

ОЦЕНКА ВКЛЮЧЕННОСТИ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ В БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС

Т.Л. Олейник

Международная Академия оценки и консалтинга

В 2003 г. Россия подписала Болонскую декларацию, что, как предполагается, должно было запустить механизм реформирования системы высшего образования в нашей стране [Bologna Follow up Group, 2003].

С тех пор российские вузы призваны идти по пути целенаправленного интегрирования в общеевропейское образовательное пространство и завершить его в общих чертах к рубежному 2010 г. Представители ведущих вузов постоянно подтверждают эти намерения. [Зернов и др., 2009; Либин и др., 2009б; Московкин и Верзунова, 2007; Накоряков, 2009; Накоряков, 2010; Николаев и Сулова, 2010].

Но возникает вопрос, насколько успешно развивается данный процесс?

И в какой степени происходит реальная интеграция?

Насколько близки российские ведущие вузы к желанному идеалу, если отвлечься от общих деклараций о намерениях и обратиться к конкретным данным?

Такая информация в сколь либо обобщенном виде по-прежнему дефицитна. Более того, наблюдается явный недостаток самих подходов к операциональному определению и измерению степени продвижения в рамках Болонского процесса.

В любом случае, это требует специальных исследований. Традиционная российская система высшего профессионального образования полагала пять лет обучения с выдачей диплома специалиста, что мало соответствует международным стандартам, предполагающим двухуровневую систему образования, включающую бакалавриат и магистратуру. Присоединение России к Болонскому процессу дополнительно

стимулировало развитие этой двухуровневой системы в формате «4 + 2».

Что происходит в этом отношении в других странах-участницах Болонского процесса? К конференции, которая проходила в 2005 г. в Бергене (Норвегия), был проведен мониторинг среди 43 стран-участниц Болонского процесса с оценкой уровня внедрения двухступенчатой системы в своих вузах. Результаты показали, что в семнадцати странах порядка 81-100% студентов в 2005 г. уже обучались по такой системе, в шести странах – 51–80% студентов было зачислено на такие программы, в семи странах этот процент составил 25–50% и в шести странах – 1–24%. Наконец, лишь в трех странах двухступенчатая система обучения отсутствовала в принципе. Таким образом, большинство стран в том или ином виде уже к 2005 г. внедрило в своих вузах эту систему в той или иной степени.

Формально в нашей стране введение магистерских программ тоже стало весьма распространённым явлением. Тем не менее, есть основания утверждать, что переход к двухуровневой системе образования затормозился на середине пути [Сеара Васкес и др., 2012а; 2012б; Либин и др., М2009].

В результате сохраняющейся политической неопределённости магистерские программы в большинстве вузов приходится развивать параллельно с сохранением пятилетней системы обучения [Libin et al., 2011]. Необходимость временного сохранения программы подготовки специалистов объясняется следующими обстоятельствами:

- обязательства перед студентами старших курсов, уже избравшими для себя пятилетнюю форму обучения;

- нежелательность потери конкурентного преимущества по сравнению с вузами, сохраняющими пятилетку;
- инерция сознания абитуриентов и работодателей, рассматривающих бакалавриат как «неполное» высшее образование;
- отсутствие выделенного бюджетного финансирования магистратуры.

В результате магистерские программы создаются по минимуму, а основная часть студентов продолжает учиться пять лет. Пятилетнюю форму обучения предпочитает и преобладающая часть студентов, обучающихся с оплатой стоимости на договорной основе, вполне рационально не желающих платить за лишний год обучения.

Такая ситуация даёт студентам дополнительные возможности для выбора продолжительности обучения (от четырех до шести лет), но порождает для университета дополнительные издержки - приходится тянуть в параллельном режиме относительно близкие по содержанию программы. Эта тенденция была отражена также в национальном докладе за 2005–2007 гг. о внедрении элементов Болонского процесса в России.

Так, по данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2010 г. в российских вузах в целом по программам подготовки бакалавров обучалось всего 14,7%, магистров – 3,6%, в то время как подавляющее большинство студентов (около 80%) продолжали обучение по программам специалистов.

Аналогично, по данным Исследовательской группы «Циркон», в 62 вузах из 101 проводилось обучение по программам бакалавров и магистров, однако и после 2006 г. доля выпускников-специалистов практически не изменилась, составляя более 80%, а доля обучающихся в магистратуре – на уровне 2–3%, причём серьезных различий между вузами в данном отношении нет. Важно отметить, что в настоящее время в России статус степени бакалавра в общественном мнении не поднимается выше неоконченного высшего образования.

Так, в целом по России только 5% студентов-бакалавров выходит на рынок труда без продолжения обучения, 85% студентов-бакалавров предпочитают доучиться ещё один год и получить традиционный диплом специалиста, и лишь 10% бакалавров поступают в магистратуру.

По данным Минобрнауки России, работодатели, особенно в российских компаниях, часто нанимают бакалавров при условии, что они будут продолжать обучение для получения более высокой степени. И это при том, что законодательно диплом бакалавра уже с 1994 г. является дипломом о высшем образовании, наряду с дипломом специалиста и магистра [Сеара Васкес и др., 2011]. Вследствие этого при введении в вузах магистратуры важной задачей становится нахождение такого баланса между численностью студентов в бакалавриате и магистратуре, чтобы он оказался наиболее безболезненным для бакалавров, выходящих на рынок труда, но в то же время не снижал качество преподавания в магистратуре.

На медленном развитии магистратуры сказывается и отсутствие специального финансирования магистерских программ, поэтому их открытие зависит также от ресурсной обеспеченности вуза. Это подтверждается тем фактом, что максимальное количество магистерских программ открыто в двух вузах, относящихся к финансово благополучному кластеру. Помимо соотношения числа магистров и числа специалистов для оценки степени распространённости обучения в магистратуре важно рассчитать количество студентов, обучающихся в среднем на одной магистерской программе. И здесь оказывается, что большинство магистерских программ по числу студентов – микроскопические.

В среднем по вузам на одну программу приходится восемь человек. Ни в одном вузе эти программы в среднем не набирают более одной студенческой группы, а более чем в 80% случаев речь идет о половине обычной студенческой группы (до пятнадцати человек). Всё это означает, что магистерские программы развиваются не более чем в экспериментальном режиме. За

этим скрывается и более сложная содержательная и организационная проблема.

В развитии магистерских программ складывается тенденция к их жёсткой привязке к отдельным выпускающим кафедрам. Руководителями программ автоматически становятся заведующие этими кафедрами. Предлагаемые учебные планы, почти без исключений, строятся по одному монопольному принципу, когда большинство, а порой и все основные дисциплины «покрываются» этой выпускающей кафедрой. В результате магистерские программы становятся фактическим продолжением специализаций, введённых на четвёртом курсе бакалавриата, укрепляя линейный принцип подготовки. Всё это приводит к дроблению и узкой специализации магистерских программ. Фактически они рассчитаны на подготовку специалистов «под себя», хотя известно, что большинство выпускников в университете не останутся. Такое планирование не соотносится с требованиями рынка труда, который заинтересован сегодня в более гибкой и более широкой подготовке специалистов [Сеара Васкес и др., 2012].

Что должно стать первым шагом для любого российского университета для вхождения в Болонский процесс? Как указано в работе [Зернов, 2009] критериальный набор включает в себя:

- *Наличие системы кредитов (зачётных единиц).*
- *Интернационализация образовательных программ.* Очень важно, в какой степени университеты включены в сотрудничество с зарубежными университетами и имеют ли конвертируемые образовательные программы.
- *Наличие программ двойных и совместных дипломов.*
- *Наличие предметов, читаемых на иностранных языках.*
- *Уровень студенческой мобильности.* Дополнительная гибкость образовательных траекторий обеспечивается возможностями студенческой мобильности.

Стимулирование такой мобильности следует считать одной из главных целей развития всего Болонского процесса.

- *Академическая мобильность преподавателей.* Мобильность студентов должна подкрепляться академической мобильностью преподавателей и выполнением ими международных образовательных и исследовательских проектов.
- *Степень информационной открытости вуза.* Информационная открытость вуза как таковая в строгом смысле слова не является элементом Болонского процесса, но, несомненно, это очень важный показатель степени готовности университета к вступлению в более широкое образовательное пространство. К сожалению, на сегодня есть полные достоверные данные по степени участия России в Болонском процессе лишь к 2011 году.

Тем не менее, как указывает заместитель директора Нацкредцентра Галина Мотова (в докладе «Результаты обучения и оценка качества результатов: европейский подход», представленном на III Всероссийской научно-практической конференции «Оценка компетенций и результатов обучения студентов в соответствии с требованиями ФГОС») [Мотова, 2012; www.ukn-nika.ru], стадия внедрения двухуровневой системы в России находится на начальном уровне.

Практически в начальной стадии находятся процессы внедрения Европейских приложений к дипломам, введения системы Европейских зачетных единиц ECTS, признание предыдущих периодов обучения. В то же время, Россия практически превысила средневропейский уровень по доступности, внедрению принципов Лиссабонской Конвенции, внешним оценкам...Сегодня ситуация лучше, чем в 2009 году, хотя в Итоговом Отчете «Европейское Высшее Образование в 2012 году: Болонский процесс» [European Higher Education, 2012], данные по России практически отсутствуют.

Список литературы

1. Зернов В.А., Солоницин В.А., Анциз Б.И. и др. Негосударственная высшая школа России. Становление, состояние, перспективы развития. М.: Из-во «Университетская книга». 2009. 386 с.
2. Либин И.Я., Перес-Пераса Х., Сеара Васкес М., Сизова О.В. Дорога в будущее. М. МАОК, 2009. 224 с. ISBN 978-5-89513-166-4.
3. Московкин В.М., Верзунова Л. Международное движение по открытому доступу к научному и гуманитарному знанию: опыт для постсоветских стран. Информационные Ресурсы России, №1, 2007. http://www.aselibrary.ru/digital_resources/journal
4. Накоряков В.Е. Еще раз о российской науке // Троицкий вариант. 2010. № 53. С. 6.
5. Николаев Д.В., Д.В.Суслова. Россия в Болонском процессе // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 6-24
6. Сеара Васкес М., Либин И.Я., Олейник Т.Л., Перес Пераса Х., Пустовитова Т.И., Сизова О.В., Трейгер Е.М. Болонский процесс: европейские дебаты с серьезными последствиями. В кн.: Актуальные социально-экономические проблемы современного мира: Наука и практика. М.: МАОК, 2011. с. 11-28.
7. Сеара Васкес М., Либин И.Я., Олейник Т.Л., Перес Пераса Х., Сизова О.В., Трейгер Е.М. Теоретические аспекты новой модели университета. В кн.: Модернизация экономики, инновационные технологии и высшая школа России. М.: МАОК, 2012а. с. 7-103.
8. Сеара Васкес М., Либин И.Я., Перес Пераса Х., Сизова О.В. Практика создания новой модели университета. В кн.: Модернизация экономики, инновационные технологии и высшая школа России. М.: МАОК, 2012b. с. 104-170.
9. Сеара Васкес М., Либин И.Я., Олейник Т.Л., Перес Пераса Х., Трейгер Е.М. Новая модель университета. Университеты развития. Мексиканский опыт для России. М.: МАОК, 2012. 434 с. (монография)
10. Bologna Follow up Group, Attractiveness, Openness and Co-operation. The European Higher Education Area and third countries. Report by the Danish Presidency. 4-th draft, Athens, 20 June 2003 (1st draft, Copenhagen, 4 November 2002; 2nd draft, Athens, 18 February 2003.) <http://www.bolognaoslo.com/expose/global/download.asp?id=28&fk=11&thumb>
11. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. European Commission, 25 April 2012.
12. Libin I.Ya., Oleynik T.L., Perez Peraza J., Seara Vazquez M., Sizova O.V., Treyger E.M. Russia is looking for a way out of crisis/ М.: МАОК, 2012. 204 p. ISBN 978-5-905114-04-5.