами в течение ряда лет.

Потребность сделать процессы преподавания и обучения более прозрачными и проработанными означает необходимость описания модулей и программ в терминах дескрипторов требований к результатам обучения. Связь между преподаванием, оцениванием и результатами позволяет сделать обучение более прозрачным, а ожидаемые результаты важнейшей частью эффективного обучения. Отсутствие

ясности в этой области, как считает С. Тухи (Toohey, 1999 г.) [131], почти всегда связаны с негативными оценками, трудностями в обучении и низкой успеваемостью студентов. Лучший способ помочь студентам понять, каким образом они могут достичь установленных результатов обучения, – это точно объяснить методы и критерии оценивания.

В конструктивно согласованном курсе результаты обучения задают выбор и темп учебной и оценочной деятельности, помогают студентам сосредоточиться на том, что наиболее важно для освоения дисциплины. Критерии оценивания показывают, каким требованиям должен соответствовать ответ студента для получения им той или иной оценки. Если отметочная система привязана к определенным принципам выставления баллов, это может существенно помочь в выявлении областей, где необходимы улучшения. Краткие определения уровней достижений помогают дифференцировать студентов по успеваемости, а понятные критерии отметок позволяют им стремиться к достижению более высокого уровня освоения программ и модулей. Такие результаты обучения помогают преподавателям более точно донести до студентов, что именно от них ожидается, а студентам – более эффективно учиться. Для этого высшие учебные заведения во всем мире создают системы обеспечения качества обучения, основанные на соответствии образовательных программ, материальных ресурсов, научно-методического обеспечения, педагогических кадров, а также качественных систем управления образованием, определенным требованиям со стороны общества, личности и государства.

Поскольку оценивание является и мотивацией обучения, следует четко планировать и конструировать учебную деятельность, ожидаемые результаты обучения, средства и процедуры оценивания, обеспечивающие достижения целей и задач изучения модуля [35, 87, 133]. Основные этапы оценочных действий при освоении модулей представлены на рис. 13.



Рис. 13. Этапы организации и проведения оценивания результатов обучения

Отметим, что основные сложности на пути интеграции российской образовательной системы в общеевропейское образовательное пространство связаны, в первую очередь, с необходимостью реформирования содержания учебного процесса в связи с переходом на модульную систему обучения и введение зачетных единиц ECTS [62, 65].

3.2. Задачи и принципы европейских ассоциаций и агентств обеспечения качества высшего образования

Интеграция усилий государств по созданию общеевропейского пространства качественного образования реализуется через развитие сотрудничества, обмен успешным опытом и интеграцию националь-

ных систем управления качеством, что дает возможность выработать согласованные подходы относительно обеспечения и понимания качества образования в разных странах. Обеспечение качества в высшем образовании сегодня является приоритетом не только для европейских стран – интерес к качеству и стандартам возрастает по всему миру, отражая быстрый рост высшего образования и его значимость для всех государств. Доверие студентов и других заинтересованных сторон к высшему образованию предпочтительнее устанавливать и поддерживать с помощью эффективной деятельности по обеспечению качества, которая гарантирует соответствие образовательных программ требованиям рынка труда и глобальной экономики.

В Грацкой декларации, принятой в июне 2003 г. Ассоциацией европейских университетов (EUA), указывается, что целью обеспечения качества в европейском контексте является достижение взаимного доверия и прозрачности образовательных систем при разнообразии национальных условий и учете значимости и важности автономии вузов и агентств. Основное внимание уделяется ответственности университетов за обеспечение качества образования, так как именно вузы играют центральную роль в развитии европейского общества: создают, сохраняют и передают знания, необходимые для социального и экономического благополучия на региональном, национальном и международном уровнях; играют важную роль в инновациях и долгосрочном экономическом развитии; обеспечивают конкурентоспособность и высокое качество образования в соответствии с требованиями рынка труда.

Европейское пространство высшего образования, объединяющее к настоящему времени 48 государств, характеризуется большим разнообразием политических систем, социокультурных и образовательных традиций, языков, потребностей и ожиданий. Глобализация и интернационализация в сфере образования, сопровождаемая растущей мобильностью студентов – это уже реальность, требующая большей открытости, прозрачности, сбора информации о вузах и вызывающих доверие программам, публикации полных отчетов о результатах

внешней экспертизы соответствия деятельности вузов «европейской модели обеспечения качества». При этом речь не идет о применении единого и жесткого подхода к стандартам обеспечения качества. В связи со значительными отличительными особенностями стран-участниц Болонского процесса ассоциации и агентства по обеспечению качества образования призваны уделять большее внимание общему подходу, предоставляя возможность гибкого применения основных принципов в конкретных условиях функционирования вуза. Перед современной системой обеспечения качества стоит задача разработать необходимые методы и механизмы оценки с привлечением международных экспертов с надлежащей квалификацией и опытом, обеспечить прозрачность и объективность оценки качества образования.

Одним из результатов «европейского сотрудничества» является формирование сетей и ассоциаций аккредитационных агентств. Наиболее значимой в мировом сообществе является Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA). ENQA с 2000 г. стала основной организацией, координирующей работу по обеспечению качества высшего образования в рамках Болонского процесса, когда Европейская комиссия поддержала создание Европейской сети обеспечения качества в высшем образовании с целью ведения деятельности по формированию сопоставимых критериев и методологий оценки качества. Стандарты ENQA, циклы обучения, зачетные единицы – это те инструменты, которые дают возможность наиболее эффективно реализовать процессы оценки качества. Они позволяют сравнивать, сопоставлять и гармонизировать национальные системы образования и системы обеспечения качества [61].

Процесс внедрения стандартов и рекомендаций по оценке качества образования требует коллективных усилий академического сообщества и всех органов и организаций, вовлеченных в процесс образования и обеспечения его качества. Кристиан Тун (Президент ENQA) считает создание аккредитационных агентств началом долгого и трудного пути к установлению, принятию и распространению фундаментальных ценностей, результатов и хорошей практики в об-

ласти обеспечения качества среди образовательных учреждений и самих агентств, действующих на территории Европейского пространства высшего образования. Чтобы стандарты внешнего и внутреннего обеспечения качества нашли широкое применение среди вузов и агентств, потребуется много времени и усилий по преодолению трудностей на пути интеграции национальных систем высшего образования в единое образовательное пространство.

К основным принципам внешнего и внутреннего обеспечения качества высшего образования в европейском образовательном пространстве относятся: ответственность за предоставление образования и обеспечение его качества; защита интересов общества в отношении качества и выполнения стандартов высшего образования; непрерывное совершенствование образовательных программ; прозрачность результатов внешней экспертизы и использование их в процедурах обеспечения качества. Отмечается необходимость поощрять развитие культуры качества в вузах и процессов демонстрации и подотчётности как внутри страны, так и на международном уровне, включая общественные и частные финансовые инвестиции, совмещая их с гарантией качества и совершенствования учебного процесса на принципах разнообразия и инноваций.

Основными ENQA целями являются:

- поощрение и развитие обмена информацией и опытом по вопросам обеспечения качества;
- выполнение функций площадки по вопросам политики и разработки новых стандартов, процедур и руководящих принципов для обеспечения качества;
- оказание экспертной и консультативной помощи по запросам министерств образования, органов государственной власти и других органов, связанных с Европейским пространством высшего образования;
- содействие деятельности по обеспечению качества в области транснационального высшего образования и электронного обучения;

– содействие развитию и внедрению эффективных систем обеспечения качества и аккредитации учреждений.

Основными задачами ENQA являются: проведение экспертизы и совершенствование процедур обеспечения качества транснационального европейского высшего образования; распространение новых идей и лучших практик в области обеспечения качества среди членов организации и заинтересованных сторон; подготовка Меморандума об обеспечении качества и инструментах прозрачности для рабочей группы по координации Болонского процесса – BFUG; проведение экспертиз деятельности агентств-членов ассоциации и сотрудничество с зарубежными (не европейскими) организациями, объединениями и ассоциациями [98].

ENQA определяет как наиболее значимые следующие виды оценки качества: оценка программ, аккредитация программ и институциональная проверка. В соответствии со структурой модели «Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании» выделены основные блоки показателей качества: качество образовательных программ, качество преподавательского состава, научно-исследовательская и инновационная деятельность, материально-техническая база образовательной организации, качество обучающихся, качество результатов обучения студентов, качество оценочных систем, востребованность выпускников на рынке труда, достижения выпускников, открытость и доступность результатов обучения, информирование общественности.

С целью повышения прозрачности и эффективности процедур обеспечения качества Ассоциация ведет формирование Европейского реестра агентств по контролю качества, в которое включаются агентства, прошедшие внешнюю экспертизу деятельности. В Европейском пространстве ENQA по прямому поручению Конференции министров образования европейских стран, подписавших Болонскую декларацию, разработала Европейские стандарты и рекомендации по обеспечению качества в высшем образовании (ESG) [93], основанные на следующих фундаментальных принципах:

– высшие учебные заведения несут основную ответственность за качество предоставляемого образования и его гарантию;

- обеспечение качества отвечает потребностям разнообразных систем высшего образования, вузов и студентов;
- обеспечение качества способствует развитию культуры качества;
- обеспечение качества принимает во внимание потребности и ожидания студентов, всех других заинтересованных сторон и общества.

В своей деятельности ESG руководствуется двумя основополагающими принципами: отчетность и совершенствование. Это способствует формированию доверия к деятельности высшего учебного заведения при наличии подотчетности, прозрачности, сравнимости качества образования на национальном и международном уровне.

ENQA работает в тесном сотрудничестве с Европейским союзом студентов – ESU, Европейской ассоциацией университетов – EUA, Европейской ассоциацией учреждений высшего профессионального образования – EURASHE, Сетью информационных центров – ENIC-NARIC, ассоциацией Busioness Europe, Международной организацией в сфере образования Education International, Европейской Комиссией. В помощь вузам и национальным органам управления образованием ENQA подготовил документ, включающий список рекомендуемых стандартов и руководств по их применению при осуществлении оценки качества образования (ESG), утвержденный министрами образования в 2005 г.

Необходимо отметить, что практика деятельности агентств свидетельствует о растущем разнообразии процедур гарантии качества (институциональная аккредитация, программная аккредитация, кластерная аккредитация, системная аккредитация) и используемых «инструментов гарантии качества»: аккредитация (accreditation), аудит (audit), оценивание (evaluation), бенчмаркинг (benchmarking), экселленс (excellence) и др. [76, 93, 97].

Общие стандарты и директивы обеспечения качества высшего образования находят широкий отклик на государственном уровне у большинства стран участников Болонского процесса. В них сильной стороной является соответствующий баланс между созданием и развитием внутренних культур обеспечения и оценки качества и той ролью, которую могут играть процедуры внешней оценки качества. В целом они больше сфокусированы на том, что должно быть сделано,

чем как этого достичь. Поэтому для достижения гармонизации в вопросах обеспечения и гарантии качества высшего образования еще предстоит большая работа. Интеграция национальных образовательных систем в европейское пространство высшего образования представляет собой последовательное и эффективное взаимодействие стран в сфере образования.

3.3. Ереван-2015: признание квалификаций

Новое видение и приоритетные задачи рассмотрены на Ереванской конференции министров образования в мае 2015 г. Ереванское коммюнике, принятое по итогам конференции, отражает намерения сформировать Европейское пространство высшего образования на принципах реализации общих целей во всех странах-участницах для обеспечения взаимного доверия к системам высшего образования к 2020 г. [24, 85]. Важным пунктом является обеспечение национальными образовательными системами условий для достижения автоматического признания квалификаций. Отмечено, что высшее образование способствует построению сообществ, основанных на демократических ценностях и правах человека. Образование должно обеспечивать выпускников компетенциями, необходимыми для трудоустройства, развития межкультурного взаимопонимания, критического мышления, политической и религиозной терпимости, гендерного равенства, демократических и гражданских ценностей в целях укрепления европейского и мирового гражданского общества, создания основ для инклюзивных сообществ.

На конференции министров в Ереване приняты новая актуализированная версия Стандартов и рекомендаций по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования и Руководство пользователей Европейской системы перевода и накопления кредитов (зачетных единиц) в качестве официального документа Европейского пространства высшего образования ESG ENQA [93], который определяет общую структуру систем обеспечения качества образования и обучения на европейском, национальном и институциональном уровнях. Этот документ способствует обеспечению и совер-

шенствованию качества высшего образования в европейском образовательном пространстве; поддерживает взаимное доверие и содействует признанию и мобильности за рамками национальных границ; предоставляет информацию по обеспечения качества в европейском пространстве высшего образования. Он также отражает согласованную позицию всех организаций, вовлеченных в процессы совершенствования обеспечения качества в Европейском образовательном пространстве, представляет собой прочную основу для успешной реализации данных процессов.

Стандарты и рекомендации представлены в трех частях, содержащих материалы по внутренней оценке качества высших учебных заведений (Internal Quality Assurance of Higher Education), внешней оценке качества высшего образования (External Quality Assurance of Higher Education) и деятельности агентств обеспечения качества (Quality Assurance Agencies).

На основании приведенных стандартов систематизированы основные процедуры и рекомендации по обеспечению качества (табл. 6).

Таблица 6

Стандарты и рекомендации для обеспечения качества высшего образования в европейском пространстве

<i>Часть 1. Европейские стандарты и директивы внутреннего обеспечения качества высших учебных заведений</i>		
1.1.	Политика и процедуры для обеспечения качества вузов	Учебные заведения должны разработать политику и связанные с ней процедуры обеспечения качества и стандартов своих программ и сертификатов. Они также должны полностью осознать важность качества и его обеспечения в своей работе. Для достижения этой цели заведения должны разработать и применить стратегию по повышению качества, которая должна иметь официальный статус и быть доступной для общественности. Стратегия, политика и процедуры должны обладать официальным статусом и быть общественно доступны. Они также должны отводить роль студентам и другим ключевым участникам в управлении обучением.

1.2.	Утверждение, мониторинг и периодический пересмотр программ и сертификации	Вузы должны разработать официальные механизмы для утверждения, периодического рецензирования и наблюдения за программами и сертификацией.
1.3.	Оценка уровня знаний студентов	Студенты должны оцениваться с помощью последовательных процедур на основе опубликованных критериев и положений.
1.4.	Обеспечение качества преподавательского состава	Образовательные учреждения должны разработать способы и критерии оценки компетентности преподавателей, обучающихся студентов. Такие критерии должны быть доступны организациям, осуществляющим внешнюю оценку, и отражены в отчетах.
1.5.	Материальное обеспечение учебного процесса и поддержка студентов	Образовательные учреждения должны гарантировать, что имеющиеся ресурсы для организации процесса обучения студентов достаточны и соответствуют требованиям каждой реализуемой программы.
1.6.	Система информирования	Образовательные учреждения должны обеспечивать сбор, анализ и использование важной информации для эффективного менеджмента программ обучения и других видов деятельности, регулярно публиковать объективную информацию как о количестве, так и о качестве программ и сертификатов.
<i>Часть 2. Европейские стандарты внешнего обеспечения качества высшего образования</i>		
2.1.	Использование процедур внешнего обеспечения качества	Процедуры внешнего обеспечения качества должны учитывать эффективность процессов внутренней гарантии качества.
2.2.	Разработка процедур внешнего обеспечения качества	Цели и задачи процедур обеспечения качества должны быть определены ответственными сторонами (включая вузы) до того, как разработаны сами процедуры. Они должны быть опубликованы совместно с описанием используемых процедур.

2.3.	Критерии принятия решений	Любое официальное решение, принимаемое на основе результатов внешней оценки качества, должно базироваться на подробно разработанных опубликованных критериях, применяе-
2.4.	Соответствие процессов целям	Все процедуры внешнего обеспечения качества должны быть разработаны в соответствии с поставленными целями и задачами.
2.5.	Отчетность	Отчеты должны составляться понятно, публиковаться и находиться в свободном доступе для целевой читательской аудитории. Любые решения и рекомендации, представленные в отчете, должны быть доступны пользователям.
2.6.	Последующие процедуры	Процедуры оценки качества, содержащие рекомендации или требующие плана последующих действий, должны определяться заранее и проводиться согласованно на регулярной основе, периодически.
2.7.	Периодические проверки	Внешняя оценка качества учебных заведений и/или программ должна проводиться циклически. Продолжительность цикла и процедуры проверки должны быть определены и опубликованы заранее.
2.8.	Системный анализ	Аккредитационные агентства должны периодически публиковать отчеты, описывающие и анализирующие основные выводы экспертиз, оценок и анализа.
<i>Глава 3. Европейские стандарты для аккредитационных агентств</i>		
3.1.	Использование процедур внешней оценки качества образования	Внешняя оценка качества работы агентств по гарантии качества должна учитывать наличие и эффективность процедур внешней оценки качества.

3.2.	Официальный статус	Агентства должны быть официально признаны компетентными органами власти на территории европейского пространства высшего образования как агентства, отвечающие за внешнюю оценку, и функционировать на законных основаниях.
3.3.	Деятельность и ресурсы	Агентства должны регулярно осуществлять действия по внешней оценке качества как на уровне учебных заведений, так и на уровне программ; обладать адекватными и пропорциональными ресурсами, как человеческими, так и финансовыми, для эффективной и результативной организации и проведения процессов внешней оценки.
3.4.	Независимость	Агентства должны быть независимы. Они несут автономную ответственность за свои действия. На выводы, заключения и рекомендации, содержащиеся в отчетах, не должны влиять третьи стороны, такие как вузы, министерства и другие заинтересованные лица.
3.5.	Критерии и процедуры внешнего оценивания качества образования, используемые агентствами	<p>Процессы, критерии и процедуры, используемые агентствами, должны быть predetermined и общедоступны.</p> <p>Как правило, данные процедуры включают:</p> <ul style="list-style-type: none"> • самооценку (или эквивалентную процедуру) объектом процесса обеспечения качества; • внешнюю оценку группой экспертов, включающей (если уместно) студентов (студента), и посещение объекта оценки (по решению агентства); • публикацию отчета, включающего все решения, рекомендации и другие официальные результаты; • последующие процедуры для оценки действий, предпринятых объектом обеспечения качества в свете всех рекомендаций, содержащихся в отчете.
3.6.	Отчетность	Агентства должны иметь процедуры самоотчетности.

В вышеперечисленных стандартах и рекомендациях сильной стороной является соответствующий баланс между созданием и развитием внутренних культур гарантии и оценки качества, и той ролью, которую могут играть процедуры внешней оценки качества. Эти материалы используются вузами и агентствами обеспечения качества как справочное руководство для внешней и внутренней систем обеспечения качества в высшем образовании, а также Европейским реестром агентств по контролю качества. Целесообразно полномасштабное внедрение стандартов и рекомендаций ESG: создание новой инфраструктуры по обеспечению качества в соответствии с ESG; изменение процедуры самообследования университетов в соответствии с требованиями ESG к внутренним системам обеспечения качества; широкое обсуждение систем обеспечения качества с участием представителей университетов, органов власти, работодателей. Особо отмечена необходимость обеспечения равных возможностей для получения качественного образования всем группам населения, в том числе лицам с ограниченными возможностями здоровья, представителям старших возрастных групп, малообеспеченным гражданам, представителям этнических, культурных, языковых меньшинств и мигрантам.

Главной миссией Европейского пространства высшего образования заявлено повышение качества и актуальности обучения и преподавания, усиление связи между обучением, преподаванием и исследованиями на всех уровнях образования. Программы обучения должны позволить студентам развить компетенции, лучше всего удовлетворяющие личные стремления и социальные потребности посредством эффективной образовательной деятельности. Всё это должно поддерживаться прозрачными описаниями результатов учебной деятельности и рабочей учебной нагрузки, гибкими траекториями обучения, соответствующими методами обучения и оценки его результатов.

В Ереванском коммюнике министров образования отмечается, что внедрение инструментов Болонского процесса на сегодняшний день предоставляет студентам и выпускникам возможности академической мобильности в рамках Европейского пространства высшего

образования с признанием квалификаций и периодов обучения и развитием компетенций, которые обеспечивают конкурентоспособность на европейском рынке труда. Высшие учебные заведения активно разрабатывают и реализуют совместные образовательные программы и научно-исследовательские проекты.

Отмечается также необходимость поощрять развитие культуры качества в вузах и процессов демонстрации и подотчётности как внутри страны, так и на международном уровне, включая общественные и частные финансовые инвестиции, совмещая их с гарантией качества и совершенствования учебного процесса на принципах разнообразия и инноваций. Чтобы стандарты внешней и внутренней гарантии качества нашли широкое применение среди вузов и агентств, потребуется много времени и усилий по преодолению трудностей на пути интеграции национальных систем высшего образования в единое образовательное пространство. Таких трудностей много и в отечественной системе образования.

Основные сложности на пути интеграции российской образовательной системы в общеевропейское образовательное пространство связаны, в первую очередь, с необходимостью реформирования содержания учебного процесса в связи с переходом на модульную систему обучения и введением зачетных единиц ECTS [18, 85], которая служит целям ЕПВО.

Тем не менее, необходимо отметить, что создание ЕПВО и осуществление структурных реформ происходят неравномерно, а его инструменты нередко используются неправильно или формально, бюрократически. Одновременно общество сталкивается с такими трудностями, как политический, экономический и социальный кризис; высокий уровень безработицы, особенно среди молодёжи; демографические проблемы; формы неуправляемой миграции; конфликты внутри стран и между странами, экстремизм и радикализм. Все это играет важную роль в национальных и межнациональных отношениях. Европейское пространство высшего образования призвано сыграть ключевую роль в решении этих проблем благодаря эффективному сотрудничеству и стремлению к сотрудничеству с партнерами по всему миру.

Следует отметить, что используемая в России система «зачетных единиц» для расчета трудоемкости образовательных программ пока ни формально, ни на практике не соответствует общеевропейской системе ECTS.

3.4. Условия обеспечения качества высшего образования

Реализация стандартов и директив Европейской области высшего образования по обеспечению качества на национальном и институциональном уровнях в значительной мере зависит от понимания того, что образовательные программы должны иметь ясные и эксплицитные ожидаемые результаты. Прежде всего, вуз должен непрерывно развивать и совершенствовать корпоративную культуру обеспечения качества высшего образования и повышения внимания к процедурам его оценки. Для этого нужно разработать и применять стратегию вуза, включающую процедуры обеспечения качества обучения, систему непрерывного мониторинга достижений путем проведения аудитов подразделений вуза с участием внутренних (самооценка) и внешних аудиторов, а также корректирующих мероприятий. Вуз должен организовать и постоянно поддерживать связи с представителями рынка труда и работодателями, обеспечивая их участие в проектировании и методическом обеспечении ОПОП, учебном процессе, оценке качества высшего образования и уровня подготовки специалистов к профессиональной деятельности.

Вуз должен постоянно обеспечивать качество преподавательской работы и гарантировать, что преподаватели обладают необходимыми общими и профессиональными компетенциями, могут в рамках учебного процесса эффективно передавать знания студентам и создавать надежную обратную связь со студентами. А для этого вуз должен предоставлять преподавателям возможности регулярного повышения квалификации, поощрять их самосовершенствование. Важно, чтобы преподаватели понимали принципы компетентностного обучения, являлись конструкторами современного образовательного процесса,

обеспечивая заинтересованность студентов и мотивацию в достижении результатов. Наряду со свободным общением студентов с преподавателями, вуз должен обеспечить им свободный доступ к другим ресурсам, необходимым в учебном процессе (информационным, материальным и др.), с постоянным мониторингом эффективности процесса обеспечения, качества и доступности предоставляемых ресурсов. Необходимо также обеспечить активное участие студентов в процедурах формирования ОПОП, мониторинга, экспертной оценки и планирования изменений в основных профессиональных образовательных программах, а также создать единую прозрачную систему оценки успеваемости студентов, основанную на опубликованных критериях, правилах и процедурах проведения экзаменов с использованием современных технологий тестирования, решений компетентностных заданий и кейсов, выполнением проектов и презентаций, проведением само- и взаимооценки.

Для обеспечения объективности оценки необходимо, чтобы критерии, правила и процедуры оценивания позволяли выявлять степень соответствия достижений студентов планируемым результатам обучения, отвечали своему назначению (диагностическое, текущее или итоговое) и учитывали специфику каждого из видов оценивания. Обеспечение качества обучения и оценивания его результатов должно обеспечить такую образовательную среду, в которой содержание программ, образовательные возможности и средства соответствуют цели.

Вуз должен владеть необходимой и актуальной информацией о качестве преподавания и результатах освоения студентами ОПОП, располагая развитыми механизмами сбора и анализа информации, необходимой для анализа имеющихся в вузе ресурсов, происходящих процессов, достигаемых результатов для принятия соответствующих управленческих решений. Информационная система вуза должна отслеживать прогресс студентов и уровень их успеваемости, удовлетворенность студентов качеством ОПОП и условиями ее реализации, эффективность преподавания, качество абитуриентов и контингента

студентов, доступные для обучения ресурсы и их стоимость, ключевые показатели деятельности вуза, востребованность и трудоустройство выпускников на рынке труда.

Отсутствие полноценного мониторинга карьеры выпускников не позволяет дать ответы на многие вопросы, связанные с эффективностью высшего образования, востребованностью тех или иных компетенций на рынке труда. Работа по организации и проведению мониторинга карьеры выпускников требует стратегического подхода, фундаментальной научной проработки и соответствующего ресурсного обеспечения. Вуз должен регулярно публиковать полную и объективную информацию качественного и количественного характера о реализуемых ОПОП, направленных на присвоение квалификаций (степеней). При этом внешние оценочные процедуры в различных формах позволяют оценить эффективность институциональных процессов обеспечения качества образования как катализаторов развития и реализации новых возможностей.

4. СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

«Измерять – означает, прежде всего, изменять»

Бенжамин Блум

4.1. Системы обеспечения качества высшего образования

Европейское пространство высшего образования характеризуется разнообразием политических систем, систем высшего образования, разнообразием социокультурных и образовательных традиций, устремлений и ожиданий. Все это делает невозможным применение единого подхода к качеству и обеспечению качества в высшем образовании. Ключевым аспектом создания европейского пространства высшего образования выступает качество как фундаментальная основа формирования доверия. За последнее десятилетие существенно изменилось понимание качества образования, технология и процедуры его оценки. Качество образования сегодня рассматривается как интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия ресурсного обеспечения образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям [14]. Аналогично система оценки качества образования определяется как совокупность организационных и функциональных структур, обеспечивающих основанную на единой концептуально-методологической базе оценку образовательных ресурсов, образовательного процесса и выявление факторов, влияющих на их качество.

В Болонской декларации заявлено: качество – основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в зоне европейского высшего образования. Предполагается создание на институциональном, национальном и общеевропейском уровнях взаимопризнанных систем обеспечения и гарантии качества образования, учитывающих многообразие стран и особенности национальных систем высшего образования.

Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества в европейском высшем образовании (ESG) не имеют директивного харак-

тера, а носят общий рекомендательный характер, чтобы быть применимыми ко всем формам реализации высшего образования различных национальных систем. Вместе с тем широкое применение Стандартов является необходимым условием для достижения общего понимания обеспечения качества образования в Европе. В оценочной деятельности ESG используются вузами и агентствами обеспечения качества как справочное руководство для систем внешнего и внутреннего обеспечения качества в высшем образовании. Основное назначение стандартов и рекомендаций ESG ENQA состоит в создании общего понимания обеспечения качества обучения во всех странах. ENQA распространяет информацию о передовом опыте и новых разработках в области оценки и обеспечения качества высшего образования для заинтересованных сторон: государственных органов, высших учебных заведений, студентов и учреждений по контролю качества.

Активно формируются другие наднациональные органы по обеспечению и гарантии качества образования. Международная сеть агентств по обеспечению качества в высшем образовании (INQAANE) является всемирной ассоциацией, объединяющей около 300 организаций, занимающихся теорией и практикой обеспечения качества в высшем образовании. INQAANE предлагает множество услуг и сервисов, включая издание специализированного журнала, бюллетень, службу запросов, базу данных по эффективной практике, финансирование проектов и профессиональной квалификации, проведение конференций и форумов не реже одного раза в год. Европейская сеть обеспечения качества в высшем образовании (ЕСОКО) осуществляет внешнюю оценку качества образования на национальном и региональном уровнях в разных странах. Ассоциация агентств по обеспечению качества в высшем образовании в Центральной и Восточной Европе (CEENQA) основана в 2001 г. в Кракове (юридически зарегистрирована в Дюссельдорфе в 2011 г.). Целью Ассоциации является поддержка сотрудничества между организациями-членами в области обеспечения и повышения качества высшего образования. В 2003 г. в Гонконге основана Азиатско-тихоокеанская сеть качества (APQN).

Эта некоммерческая неправительственная организация включает 38 стран и территорий и является крупнейшей и самой влиятельной в области обеспечения качества высшего образования в Азиатско-Тихоокеанском регионе. В 2014 г. создано Европейское агентство по обеспечению качества (EQAА) для проведения международной институциональной аккредитации университетов и высших учебных заведений и других поставщиков образования во всем мире. В своей деятельности EQAА руководствуется положениями Европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества в высшем образовании.

Существует еще ряд межрегиональных и международных ассоциаций и сетей, таких как Скандинавская сеть обеспечения качества в высшем образовании (NOQA) и Евразийская сеть обеспечения качества образования (EAQAN), осуществляющие оценку качества образования в странах СНГ и Балтии. Перед ними стоят аналогичные задачи, а целями их деятельности является разработка набора стандартов, процедур, методик оценки качества образования, а также эффективной системы внешней экспертизы для оценки качества или системы аккредитационных агентств (органов).

Ассоциации агентств по обеспечению качества высшего образования объединяют национальные государственные и независимые аккредитационные агентства различных государств на основе согласованных принципов оценки качества и культуры качества. Важнейшим условием успешного формирования национальных систем по обеспечению качества высшего образования является принцип ответственности каждого вуза за обеспечение качества не только обучения, но и оценивания достижения запланированных результатов обучения. Центр внимания с процесса обучения (учебные программы, академическая успеваемость студентов) все более смещается на профессиональные и личностные компетенции обучающихся и на трудоустройство выпускников как важнейшего критерия результата обучения. Поэтому современная методология разработки образовательных программ нацелена не только на планирование и реализацию учебного процесса, но и на планирование результатов образования, а также

средства и методы их поэтапного оценивания [26, 33]. Обеспечение качества образования становится центральной составляющей управления системой образования по результатам. А чтобы управленческие решения были адекватными состояниям объектов, необходимы аутентичные оценки, полученные надежными и валидными оценочными средствами.

Общая логика обеспечения качества в вузе: качество (степень соответствия характеристик требованиям; свойство, обеспечивающее существование образовательной системы); нормы качества (выявленные, признанные и зафиксированные документально системы требований к качеству объекта); критерии качества (признаки степени соответствия качества объекта установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам); оценка качества (мера качества, выражающая собой соотнесенность измерений свойств, допущений, характеристик, параметров и отношений с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества); мониторинг качества (комплексная система наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству объекта); обеспечение качества (поддержание качества объекта на уровне не ниже установленных норм, требований, стандарта); управление качеством; воздействие на процессы становления, обеспечения, поддержания и развития (улучшения) объекта.

Анализ зарубежного опыта показывает, что существенным фактором обеспечения качества образования является наличие независимой оценки качества высшего образования, опирающейся на систему квалифицированных оценивающих структур и организаций при одновременном расширении автономии вузов и переносе на них основной ответственности за качество образования. Механизмы оценки качества образовательных программ и достигаемых результатов их освоения должны быть такими, чтобы сами университеты несли основную ответственность за оценку и контроль достижений. При этом оценочные средства и процессы рассматриваются как очень важная часть процесса обучения. В различных педагогических и культурных традициях образовательных систем Европы они уже внедрены и эффек-

тивно используются. Европейские агентства обеспечения качества считают, что их цель состоит в том, чтобы «сделать национальные системы оценивания более прозрачными, сформировать возможности гибкой передачи дипломов, облегчить мобильность обучающихся и дипломированных специалистов» [17, с. 271]. Однако пока дифференциация систем оценивания результатов обучения студентов существенно варьируется не только от страны к стране, но и во многих случаях – в пределах отдельной страны или даже отдельной образовательной организации. Поэтому национальным оценочным системам есть над чем работать.

Ассоциации агентств обеспечения качества предоставляют образовательным организациям информацию о лучших практиках в области обеспечения и оценки качества образования, направлениях совершенствования систем управления по результатам достижений. При этом оценка качества образования остается одной из самых сложных тем, находящихся в центре внимания профессионально-педагогического и экспертного сообщества. Так, модернизация контрольно-оценочной деятельности в рамках компетентного подхода инициировала ряд инноваций в системе российского образования: усиление независимого характера контрольно-оценочной деятельности, опору на аппарат теории педагогических измерений для получения информации с высокой объективностью (надежностью) и обоснованностью (валидностью) и др.

К настоящему моменту в России сложилось понимание феномена «качество образования» и необходимости независимой системы оценки качества образования на всех ее уровнях от начального до послевузовского. В педагогическом сообществе сформировалось осознание того, что необходимым фактором развития системы образования является объективная, достоверная, публичная и понятная система мониторинга и оценки его качества. Постепенно формируется культура получения и использования надежных данных оценки качества образования многочисленными пользователями (обучающимися, родителями, педагогами, администрацией образовательных организаций и работниками управления в сфере образования). В Феде-

ральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и в ряде подзаконных актах наряду с государственной оценкой признается важность независимой оценки качества образовательных учреждений, программ и результатов образования.

Фактически к настоящему времени в стране заложены основы Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) (рис. 14).

Основной целью ОСОКО является получение объективной оценки для обоснованного управления качеством образования и улучшения деятельности образовательных организаций, а также для обеспечения открытости достоверной информации для всех заинтересованных лиц, в том числе самих обучающихся и их родителей. К числу успешных проектов по развитию ОСОКО следует отнести единый государственный экзамен для выпускников 11-х классов и основной государственный экзамен для выпускников 9-х классов, отдельные мониторинговые исследования федерального уровня, ряд региональных инициатив. Практически во всех регионах страны создаются региональные системы оценки качества образования, формируются формальные и неформальные оценочные центры, повсеместно отмечается активное участие в сравнительных исследованиях качества образования на международном, федеральном и региональном уровнях. Результаты таких исследований, как правило, дают интегральную информацию о достижениях образовательных организаций.

Ряд ведущих отечественных ученых заявляют, что «построение эффективной системы оценки качества образования во многих странах мира является одним из приоритетов национальной образовательной политики, а развитая и скоординированная система оценивания качества образования позволяет не только обеспечить информационные потребности различных участников образовательных отношений, но и выстраивать государственную политику по совершенствованию системы образования» [48, с. 9].

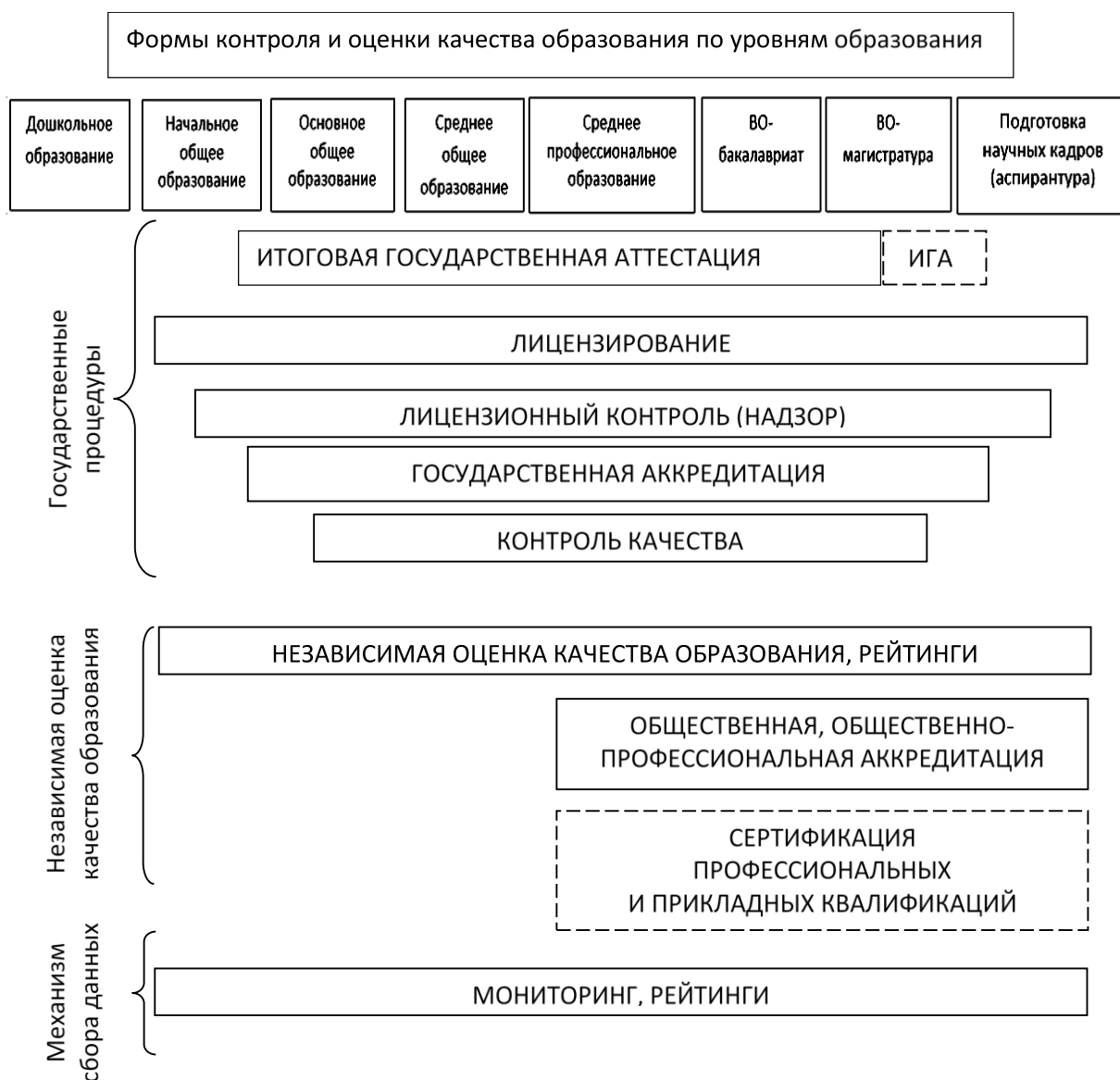


Рис. 14. Примерная структура составляющих ОСОКО

С целью придать импульс развитию оценочной деятельности в российском образовании в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» разработаны и предложены педагогическому сообществу «Методические рекомендации по проведению независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [78]. В них отмечается, что независимая оценка качества образования может осуществляться в различных формах с использованием оценочных процедур в отношении образовательных организаций всех видов и образовательных программ с использованием методологии и результатов международных сопоставительных исследований в области образования.

Одним из путей обеспечения заинтересованных лиц оперативной объективной и необходимой на текущий момент информацией о подготовленности школьников является независимое оценивание в форме образовательного аудита [25, 115]. Образовательный аудит – это все еще новое направление, только формирующееся в отечественной образовательной практике. Это понятие можно определить как независимое оценивание результатов учебной деятельности специализированными структурами, имеющими условия для проведения контрольно-оценочных процедур стандартизированными педагогическими измерителями при соблюдении норм и правил, установленных Законом «Об образовании» или другими нормативными документами, пользующимися доверием со стороны пользователей. Целью образовательного аудита является выражение мнения о достоверности достижений подготовленности обучающимися. Он не подменяет контроль со стороны органов управления образованием, не является обязательным для исполнения своих указаний и проводится по запросам отдельных потребителей или по заявкам образовательных учреждений. Одним из основных требований к аудиту являются безупречная честность, независимость, соответствующая профессиональная подготовка и использование надежных контрольно-оценочных средств и процедур.

Особенностью образовательного аудита является то, что стандартизированное тестирование проводится действительно независимо: независимо от педагога, независимо от органов управления в сфере образования, независимо от администрации. Решение принимают педагог и родитель, они определяют цели и задачи, сроки проведения и объем контролируемого содержания. Независимый центр готовит оценочный инструментарий, обеспечивает процедуру проведения, автоматизированную обработку материалов, формирование протоколов результатов и индивидуальной информации для учащихся о выполненных и невыполненных заданиях. Потребителями результатов образовательного аудита являются учащиеся, педагоги и родители, которые сами решают, как использовать полученную информацию,

а также вопросы предоставления/непредоставления результатов аудита сторонним лицам и организациям.

Концепция независимой оценки претерпевает существенные изменения, затрагивая не только обучающегося и его достижения, но и педагогов. Управление учебным процессом переходит на уровень самоуправления, повышения квалиметрической культуры педагогов, обеспечивая выработку более объективных критериев оценивания. В последнее время широко используется сочетание данных по самооценке и независимых внешних оценок, смещение акцентов с традиционного подтверждения соответствия результатов обучения стандартам к преимущественной оценке прироста достижений обучающихся, приоритет стратегических управленческих решений на основе анализа и прогнозирования тенденций изменения качества образования. Такое оценивание действует как конструктивная обратная связь и инновационная технология обучения, обеспечивающая улучшение учебной работы конкретного обучающегося, а через это – достижение более широких целей, улучшение качества учебных программ и условий образования.

На современном этапе развития образовательного процесса с его динамическим характером учет его особенностей, своевременное и целенаправленное воздействие на него могут быть эффективными, способными обеспечить повышение качества обучения и развития школьников при систематическом и надежном оценивании учебных достижений обучающихся. Основные тенденции в развитии зарубежных систем оценки качества образования связаны с наличием большого числа независимых или частично независимых структур, специализирующихся в области оценки качества обучения, пользующихся доверием со стороны государственных органов управления образованием и общественности.

Базовые характеристики таких систем: обязательный контроль качества оценочного инструментария; обеспечение высокой надежности, валидности и сопоставимости оценок; наличие обоснованных показателей и критериев качества по этапам обучения; прозрачность ме-

ханизмов и результатов оценивания; широкое информирование обучающихся, педагогического сообщества и общественности о качестве результатов образовательного процесса. Важнейшим условием достижения качественного образования становится систематический анализ объективных данных контроля обучения, доверие к его результатам, планирование достижений в соответствии с возможностями и потребностями каждой личности. Автоматическое признание квалификаций и свободная мобильность студентов в значительной степени зависят от международного признания качества образовательных программ и надежности оценивания результатов их освоения выпускниками.

Изменение концептуальных рамок обучения и оценки достижений обучающихся влечет за собой потребности в изменении оценочного инструментария и принципов организации оценочного процесса; увеличение доли компетентностно-ориентированных задач, проблемных заданий, кейсов; разработку интегральных показателей и критериев оценки сформированности компетенций. В этой связи требуется обновление оценочных технологий и формирование фондов оценочных средств образовательной организации, расширение видов инновационных измерителей, повышение их прогностичности. Сегодня в системе образования существует острая потребность в специалистах в области педагогических измерений, способных обеспечивать разработку и использование надежных оценочных инструментов и процедур, проводить анализ и интерпретацию результатов.

Современные требования к повышению качества обучения и управлению образовательным процессом на основе анализа объективных результатов обучения определяют необходимость подготовки специалистов к конструированию и применению стандартизированного педагогического инструментария [28, 30, 37, 38, 39]. В педагогической культуре оценивания учебных достижений сегодня необходимо опираться на ряд важных принципов контрольно-оценочной деятельности. К ним относятся: связь между оценкой и обучением; сочетание традиционных и инновационных методов оценки; независи-

мость процедур оценивания от обучающихся; надежность и валидность оценок; обеспечение сравнительного анализа; наличие показателей и критериев достижений, норм и шкал оценивания; доступность результатов для их анализа и интерпретации; использование результатов для самоконтроля и самоанализа.

Доверие обучающихся и других заинтересованных сторон к качеству образования может быть обеспечено эффективной деятельностью университета по созданию институционального партнерства в целях обеспечения качества обучения, аккредитации образовательных программ, формированию надежной оценочной системы, гарантирующей достижение запланированных результатов освоения программ. При этом выстраивание оценочного процесса должно происходить на основе широкого применения современной теории и практики педагогических измерений, а также организационного, инструктивно-методического, информационно-технологического подходов, базирующихся на европейских и отечественных стандартах оценки качества образования [79, 83, 86]. Потребности в оценке знаний и компетенций непрерывно увеличиваются, растет запрос на качество педагогических измерителей и качественное проведение оценочных процедур, а, соответственно, и на подготовку кадров к оценочной деятельности.

4.2. Современный педагогический оценочный инструментарий

В современных условиях качество образования становится важнейшей характеристикой, определяющей конкурентоспособность образовательных учреждений и национальных систем образования. Задачи обеспечения и контроля качества занимают центральное место в образовательных реформах многих стран, в том числе и в России. Проблема измерения и оценки результатов обучения становится одной из важных в педагогической теории и практике, так как ее решение позволяет определять эффективность и пути совершенствования содержания, методов и организации обучения, системы управления. Объективные, теоретически обоснованные измерения и оценки результатов обучения могут дать педагогам и управленцам информацию

о ходе педагогического процесса, учебных достижениях каждого обучающегося, выявить влияние тех или иных факторов на ход обучения и его результаты.

В мировой образовательной практике лучшие системы образования опираются на надежные системы оценивания результатов обучения студентов. Кардинальные изменения в контрольно-оценочной деятельности начали происходить в зарубежных системах образования еще в середине прошлого века. Чтобы в какой-то мере прояснить ситуацию в этой области, отметим ряд факторов, обусловивших важность реформы контроля и оценки подготовленности обучающихся, актуализацию педагогических измерений. В условиях научно-технической революции конца XX – начала XXI вв. наметилась диверсификация образования, обусловленная расширением объема содержания образования. Потребовалось введение новых методов и технологий обучения, связанных с информатизацией, что привело к индивидуализации обучения, выразившейся в вариативности программ, введении индивидуальных курсов и многочисленных контрольно-обучающих программ. Интенсификация реформирования системы образования на всех уровнях и необходимость соответствующего систематического анализа изменений на основе объективных результатов педагогических измерений потребовали развития новых механизмов управления, требующих надежности и конкретизации информации о состоянии образовательных систем. Наконец, интернационализация образования и создание единого образовательного пространства предполагают единые подходы к оценке результатов обучения студентов и специалистов.

Принципиальное различие между традиционной системой оценивания знаний и педагогическими измерениями заключается в том, что в первом случае речь идет о качественном оценивании учебных достижений при взаимодействии обучающихся с педагогом, а во втором – о получении количественных показателей результатов обучения, как правило, с использованием педагогических измерителей и программно-

инструментальных средств. И одна, и другая системы контроля обладают как достоинствами, так и недостатками.

Одним из преимуществ традиционных методов является развитие коммуникативных способностей обучающихся, простота приемов и оперативность получения результата. Эти методы нацелены исключительно на обеспечение качественных эквивалентов оцениваемых свойств обучающихся, а не на их количественное измерение, поэтому результаты такого контроля невозможно сравнивать между собой. К числу их существенных недостатков, несовместимых с современными направлениями модернизации образования и совершенствования системы управления его качеством, можно отнести: проявления субъективизма со стороны педагогов; невозможность определения истинного уровня достижений в силу латентного характера подготовленности обучающихся; недостаточность средств контроля, адекватных компетентностному подходу в обучении; отсутствие единых шкал и критериев оценивания; слабое методическое обеспечение самооценки и самокоррекции результатов образовательной деятельности и др.

В отличие от традиционных, современные технологии оценки качества обучения базируются на квалитетном (качественном) подходе, целью которого является получение численных эквивалентов, отождествляемых с оценками измеряемой переменной. В качестве исследуемых рассматриваются два латентных параметра: трудность заданий и предметная (или межпредметная) подготовленность обучающегося [29, 69, 99, 129]. В количественном измерении уровня результатов обучения зарубежные и отечественные ученые добились наибольших успехов, заложив в контрольно-оценочную деятельность новые направления, доказавшие свою эффективность на наиболее важной стадии «школа – вуз» [110, 118, 124, 134, 135].

На первый взгляд кажется, что сам термин «измерения» является сомнительным в педагогической практике. Это обусловлено явными отличиями знаний обучающихся от физических объектов, для оценки свойств которых имеется шкала, точка отсчета и единица измерения.

Как бы в противовес идее непрерывности свойств физических объектов, показатели подготовленности учащихся ассоциируются с дискретным распределением, где между привычными точками традиционной пятибалльной или другой шкалы нет промежуточных значений, нет фиксированного нуля и далеко не всегда можно ввести единицу измерений на шкале, построенной по результатам традиционного оценивания знаний. Вместе с тем, именно педагогические измерения составляют основу современной контрольно-оценочной системы, широко используемой как в национальных системах образования, так и при проведении сравнительных международных исследований качества образования. В данном случае чаще всего используют стандартизированные тесты, обладающие психометрическими характеристиками, такими как: надежность, точность, валидность, дифференцирующая способность, шкала измерений, статистические нормы качества, критерии и др. [29, 40, 41, 117].

В основе квалиметрического подхода к современному тестированию лежат идеи использования математических моделей конструирования и параметризации тестов по методологии IRT (Item Response Theory), получившей развитие в трудах зарубежных ученых [111, 120, 123]. Основным предположением IRT является наличие взаимосвязи между наблюдаемыми результатами обучения, латентными свойствами самих испытуемых (подготовленность по предмету на момент тестирования) и характеристиками используемых тестовых заданий (уровнями трудности) [124, 125]. При этом латентные параметры тестируемых выявляются как результат взаимодействия двух множеств, обуславливающих наблюдаемые итоги выполнения теста и результаты, получающиеся непосредственно из эмпирических данных тестирования в виде первичного балла (числа выполненных заданий). На практике всегда ставится задача по числу правильно выполненных заданий оценить значения латентных параметров. Именно для ее решения и выбирают тот или иной вид соотношения между ними (математическую модель), устанавливая взаимосвязь между эмпирическими результатами тестирования и значениями этих латентных переменных

на шкале оценок. На основе той или иной математической модели конструируется тест, создается и апробируется на статистически значимой выборке необходимое число его вариантов, определяются психометрические характеристики и строится шкала оценок, после чего тест получает свойства педагогического измерителя [38, 69, 99, 117].

Таким образом, комплексным показателем подготовленности обучающихся в теории педагогических измерений признаются их образовательные достижения (знания и умения) в той или иной предметной области как объект тестового контроля, а количественной мерой качества образования по когнитивной составляющей является уровень этих достижений как измеряемый параметр, выраженный числом тестовых баллов на шкале измерения. Результат измерения получают путем того или иного преобразования числа выполненных заданий (первичных баллов) в тестовые баллы с учетом уровней их трудности в процессе шкалирования. Истинный балл рассматривается как константа (количественная характеристика испытуемого на момент педагогического измерения), не зависящая от средств измерения, но меняющаяся в процессе обучения. Роль шкалы педагогических измерений играют тестовые задания с известными уровнями трудности (калиброванные тестовые задания), а объектами оценивания являются уровни учебных достижений испытуемых, результатом измерения является шкала тестовых баллов. Трудность заданий и подготовленность испытуемых отображаются на шкале логитов, логит в теории педагогических измерений является единицей измерения. Таким образом, подобно физическим измерениям, при педагогических появляются все признаки количественного измерения.

Несмотря на значительные трудности технологического характера, есть ряд аргументов, склоняющих практиков к использованию моделей IRT. Единая шкала, содержащая единицы измерения образовательных достижений – логиты, позволяет реализовать ряд преимуществ перед традиционной системой оценивания, важным из которых является возможность проводить сравнения результатов обучения отдельных испытуемых или различных групп. Предупреждая отдельные заблуж-

дения, встречающиеся среди педагогов-практиков, хотелось бы отметить, что процедура шкалирования направлена целиком на расширение возможностей интерпретации и сопоставимости тестовых баллов, но ни в коей мере не связана с повышением точности педагогических измерений. Оптимизируя процедуру шкалирования, нельзя повысить качество тестовых измерений и получить более точные представления об истинных баллах испытуемых. Однако неудачный выбор шкалы может огрубить результаты тестирования, уничтожив различия баллов, и снизить тем самым дифференцирующий эффект теста.

Оперативный и всесторонний анализ объективных результатов тестирования активизирует обучающую функцию контроля, переносит центр тяжести с оценивания на коррекцию обучения и совершенствование образовательного процесса при условии оптимальности сочетания традиционного контроля и обучающего тестирования, использования различных организационных форм обучающего тестирования (входное, рубежное, репетиционное, аттестационное и др.) на разных стадиях обучения, учета единых показателей и критериев оценки качества образовательного процесса и образовательных систем, использования методов многофакторного анализа эмпирических результатов тестирования с позиций педагогической квалиметрии и их корректной интерпретации [26, 33, 36, 42].

Однако следует учитывать, что, несмотря на значительные успехи теории и практики педагогических измерений, тестирование не является совершенной формой контроля. Как и любой другой измерительный инструмент в любом контролируемом процессе, тесты способны измерять только то, ради чего они созданы, только в том диапазоне переменных, на который рассчитаны, и с той точностью, которую удастся обеспечить при их конструировании, апробации и определении статистических характеристик. Это всегда необходимо учитывать.

Следует отметить ряд других важных проблем и трудностей, связанных с недостаточным развитием тестирования в российском образовании.

Во-первых, производство качественного тестового продукта представляет собой длительный и трудоемкий процесс, требующий обеспечения валидности и надежности педагогических измерений. А главное, для создания теста необходим достаточно емкий банк калиброванных тестовых заданий с устойчивыми статистическими характеристиками. Получить его сложно, поскольку для этого требуется многолетняя практика разработки и применения стандартизованных тестов, их апробация на репрезентативных выборках и расчет параметров трудности заданий. Созданием таких педагогических измерителей должны заниматься центры, имеющие специалистов в области теории и практики конструирования и параметризации такой продукции. В свою очередь, стандартизованные тесты должны быть доступны образовательным учреждениям, а квалификация педагогов должна быть достаточной для того, чтобы оценить их качество и возможности.

Во-вторых, внутренняя противоречивость тестов создает мнение о том, что задания с выбором правильного ответа из числа предложенных (альтернативные тестовые задания) обеспечивают проверку знаний только низшего уровня. Считается, что тестовая методика не дает возможности проверить понимание обучающимися того или иного процесса, закономерности или явления, что тестировать можно лишь формализованные знания. Однако, как показывает опыт, многое зависит от качества и содержания тестов, структуры тестовых заданий, подбора дистракторов (правдоподобных ответов), учета их выбора при оценивании. В концептуальной модели современного контроля задания для теста конструируются так, чтобы обеспечить проверку различных уровней подготовленности испытуемых, выявить не только внешнее выражение умений, но и оценить латентные процессы мыслительной деятельности при подготовке конечного ответа на тестовые задания, выявить характер затруднений.

В-третьих, существует объективно обусловленная содержательная ограниченность теста, как и любого другого измерительного инструмента. Тест – это всегда ограниченная выборка заданий из общей совокупности дидактических единиц, требующих проверки усвоения.

В-четвертых, как и всякий другой измерительный инструмент и процесс, тестирование имеет свои границы применимости. При отсутствии тестовой культуры в педагогической среде оно вместо положительного может дать и отрицательный результат: натаскивание на механистическое запоминание ответов, вольное обращение с учебным материалом и ограничение изучаемого содержания, подчинение его нуждам тестирования, замена части базового материала другой информацией. Разработка и введение образовательных стандартов, подготовка емких банков тестовых заданий, варьирование структуры контрольных измерительных материалов и создание компьютерных технологий проведения тестирования могут в значительной степени снять эту проблему в ближайшем будущем.

В-пятых, существует возможность нарушения процедур тестирования с искажением и фальсификацией результатов, как, впрочем, и при любом другом виде контроля знаний. Требуется обеспечивать информационную защиту материалов на всех этапах организации тестового контроля и первичных результатов при шкалировании.

И, наконец, в-шестых, можно назвать чисто субъективные недостатки: сохранение у части педагогов (из-за отсутствия необходимых знаний) неверия в возможности тестирования и его объективность; отказ от использования новых технологий и боязнь личных проблем, возникающих при независимом контроле; консерватизм некоторых руководителей, не желающих менять устоявшуюся традиционную систему работы.

Кроме того, на сегодня проблемной областью является оценивание компетенций, которое отличается от оценки освоения содержания дисциплин. Уровни сформированности компетенций не оцениваются баллами, оценивание носит уровневый характер, определяя, достигнут или не достигнут тот или иной пороговый балл. В международной практике для таких целей используются уровневые шкалы, в которых выставляются не баллы (они могут быть использованы при текущих оценках), а задаются уровни сформированности компетенций, проводится критериальное оценивание на многомерных шкалах с использо-

ванием различных оценочных средств и пороговых значений. Результаты многостадийного оценивания компетенций отображаются на вертикальной уровневой шкале [40, 43, 44].

Используя основные положения уровневого оценивания компетенций (рис. 15), можно в значительной степени обеспечить надежность данных при учете результатов промежуточных многоступенчатых оценочных процедур. В основу положен подход к описанию достижений обучающихся в зависимости от степени освоения содержания дисциплин и продемонстрированной деятельности с использованием знаний. Для оценивания компетенций используются различные активные методы деятельности студентов.

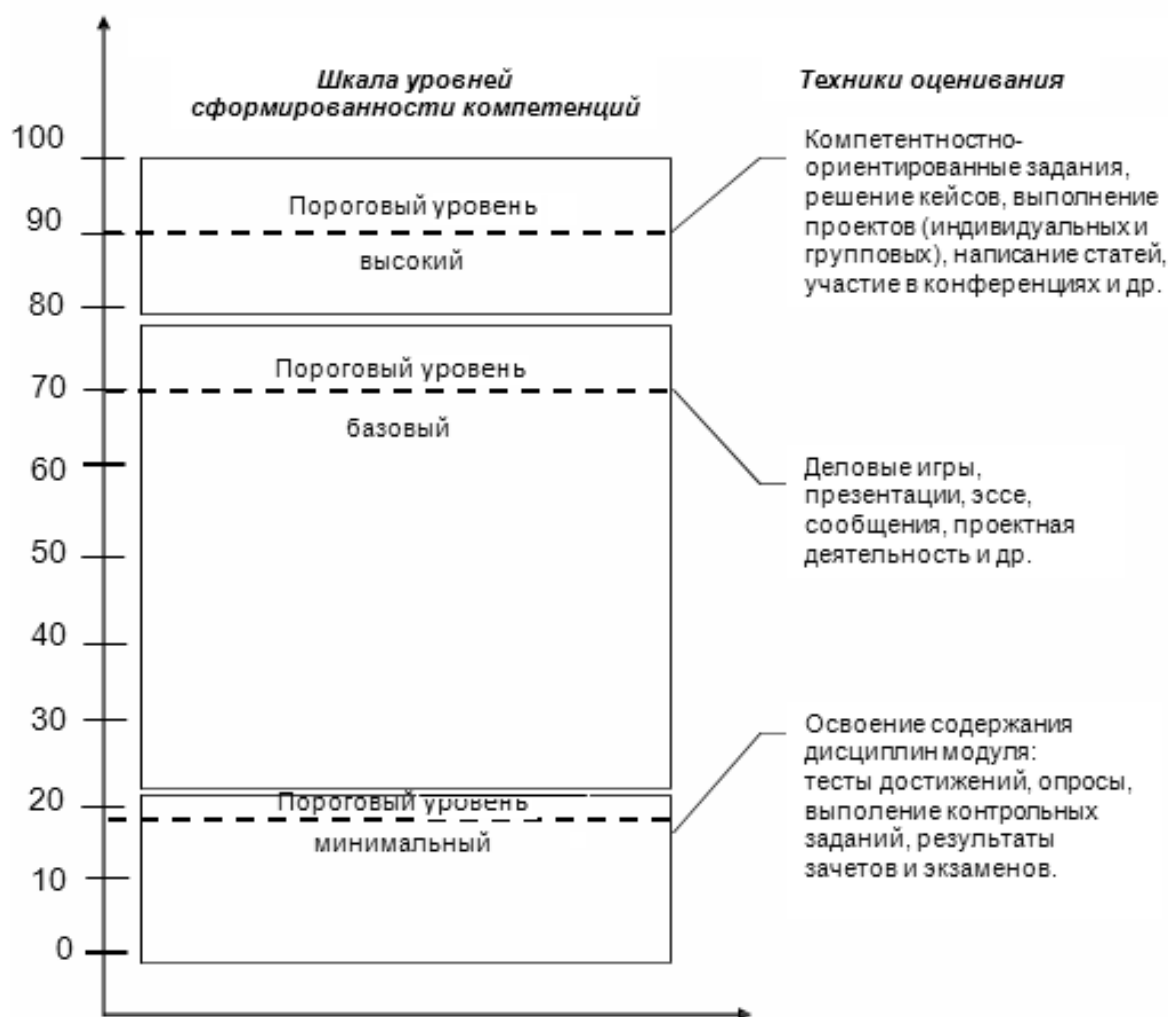


Рис. 15. Модель уровневой шкалы многостадийного оценивания компетенций

Критерии оценивания компетенций задаются на интервальной шкале по достижению пороговых значений набранных баллов по результатам различных видов деятельности – пороговый балл и выше в заданном диапазоне. Первый базовый уровень связан с оценкой усвоения содержания учебных дисциплин. Второй продвинутый уровень оценивает понимание и применение знаний по образцу с четко заданными правилами в знакомой ситуации. Третий высокий уровень включает применение знаний в измененной или незнакомой ситуации. Уровни освоения компетенций оцениваются по совокупности баллов, полученных при многоступенчатых и многостадийных контрольно-оценочных процедурах, как в процессе освоения содержания учебных дисциплин, так и при завершении освоения учебного модуля.

Для определения численных значений результатов выполнения различных действий широко используются оценочные таблицы и листы экспертных наблюдений за проявлением студентами оцениваемых компетенций, обоснованные пороговые баллы и критерии оценки. Это позволяет сделать процесс оценивания прозрачным и понятным всем участникам, при возможности дистанцированным от преподавателей, задействованных в преподавании дисциплин данного модуля.

Оценка достижения каждого профиля в баллах позволяет экспертам при наблюдении за деятельностью испытуемого более точно оценить уровень сформированности компетенции в целом на уровневой шкале. Для повышения качества подготовки специалистов и образовательной деятельности вуза требуется обеспечение большей связи между результатами обучения и потребностями рынка труда, взаимодействие профессиональных организаций и работодателей в оценочном процессе.

Пример написания дескрипторов и требований к уровням осваиваемых профилей компетенций представлен в оценочной табл. 7. Показана сложная структура компетенций, состоящих из отдельных профилей, зачастую формируемых разными кафедрами, оцениваемых по их значимости разным числом баллов.

Таблица 7

Пример оценочной таблицы по дескрипторам

Компетенция	Профили компетенций	Дескрипторы	Макс. балл по профилю компетенции	Общий балл по компетенции
Интеллектуальная	Описание, объяснение, проектирование	Выполняет полное описание с необходимыми пояснениями, обосновывает предложенные основания задания	4	20
	Определение/ различие фрагментов содержания контролируемой области	Воспроизводит информацию в соответствии с заданием. Понимает структурные особенности и последовательность содержания для ответа	4	
	Формы мыслительных операций	Понимает вопрос и выбирает нужное содержание, объясняет логику выбора и ранжирования оснований	4	
	Логика: сравнение, классификация, определения, умозаключения	Использует необходимые инструменты для подготовки полного развернутого ответа на задание, делает выводы	4	
	Частные (предметные) методы познания (эксперимент и т. п.)	Опирается на практический опыт, применяет необходимые методы, анализирует данные и дает им интерпретацию	4	
Информационная	Поиск информации	Использует эффективные пути нахождения нужных источников, ранжирует их и извлекает искомую информацию, делает ссылки	4	8
	Применение информации	Отбирает нужное содержание, умеет структурировать и кратко обобщать необходимую информацию	1	
	Перекодировка информации, перевод из одной формы в др.	Умеет из предложенной формы представления информации создать другую (например, из табличной текстовую и наоборот) и др.	3	

Компетенция	Профили компетенций	Дескрипторы	Макс. балл по профилю компетенции	Общий балл по компетенции
Организационная	Целеполагание	Формулирует проблему, понимает цели, объясняет порядок следования оснований и задач; анализирует и предлагает возможные способы решения проблемы	1	6
	Планирование ресурсов, в том числе времени	Делает выбор необходимых методов и средств достижения цели, оценивает средства и методы, трудозатраты и временные интервалы этапов	1	
	Планирование	Осуществляет анализ проблемы, нужны источники информации, разрабатывает план и методы решения, график работ и план отчета	1	
	Соблюдение сроков	Четко действует по плану и графику работ, выполняет в полном объеме в соответствии с заданием	2	
	Систематичность работы	Соблюдает последовательность этапов, исходя из целей работы и требований к результату	1	
Коммуникативная	Терминология	Точно использует тезаурус проблемной области, владеет навыками профессионального общения	6	12
	Грамотность речи	Строит речь в соответствии с языковыми и этическими нормами, четко излагает материал	2	
	Презентация	Защищает полученные результаты и выдвинутые положения, использует приемы визуализации и дизайна, ориентируется во времени	3	
	Взаимодействие в группе	Вступает в диалог, применяя профессиональную терминологию и нормы межличностного общения	1	

Компетенция	Профили компетенций	Дескрипторы	Макс. балл по профилю компетенции	Общий балл по компетенции
Рефлексивная	Эмоциональная рефлексия	Анализирует причинно-следственные связи психолого-педагогических явлений, оценивает внутрипредметные и межпредметные связи, управляет своим психологическим состоянием	1	4
	Содержательная рефлексия	Осознает значимость полученного опыта и результатов, достижений и недостатков работы	1	
	Самооценка	Объективно оценивает результаты своей деятельности	2	
Максимальный балл				50

В последнее время во многих странах мира, в том числе и в России, работодатели стали предъявлять к университетам требования в области точного описания не только знаний, но и практического опыта и профессиональных компетенций выпускников [97, 121]. Показателями подготовки становятся не только способности специалиста решать определенный круг задач по избранному направлению, но и такие его качества, как духовность, гуманистическая направленность, толерантность, мобильность, самостоятельность, ответственность, креативность, коммуникабельность, социальная активность, умение работать и сотрудничать в группах, обеспечивать поиск информации и др. Поэтому особого внимания требует разработка инструментария для определения уровня сформированности общекультурных компетенций, формирование и развитие которых возможно как в рамках отдельного образовательного модуля, так и при освоении всей образовательной программы в целом. Поэтому окончательная оценка освоения общих компетенций может быть организована как после освоения модуля, так и на этапе итоговой аттестации.

4.3. Европейские практики оценки качества образования

Несмотря на имеющиеся в разных странах различия в подходах к системе оценки высшего образования, для них можно выделить общие главные цели: обеспечение высокого качества высшего образования, поддержка высших учебных заведений, использование единых критериев оценки качества высшего образования, создание единого информационного пространства по вопросам обеспечения качества образования.

Первыми европейскими странами, определившими обеспечение качества высшего образования в качестве своего приоритета, были Великобритания, Франция и Нидерланды. Они начали проводить формальную оценку качества образования с 1985 г. В политехническом секторе Великобритании система внешней оценки качества существовала уже с конца 1960-х гг. Важным толчком для распространения идеи обеспечения качества высшего образования в Европе послужил пилотный проект Европейского союза в 1994 г. Следствием его стало принятие в 1998 г. Советом министров по образованию Евросоюза рекомендаций о европейском сотрудничестве в обеспечении качества профессионального образования. Эти рекомендации призвали государства-члены ЕС создавать системы обеспечения качества, а образовательные учреждения – сотрудничать и обмениваться опытом.

На Пражской конференции министров высшего образования одной из центральных стала тема обеспечения качества, которая в сентябре 2003 г. на Берлинской конференции министров стран, подписавших Болонскую декларацию, приобрела дальнейшую динамику. Были четко выделены три уровня обеспечения качества: университеты, страны, Европа в целом. Была подчеркнута принципиальная ответственность университетов за обеспечение качества и достигнуто понимание в признании целесообразности разработки взаимоприемлемых критериев и методологий обеспечения качества высшего образования. Таким образом, было решено, что системы обеспечения качества должны включать к 2005 г. следующие показатели: 1) определение степени ответственности и обязанностей всех заинтересован-

ных организаций и вузов; 2) оценку образовательных программ и университетов; 3) наличие сопоставимых механизмов аккредитации и сертификации; 4) развитие международного партнерства и сотрудничества, активное участие в международных сетях.

Сегодня существует большое разнообразие форм и методов деятельности агентств, занимающихся вопросами обеспечения качества и аккредитации в Европе. В последние годы в этом вопросе заметно возросло международное сотрудничество: привлечение иностранных специалистов по отдельным дисциплинам для участия в процессе оценки или включение их в состав аккредитационных комиссий; включение иностранных экспертов в органы управления или руководящие комитеты агентств, занимающихся вопросами обеспечения качества высшего образования в той или иной стране; внедрение разработанных международных стандартов и критериев при оценке и аккредитации и использование международных показателей оценки уровня освоения выпускниками образовательных программ бакалавриата и магистратуры; взаимное понимание результатов обучения и полученных компетенций.

Ключевым вопросом является разработка и использование взаимоприемлемых критериев и механизмов оценки и обеспечения качества высшего образования как условие доверия, сопоставимости, мобильности и привлекательности высшего образования в европейском пространстве высшего образования. Вместе с тем, учитывая особенности национальных образовательных систем, разрабатываются механизмы взаимного признания результатов оценки, учитывающие национальные особенности и содержательные отличия. Имеет место ряд проблем, связанных с отсутствием стандартизации к единым трактовкам понятия качества образования, различием в вузовской культуре оценочной деятельности, обеспечением доверия и сотрудничества между вузами и оценивающими организациями.

В европейских странах широкое распространение получила внешняя оценка качества: ее используют 80 % вузов, при этом акцент делается на соответствие стандартам качества. Наиболее часто такую оценку проводят вузы, осуществляющие подготовку в сфере бизнеса,

экономики, инженерного дела и высоких технологий. Определились цели внешней оценки: подотчетность вузов, повышение качества образования, обеспечение прозрачности, достижение национальной и международной сопоставимости, ранжирование образовательных учреждений. К типам оценивания и контроля качества относят: оценку уровня освоения дисциплины и образовательной программы в целом, аккредитацию образовательных программ, институциональный аудит, эталонное сравнение содержания дисциплины, эталонное сравнение образовательной программы, институциональную аккредитацию.

Системы аккредитации созданы в Германии, Австрии, Швейцарии, Нидерландах, Бельгии (Фландрии), Норвегии и Испании. Во многих других странах Западной Европы появляются механизмы частичной аккредитации. Переход на унифицированные правила аккредитации становится все более популярным, гарантируя, что предоставляемое учреждением высшее образование соответствует приемлемому уровню качества. В последнее время наметился перенос центра тяжести контроля с процедур внешней оценки качества образовательного процесса и его результатов на базе национальных систем аттестации и аккредитации в сторону внутренней самооценки (самообследования) вузов. При этом каждая национальная система оценки качества образования имеет свои особенности, каждая из стран придерживается своего собственного подхода к организации системы оценочной системы (табл. 8, [59], *дополнено авторами*).

Условно системы оценки высшего образования разных стран можно разделить на два вида:

– деятельность и развитие образовательных организаций регулируют соответствующие государственные структуры (контроль, лицензирование, государственная аккредитация, сравнение, распределение финансовых ресурсов и влияние на университеты), а самооценке и оценке общественными организациями отводится второстепенное значение;

– преобладает самооценка высших учебных заведений, профессиональная или общественная оценка, направленные на внутренний анализ и улучшение деятельности университетов; централизованных органов государственного управления высшим образованием не имеется.

Таблица 8

Характеристики национальных оценочных механизмов

Название государства	Система оценки качества образования	Название контролирующей организации
Дания	Выделяется пять этапов оценки: планирование программ оценки, создание методов по улучшению процессов, контроль над учащимися, рассмотрение результатов работы комитета по оценке качества образования, отчет о работе	Датский институт по оценке качества образования
Швеция	Система оценки качества разбита на три составляющие: оценка качества учебных программ, аккредитация, аудиторские проверки качества, нацеленные на его усовершенствование и не преследующие целей ранжирования	Аккредитация входит в компетенцию Национального агентства по высшему образованию
Великобритания	Система оценки качества разнообразна в соответствии с внутренней политикой высшего учебного заведения, но можно выделить основные критерии: участие в европейских и международных научных событиях, развитие и адаптация международных образовательных программ, аккредитация	Правительственная организация «Quality Assurance Agency» (QAA)
Нидерланды	Используется циклическая система оценки качества, ориентированная на усовершенствование, которая содержит внешнюю и внутреннюю составляющие. Внутренняя сторона включает процесс самооценки и составление отчета самоизучения, внешняя – деятельность инспектирующей комиссии по оценке качества и предоставление отчета с целью усовершенствования качества	Инспекция по ВО, Ассоциация университетов в Нидерландах, Нидерландское агентство по качеству, Нидерландская ассоциация по аккредитации

Название государства	Система оценки качества образования	Название контролирующей организации
Финляндия	Для получения оценки качества образования используются методы внутренней оценки или самооценки, однако присутствуют внешние наблюдатели. Таким образом, общая оценка качества образования складывается из двух составляющих	Финский совет по оценке высшего образования
Норвегия	Процесс оценки можно разбить на два этапа: оценка самого образовательного учреждения, контроль и проверка адекватности данной оценки внешними организациями. Наибольшее значение придается самооценке учебного заведения	Национальное агентство по обеспечению качества высшего образования (NOKUT)
Германия	Преобладает многоуровневая система оценки качества образования. Существует множество аккредитационных организаций, каждая из которых предъявляет свои требования к оценке качества образования. Такой подход позволяет учебным заведениям не только поддерживать квалификацию по устоявшимся требованиям, но и вести активную работу по всем направлениям развития учебного заведения	Аккредитационный совет по подготовке бакалавров и магистров, агентство по аккредитации образовательных программ в области информатики, техники (ASIIN) и т. д.
Франция	Специфическая черта французской системы образования – строгая централизация и административное единообразие. Вместе с тем, учебные планы и программы, распорядок школьной жизни, назначение, перемещение и увольнение педагогического персонала	Национальный Комитет по оценке Франции (Comite Nationale d’Evaluation), Французское агентство по оценке высшего

Название государства	Система оценки качества образования	Название контролирующей организации
	государственных учебных заведений ныне все более делегируются вузам, развивается самоуправление. Государственная система оценки высшего образования во Франции предусматривает наличие так называемого государственного знака качества, которым обладают те высшие школы, которые признает государство	образования и науки (AERES) оценивают учебные программы, вузы и научные институты
Россия	В основном осуществляется государственный контроль, государственная аккредитация, экспертиза основных профессиональных образовательных программ, экспертиза показателей деятельности организации, самообследование, профессионально-общественная аккредитация	Федеральная служба контроля и надзора в сфере образования (Рособрнадзор), Росаккредитация. Российские, иностранные и международные образовательные, научные, общественные организации

Исторически сложились две модели оценки качества – английская и французская: английская использует внутреннюю самооценку, а французская – внешнюю. Американская модель представляет собой симбиоз двух вышеназванных моделей, аккредитация представляет собой саморегулирующую систему, позволяющую сохранить баланс между требованиями государства и внутренними распорядками и обязанностями университетов, основываясь на критериях качества обра-

зовательной организации: целостность, эффективность, административная форма, организация образовательного процесса, кадровый состав, информационное обеспечение, обеспечение соответствующих определенным критериям условий для образовательной деятельности, материально-техническая база.

Большинство национальных аккредитационных структур (агентств, бюро) основывают свою работу на следующих принципах: независимость от государства и вузов, привлечение внешних экспертов; первичную оценку проводят сами вузы, внешняя оценка включает в себя посещения вузов и совместную экспертизу, публикация отчетов [61]. Однако для обеспечения доверия к самооценкам необходимо вырабатывать общие критерии и методы аккредитации, способствующие взаимному признанию решений национальных агентств (в том числе посредством ознакомления с лучшими практиками); процесс аккредитации должен быть связан с выполнением определенных рекомендаций по разработке и улучшению оценочных средств и процедур.

Установочный документ ЮНЕСКО по образованию «Высшее образование в глобализованном обществе» определил для университетов руководящие принципы обеспечения качества в трансграничном высшем образовании [15, 16]. К ним отнесены: сопоставимость программ, качество определяется профессорско-преподавательским составом и качеством условий труда, развитие внутренних систем обеспечения качества, международные требования при представлении образования за рубежом, участие в международных организациях и сетях по обеспечению качества, кодексы добросовестной практики, обеспечение достоверной информации и прозрачности финансовых ресурсов. ЮНЕСКО в качестве межправительственной организации выступает в качестве органа, способствующего решению этих проблем, а также дискуссионного форума для рассмотрения важных и сложных вопросов, касающихся воздействия глобализации на высшее образование и вопросов национальной политики в деле разработки соответствующей регламентации высшего образования. Среди них можно назвать: расширение спектра образовательных услуг и обеспе-

чение более широкого доступа молодежи к ним, поддержка экономики знаний, разработка совместных степеней, слияние или сближение образовательных культур, усиление сопоставимости квалификаций, усиление ориентации на запросы работодателей, диверсификация и создание новых условий для развития университетов. Учитывая интересы глобального партнерства, уделяется особое внимание сохранению национальной культуры и идентичности, пониманию того, что именно правительства определяют цели национальной политики в области высшего образования, обеспечивают его доступность для всех.

Можно отметить, что в начале нового тысячелетия Россия сделала значительный шаг в направлении профессиональной аккредитации и оценки качества образования, приведя его в соответствие с общемировыми тенденциями, что, в свою очередь, повысило престиж российских вузов и способствовало их более тесному сотрудничеству с мировыми научно-образовательными учреждениями.

4.4. Международные и национальные сравнительные исследования качества образования

Особенностью образования XXI в. стала возможность и необходимость оценивать основные результаты образовательной и научной деятельности и сравнивать их с результатами других университетов. Это сегодня заботит все национальные образовательные системы, в первую очередь, потому, что эпоха экономики знаний создает жесткие условия конкуренции в сфере образования, науки и инноваций. Одновременно развиваются два процесса: с одной стороны, активизируется интеграция и сетевое взаимодействие университетов, а с другой – усиливается стремление стать лидером в конкурентной борьбе на различных уровнях: региональном, национальном, мировом.

Достижение ведущими вузами заметных результатов, их появление в верхних строчках рейтингов, по мнению Д. Салми и И. Фрумина, объясняется «по крайней мере, тремя группами факторов (рис. 16): плотной концентрацией талантливых преподавателей и учащихся, значительными материальными ресурсами, эффективным управлением» [89, с. 44].



Рис. 16. Ключевые факторы успеха университетов мирового уровня

Одной из составляющих успеха обозначен обмен знаниями и технологиями. Выявить лучшие из них позволяют международные сравнительные исследования качества образования, основанные на научно обоснованной методологии педагогических измерений. Участие вузов в таких проектах позволяет получать не только сопоставимые результаты сравнительных исследований об уровне подготовки студентов, но и ценную информацию о:

- возможности внедрения лучших зарубежных практик в образовательную деятельность;
- международном инструментарии оценки качества высшего образования в целях совершенствования национальной системы оценки качества образования;
- возможности участия в разработке комплексной международной системы оценки качества подготовки специалистов в вузах с учетом особенностей, интересов и потребностей национального образования в международном контрольно-оценочном процессе.

Кроме того, участие в сравнительных исследованиях позволяет вузу заявить о себе в международном образовательном пространстве и найти партнеров, привлечь внимание иностранных экспертов и абитуриентов к образовательным программам.

Результаты обучения, полученные на международном уровне, позволяют проектировать стандарты, основные образовательные программы, учебные планы, рабочие программы дисциплин и практик на одном языке, обеспечивающим одинаковое понимание качества обучения на всех уровнях образования, а также формулировать набор требований к каждому уровню обучения, обеспечить сопоставимость результатов обучения, задать единый формат проектирования программ для различных форм и уровней обучения.

Россия участвует практически во всех международных сравнительных исследованиях. Всякое сравнительное исследование качества образования требует разработки инструментов и технологии оценивания, шкалирования и интерпретации результатов, анализа и принятия решений на основе полученных данных. Проведение исследований в области оценки качества образования, в том числе международных, предусматривает их психометрическое сопровождение, включая все этапы от составления выборки до проведения сравнительных исследований и интерпретации результатов.

Международные сопоставительные исследования качества образования, как правило, проводятся Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений (IEA) (табл. 9).

Таблица 9

Виды основных международных сравнительных исследований

№ п/п	Исследования	Содержательные аспекты:	Методологические аспекты:	Организационные аспекты:	Технологические аспекты:
		предмет исследования	особенности выборки	кто проводит, число стран	обработка данных
1.	TIMSS	Образовательные достижения по математике и естествознанию	Представительная выборка учащихся 4, 8 и 11 классов	IEA, 60 стран	IRT-шкалирование, 1000-балльная шкала
2.	PISA	Читательская, математическая и естественнонаучная грамотность	Представительная выборка 15-летних учащихся	OECD, 65 стран	IRT-шкалирование, 1000-балльная шкала
3.	PIRLS	Читательская грамотность	Представительная выборка учащихся 4 класса	IEA, 49 стран	IRT-шкалирование, 1000-балльная шкала
4.	TEDS	Подготовка по математике и методике преподавания	Представительная выборка студентов 5 курса мат. и пед. факультетов вузов	IEA, 17 стран	IRT-шкалирование, 1000-балльная шкала
5.	ICCS	Образовательные достижения по граждановедению	Представительная выборка учащихся 8 класса	IEA, 43 страны	IRT-шкалирование, 1000-балльная шкала
6.	ICILS	Компьютерная грамотность	Представительная выборка учащихся 8 класса	IEA, 34 страны	IRT-шкалирование, 1000-балльная шкала
7.	PIACC	Функциональная грамотность	Представительная выборка взрослого населения	OECD, 32 страны	IRT-шкалирование, 1000-балльная шкала
8.	TALIS	Опрос учителей школы	Представительная выборка учителей стран-участниц	OECD, 33 страны	IRT-шкалирование по отдельным конструктам

К числу наиболее известных проектов относятся:

– PISA – международная программа по оценке образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста (Programme for International Student Assessment), проверяет математическую и естественнонаучную грамотность, грамотность чтения, умение применять знания на практике (ОЭСР);

– TIMSS – международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественно-научного образова-

ния (Trends in Mathematics and Science Study) для учащихся 4, 8 и 11 классов (IEA);

– PIRLS - международное исследование качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study), обеспечивает мониторинг качества чтения и понимания текста у учащихся 4 классов (IEA).

– ICCS – международное исследование качества граждановедческого образования (International Civic and Citizenship Study) 14-летних школьников (IEA);

– TALIS – международное учебно-методическое исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey) (ОЭСР);

– ICILS – международное исследование компьютерной и информационной грамотности (International Computer and Information Literacy Study) учащихся 8 классов (IEA);

– PIAAC – международное исследование по оценке компетенций взрослого населения (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), мониторинг и анализ уровня профессиональных навыков и их распределения среди взрослого населения, а также степени использования профессиональных навыков в различных ситуациях (ОЭСР);

– ANELO – оценка результатов обучения в высшем образовании (Assessment of Higher Education Learning Outcomes), является одним из приоритетных и инновационных проектов ОЭСР в области профессионального образования. Методология ANELO опирается на принципы проекта Tuning Educational Structures in Europe, согласована с рамочными стандартами EUR-ACE, используемыми в европейской системе аккредитации инженерных программ (ENAEЕ), и критериями Совета по аккредитации программ в области техники и технологий США (АВЕТ). Основная целевая аудитория – выпускники бакалавриата.

Конечная цель проекта ANELO – разработка объективного, комплексного, научно обоснованного подхода к оценке результатов обу-

чения в системе высшего образования, стандартизация принципов и критериев измерения результатов обучения, признаваемых в международном образовательном пространстве на уровне образовательных организаций высшего образования, отдельных факультетов, образовательных программ. Участие вузов в проекте ANELO направлено на обеспечение качества образовательных результатов в высшем образовании с учетом международных стандартов на основе системы объективных и сопоставимых критериев, развития экспорта образовательных услуг и повышения привлекательности высшего образования для иностранных студентов и преподавателей [79, 86]. Для России актуальность проекта ANELO обусловлена формированием независимой комплексной системы оценки качества высшего образования в контексте внедрения новых стандартов высшего профессионального образования и распространения компетентностного подхода к обучению в профессиональном образовании. В консорциум вузов «Инженерные науки» входит и Донской государственный технический университет.

Еще одно международное сравнительное исследование – ISHEL (International Study for Higher Education Learning) – направлено на оценку качества инженерного образования в России и Китае, а также на изучение индивидуальных и институциональных факторов, влияющих на качество подготовки инженеров в странах БРИКС. На первом этапе предусматривается тестирование студентов 1-го и 3-го курсов инженерных специальностей по математике, физике, информатике, а также критическому мышлению и математической грамотности.

Масштабность и сложность проведения международных сравнительных исследований в образовании в каждом проекте предусматривают принципиальные возможности международного измерения уровня знаний, а также практических умений, владений и навыков (компетенций) обучающихся в различных языковых и культурных условиях и институциональных контекстах. Всякий раз для реализации проектов требуется разработка соответствующих инструментов измерения и оценки общих знаний или компетенций:

- многоступенчатый перевод и адаптация оценочного международного инструментария и инструкций для исполнителей;
- создание базы данных участников исследования;
- предварительная апробация инструментария и пилотное обследование на основе стратифицированной выборки, учитывающей национальные особенности системы образования;
- анализ возможности использования международной методологии и инструментария.

Рекомендации по использованию методологии, инструментария и результатов проектов сравнительных исследований используются при разработке образовательных стандартов, оригинальных образовательных программ и контрольных оценочных материалов. Вместе с тем, следует отметить недостаточное количество международных сравнительных исследований качества высшего образования в мире и в России.

Имеющиеся проекты пока имеют ряд недостатков: в большинстве случаев используется случайная выборка университетов и групп студентов в каждом университете и в каждой стране; основное внимание уделяется экономическим и инженерным специальностям; ограничены возможности оценивания навыков более высокого порядка (компетенции, критическое мышление и математическая грамотность); недостаточно проводится опрос студентов и профессоров, представителей администрации об удовлетворенности условиями обучения, качеством образования и др.

Для создания многостадийного оценивания достижений студентов предстоит долгая и кропотливая работа по конструированию оценочных средств, формированию надежных оценочных систем и механизмов, методов интерпретации и сопоставления данных. И, прежде всего, обеспечение подготовки квалифицированных специалистов – эвалюаторов в сфере образования.

4.5. Реализация европейских подходов к образованию в ДГТУ

Начавшаяся в начале XXI в. модернизация контрольно-оценочной деятельности в рамках компетентного подхода вызвала серию инноваций в системе российского образования: обеспечение независимости и актуализация контрольно-оценочной деятельности, опора контрольно-оценочной деятельности на теорию и инструменты педагогических измерений для получения информации с высокой объективностью (надежностью) и обоснованностью (валидностью).

В федеральных стандартах и основных профессиональных образовательных программах, кроме традиционного контроля знаний, предусмотрено оценивание компетенций как главных целевых результатов подготовленности выпускника – будущего специалиста. Оторвать компетенции от содержания образования нельзя, равно как и не следует рассчитывать, что посредством только содержания образования можно обеспечить овладение компетенциями. Поэтому перед вузами сегодня ставится задача надежного оценивания не только освоения обучающимися содержания преподаваемых дисциплин, но и, что наиболее сложно, уровней сформированности компетенций как комплексных результатов освоения ОПОП.

Переход к компетентному обучению предполагает длительный процесс осмысления, исследований, разработок и принятия научно обоснованных и административно взвешенных решений. В реализации этого процесса нужна опора на развитую психолого-педагогическую теорию компетентного обучения, которую еще только предстоит разработать. Комплекс методов, связанных с оцениванием компетенций, предусматривает использование критериально-ориентированных измерителей и методов перевода результатов в стандартные шкалы, создание банков калиброванных заданий и образовательной статистики результатов для формирования обоснованных критериев достижения целей обучения. Еще в Берлинском коммюнике 2003 г. поставлена задача создания согласованного набора стандартов, процедур и рекомендаций для обеспечения качества, а также

адекватной системы гарантии качества профессионального образования и повышения конкурентоспособности университетов.

Автоматическое признание квалификаций и свободная мобильность студентов в значительной степени зависят от международного признания качества образовательных программ и надежности оценивания результатов их освоения выпускниками, а важнейшим условием качественного обучения становится систематический анализ объективных данных контроля обучения, доверие к его результатам, планирование достижений, соответствующих возможностям и потребностям каждой личности. В последнее время для этого широко используется сочетание данных по самооценке и независимых внешних оценок, смещение акцентов с традиционного подтверждения соответствия результатов обучения стандартам к преимущественной оценке прироста достижений обучающихся, приоритет стратегических управленческих решений на основе анализа и прогнозирования тенденций изменения качества образования. Для оценки качества образования усилились учет сочетания количественных и качественных оценок, а также междисциплинарный характер оценочных процессов, обеспечивающих связи между планируемыми и достигаемыми результатами образования в виде компетенций. Все это требует исследований, разработки и апробации, опоры на международный опыт.

Следует отметить, что международные отношения являются важной составляющей стратегии развития Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону), основанной на многолетнем сотрудничестве с зарубежными высшими учебными заведениями и компаниями: 104 зарубежных партнера из 33 стран мира. Накопленные сотрудниками ДГТУ опыт и знания в области обеспечения качества образования позволяют сформировать методическую базу для подготовки и повышения квалификации экспертов в области оценки качества образования в соответствии с международными стандартами.

В рамках образовательной стратегии ДГТУ в 2011 г. создан Совет по координации международной деятельности с целью повышения

эффективности ведения образовательной и научной деятельности, создания условий для расширения сферы влияния университета, увеличения конкурентоспособности и узнаваемости бренда университета. В рамках деятельности Совета разработана программа интернационализации до 2020 г. Все предпринятые шаги позволяют вузу развиваться на новом качественном уровне: изменение подходов к организации учебного процесса, контролю его качества, внедрение инновационных технологий и укрепление позиций на международной арене.

Участие вуза в международных проектах является эффективным инструментом повышения его образовательного потенциала на основе сохранения национальных академических традиций и культурного наследия, а также использования инновационных технологий и лучших мировых образовательных практик.

В 2016 г. опорный многопрофильный вуз – Донской государственный технический университет – выиграл в конкурсе программ Европейской Комиссии грант на 2016–2019 гг. для открытия кафедры Jean Monnet с тематикой «Лучшие европейские практики в обеспечении качества образования» (Jean Monnet Chair on Best European Practices of Quality Assurance (JM4EQA)) [32, 103]. Заявка на конкурс подготовлена кафедрой «Педагогические измерения» и Центром международного обучения и Тюнинга ДГТУ.

Основная деятельность проекта направлена на разработку и проведение лекционных курсов о лучших европейских практиках обучения и системах независимой оценки качества образования, разработанных, в том числе, и с учетом опыта участия сотрудников вуза в международных проектах TEMPUS и ERASMUS+. Потребности в объективной оценке знаний и компетенций непрерывно увеличиваются, растет запрос на обеспечение качества и валидности педагогических измерителей оценочных процедур.

Актуальность проекта «Лучшие европейские практики в обеспечении качества образования» как раз и обусловлена необходимостью широкого использования объективного оценивания результатов обучения в сфере профессионального образования. Выстраивание оце-

ночного процесса должно происходить на основе широкого применения современной теории и практики педагогических измерений, а также организационного, инструктивно-методического, информационно-технологического подходов, базирующихся на европейских и отечественных стандартах оценки качества образования [114, 115].

Ключевые сотрудники, участвующие в проекте открытия кафедры Jean Monnet, – участники международных проектов Европейской Комиссии, связанных с вопросами обеспечения качества, среди которых: TUNING Russia (2010–2013), IQA (Independent Quality Assurance, 2012 г. – по настоящее время), VALERU (Validation of Non-formal/Informal Learning in Russian Higher Education, 2013 г. – по настоящее время), EQUASP (On-line Quality Assurance of Study Programmes, 2013 г.).

Основным видом деятельности в рамках реализации проекта в ДГТУ является преподавание модуля дисциплин «Лучшие европейские практики оценки качества образования» при освоении обучающимися магистерской программы «Измерения и оценка качества образования» по направлению «Управление качеством». Модернизация образовательной программы намечена с условием ее реализации в сетевой форме совместно с европейскими университетами-партнерами, что будет способствовать повышению качества образовательного процесса и внедрению инновационных подходов обучения и преподавания в ДГТ.

При реализации проекта исходим из того, что если система требований опирается на независимость контроля, то естественным образом возникает ряд новых педагогических условий обучения: целенаправленная подготовка – выполнение контрольных заданий – получение результата – самоанализ – самооценка – самоидентификация – самоподготовка – потребность работы с педагогом. Все это усиливает роль педагога в управлении учебным процессом, создает условия для построения индивидуальной системы полного усвоения знаний, требует изменений и в организации учебного процесса, обуславливая его переход от репродуктивного обучения к сотрудничеству и совмест-

ному прохождению внешнего контроля. Такое оценивание действует как конструктивная обратная связь и инновационная технология обучения, обеспечивающая улучшение учебной работы конкретного обучающегося, а через это – достижение более широких целей, улучшение качества учебных программ и условий образования. Контроль все более становится неотъемлемой составляющей образовательного процесса и управления его качеством, методом развития и саморазвития обучающихся. А это значит, что сама концепция независимой оценки качества образования начинает претерпевать заметные изменения, способствующие европейской интеграции в сфере образования.

Для ускорения этого процесса при реализации проекта Jean Monnet проводится ознакомление преподавателей и магистрантов с принципами, задачами и инструментами Болонского процесса; системами оценивания качества высшего образования; принципами применения зачетных единиц; спецификой европейской и национальной рамок квалификаций; стандартами и рекомендациями обеспечения качества; академической мобильностью студентов и преподавателей; условиями признания дипломов. Кроме того, в работах по проекту кафедры Jean Monnet реализуется организация и проведение методических семинаров для магистрантов, курсов повышения квалификации для преподавателей, конференций с участием российских и европейских ученых и экспертов по оценке качества образования, а также публикация учебно-методических материалов и монографий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдраимов Б.Ж. Межвузовское сотрудничество как ключевой фактор развития общего образовательного пространства: евразийское измерение [Электронный ресурс] / Б.Ж. Абдраимов. – URL: <http://www.ia-centr.ru/expert/4223/> (дата обращения: 30.03.2009).
2. Абдулкеримов И.З. Современные тенденции интернационализации высшего образования / И.З. Абдулкеримов, Е.И. Павлюченко, А.М. Эсетова // Проблемы современной экономики. – N 3 (43), 2012. – С. 358 – 361.
3. Альтбах Ф.Дж. Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции / Ф.Дж. Альтбах, Л. Райсберг, Л. Рамбли // Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские изменения. – 2010. – С. 58–94.
4. Аналитическая справка по материалам Национального доклада Российской Федерации к Конференции министров образования стран-участниц Болонского процесса (Ереван, май 2015 г.). – URL: <http://www.econ.msu.ru/departments/cphe/cmias/repvo/nr2015/>
5. Аникина Е.А. Кризис высшего образования в России: проявления, причины и последствия / Е.А. Аникина, Л.И. Иванкина, Ю.С. Сорокина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.
6. Аничкин Е.С. Усиление роли университетов в развитии трансграничных регионов: вызовы и решения / Е.С. Аничкин // Экономика. Профессия. Бизнес. – 2015. – Т. 2. – С. 47–52.
7. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – 176 с. – С. 3–13.
8. Барахтенова Л.А. Интернационализация образования в экономическом вузе (модели, технологии, перспективы развития) / Л.А. Барахтенова // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 63–69.

9. Белоцерковский А.В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках / А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 3–9.
10. Берлинское коммюнике 2003 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bologna.ie/fileupload/publications/BerlinCommunique.pdf>
11. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
12. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2006. – 211 с.
13. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / Под ред. В.И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2009. – 536 с.
14. Болотов В.А. Системы оценки качества образования / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – М.: Университетская книга; Логос, 2007. – 192 с.
15. Высшая школа: проблемы и перспективы: мат. XII Междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 22–23 окт. 2015 г.). В 2 ч. Ч. 1. – Минск: РИВШ, 2015. – 246 с.
16. Высшее образование в глобализованном обществе. Установочный документ ЮНЕСКО по образованию [Электронный ресурс] // UNESCO. – Париж, 2004. – URL: <http://www.twirpx.com/file/647486>
17. Запрягаев С.А. Глобализация и системы обеспечения качества высшего образования / С.А. Запрягаев, Е.В. Караваяева, И.Г. Карелина, А.М. Салецкий. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 292 с.
18. Горбунова Е.М. Внешняя оценка участия российских вузов в Болонском процессе / Е.М. Горбунова, М.В. Ларионова // Вестник международных организаций. – М.: ГУ ВШЭ, 2008. – № 7–8 (22). – С. 29–57.
19. Горылев А.И. Методология TUNING: компетентностный подход при определении содержания образовательных программ: эл. метод. пособие / А.И. Горылев, Е.А. Пономарева, А.В. Русаков. – Нижний Новгород, 2011. – 46 с.

20. Гохберг Л.М. Стратегия интеграционных процессов в сфере науки и образования / Л.М. Гохберг, Г.В. Китова, Т.А. Кузнецова // Экономика образования. – 2009. – № 1. – С. 67–79.

21. Гретченко А.И. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А.И. Гретченко, А.А. Гретченко. – М.: КНОРУС, 2016. – 430 с.

22. Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации за 2014 г. / под ред. Л. М. Григорьева, С. Н. Бобылева. — М.: Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации, 2014. - 204 с.

23. Европейская интеграция: учебник / под. ред. О.В. Буториной. – М.: Деловая литература, 2011. – 720 с.

24. Ереванское коммюнике. Ереван, 14-15 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/bologna/ek>

25. Ефремова Н.Ф. Аудит качества образовательного процесса и его результатов / Н.Ф. Ефремова // Вопросы тестирования в образовании. – М.: ЦТМО. – 2004. – № 10. – С. 79–86.

26. Ефремова Н.Ф. Гарантия качества обучения в надежности оценки образовательных достижений / Н.Ф. Ефремова // Вести непрерывного образования, Орлеу (Караганда, Казахстан). – 2014. – № 4. – С. 62–67.

27. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2015. – 416 с.

28. Ефремова Н.Ф. Критериальные требования к фондам оценочных средств / Н.Ф. Ефремова // Педагогические измерения. – 2016. – № 1. – С. 25–31.

29. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании / Н.Ф. Ефремова. – М., 2003. – 176 с.

30. Ефремова Н.Ф. Стандартизация как условие обеспечения качества фондов оценочных средств вузов / Н.Ф. Ефремова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2–1. – С. 66–70.

31. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании / Н.Ф. Ефремова. – М.: Логос; Университетская книга, 2007. – 386 с.

32. Ефремова Н.Ф. Проект «Кафедра Жана Монне» как элемент интернационализации [Электронный ресурс] / Н.Ф. Ефремова, Б.Ч. Месхи // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26074>

33. Ефремова Н.Ф. Системность и преемственность в формировании фонда оценочных средств технического вуза / Н.Ф. Ефремова, Б.Ч. Месхи // Совет ректоров. – 2011. – № 5. – С. 35–40.

34. Ефремова Н.Ф. Оценивание квалификаций выпускников в сфере безопасности жизнедеятельности / Н.Ф. Ефремова, Б.Ч. Месхи // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 275.

35. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся / Н.Ф. Ефремова // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 2. – С. 227–244.

36. Ефремова Н.Ф. Качество оценивания как гарантия компетентностного обучения студентов / Н.Ф. Ефремова // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 119–125.

37. Ефремова Н.Ф. Педагогические измерения в системе образования / Н.Ф. Ефремова, В.И. Звонников, М.Б. Челышкова // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 14–22.

38. Звонников Б.И. Шкалирование и выравнивание результатов педагогических измерений / Б.И. Звонников, Н.Н. Найденова, С.В. Никифоров, М.Б. Челышкова. – М., 2003. – 96 с.

39. Звонников В.И. Инновационные методы оценки учебных достижений студентов / В.И. Звонников // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 5. – С. 12–20.

40. Звонников В.И. Оценка качества результатов высшего образования в условиях реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова // Вестник университета. – 2010. – № 4. – С. 109–113.

41. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.

42. Звонников В.И. Оценка качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Челышкова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2012. – 280 с.

43. Звонников В.И. Оценивание в высшем образовании: от линейности к адаптивности / В.И. Звонников, А.А. Малыгин, М.Б. Челышкова // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». – 2012. – № 5(2). – С. 166–171.

44. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

45. Императивы интернационализации / отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. – М.: Логос, 2013. – 420 с.

46. Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего / под ред. М.Л. Агранович, И.В. Аржанова, В.А. Галичина. – М.: Логос, 2010. – 280 с.

47. Кеннеди Д. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство / Д. Кеннеди; пер. Е.Н. Карачаровой // Европейские публикации по вопросам написания результатов обучения. Университет Корк (Ирландия), 2007. – М.: ИЦПКПС, 2008.

48. Болотов В.А. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор) / В.А. Болотов [и др.]. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики. – 2016. – 232 с.

49. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе, и Пояснительный доклад. (Лиссабонская конвенция (Европа), 1997 г.) / Council of Europe, July 1998, Reprinted January 1999. – 300 с.

50. Копров В.М. Интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы / В.М. Копров, Е.В. Сапир // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 3. – С. 382–392.

51. Краснова Г.А. Практическое руководство по созданию и сопровождению совместных образовательных программ / Г.А. Краснова, М.М. Малышева, Н.В. Сюлькова. – М.: РУДН, 2011. – 118 с.

52. Ларионова М.В. Основные цели и принципы сотрудничества в сфере образования в Европейском экономическом сообществе: начальный этап / М.В. Ларионова // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 52–58.

53. Ларионова М.В. Совершенствование правовой базы и инструментов сотрудничества / М.В. Ларионова // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 2. – С. 31–36.

54. Ларионова М.В. Сотрудничество в сфере образования в Европе. Нормативная основа, методы и инструменты кооперации / М.В. Ларионова. – М.: Логос, 2006. – 336 с.

55. Ломакина И.С. Программы ЕС в сфере образования и профессиональной подготовки как способ реализации европейской образовательной политики / И.С. Ломакина // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2012. – № 2 (30). – С. 173–178.

56. Лукичев Г.А. Трансграничное образование / Г.А. Лукичев // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4. – С. 28–34.

57. Малышева А.А. Компетенции молодых выпускников вузов, обеспечивающие конкурентоспособность на рынке труда / А.А. Малышева, И.В. Невраева // Изв. Томского политехн. ун-та. – 2006. – Т. 309. – № 8. – С. 225–229.

58. Маргарян Т.Д. Болонский процесс в России: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Т.Д. Маргарян, О.Д. Дикова // Гуманитарный вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана: электронный журнал. – 2013. – № 5.

59. Медведев Д.Н. Анализ европейских систем оценки качества образования / Д.Н. Медведев // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2011. – № 1 (17).

60. Мотова Г.Н. Кто кого: Россия в Болонском процессе [Электронный ресурс] / Г.Н. Мотова // Аккредитация в образовании. – 2015. – URL: http://www.akvobr.ru/rossia_v_bolonskom_protssesse.html

61. Мотова Г.Н. О международном сотрудничестве в системе гарантий качества образования / Г.Н. Мотова, Ф. Гарифуллина // Вестник высшей школы. – 2007. – № 1. – С. 45–48.

62. Муратова И.А. Новые подходы к оценке качества образования в вузе / И.А. Муратова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: мат. IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 января 2017 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 71–77.

63. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / под ред. А.Ю. Мельвиля. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – С. 49–59.

64. На пути к сопоставимости программ высшего образования. Информационный обзор / под ред. И. Дюкарева, Е. Караваевой, А. Демчука, П. Бенейтоне, Х. Гонсалеса, Р. Вагенара. – Бильбао: Университет Деусто, 2013. – 198 с.

65. Наводнов В.Г. Аккредитация высших учебных заведений в России: учеб. пособие / В.Г. Наводнов, Е.Н. Геворкян, Г.Н. Мотова, М.В. Петропавловский. – Йошкар-Ола: Марийский государственный технический университет, 2008. – 166 с.

66. Назарова С.И. Тенденции развития европейского образования: структура, стандарты, оценка качества / С.И. Назарова // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 9. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/09/38434> (дата обращения: 19.11.2016).

67. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс [Электронный ресурс]. – URL: <http://window.edu.ru/resource/255/67255>

68. Найт Дж. Интернационализация образования приносит не только пользу / Дж. Найт // Экономика образования. – 2007. – № 5. – С. 79–81.

69. Нейман Ю.М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов / Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников. – М., 2000. – 168 с.

70. Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XIII Междунар. конф. В 2 ч. Ч. I. / сост. Н.А. Лобанов; под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования. – Вып. 13. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. — 582 с.

71. Общественное участие в модернизации высшей школы: роль гражданского общества в имплементации Дорожной карты реформирования высшего образования Беларуси: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: П. Терешкович (отв. ред.) [и др.]. – Вильнюс: Общественный Болонский комитет, 2016. – 149 с.

72. Олейникова О.Н. Программа TEMPUS в Российской Федерации. Что такое программа TEMPUS? / О.Н. Олейникова // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 9. – С. 7–10.

73. Олейникова О.Н. Современные подходы к управлению качеством высшего образования / О.Н. Олейникова // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 2. – С. 79–85.

74. Опыт и проблемы адаптации методологии Тьюнинг в образовательной практике: сб. науч. тр. профессоров и преподавателей по адаптации методологии Тьюнинг на практике / под ред. О.В. Солодянкиной. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2013. – 112 с.

75. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / под ред. В.И. Байденко. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 352 с.

76. Официальный сайт ENQA [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.enqa.eu/>

77. Пидоричева И.Ю. Основные задачи и организационные принципы интеграции науки и образования // Экономика промышленности. – 2008. – Вып. № 2 (41).

78. Повалко А.Б. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества образовательной деятельности организаций. Письмо МОН РФ 2015 г. № АП-512/02 [Электронный ресурс] / А.Б. Повалко. – URL: <http://www.minobr.orb.ru/ocenkaobr/ocenka-kach-obr.php>

79. Проект «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHЕLO) в России [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.hse.ru/ahelo/>

80. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002 (англ. 1984). – 396 с.

81. О развитии международного сотрудничества в области образования на базе региональных центров международного сотрудничества: Решение коллегии МОН РФ от 26.10.1999 г. № 21/1 [Электронный ресурс]. – URL: <http://sdamzavas.net/1-51978.html>

82. Рогачева Е.Ю. Региональные вузы и международная интеграция образования / Е.Ю. Рогачева, А.Ю. Слепухин // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. – № 1. – С. 6–12.

83. Российский стандарт тестирования персонала (версия 2015 г.) / Организационная психология. – 2015. – Т. 5. – № 2. – URL: <http://www.orgpsyjournal.hse.ru>

84. Россия в Европейском пространстве высшего образования / под ред.: Ю.Д. Артамоновой, А.Л. Демчука, Е.В. Караваевой, А.А. Муравьевой. – М.: Изд-во МГУ, 2015. – 64 с.

85. Руководство по использованию европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (ECTS) [Электронный ресурс]. – 2015. – URL: <http://www.informio.ru/update/wuz/17767>

86. Сабельникова Е.В. Результаты обучения в высшем образовании на национальном уровне на примере проекта «Оценка результатов обучения в высшем образовании» (СLА) / Е.В. Сабельников, Н.Л. Хмелева // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 2. – С. 16–23.

87. Савин Е.Ю. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов [Электронный ресурс] / Е.Ю. Савин, А.Е. Фомин // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 37. – С. 8. – URL: <http://psystudy.ru>

88. Сайт ЕАОКО [Электронный ресурс]. – URL: <http://eaoko.org/ru/about/>

89. Салми Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Д. Салми, И.Д. Фруммин // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 25–68.

90. Смирнова С.Г. Современное состояние и задачи развития Евразийского пространства высшего образования [Электронный ресурс]. – 2016. – URL: <http://gorchakovfund.ru/news/18524/> .

91. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о сотрудничестве по сопряжению строительства Евразийского экономического союза и Экономического пояса Шелкового пути [Электронный ресурс]. – М., 2015. – URL: <http://kremlin.ru/supplement/4971>

92. Стандарты и директивы для Агентств гарантии качества в высшем образовании на территории Европы / под. ред. Кристиан Тун, Президент ENQA. – 2005. – 54 с.

93. Стандарты и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG): Одобрено Конференцией министров образования в мае 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://nic.gov.ru>

94. Стенограмма заседания Совета по науке и образованию при Президенте РФ от 21 января 2016 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://kremlin.ru/events/councils/by-council/6/51190>

95. Сухарев Е.А. Интеграционный потенциал межкультурного диалога в евразийском образовательном пространстве / Е.А. Сухарев // Вестник МГЛУ. – 2014. – Выпуск 11 (697). – С. 9–20.

96. Ткач Г.Ф. Тенденции развития и реформы образования в мире: учеб. пособие / Г.Ф. Ткач, В.М. Филиппов, В.Н. Чистохвалов. – М.: РУДН, 2008. – 303 с.

97. Третьякова Т.В. Педагогические измерения, их роль в оценивании качества образования / Т.В. Третьякова // Вестник СВФУ. – 2013. – Т. 10. – № 4. – С. 116–120.

98. Хопбах А. Современное состояние и перспективы развития гарантии качества в Европе /А. Хопбах // Аккредитация в образовании. – 2012. – № 12.

99. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. - М., 2002.- 432 с.

100. Чепурина М.А. Политическая и социальная роль высшего образования в современном мире: анализ участия России в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО): дис. ... канд. полит. наук / М.А. Чепурина. – М., 2014. – 217 с.

101. Черезова А.С. Болонский процесс: перспективы российского образовательного сектора в едином пространстве высшего образования / А.С. Черезова // Политика и Общество. – 2015. – № 2. – С. 175–184.

102. Чистохвалов В.Н. Развитие Европейской сети аккредитационных агентств в рамках функционирования систем обеспечения качества высшего образования: учеб. пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 235 с.

103. Шведова С.В. Теоретические основы внедрения инструментов интернационализации в деятельность университета / С.В. Шведова, И.М. Маевская // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2015. – № 3(39). – С. 190–193.

104. Шведова С.В. Европейская концепция интернационализации высшего образования: подходы, решения, перспективы / С.В. Шведова, Е.С. Чернышёва // Вестник ВВГУ. Серия «Педагогические и психологические науки». – 2011. – № 11 (30). – С. 149–154.

105. Конанчук Д. Эпоха «гринфилда» в образовании / Д. Конанчук, А. Волков. – Сколково: Центр образовательных разработок, 2013. – 52 с.

106. Якунин В.И. Образование как фактор экономического развития: моногр. / В.И. Якунин, С.С. Сулакшин, В.Э. Багдасарян, М.С. Нетесова. – М.: Научный эксперт, 2008. – 104 с.

107. Allan J. Learning outcomes in higher education / J. Allan // Studies in Higher Education. – 1996. – V. 21. – № 1. – P. 93–108.

108. Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. A Guide for Higher Education Institutions // OECD IMHE. – Paris: OECD Publishing, 2012.

109. Barber M. An avalanche is coming: Higher education and the revolution ahead / M. Barber, K. Donnelly, S. Rizvi. – 2013. – 72 p.

110. Birnbaum A. Some Latent Trait Models and Their Use in Inferring an Examinee's Ability. In Lord F.M. and Novick. Statistical Theories of Test scores. Reading Mass.: Addison-Wesley, 1968. – Ch. 17–20.

111. Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain / B.S. Bloom, D.R. Krathwohl. – N.Y.: McKay, 1956. – 213 p.

112. Yepes Cesar Prado. World Regionalization of Higher Education: Policy Proposals for International Organizations / Cesar Prado Yepes // Higher Education Policy. – 2008. – № 21. – P. 111–120.

113. Crosier D. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area: an EUA report / D. Crosier, L. Purser, H. Smidt. – Brussels: EUA, 2007.

114. Kennedy Declan. Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide Implementing Bologna in your institution. Bologna Handbook [Electronic resource] / Declan Kennedy, Áine Hyland, Norma Ryan. – P. 3.4–1. – URL: http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf

115. Efremova N.F. Independence of estimation as an instrument of improving the quality of education / N.F. Efremova // Science, Technology and Higher Education: Materials of the International Research and Practice Conference (Canada, Westwood, June 20, 2014). – P. 193–196.

116. Schleicher A. Global competency for an inclusive world / A. Schleicher, G. Ramos. – OECD, 2016. Express/Normal (Academic). – 44 p.

117. Keeves J.P. (Ed) Educational Research Methodology, and Measurement: An International Handbook / J.P. Keeves. – N.Y.: Perg. Press., 1988. – 620 p.

118. Klein S.P. An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions / S.P. Klein et al. // Research in Higher Education. – 2005. – V. 46. – № 3. – P. 251–276.

119. Knight J. Updating the Definition of Internationalization / J. Knight // International Higher Education. – Paris, 2003. – № 33. – P. 1–3.

120. Lord F.M. Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems / F.M. Lord. – Hillsdale, N.-J., Lawrence Erlbaum Ass. Publ, 1980. – 266 p.

121. Mohamed S. Understanding One Aspect of the Knowledge Leakage Concept: People / S. Mohamed et al. // European and Mediterranean Conference on Information Systems (EMCIS) (July 6th–7th, 2006, Alicante, Spain).

122. Moon J. The Module & Programme Development Handbook. A Practical Guide to Linking Levels, Learning Outcomes & Assessment / J. Moon. – London: Kogan Page Limited, 2002. – 193 p.

123. Nieves Segovia Bonet. Quality and Innovation in Education // 43 (rd) European Quality Congress. Proceeding Book (Madrid, 9–11 June 1999). Forum CALIDAD. – P. 217–219.

124. Rasch G. Probabilistic Model for Some Intelligence and Attainment Tests / G. Rasch; with a Foreword and Afteward by B.D. Wright // The University of Chicago Press. – Chicago: L, 1980.

125. Rasch G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests / G. Rasch // Danish Institute for Educational Research. – Copenhagen: Munksgaard, 1960. – 216 p.

126. Deem Rosemary. Transforming Higher Education in Whose Image? Exploring the Concept of the «World-Class» University in Europe and Asia», Higher Education Policy / Rosemary Deem, Ka Ho Mok and Lisa Lucas. –2008. – № 21. – P. 83–97.

127. Rychen D.S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society / D.S. Rychen, L.H. Salganik. – Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers, 2003. – 224 p.

128. Scott-Smith Giles. Exchange Programs and Public Diplomacy / Giles Scott-Smith // Routledge Handbook of Public Diplomacy (ed. by Nancy Snow, Philip M. Taylor). – New York: Routledge, 2009. – P. 50–56.

129. Stoof A. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства: пер. с англ. [Электронный ресурс] / A. Stoof, R.L. Martens, J.G. Van Merriënboer; перевод Е. Орел. – 2004. – URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>

130. The European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) [Electronic resource]. – URL: <http://www.enqa.eu>

131. Toohey S. *Designing Courses for Higher Education* / S. Toohey. – Buckingham: SRHE and OU Press, 1999. – P. 44–69.

132. Villa Sanchez Aurelio. *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences* / Aurelio Villa Sanchez et al.; ed. by Aurelio Villa Sanchez and Manuel Poblete Ruiz. – Bilbao: University of Deusto, 2008.

133. Walsh A. *Guide to Writing Learning Outcomes. Learning and Teaching Development Unit* / A. Walsh, M. Webb. – Kingston University, Surrey, 2002.

134. Weiss D.J. *Application of computerized adaptive testing to educational problems* / D.J. Weiss, G.G. Kingsbury // *Journal of Educational Measurement*. – 1984. – № 21.

135. Weiss D.J. *Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education* / D.J. Weiss // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. – 2004. – P. 70–84.

Научное издание

Ефремова Надежда Федоровна
Месхи Бесарион Чохоевич
Шведова Светлана Викторовна

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

Редактор Г.В. Владимирова
Компьютерная обработка: О.И. Пушкина

В печать 23.07.2018.

Формат 60×84/16. Объем 10,9 усл. п. л.

Тираж 500 экз. Заказ № 405. Цена свободная

Издательский центр ДГТУ

Адрес университета и полиграфического предприятия:

344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1