

В.И. Байденко,  
Исследовательский центр проблем качества подготовки  
специалистов

# Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты



Как уже сообщалось нашим журналом, коллегия Минобрнауки России 1 февраля 2007 года приняла решение о разработке нового поколения государственных образовательных стан-

дартов. Решение, самым тесным образом взаимосвязанное с поэтапным переходом на подготовку бакалавров и магистров в соответствии с обязательствами нашей страны в рамках Бо-

лонского процесса и с учетом потребностей рынка труда и международных тенденций. А уже 9 марта 2007 года на заседании Правительства Российской Федерации был одобрен проект Федерального закона «О внесении изменений в некоторые законодательные акты Российской Федерации», предусматривающего конкретные меры по установлению уровней высшего профессионального образования. Говоря без преувеличения, это действительно судьбоносные решения для высшей школы России, которые со временем скажутся не только на вузах, но и на всех типах и уровнях образовательных учреждений.

Несмотря на то, что принципиальные решения уже приняты, в начатом у нас деле разработки новых образовательных стандартов и перехода на уровневое образование остается еще много неясного. Публикуемая журналом статья профессора Валентина Ивановича Байденко, одного из активных участников разработки концепции федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, посвящена методологическим аспектам стандартизации подготовки кадров и, по замыслу автора, рассчитана на то, чтобы открыть дискуссию по этой теме.

## ЧЕМ НОВЫЕ СТАНДАРТЫ ОТЛИЧАЮТСЯ ОТ ПРЕЖНИХ?

Федеральные государственные образовательные стандарты призваны стать стандартами нового поколения. Их отличительными особенностями являются:

- выраженный компетентностный характер;
- общность фундаментальной ча-

сти образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра;

– обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций, подразделяемых на общие (универсальные) и профессиональные (предметно-специализированные);

– отсутствие компонентной структуры (федерального, национально-регионального, вузовского) с одновременным значительным расширением академических свобод высших учебных заведений в части разработки основных образовательных программ;

– установление новой формы исчисления трудоемкости учебных занятий в виде зачетных единиц вместо часовых эквивалентов.

Являясь комплексной федеральной нормой качества высшего образования, стандарты третьего поколения призваны свести к минимуму саму возможность их противоречивых интерпретаций в субъектах Российской Федерации и вузах. Они направлены на создание и реализацию конкурентоспособных образовательных программ, стимулирование творческого подхода к их проектированию, обеспечение гибкости и инновационной направленности образовательного процесса.

В стандартах оправданно предусмотреть корректные в правовом отношении ограничения в целях защиты качества отечественного высшего образования в условиях быстрорастущего предложения образовательных услуг по линии транснационального образования (возможный интенсивный или даже взрывной рост подобных услуг как в виртуальном, так и в традиционном виде, по мнению многих специалистов, будет вызван присоединением Российской Федерации к Всемирной торговой организации). Это тем более важно, что при расширении глобализации многие факторы выпадают из зоны воздействия на них со стороны как самих вузов, так и государства.

В стандартах по отдельным направлениям следует с особой тщательностью применить принципы Международного союза транснационального образования (GATE) и положения «Кодекса

лучшей практики в предоставлении транснационального образования» [13].

## О ТЕРМИНОЛОГИИ

При разработке терминологической базы и определений, используемых в стандарте, можно принять к сведению следующие соображения:

– употребляя термин «результаты образования», нужно иметь в виду, что, согласно Федеральному закону «Об образовании», «под образованием... понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения...»;

– предпочтение следует отдавать терминам «образовательный процесс», «образовательная программа», «образовательные цели» (цели воспитания, цели обучения).

Можно рекомендовать разработчикам стандартов высшего образования использовать следующие понятия и их толкования:

**Результаты образования:** демонстрируемые студентом (выпускником) по завершении образования (курса, модуля, учебной дисциплины и др.) и измеряемые знания, умения, навыки, которые выражаются с помощью («на языке») компетенций [6, 7].

**Компетенция:** динамичная совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной и социальной деятельности и развития личности выпускников, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы [6, 7].

**Основная образовательная программа:** системно организованный комплекс учебно-методических документов разного уровня, регламентирующий цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по заданному направлению (специальности) подготовки [11].

**Модуль:** комплекс учебных занятий, отличающийся содержательным, методическим, организационным, оценочным, технологическим и временным единством, имеющим как дисциплинарный, так и междисциплинарный характер [9, 12].

**Профиль:** совокупность основных черт какой-либо профессии (направле-

ния, специальности) высшего образования, определяющих конкретную направленность образовательной программы.

**Зачетная единица:** способ исчисления учебной нагрузки (трудоемкости), необходимой для достижения целей, результатов и компетенций, определенных образовательной программой.

Используемые понятия в терминологическом пространстве стандартов должны быть суждениями о наиболее общих и одновременно существенных отличительных признаках явления (объекта) и соотноситься с принятыми или используемыми в международной педагогической теории и практике. Примем во внимание, что зачастую в европейской высшей школе не сложилось общепринятых определений таких терминов, как компетенция, результаты образования, модуль.

## НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

В числе наиболее сложных проблем разработки высшего образования следует выделить:

Первое. Установление такой структуры квалификации (степеней), которая в максимальной мере согласуется с тенденциями в европейской и шире – мировой системах высшего образования, структурой квалификаций высшего образования, принятой на Бергенском совещании министров, ответственных за высшее образование (2005 г.), и динамикой развития данного направления (специальности) в отечественном и мировом контекстах (переменными квалификационными навыками, т.е. теми типами работ, которые будет предлагать экономика в будущем, а также быстрорастущими профессиями).

Второе. Обоснование областей профессиональной деятельности выпускников, объектов этой деятельности, ее видов, задач (дифференцированных по уровневым характеристикам высшего образования, а также учитывающих специфику образовательных программ, реализуемых в секторе так называемых классических университетов) с позиций повышения трудоустроиваемости выпускников вузов.

Третье. Проектирование образовательных целей, т.е. целей воспитания и обучения.

Среди принципиальных требований, которые призваны проводить в жизнь разработчики стандартов, – это усиление взаимодействия высшей школы с рынками труда, с многообразными социальными партнерами. Необходимо также с максимальной полнотой учесть международные стандарты качества в

Байденко Валентин Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой системных исследований образования Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов. Сфера научных интересов – педагогика высшего образования, международное сотрудничество. Известный специалист в области высшей школы, автор многочисленных работ, посвященных Болонскому процессу, разработке государственных образовательных стандартов, качеству подготовки специалистов.

соответствующих, как принято говорить в европейских вузах, предметных областях подготовки (то, что называют «образцами лучшей практики», демонстрируемыми вузами-лидерами).

При установлении прогрессивной (обоснованной в академическом, экономическом, социальном отношениях) структуры квалификаций (степеней) по данному направлению нужно исходить из уровневых (бакалавр/магистр/специалист) различий. Модели компетенций (особенно предметно-специализированных) должны быть адекватны направлению подготовки и уровню (квалификации, степени) подготовки.

Следует проявить сбалансированное понимание роли Дублинских дескрипторов. С одной стороны, они не должны рассматриваться как имеющие предписывающий характер. С другой стороны, они представляют собой лучший из возможных в настоящее время консенсусов в части результатов на каждом цикле (уровне). Признание Дублинских дескрипторов не должно наносить ущерба национальным (местным) дескрипторам [9].

Можно рекомендовать разработчикам стандартов в сфере инженерного образования ознакомиться с материалами Imperial College (London): «Degree Programme Specification» 2003–2004 в области подготовки бакалавров и магистров по химии с точки зрения описания результатов обучения по каждой степени по адресу:

<http://www.ch.ic.ac.uk/>

На нынешнем этапе разработки стандартов представляется особенно важным установить эффективные контакты с компетентными партнерами (профессиональными ассоциациями, европейскими и более широкими международными сообществами, отраслевыми объединениями). Для различных направлений подготовки в Европе и мире сложились специфические университетские сети, соглашения, международные организации.

Для более четкого структурированного представления об уровневых отличиях бакалавров–магистров (специалистов) можно использовать предложенную ранее методику анализа [8], а также описание различий бакалаврских и магистерских образовательных программ [4, 5].

Весьма непросто делом становится ориентация стандартов на обеспечение привлекательности выпускников при трудоустройстве (трудоустраиваемости, как пишут некоторые авторы). Как сказано в материалах междуна-

родного семинара [7], «трудоустраиваемость – это совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик, которая расширяет перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии, и которая служит на пользу самим выпускникам ... сообществу и экономике».

Надо заметить, что ориентация стандартов на трудоустраиваемость не должна повлечь за собой снижения собственно академических стандартов качества высшего образования. При проектировании универсальных и предметно-специализированных компетенций разработчики стандартов призваны сбалансированно оценить значение каждой из них для целей социально-личностного и профессионального развития и наращивания у выпускников достаточного потенциала адекватности.

Следует учесть, что широко распространенным фактом на европейских рынках труда пока еще также является слабое принятие и востребованность бакалавров.

Новые стандарты призваны расширить возможности и гибкость вузов в том, что касается структуры, содержания, ориентации и профилей высшего образования, а также формирования студентами различных образовательных траекторий. Нельзя допустить, чтобы академическая и профессиональная составляющие рассматривались как взаимоисключающие. Как и было бы неправильно ограничить высшее образование любого типа и вида только профессионально-квалификационной функцией.

Речь идет не об ограниченной нише рынков, а ориентации разработчиков стандартов (и программ) на долгосрочную трудоустраиваемость, не имеющую ничего общего с сиюминутными рыночными запросами. Отечественная школа призвана ориентироваться на перспективные задачи профессиональной деятельности. А программа в целом должна отвечать потребностям всестороннего развития личности, отражать современные этические и моральные измерения высшего образования, его ключевые интеллектуальные и культурные функции [7, с. 185–190].

Отечественная и международная практики свидетельствуют, что связи разработчиков стандартов (и образовательных программ) с работодателями могут быть налажены на многих уровнях с огромным разнообразием форм, способов и методов (посредством организации конференций и се-

минаров, установления личных связей, заключения совместных соглашений, проведения мониторингов занятости, осуществления контактов с ассоциациями выпускников и др.). Заметим, что трудоустраиваемость в качестве главного двигателя болонских преобразований признана уже в 67% европейских вузов.

Широко распространенными методами изучения запросов работодателей могут стать методы анкетирования и интервьюирования. В нашей работе [2] на с. 56–58 предложен обобщенный алгоритм разработки анкеты для выявления компетенций и проведения анкетирования.

Интересный вариант руководства по анкетированию работодателей представлен в [14]. Среди прочего, у работодателей важно выяснить: что они ожидают от выпускников. Как оцениваются работодателями новые программы по подготовке бакалавров/магистров? Как обычно протекает «вхождение» выпускника «в работу»? Что ожидается от выпускников в отношении профессионального опыта? Чего особенно не хватает выпускникам, когда они вступают в профессиональную жизнь? Какие компетенции наиболее важны для работодателя (работа в группе, самостоятельность, решение проблем, лидерские способности)? Подготовлены ли выпускники к профессиональной жизни? и проч. [14].

К числу сложных задач, которые придется решить разработчикам стандартов (и программ), принадлежит проектирование образовательных целей. Программные образовательные цели должны быть совместимыми с миссией вузов и учитывать потребности всех заинтересованных сторон. Не вдаваясь в теоретические тонкости этой педагогической проблемы, можно привести примеры образовательных целей (целей воспитания и целей обучения): выпускать конкурентоспособных специалистов, хорошо адаптированных к профессиональной карьере в определенной области (сфере); развивать способность работать как самостоятельно, так и в составе команды; совершенствовать навыки построения карьеры и самопрезентации; обеспечить получение студентами развитого опыта в части информационных технологий; предоставить студентам, начиная с третьего курса, возможность построения индивидуальной образовательной траектории и др.

Очевидно, что разрабатывая «корзину» образовательных целей, необхо-

димо хотя бы в весьма общих представлениях укрупненно соотносить их с результатами (т.е. с тем, что гарантирует программа студентам) в части развития их компетенций (то есть тем, что студенты/выпускники обязаны будут доказательно продемонстрировать с помощью разнообразных оценочных средств, технологий, инструментов), а также с методами и стратегиями преподавания и обучения. Только в этом случае сбалансированной увязки (уже на стадии проектирования) «триады» преподавания – обучения – оценивания, с одной стороны, целей, результатов и компетенций, с другой, достижим сдвиг от традиционной ориентации образовательного процесса к ориентированной на студента [7, с. 110–166].

Можно заметить, что проектирование целей, результатов образования и компетенций не регулируется точной научной методикой (нет абсолютно корректного способа описания результатов образования). Важно, однако, при этом соблюсти требования социологического анализа, учесть ошибки опыта и следовать рекомендациям лучшей практики. Понятно, например, что во всем этом сильный акцент делается на категориях «современности», «будущего», «востребованности», на принципах целеполагания: реалистичности, определенности, измеримости. Посредством этого будет достигаться единство целевых, содержательных и процессуальных параметров образовательного процесса. Новые стандарты имеют выраженную направленность на инновационный характер образовательного процесса.

### **ТРЕБОВАНИЯ К ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ**

Несомненно, основные образовательные программы должны быть направлены на достижение запланированных результатов образования. В программах лучше избегать стиля жестких административных предписаний. Они позволяют вузу адаптировать образовательный процесс к конкретным технологиям, запросам экономики и социальной сферы. Весьма важным представляется требование о ежегодном обновлении программ с установкой на безусловный приоритет систематического совершенствования.

При разработке основных образовательных программ следует учитывать следующие вопросы:

– идентифицированы ли цели всех заинтересованных сторон (например, государства, общества, студентов,

профессиональных сообществ, академического персонала)?

– обеспечена ли совместимость образовательных целей с миссией вуза?

– соответствуют ли результаты образования образовательным целям?

– в какой мере содержание образовательной программы будет содействовать достижению запланированных результатов?

– насколько технологичным будет соответствующий учебный план?

– как программа сбалансирована по отношению к содержанию, зачетным единицам, модулям, результатам, методам преподавания, обучения и оценивания, формам получения образования и образовательным технологиям; материальному, кадровому, методическому обеспечению?

– каким образом предусмотрено участие партнеров вуза в достижении программных результатов?

– предусмотрены ли механизмы систематического обновления и периодического пересмотра образовательных целей, результатов, образовательного процесса, условий реализации, форм партнерства?

– каковы формы и способы поддержки студентов в их учебной деятельности?

Требования к программам призваны стимулировать освоение новых форм поддержки студентов, прогрессивное развитие профессорско-преподавательского состава в направлении овладения новыми методами, образовательными технологиями, организационными формами, оценочными средствами, отвечающими ориентированному на студента образовательному процессу.

Федеральные государственные образовательные стандарты не регламентируют конкретные способы достижения результатов образования. Реализуется право вуза на индивидуальные акценты, учет особенностей при разработке основных образовательных программ.

### **ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ, МАГИСТРОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ**

Примем во внимание ряд соображений. Во-первых, бакалавриат, магистратура и подготовка специалистов «вырастают» в российской высшей школе (хотя отнюдь не только российской) из традиционных (моноразовых, интегрированных) образовательных программ. Рынки труда,

работодатели, общественное мнение, академические сообщества побуждают менять свои воззрения и ожидания, сложившиеся в предшествующие годы.

Во-вторых, реформирование моноразовой конструкции высшего образования сопряжено с рядом порядковых трудностей в том, что касается содержания образовательных программ каждого из уровней.

В-третьих, классификация компетенций для всех уровней высшего профессионального образования является приемлемой отправной точкой (принимается некий общий «язык компетенций») [2, с. 38–41].

Для каждого направления (специальности) предстоит определить общее ядро результатов образования и компетенций.

В-четвертых, многие из компетенций (результатов образования) выступают «сквозными», т.е. равнообязательными и, строго говоря, не подлежат уровневой идентификации (например, приверженность этическим нормам).

В-пятых, стиль формулирования требований к студентам (т.е. того, что студенты должны продемонстрировать в виде знаний, понимания, применения и т.д.) носит для всех уровней однотипный характер.

В-шестых, многие компетенции сопряжены с адекватным «набором» личных свойств (хотя сами компетенции могут различаться).

Не лишним будет еще раз подчеркнуть, что в основе уровней дифференциаций между бакалавром и магистром должны лежать Дублинские дескрипторы [9, с. 49–50].

Они помещаются в систему из пяти областей с заданными «метаразличиями»:

– в области *«знаний и понимания»*: от «уровня учебников повышенного типа +» (бакалавр) к «расширенным и углубленным знаниям и пониманию, которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в исследовательском контексте» = (магистр);

– в области *«применения знаний и понимания»*: «от умения выдвигать и защищать аргументы» (бакалавр) к «способности решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте» (магистр);

– в области *«формирования суждений»*: от «умения собирать и интерпретировать необходимые данные» (бакалавр) к «способности интегрировать знания, справляться со сложностями и

формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации» (магистр);

– в области *коммуникации*: от умения «передавать информацию, идеи, проблемы и решения» (бакалавр) к способности «делать свои выводы и аргументировать лежащие в их основе знания и соображения» (магистр);

– в области *навыков обучения*: от «навыков, которые необходимы, чтобы осуществлять его с большей долей самостоятельности» (бакалавр) к «обладанию навыками обучения, позволяющими реализовать дальнейшее самообразование с большой степенью самостоятельности» (магистр) [9, с. 66].

С точки зрения трудоустраиваемости:

– «степени первого цикла включают в себя общие специализированные знания по дисциплине, а также развитие личных качеств, в том числе самостоятельности, способности находить подходы к решению новых проблем, навыки общения и другие переносимые навыки» [7, с. 108].

– «степени второго цикла должны включать в себя либо специализированные знания по дисциплине, либо междисциплинарные знания из различных областей, а также высокий уровень когнитивных и коммуникативных способностей» [7, с. 198].

Словом, требуется сформулировать концептуальную модель каждого направления (специальности) и каждой степени (квалификации) подготовки.

Надо помнить, что компетенция отражает основные требования к деятельности в той или иной сфере. Структура компетенций вытекает из логической и психологической структуры требований и отнюдь не сводится к исполнительским навыкам.

Что касается, например, инженерно-технологического образования, то в образовательной программе бакалавра акцент может быть сделан на применении разработанной технологии и освоении ноу-хау (в рамках междисциплинарного инженерного контекста) [15].

Разработчики требований к основным образовательным программам должны избежать упрощенческих решений, разбивая традиционные одноуровневые программы подготовки специалистов на два уровня (две квалификации/степени: бакалавр-магистр) или, как говорят европейские коллеги, на длинную (180–240 зачетных единиц) и короткую (120–60 зачетных единиц) ступени. Степень бакалавра необходимо понимать как

«правомерную степень (ступень, квалификацию) в своем собственном праве», как заверченный уровень (статус) высшего образования [5, с. 108].

Чем является бакалавр в новой структуре высшего образования (или в пределах конкретного направления подготовки): а) ступенью с промежуточной функцией? своеобразным «перевалочным пунктом»? или б) платформой для ориентации?

Или, иными словами, выступает ли ступень магистра «надстроечной» по тому или иному направлению подготовки? Разработчикам придется решать весьма тонкие вопросы, вызванные диверсификацией образовательных программ. С одной стороны, программа бакалавра разрабатывается с учетом того, что должно быть достигнуто на магистерском уровне. С другой, – следует избегать узкого фокусирования магистерских программ на предшествующих программах подготовки бакалавров.

Для некоторых направлений (специальностей) подготовки может наблюдаться значительное сходство предметно-специализированных компетенций обоих уровней. Водораздел между двумя квалификациями (степенями) может лежать в мере развитости профессиональных компетенций и их междисциплинарной ориентированности. Не лишним будет принять во внимание (по отдельным направлениям подготовки), что предпочтение надо отдать освоению на бакалаврском уровне когнитивных, технических, лингвистических способностей, социальным, коммуникативным и системным компетенциям.

Можно допустить, что, скажем, в инженерно-технологических направлениях в магистерских программах будут предусмотрены: значительный объем проектной, в т.ч. групповой работы, более широкий набор и углубленные специальные знания для проведения исследовательской деятельности (в т.ч. и в корпорациях), расширенная общеобразовательная основа как фундамент для последующих лидерских ролей выпускников, их успешного функционирования в экономических, социальных и экологических контекстах. Некоторым магистерским программам (профессионально направленным) следует придать выраженный акцент на потребности экономики.

Разработчикам федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в части одноуровневых интегрированных программ подготовки спе-

циалистов должно быть очевидно, что и подобного рода образовательные программы призваны подвергнуться существенной переработке, чтобы соответствовать требованиям компетентного подхода, введению системы зачетных единиц, применению модульной организации образовательного процесса. Следует договориться: являются ли интегрированные программы подготовки специалистов отвечающими характеристикам Дублинских дескрипторов? Ответ, видимо, может быть положительным (это позволит идентифицировать дипломы специалистов как принципиально узнаваемые на международном уровне в интересах академической и профессиональной мобильности). Программа подготовки специалистов не может восприниматься как дополнительный учебный год (60 зачетных единиц) к бакалаврской программе. Она должна быть целостной и интегрированной с первого семестра до последнего. В ней должны реализоваться именно та ее специфика и те достоинства, которые оправдывают параллельное сосуществование образовательных программ обоих типов: традиционной и болонской. В последующем, основываясь на критериях успеваемости, можно будет решать вопрос о возможности поступления обладателей степени (квалификации) специалиста на магистерские программы.

При всей подвижности, гибкости, диверсифицируемости стандартов (и образовательных программ) третьего поколения они должны соответствовать принципу *существенной эквивалентности*. Общим их моментом призвана стать их ориентированность на результаты образования и компетенции, что должно послужить развороту высшего образования в сторону его большей студентоцентрированной направленности.

Что касается формулирования компетенций (требований к результатам освоения образовательных программ), то следует четко представлять, что все оценочные процедуры направлены не на выявление знаний (классические формы контроля), а на то, чтобы понять, какими умениями и способностями обладает студент (выпускник) на этапах промежуточной и итоговой аттестации. Понятно, что оценивание будет иметь два назначения: 1) оптимизацию и контроль эффективности; 2) диагностику (оценку) сформированности компетенций. Полезно также учесть, что компетенции не могут быть выявлены при проверке отдельных изолированных результатов и что они

требуют задач, которые отражают широкий спектр результатов, контекстов или ситуаций трансферта. Компетенции должны активно осваиваться студентами, а отнюдь не только преподаваться (хотя, разумеется, лекции призваны обеспечивать концептуальную модель самих компетенций). Результаты образования играют определяющую роль при назначении зачетных единиц.

Обратим внимание на формулировки, выражающие ориентацию образовательных программ на результаты образования и компетенции. Студенты (выпускники):

- должны продемонстрировать;
- могут применить;
- обладают умением;
- могут передавать;
- выработали навыки.

При формулировании требований целесообразно применять глаголы действия, т.е. глаголы, которые указывают, каким образом студенты (выпускники) могут *доказать* приобретенные компетенции. При этом для каждого результата используется один глагол, а структура предложения должна быть простой и не допускать двусмысленного или ошибочного толкования. Использование более сложных текстов (скажем, более одного предложения) допускается в исключительных случаях [3, с. 63].

В том, что касается распределения зачетных единиц по учебным циклам и учебным дисциплинам (модули), то здесь главным представляется вопрос: как назначать зачетные единицы?

Здесь важно соблюсти ряд положений [10].

Во-первых, назначение зачетных единиц по различным элементам основных образовательных программ требует обосновывать реалистически оценками учебной нагрузки (трудоемкости) студентов. На чем основывается подобного рода оценка? Только на расчетах меры трудоемкости, которая требуется типичному (среднему) студенту для достижения установленных результатов образования. Европейская практика в области применения ECTS предписывает необходимость систематических проверок исходных назначений предметам зачетных единиц, «собирая и анализируя поступающую снизу вверх информацию о реальной учебной нагрузке студентов». Установленные в отечественных стандартах часовые эквиваленты не имеют ничего общего с объективными расчетами учебной нагрузки (трудоемко-

сти) по тем или иным учебным дисциплинам.

Во-вторых, недопустимо, чтобы количество зачетных единиц связывалось с так называемыми «контактными» часами. Надо согласиться с европейскими рекомендациями, что непосредственной связи между контактными часами и зачетными единицами не существует.

В-третьих, нельзя «привязывать» количество зачетных единиц к статусу или престижу учебного цикла и учебной дисциплины.

Разумеется, высказанные в статье соображения отнюдь не бесспорны и охватывают далеко не все проблемы, с которыми встретятся разработчики федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Возможна дискуссия на эту тему по нескольким каналам: электронная почта: [rc@rc.edu.ru](mailto:rc@rc.edu.ru), веб-сайт: [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru), факс: 8(495) 369-58-13, контактный телефон (автор): 562-76-95.

Есть известное латинское изречение: *viribus unitis* (соединены усилиями). Именно так, а не путем дискредитировавшего себя конкурсного начала, введенного в норму в законе «Об образовании» 1992 года и ко всеобщему удовлетворению снятого в редакции того же закона от 31 декабря 2005 года №199–ФЗ могут быть созданы стандарты третьего поколения, устраняющего отчужденность высшей школы от рынков труда, избегающие туманные и трудно операционализируемые формулировки требований к результатам образовательного процесса, преодолевающие тяготение к излишней жесткости, детализации и ограничениям.

## Литература

1. *Байденко В.И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е испр. и доп. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.
2. *Байденко В.И.* Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
3. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Метод. пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества

подготовки специалистов, 2005. 114 с.

4. Болонский процесс: бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. 174 с.

5. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. 416 с.

6. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 211 с.

7. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. 379 с.

8. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. Монография / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой. Изд. 2-е М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 206 с.

9. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 104 с.

10. *Сазонов Б.А.* Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования: Учебное пособие. М.: МГУ ПБ, 2006. 186 с.

11. Degree Programme Specification 2003–2004, Imperial College. London. BSc Degrees in Chemistry. MSci Degrees in Chemistry.

12. Express Yourself Instantly with MSN Messenger.

13. GATS: Principles and Certification Process. Englewood, Colorado: Globas Alliance for Transnational Education, 2001.

14. *Rehburg Meike.* Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Kassel, 2006.

15. Subject benchmark statement. Engineering, 2006.