

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ БГУ

Аналитический обзор № 9
состояния и международных тенденций развития
систем образования

(июль – сентябрь 2004 г.)

МИНСК – 2004

Аналитику осуществили:

- Алтайцев А.М., начальник отдела планирования образования и реформ ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: edc@bsu.by;
- Гербовицкая М. Ф., методист высшей категории ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: edc@bsu.by;
- Корбут А.М., методист 2-й категории ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: korbut@bsu.by;
- Король Д.Ю., научный сотрудник ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: korol@bsu.by;
- Краснов Ю.Э., начальник отдела стратегии развития образования ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: krasnov@bsu.by;
- Пискунов А.Ф., методист 1-й категории ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: edc@bsu.by;
- Харченко А.В., младший научный сотрудник ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: aharchenko@yahoo.com;
- Яценко Л.И., научный сотрудник ЦПРО БГУ, тел. для связи: 209-59-65, адрес E-mail для персональной связи: edc@bsu.by.

Аналитический обзор № 9

СОДЕРЖАНИЕ

РЕЗЮМЕ.....	6
Часть I. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН МИРА (в документах, концепциях, политике международных организаций и ведущих стран)	6
I.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИОРИТЕТНЫХ ПОДХОДОВ К СОВРЕМЕННОЙ РОЛИ ВЫСШЕГО (УНИВЕРСИТЕТСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ	6
I.2. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	7
I.2.1. Формирование и развитие «ключевых компетенций» — новая доктрина в области содержания образования	7
I.2.2. Научно-образовательно-промышленные университетские комплексы как эпицентры программирования регионального развития.....	9
I.2.2.1. Разработка подхода к университету как научно-образовательно-промышленному комплексу с использованием понятия о «национальной инновационной системе» (НИС).	9
I.2.3. Превращение университетов в центры непрерывного образования взрослых.....	10
I.2.4. Влияние высшего и университетского образования на основные социальные, культурные, экономические структуры современного общества... 	11
I.3. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСШЕГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	13
I.3.1. Новые технологии, методы, формы организации образования студентов ..	13
I.3.1.1. Перестройка учебных планов и программ на основе междисциплинарного и проектного подходов	13
I.3.1.2. Изменение характера профессии преподавателя вуза.....	14
I.3.1.3. Сочетание дистанционного обучения и обновленных форм традиционного преподавания	14
I.3.2. Заключение и выводы	14
Библиография используемой литературы по Части I: «Смена приоритетов в развитии высшего и университетского образования в системе образования стран мира»	15

Часть II. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В НЕКОТОРЫХ СТРАНАХ С ПЕРЕХОДНОЙ ЭКОНОМИКОЙ (1990-2004 гг.).....	16
II.1. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РЕСПУБЛИКИ АЗЕРБАЙДЖАН (1990-2004 гг.).....	16
II.1.1. Приоритеты в сфере стратегических целей реформирования высшего образования Азербайджана	16
II.1.2. Образовательная политика в сфере структурной перестройки высшего образования	17
II.1.3. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на социоэкономические структуры Азербайджана	18
II.1.4. Политические шаги в сфере качества и эффективности высшего образования Азербайджана	19
Библиография используемой литературы по теме II.1 «Смена приоритетов в образовательной политике Республики Азербайджан (1990-2004 гг.)»	20
II.2. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ (1990-2004 гг.)	20
II.2.1. Социально-политические вызовы формирования приоритетов образовательной политики.	20
II.2.1.1. Цели и задачи реформирования национальной системы образования	20
II.2.1.2. Правовое закрепление приоритетности образования	21
II.2.2. Этапы реформирования системы образования Республики Беларусь	21
II.2.2.1. Первый этап — программно-организационный (1999-2000 гг.).....	22
II.2.2.2. Второй этап — организационно-внедренческий (2001-2005 гг.).....	22
II.2.2.3. Третий этап — коррекционно-завершающий (2005-2010).....	22
II.2.3. Приоритеты в реформе школьного образования	22
II.2.4. Приоритеты образовательной политики Республики Беларусь в области высшего образования	23
II.2.4.1. Типы высших учебных заведений в Беларуси.....	23
II.2.4.2. Многоступенчатая подготовка и ее этапы в реформировании системы высшего образования РБ	24
II.2.5. Приоритеты взаимодействия высшего образования Республики Беларусь с мировым образовательным пространством	24
Библиография используемой литературы по теме II.2.: «Смена приоритетов в образовательной политике Республики Беларусь (1990-2004 гг.)».	25
II.3. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН (1990-2004 гг.).....	25
II.3.1. Основные цели и задачи реформирования образовательной системы Республики Казахстан.....	25
II.3.1.1. Социально-политический контекст формирования приоритетов образовательных реформ.....	25
II.3.2. Этапы реформирования системы образования Казахстана.....	26
II.3.2.1. Первый этап (1991-1994 годы). Становление законодательной и нормативной правовой базы высшего образования.	26
II.3.2.2. Второй этап (1995-1998 годы). Модернизация системы высшего образования, обновление ее содержания.	26
II.3.2.3. Третий этап (1999-2000 годы). Децентрализация управления и финансирования образования, расширение академических свобод организаций образования.....	27
II.3.2.4. Четвертый этап (начало 2001-2004 гг.). Стратегическое развитие системы высшего и среднего образования.....	27
II.3.2.5. Тенденции развития высшего образования	28
II.3.3. Приоритеты в реформе структуры высшего образования.....	28

П.3.3.1. Приоритеты внутренней образовательной политики	28
П.3.3.2. Приоритеты реформы взаимодействия высшего образования Казахстана с мировым образовательным пространством.....	29
П.3.4. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на основные социально-экономические показатели страны	30
П.3.4.1 Приоритеты в интеграции образования и науки.	31
П.3.4.2. Проблемные аспекты.....	31
П.3.5. Приоритеты в создании национальной системы оценки качества образования	32
П.3.5.1 Приоритеты в повышении качества подготовки специалистов.....	32
Библиография используемой литературы по теме П.3.: «Смена приоритетов в образовательной политике Республики Казахстан (1990-2004гг.)».....	32
П.4. ОСНОВНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПОЛЬСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (1990 – 2004 гг.).....	33
П.4.1. Общая целевая направленность образовательной политики в Польской республике	33
П.4.2. Приоритеты в сфере стратегических целей.....	34
П.4.2.1. Интеграция системы высшего образования Польши в общеевропейскую образовательную систему.....	34
П.4.3. Приоритеты в сфере структурной перестройки системы высшего образования	36
П.4.3.1. Стремительный рост численности специалистов новых направлений науки	36
П.4.3.2. Профилирование и диверсификация среднего образования.....	36
П.4.3.3. Диверсификация высшего образования, типы высших учебных заведений, переход к многоступенчатой подготовке,	36
П.4.4. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности	36
П.4.4.1. Децентрализация управления и расширение автономии вузов	36
П.4.4.2. Предоставление возможности привлечения внебюджетных средств за предоставление различных услуг.	37
П.4.4.3. Распределение вузов по территории Польской республики	37
Библиография используемой литературы по теме П.4.: «Основные приоритеты развития образовательной политики Польской Республики (1990-2004 гг.)»	37
П.5. ИЗМЕНЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ (1990-2004 гг.)	37
П.5.1. Общая характеристика изменений в образовательной политике России ..	37
П.5.2. Основные приоритеты развития образовательной политики Российской Федерации.....	39
П.5.2.1. Приоритеты в сфере стратегических целей	39
П.5.2.2. Приоритеты в сфере структурной перестройки системы высшего образования.....	39
П.5.2.3. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности.....	39
П.5.2.4. Приоритеты в сфере развития качества высшего образования	39
П.5.3. Приоритетные подходы к трансформациям высшего образования России	40
П.5.3.1. Приоритетные задачи высшего образования:.....	40
П.5.4. Параметры реальных изменений в системе образования России за последние 10-12 лет	40
П.5.4.1. Общее среднее образование	40
П.5.4.2. Начальное и среднее профессиональное образование.....	41

П.5.4.3. Взаимодействие среднего и высшего образования	41
П.5.4.4. Система высшего профессионального образования	41
П.5.5. Выводы.....	42
Библиография используемой литературы по теме П.5.: «Изменение приоритетов образовательной политики России (1990-2004 гг.)».....	43
П.6. ИЗМЕНЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ ЗА ПЕРИОД (1991-2004 гг.)	43
П.6.1. Приоритеты в сфере стратегических целей.....	43
П.6.1.1. Введение Единого государственного экзамена на Украине (эксперимент).....	43
П.6.1.2. Обеспечение быстрого роста численности специалистов по новым направлениям развития науки и техники.....	43
П.6.1.3. Задача социального преобразования и гуманизации сферы просвещения и образования.....	44
П.6.1.4. Увеличение финансовых, материальных и интеллектуальных вложений в систему высшего образования.	44
П.6.2. Приоритеты в сфере структурной перестройка системы высшего образования	45
П.6.2.1. Значительное повышение потенциала системы высшего образования в условиях перехода к рыночной системе управления образованием и новым технологиям.	45
П.6.2.2. Университизация и диверсификация высшего профессионального образования.....	45
П.6.2.3. Предоставление образовательным учреждениям дополнительных юридических прав.	45
П.6.2.4. Перестройка системы высшего профессионального образования на основе включения в международное разделение труда с использованием новейших технологий.	46
П.6.3. Влияние высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности	46
П.6.4. Приоритеты в области качества высшего образования	46
П.6.4.1. Переход к 2010 году всех вузов Украины на европейские стандарты.	46
Библиография используемой литературы по теме П.6.: «Изменение приоритетов в развитии образования Украины за период (1990-2004 гг.)»	47
Часть III. ДВУХСТУПЕНЧАТАЯ МОДЕЛЬ И КРЕДИТНАЯ СИТЕМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ: ОПЫТ ДЛЯ ПОСТСОВЕТСКИХ СТРАН.....	47
III.1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США	47
III.1.1. Многоступенчатая система и определение образовательной «ступени»...48	
III.1.1.2. «Единицы измерения» образовательной ступени: количество лет обучения или кредиты?	49
III.2. СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США.....	50
III.2.1. Додипломная ступень — Associate и Bachelor	50
III.2.2. Последипломная ступень — Master (Магистр)	52
III.2.2.1. О структуре магистерских программ	52
III.2.3. Роль кредитной системы.....	52
III.3. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ И КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ В ВУЗАХ США.....	53
III.3.1. Общая характеристика положительных сторон.....	53
III.3.2. О недостатках двухступенчатой модели и кредитной системы	54
III.4. ДВУХСТУПЕНЧАТАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ	54

III.4.1. Радикальные и «медленные» реформаторы	55
III.4.2. Кредитная система ECTS.....	56
III.5. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕНДЕНЦИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ	56
III.5.1. Некоторые выводы для постсоветских стран.....	58
Библиография используемой литературы в Части II: «Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран».....	58

РЕЗЮМЕ

Аналитический обзор № 9 является третьим в серии из предполагаемых четырех, начатых Аналитическим обзором № 7, которая завершается в декабре 2004 г.

В первой и второй частях представленного ниже материала, не претендующего на всеобщую аналитическую полноту и основанного на предыдущих Аналитических обзорах №№ 7, 8, рассматривается смена приоритетов в образовательной политике соответствующих мировых организаций, представленных в документах международных форумов и исследований, и в системах образования некоторых постсоветских (постсоциалистических) стран и стран ближнего зарубежья за последние 10-12 лет. В основном рассматриваются приоритеты в четырех сферах: стратегические цели образования (высшего — прежде всего), структурная перестройка высшего (университетского) образования, влияние высшего образования на социально-экономические структуры общественной деятельности, качество высшего образования.

Третья часть предлагаемого аналитического обзора продолжает опыт обобщения и своеобразных локальных экспертиз, начатый в «Аналитическом обзоре №7» и представляющий, на наш взгляд, особый интерес с позиции “знакомства изнутри” по различным аспектам (положительным и отрицательным) реформирования современного образования. Речь идет об аналитической характеристике двухступенчатой модели и кредитной системе в высшем образовании США и Западной Европы как возможного опыта для постсоветских стран. Автор данного аналитического материала проходил двухгодичное обучение в США, в магистратуре университета Дюк (штат Северная Каролина).

В последнем из четырех — «Аналитическом обзоре № 10» (декабрь 2004 г.) — аналитическая группа попытается представить анализ моделей трансформации образовательных систем и университетского образования в рассматриваемых странах как итог серии сравнительных исследований, организованной Центром проблем развития образования БГУ в 2004 году.

Как всегда, Центр будет благодарен возможным отзывам, предложениям, участию в дальнейшей аналитической работе со стороны читателей своим опытом локальных экспертиз образовательных практик той или иной страны, региона, вуза, которые мы с удовольствием разместим на страницах последующих аналитических обзоров.

Руководитель аналитической группы
А.М. Алтайцев

Часть I. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ВЫСШЕГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН МИРА (в документах, концепциях, политике международных организаций и ведущих стран)

(Аналитик Краснов Ю.Э.)

I.1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИОРИТЕТНЫХ ПОДХОДОВ К СОВРЕМЕННОЙ РОЛИ ВЫСШЕГО (УНИВЕРСИТЕТСКОГО) ОБРАЗОВАНИЯ В МИРЕ

Наша прошлая аналитика («Аналитический обзор № 8», июнь 2004 г.) имела целью продемонстрировать некоторые подходы, анализ и мнения экспертов, существующие в публикациях ведущих международных организаций [см. 1 с. 4,8], в которых активно ищется **новая миссия и роль высшего и особенно университетского образования в современном мире**, в ситуации вызовов глобализации, обострения множества глобальных проблем и необходимости перехода человечества на модель устойчивого развития. Как в прошлой, так и данной аналитике мы сделали акцент на трех моментах, которые можно охарактеризовать как приоритетные подходы в мировой

образовательной политике, прежде всего, — по отношению к университетскому (высшему) образованию.

Во-первых, на превращении **университетов в эпицентры программирования регионального развития**, причем понимаемого не только в экономическом, но и шире — в социальном, культурном, экологическом смысле.

Во-вторых, на тенденции складывания новой — **инновационно-предпринимательской — модели университета**, в которой последний превращается фактически в **научно-образовательно-промышленный комплекс с академическим ядром и междисциплинарной проектно-ориентированной периферией**, состоящей из множества сетевых инновационных высокотехнологичных структур и малых предприятий, активно работающих с заказами местных органов власти, промышленности, бизнеса и общества в целом.

В-третьих, анализ литературы позволяет сделать вывод о приближении какого-то достаточно революционного изменения («мутации») всей традиционной идеи высшего образования. Назревает реформа, связанная с осознанием всеобщей необходимости организации *«образования длиною в жизнь» (lifelong learning)* и *«образования, шириною в жизнь» (lifewide learning)*. Университеты не только могут, но и должны, обязаны взять на себя эту новую миссию, а значит подвергнуть себя достаточно серьезной трансформации и реконфигурации, чтобы быть способными обслуживать образовательные заказы наиболее высококвалифицированных специалистов (взрослых людей) своего региона, страны (**университет как институт непрерывного образования взрослых**). Отметим, что в таком случае, по аналогии с некоторыми странами ОЭСР, становится важнее организовать возможность челночного движения молодых людей с рабочих мест в вуз и обратно, нежели достраивать и шлифовать монолит «непрерывного четырех/пяти/шести-летнего очного образования». Мы убеждены, что КПД такого *допрофессионального* образования в условиях ускорения темпов обновления экономики и назревающей смены социально-жизненного уклада цивилизации, будет постоянно снижаться.

Все это заставляет нас предположить, что впереди нас ждут серьезные и глубокие изменения в сфере образования и прежде всего в высшем образовании, которое по свидетельству всех сегодня становится локомотивом «общества, основанного на знаниях». Не случайно, один из последних Докладов Всемирного Банка, который мы подробно разбираем в данной аналитике, так и называется: «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы» (2001 г., перевод на рус. 2003 г.).

Такого рода трансформационные изменения университетского образования не могут произойти без смены его психолого-педагогического ядра, матрицы, парадигмы. Данная тема требует самостоятельного анализа и рассмотрения, в данном тексте, мы коснулись (в последнем разделе) только нескольких аспектов этой темы. Отдельным параграфом мы рассмотрели переход на **компетентностную модель** целеполагания при подготовке современных профессионалов в разных сферах деятельности и соответствующие принципы проектирования содержания высшего и университетского образования.

1.2. СТРАТЕГИЧЕСКОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ И СТРУКТУРНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.2.1. Формирование и развитие «ключевых компетенций» — новая доктрина в области содержания образования

Компетентностный подход к определению содержания образования провозглашен на данный момент в качестве доктринального положения в области политики развития образования в Европе [17; 20—23]. Если в 80-х и 90-х годах XX века он активно обсуждался и разрабатывался, то сегодня это уже элемент практической стратегии реформирования европейского образования. По данным Дж. Равена в Великобритании данный подход явился результатом долгих дебатов между работодателями, промышленностью, обществом и работниками сферы образования. Первые группы фиксировали тот факт, что выпускники не обладают необходимым набором общепрофессиональных и достаточно универсальных навыков и умений — **ключевыми компетенциями**. По данным того же автора многочисленные разработки и приложения компетентностного подхода к образованию уже во многом спрофанированы на Западе из-за поверхностного отношения к предмету и отсутствия фундаментальных разработок в этой сфере философии образования [3, 4].

Обращаем внимание на одно важное утверждение, сделанное **Жаном-Пьером Титцем** — секретарем Комитета по образованию Совета Европы: «Следует особо подчеркнуть, что овла-

дение этими компетенциями — сложный и длительный процесс. Мы полагаем, что основной период их становления — в возрасте между 15 и 20 годами. Это задачи не только школы, но, прежде всего, ВУЗа» Еще в 1998 г. в проекте Рекомендаций Комитета Министров к странам-членам Совета Европы были сформированы пять групп ключевых компетенций (изложим их обобщенно; более подробно см. нашу аналитику в «Аналитическом обзоре № 8»): социально-гражданские; поликультурные; коммуникативные (в т.ч. общение на иностранных языках); информационные (в т.ч. критическое мышление); самообразовательные (способность учиться в течение всей жизни) [2, с. 10-11].

На конференции, посвященной определению основных направлений перемен в высшем образовании XXI в. (Палермо, 24—27 сентября 1997 г.) подчеркивалось, что будущие специалисты в области промышленного производства, наряду с академическими успехами, обладали целым рядом других качеств, а именно:

- имели хорошо сформированные навыки устной и письменной коммуникации;
- понимали основы математики и естественных наук;
- владели навыками работы с информационными технологиями;
- критически мыслили;
- ощущали потребность в непрерывном образовании;
- умели работать в группах;
- были творческими и инициативными; самодисциплинированными, способными к постоянной работе, требующей значительных усилий;
- получали удовлетворение от работы в условиях здоровой конкуренции;
- демонстрировали свою культурную восприимчивость, в том числе и на международном уровне;
- были ориентированы на результат и не боялись принимать самостоятельные решения.

Для вхождения в Общество знания нужны всесторонне развитые люди с навыками межперсональной работы, не нуждающиеся в постоянном руководстве, способные действовать в условиях неопределенности, вести самостоятельный поиск путей решения сложных проблем, включенных в философию непрерывного образования. Конечно, промышленность нуждается в специалистах-профессионалах. Но чистый профессионал, не чувствительный к другим, не умеющий работать в группе, не способный к совместному использованию знаний в большей мере создает помехи, чем приносит пользу на современном предприятии» [5, с. 13].

Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы. Доклад Всемирного Банка (ВБ) (2001 г.). «Процесс обучения в настоящее время должен все больше основываться на способности находить и обращаться к знаниям и применять их для решения задач. Учиться тому, как учиться, как трансформировать информацию в новые знания, как превращать новые знания в конкретные приложения — все это становится более важным, чем запоминание конкретной информации. В этой новой парадигме самое главное место отводится аналитическим навыкам, т.е. способности искать и находить информацию, облекать вопросы в четкую форму, формулировать проверяемые гипотезы, выстраивать данные в определенном порядке и оценивать их, решать задачи. Новые способности, которые ценятся работодателями в условиях экономики, основанной на знаниях, касаются устного и письменного общения, командной работы, взаимного обучения в коллективе, творческого подхода, умения предвидеть, находчивости, умения адаптироваться к переменам (выделено нами. — Ю.К.). Многие из этих способностей предполагают наличие социальных, личностных и межкультурных навыков, которые обычно не прививаются в ходе обучения по научно-техническим дисциплинам. Отсюда вытекает необходимость более тесной интеграции точных и гуманитарных наук» [6, с. 29—30].

«Высшее образование служит многим другим целям помимо овладения конкретными навыками в ходе подготовки к жизни в мире труда. Оно также подразумевает развитие способности человека систематически размышлять о важнейших вопросах и проблемах, помещать факты в более широкий контекст, оценивать моральное значение действий и выбора, эффективно передавать знания и поднимать вопросы, а также вырабатывать привычки, способствующие непрерывному обучению вне рамок формального академического образования» (выделено нами. — Ю.К.) [6, с. 31].

I.2.2. Научно-образовательно-промышленные университетские комплексы как эпицентры программирования регионального развития

В документе ЮНЕСКО «Обучение — сокрытое сокровище: доклад ЮНЕСКО Международной комиссии по образованию для XXI в.» (1996, комиссия работала под рук. Ж. Делора) признается, что «к настоящему времени уже складывается принципиально новая концепция современного образования, включающая ... более тесное участие университетов в жизни своих регионов ... В качестве центров исследовательской работы и получения знаний университеты могут оказать помощь в решении ряда актуальных проблем общественного развития» [7, с. 20,25].

В рабочих материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.) отмечается, «тот факт, что все большее число университетов создают свои так называемые «научные парки». Вокруг таких парков все чаще возникают небольшие смешанные компании, специализирующиеся в области НИОКР, акционерами которых выступают как университеты, так и представители частного сектора. В рамках таких компаний создаются условия для взаимодействия местных органов, национальных и региональных инстанций» [8, с. 7-8].

«Установление партнерских отношений с малыми и крупными предприятиями становится все более настоятельным требованием как на уровне первоначальной, так и непрерывной подготовки, причем последняя со временем будет приобретать все большее значение. Необходимо уделить особое внимание подготовке дипломированных специалистов, способных организовывать собственные рабочие места, содействовать разработке проектов, инициирующих процесс создания новых предприятий и бизнес-инкубаторов. ... В большей степени высшее образование должно заниматься междисциплинарными проектами. ... Таким образом, следует всячески стимулировать реализацию меж- и трансдисциплинарных программ, в первоочередном порядке обеспечивая ресурсами исследования, проводимые с участием представителей различных дисциплин» [9, с. 24, 26].

I.2.2.1. Разработка подхода к университету как научно-образовательно-промышленному комплексу с использованием понятия о «национальной инновационной системе» (НИС).

В докладе Всемирного Банка (ВБ) «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы» (2001 г.) указывается:

«Знания сами по себе не трансформируют экономику; одновременно нет и гарантий того, что инвестирование в научные исследования и разработки или в иные продукты высшего образования принесет положительную отдачу (выделено нами. — Ю.К.). Многие страны, включая такие большие, как Бразилия, Индия и Россия, вложили весьма значительные средства в формирование научно-технического потенциала, но не получили серьезной экономической отдачи от своих инвестиций. Это объясняется тем, что научно-технические знания приносят наибольшую выгоду в том случае, когда они используются в рамках комплексной системы учреждений, организаций и процессов, известной под названием «национальная инновационная система» (НИС).

НИС представляет собой систему, состоящую из следующих элементов: а) учреждения в системе образования и профессионального обучения, в стенах которых создаются знания; б) соответствующая макроэкономическая и нормативная база, включая меры торговой политики, влияющие на продвижение технологий; в) инновационные предприятия и сети предприятий; г) адекватная коммуникационная инфраструктура; а также д) иные факторы, такие как доступ к глобальным источникам знаний и определенные рыночные условия, способствующие внедрению инноваций (Всемирный банк, 1999с) (выделено нами. — Ю.К.). Высшей школе в этой системе отводится важная роль — не только в качестве основы для подготовки высококвалифицированных специалистов, но и сетевой базы для обмена информацией и знаниями» [6, с. 24].

В разделе доклада ВБ Приложение А. Новые проблемы, стоящие перед системами и учреждениями высшей школы ... «выделены вопросы, которые могут представлять интерес для лиц, формирующих политику в области образования, при планировании будущего развития систем высшей школы в их странах.

Управление академическими учреждениями.

- Какие типы механизмов и схем являются целесообразными и эффективными для внедрения гибкости и укрепления способности системы быстро изменяться, адаптироваться к новым ус-

ловиям и обновляться? Как можно поддерживать стабильность в постоянно изменяющихся окружающих условиях?

- Каким образом можно способствовать развитию междисциплинарного и мультидисциплинарного подхода в рамках традиционных факультетов и программ?
- Как могут вузы с децентрализованной структурой (т.е. автономными факультетами и отделениями) осуществлять всесторонние изменения, необходимые для решения новых проблем?
- Как лучше всего сохранить академическую свободу по мере роста корпоративного финансирования исследовательских программ?» [6, с. 129—130].

В книге Б.Р. Кларка **«Создание предпринимательских университетов (организационные пути преобразований)»** (серия «Проблемы высшего образования», выпускаемая Международной ассоциацией университетов) обсуждается складывание модели инновационного предпринимательского университета в Европе и США как научно-образовательно-промышленного комплекса, способного к непрерывному саморазвитию и действию в окружающей среде на собственной финансовой и целевой основе, но не теряющего академические ценности и традиционную университетскую культуру.

Более подробное изложение важных с точки зрения обсуждаемой тенденции положений монографии Б.Р. Кларка (реферат которой переведен на русский язык и опубликован в журнале *Альма Матер* [10; 11; 12; 13; 14]) можно прочитать в нашей предыдущей аналитике («Аналитический обзор №8»).

1.2.3. Превращение университетов в центры непрерывного образования взрослых

На конференции, посвященной определению основных направлений перемен в высшем образовании XXI в. (Палермо, 24-27 сентября 1997 г.) генеральный менеджер человеческих ресурсов компании "PetroFinaSA" (Бельгия) М. Вебб в своем выступлении аргументировал необходимость «захвата» университетами пространства «развития образования для взрослых и непрерывного образования» в новой экономике.

«Кроме расширения сферы обучения за счет названных дополнительных умений, университетам предстоит сыграть важную роль в содействии Европе достижению преуспевания в Обществе знания. В современном мире непрерывное образование — не пожелание, а потребность. Постоянные и быстрые перемены требуют непрерывной подготовки и переподготовки, непрерывного обучения и постоянной модернизации умений, а значит, и соответствующих перемен в характере профессиональных квалификаций. Университеты сегодня получают дополнительный шанс сыграть более влиятельную роль в образовании за счет расширения сферы своей деятельности, а именно, развития образования для взрослых и непрерывного образования.» [5, с. 13-14].

Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.) подчеркивает в *«Статье 8. Диверсификация в целях обеспечения равенства возможностей»*:

(а) Диверсификация моделей высшего образования, форм и критериев набора необходима ... также для расширения доступа для все более широких слоев населения в перспективе образования на протяжении всей жизни, что подразумевает наличие постоянных открытых возможностей начала и завершения высшего образования.

(b) Учебные заведения должны располагать потенциалом обеспечения широкого многообразия возможностей в сфере образования и подготовки кадров, таких, как традиционные степени, краткосрочные курсы, обучение в течение неполного дня, гибкое расписание, модульные курсы, дистанционное обучение с соответствующей поддержкой и т.д.» [15, с. 29—30, 32].

«Новая политика и новая парадигма высшего образования должны обрести свою концептуальную основу в образовании на протяжении всей жизни человека (выделено нами. — Ю.К.). Для этого предстоит научиться обновлять свою работу, обеспечивать дополнительную подготовку, обучать новым профессиям, а также предлагать, наряду с фундаментальной подготовкой по основным дисциплинам, широкий и многообразный круг программ, предусмотрев и выдачу промежуточных дипломов и создание «образовательных цепочек» между разными учебными курсами и дисциплинами. Вузы должны определить связи и отношения звеньев такой «образовательной цепи», чтобы любой человек независимо от ступени обучения мог самостоятельно управлять ходом своей подготовки. Это требование предполагает развитие нового подхода к разработке учебных программ, с учетом междисциплинарных направлений и междисциплинарных связей, в

целях достижения большей гибкости выбора, но, по-прежнему, в рамках единой системы. Программы должны стимулировать учащихся к занятию предпринимательством» [9, с. 25].

О важных аспектах политики непрерывного образования идет речь и в докладе Всемирного Банка (ВБ) «Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы» (2001 г.).

«Новые образовательные программы и новые потребители. В контексте непрерывного образования изменения предлагаемых высшей школой программ имеют два аспекта. Во-первых, содержание и образовательные цели традиционных программ должны быть скорректированы таким образом, чтобы они обеспечивали овладение базовыми знаниями и навыками, необходимыми для развития у всех студентов способности постоянно учиться и обновлять знания на протяжении всей жизни (Wagner, 1999). Во-вторых, учебные заведения высшей школы должны предлагать более широкий выбор программ, чтобы охватить образовательные потребности нетрадиционных категорий учащихся с самой разнообразной мотивацией и целями — например, лиц, намеревающихся сменить профессию, выпускников, возвращающихся в вузы для обновления своих навыков и умений, людей, ушедших на пенсию и заинтересованных в личностном развитии. Таким образом, **можно ожидать существенного изменения демографического профиля вузов (выделено нами. — Ю.К.):** будет больше студентов, обучающихся для получения второго или третьего высшего образования или диплома более высокого профессионального уровня, а также возрастет доля учащихся — как молодежи, так и в зрелом возрасте, — участвующих в кратковременных программах в рамках непрерывного образования» [6, с. 36].

«Во многих странах вузы совершенствуют организацию учебного процесса и систему приема, обеспечивая различным категориям студентов **возможность выбора удобного времени для поступления в вуз, а также прекращения и возобновления обучения** (выделено нами. — Ю.К.). В 1999 г. в ряде колледжей впервые в США было принято решение о введении ступенчатого графика набора новых студентов в течение учебного года вместо ограничения сроков приема осенним семестром. В Китае в январе 2000 г. были впервые проведены весенние вступительные экзамены в колледжах. Во многих корейских университетах набор студентов также ведется в течение учебного года, так что студентам, не выдержавшим традиционный июльский экзамен, не приходится целый год ждать второго шанса» [6, с. 38].

«Итак, складывающаяся модель университета как центра непрерывного образования может сравнительных исследований означать для высшей школы практику, когда «периоды обучения в стенах учебного заведения, закладывающие основы знаний, чередуются с приобретением трудовых навыков, способностей и практических умений на рабочих местах на предприятиях-партнерах» [9, с. 27—30]. В таком случае университеты могут стать культурно-образовательными региональными центрами непрерывного обучения, повышения квалификации и переподготовки (на протяжении всей жизни) наиболее квалифицированного взрослого населения региона.

1.2.4. Влияние высшего и университетского образования на основные социальные, культурные, экономические структуры современного общества

В документе ЮНЕСКО «Обучение — сокрытое сокровище: доклад ЮНЕСКО Международной комиссии по образованию для XXI в.» (1996г) признается, что «Потенциал и автономия университетов могут использоваться для решения крупных этических и научных проблем, с которыми в недалеком будущем столкнется общество, а также послужить интегрирующим элементом системы образования, предоставляя взрослым возможность продолжить учебу, играя роль учебных центров, обогащающих и сохраняющих культуру. Предъявляя к системе высшего образования требования более полного учета проблем социального характера, общества уделяют внимание и другим ценным качествам университетов, в числе которых — академическая свобода и автономия.

Существующая система дисциплин не всегда отвечает требованиям рынка. В связи с этим наилучших результатов достигают те учебные заведения, которые предлагают своим слушателям междисциплинарные курсы. Сегодня многие университеты оказались в ситуации выбора: ориентировать ли своих лучших студентов на научную деятельность или на работу в промышленности? В интересах гибкости следует в максимально возможной мере сохранять широкопрофильный характер высшего образования, чтобы дипломированные специалисты обладали соответствующей подготовкой для последующей трудовой деятельности» [7, с. 20, 25, 26-27].

В рабочих материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.) признается, что главная цель

конференции — «прежде всего продекларировать всевозрастающее значение высшего образования для судеб мира...» 8[4, с 3]. В этой связи представляет интерес разбор двух концепций участия государства в высшем образовании: **неолиберальной концепции «дохода от образования»**, ориентированной на уменьшение финансовых обязательств государства перед высшим образованием, и **концепции социальной пользы**, отражающей косвенные выгоды, получаемые обществом от образования.

«Понятие дохода от образования, приносящего выгоду тому или иному человеку, следует заменить концепцией внешней экономии; особенно концепцией социальной пользы, которая бы отражала косвенные выгоды, полученные обществом от образования (выделено нами. — Ю.К.). Количественно эти выгоды учесть трудно, однако от этого они не становятся менее реальными: повышение уровня знаний, компетентности влияет на темпы экономического роста и конкурентоспособность страны; инвестиции, сделанные предыдущими поколениями, приносят пользу поколениям будущим. Кроме того, нужно максимально использовать способности тех, кто их имеет (концепция заслуг), в интересах развития; повышение уровня образования содействует развитию культуры, ее дальнейшей демократизации, что позволяет противостоять произволу. Участники всех региональных конференций согласились именно с такой интерпретацией концепции дохода от образования» [16, с. 35—36].

В рабочих материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» также говорится следующее: **«Соответствовать современным требованиям — значит обеспечивать устойчивое развитие человечества и становление культуры мира.** ...такую культуру нельзя реализовать в условиях ..., когда особые или краткосрочные интересы начинают довлеть над сферой исследований. Высшие учебные заведения должны проводить упреждающую политику в этом отношении, предлагая ответы на некоторые проблемы развития стран региона, используя все имеющиеся в их распоряжении возможности для борьбы с нищетой, деградацией окружающей среды, различного рода отторжениями, бедствиями, вызываемыми конфликтами» [9, с. 26].

Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.) содержит по этому поводу *Статью 6. Долгосрочная ориентация на адекватность*, в которой говорится:

«(а) Адекватность высшего образования следует оценивать с точки зрения того, насколько деятельность высших учебных заведений отвечает ожиданиям общества. Для этого необходимы ... более высокая степень актуальности по отношению к проблемам общества и миру труда, причем долгосрочная ориентация должна основываться на социетальных целях и потребностях, включая уважение культур и охрану окружающей среды.

(b) Высшее образование должно укреплять свои функции, связанные со служением обществу, в особенности, свою деятельность по борьбе с нищетой, нетерпимостью, насилием, неграмотностью, голодом, ухудшением окружающей среды и болезнями, главным образом, **путем применения междисциплинарного и трансдисциплинарного подхода к анализу проблем и вопросов (выделено нами. — Ю.К.).** ... Высшие учебные заведения должны предоставлять студентам возможность для всестороннего развития своих способностей наряду с **чувством социальной ответственности.** ... **Высшие учебные заведения должны перейти к практике перспективного управления, отвечающей потребностям той среды, в которой они действуют (выделено нами. — Ю.К.).**

(b) Высшим учебным заведениям должна быть предоставлена автономия в их внутренних делах, однако, такая автономия должна сопровождаться четкой и транспарентной подотчетностью правительству, парламентам, учащимся и обществу в целом» [15 с. 30—34].

В докладе (ВБ) **«Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы»** (2001 г.) в параграфе **«Формирование человеческого капитала»** отмечается, что в мире наблюдаются тенденции «роста доли работников с высшим образованием», «увеличивается экономическая отдача от высшего образования», «растет отдача от образования по мере сроков обучения». Авторы, в частности, утверждают: «Новая стратегия развития, которая может служить опорой экономического роста на основе знаний, требует наличия развернутых систем образования, охватывающих все более широкие слои населения. Нужно, чтобы эти системы обеспечивали рост доли высококвалифицированных специалистов в составе рабочей силы...» [6, с. 26]. А в соответствующем подпункте данного параграфа авторы приводят множества интересных статистических данных на эту тему.

В параграфе **«Формирование наций, демократия, социальная взаимосвязанность»** авторы доклада ВБ говорят о повышении сегодня роли высшего образования в деле развития общей гуманитарной, демократической культуры, формирования социального капитала общества, складывания справедливого порядка и пр.

«Доверие, обмен информацией и умелое управление сегодня воспринимаются в качестве важнейших экономических факторов, служащие — посредством их эффективного взаимодействия — опорой развития. Тесно сплоченные структуры и подотчетные перед сообществом объединения, которые создаются и развиваются в стенах вузов, — вот место, где открываются возможности и пути к получению доходов. **Высшая школа способствует развитию сотрудничества как в процессе обучения, так и после окончания вуза, объединяя людей, работающих в разных сферах экономики и связывая их вне формальных структур** (выделено нами. — Ю.К.).

Наконец, научные достижения, особенно в медицине и биотехнологиях, поднимают множество сложных вопросов, которые выходят за рамки науки и касаются морали, государственного регулирования, деловой практики, жизни сообществ, глобализации и управления в мировом масштабе. Решение вопросов, связанных с производством генетически модифицированных продуктов питания, исследованиями стволовых клеток или клонированием, невозможно без руководящей роли и гражданской причастности официальных лиц, сформировавшихся в рамках сильной системы высшего образования, основанной на философии, высокой морали и лучших традициях» [бс. 31—32].

1.3. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСШЕГО И УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.3.1. Новые технологии, методы, формы организации образования студентов

В докладе Всемирного Банка (ВБ) **«Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы»** (2001 г.) в разделе **«Педагогические методы»** утверждается:

«Внедрение новых педагогических подходов, подкрепленных альтернативными механизмами передачи знаний, уже производит **революцию в процессе преподавания и усвоения знаний в вузах**. Одновременное использование мультимедийных средств, компьютеров и Интернета позволяет сделать процесс обучения более активным и интерактивным. ... В одном из первых исследований на эту тему (Kozma and Johnson, 1991), ... предлагается **новая педагогическая модель, предусматривающая: а) активное участие студентов в процессе обучения, а не пассивное восприятие ими информации; б) возможности прикладного использования знаний в реальных условиях; в) представление концепций и знаний в самых разнообразных формах, а не только в текстовой; г) подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности; д) акцент на процесс обучения, а не на запоминание информации** (выделения в абзаце — Ю.К.) [6, с. 38—39].

1.3.1.1. Перестройка учебных планов и программ на основе междисциплинарного и проектного подходов

В докладе Всемирного Банка (ВБ) **«Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы»** (2001 г.) в разделе «Новые формы организации и функционирования вузов» в параграфе **«Инфраструктура»** внедрение новых информационных технологий следующим образом увязывается с междисциплинарными формами обучения: «Для развивающихся стран принятие педагогических подходов и способов передачи знаний, которые в значительной мере основаны на информационных технологиях, имеет далеко идущие последствия, как положительные, так и отрицательные. Речь идет о создании физической инфраструктуры высших учебных заведений и затратах, которые она за собой повлечет. Новые технологии требуют значительных капиталовложений в оборудование и проводные или беспроводные сети, за которыми следуют высокие затраты на содержание инфраструктуры, обучение и подготовку персонала, а также техническое обслуживание. ... **Перестройка программ и учебных планов на основе междисциплинарного и мультидисциплинарного подходов к обучению и научным исследованиям** (выделено нами. — Ю.К.) аналогичным образом потребует существенной реорганизации лабораторий и мастерских, служащих для обеспечения научно-технических программ. В то же время при разумном подходе новые технологии могут быть источником значительных сбережений. В Великобритании объем затрат на подготовку одного выпускника Открытого университета составляет примерно одну треть от соответствующих затрат в традиционном университете» [6, с. 39].

1.3.1.2. Изменение характера профессии преподавателя вуза

«Преподавательский состав. В результате трансформации академических и педагогических подходов развивается и профессия преподавателя. При правильной интеграции новых технологий в учебные программы преподаватель может отходить от своей привычной роли учителя в одностороннем процессе и становится лицом, облегчающим процесс обучения. ... Вузы должны быть способны быстро реагировать на меняющиеся сигналы с рынка труда и оперативно приспосабливаться к технологическим изменениям, а это может повлечь за собой необходимость более гибкой системы приема на работу и расстановки преподавательских кадров и оценки качества их работы. В том числе, возможно, придется отойти от распространения норм гражданской государственной службы на сферу образования и отказаться от практики зачисления преподавателей в постоянный штат после пребывания в должности в течение определенного срока. **В условиях более радикального сценария при быстром увеличении количества программ и курсов подготовки в виртуальной среде вузы могут быть вынуждены для разработки специальных курсов привлекать на контрактной основе независимых преподавателей, не состоящих в штате конкретного колледжа или университета (выделено нами — Ю.К.)»** [6, с. 40—41].

1.3.1.3. Сочетание дистанционного обучения и обновленных форм традиционного преподавания

В докладе Всемирного Банка (ВБ) **«Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы»** (2001 г.) в разделе «Новые формы организации и функционирования вузов» в параграфе *«Инфраструктура»* утверждается, что: «Современные технологии — это не панацея. Для создания более активной и интерактивной учебной среды у профессорско-преподавательского состава должно быть четкое видение целей новых технологий и наиболее эффективных путей интегрирования их в структуру программ и средства их реализации, т.е. то, что специалисты называют «педагогической интеграцией». ... Комбинирование обучения в режиме «онлайн» с занятиями традиционной формы дает студентам больше возможностей для человеческого общения и развития социальных аспектов обучения посредством прямого общения, споров, дискуссий и нахождения согласия. Эти педагогические моменты также относятся к структуре и средствам реализации программ дистанционного обучения, в которых надлежащие технические средства должны соответствовать образовательным целям» [6, с. 40].

В разделе доклада ВБ **«Приложение А. Новые проблемы, стоящие перед системами и учреждениями высшей школы»** в параграфах *«Характер обучения и подготовки кадров»* и *«Использование технологий»* в частности упоминаются и такие проблемы:

- «Каким образом можно содействовать развитию достаточного уровня непосредственной связи и общения между людьми с помощью сетевой связи между университетскими городками и в рамках Интернет-курсов с целью развития критического мышления и социального просвещения? Каково оптимальное сочетание очного и дистанционного обучения?»
- Не слишком ли большой акцент делается на программах в области науки и технологий? Каковы перспективы для гуманитарных и социальных наук? Каким образом учащиеся могут накопить ценности, необходимые для того, чтобы стать ответственными гражданами?»
- «Каков оптимальный баланс между «высокими технологиями» и «высоким общением» (степень взаимодействия между людьми в качестве уравнивающей реакции людей на использование технологий)?»
- Как можно избежать излишнего акцента на технологические «трюки» и потери возможностей практического обучения?» [6, с. 129, 130].

1.3.2. Заключение и выводы

«Новые формы организации и функционирования вузов. Во многих странах вузы приступили к радикальным преобразованиям, стремясь лучше подстроиться к новым требованиям, которые выдвигаются к образованию и задачам, возникающим в условиях конкуренции. Главная цель — повышение институциональной гибкости и усиление адаптивного потенциала вузов и программ высшей школы. Эти реформы носят всеобъемлющий характер и затрагивают предлагаемые программы, академическую и организационную структуру, педагогические процессы и методы преподавания, физическую инфраструктуру и весь преподавательский состав» [6, с. 36].

В параграфе «Заключение. Отмирание или возрождение традиционных вузов?» (Заключение Главы 2) авторы Доклада пишут: «Гегемонии классических вузов брошен решительный вызов, и институциональная дифференциация будет непременно ускоряться, приводя к появлению множе-

ства разнообразных организационных конфигураций и моделей, включая бесчисленное число альянсов, объединений и партнерств внутри высших учебных заведений, между ними и даже за пределами сферы высшего образования. При любом развитии событий традиционные университеты сохраняют свою ведущую роль как в промышленно развитых, так и в развивающихся странах, особенно в сфере профессиональной подготовки и научных исследований на более высоком уровне, но им, безусловно, придется подвергнуться существенным преобразованиям. Этого потребует внедрение новых образовательных технологий и давление рыночных сил» [6, с. 41].

Библиография используемой литературы по Части I: «Смена приоритетов в развитии высшего и университетского образования в системе образования стран мира»

1. Скотт П. Глобализация и университет (сокращенное излож. доклада на конф. Ассоциации европейских университетов (КРЕ) в Валенсии в 1999 г.) / мат. подг. О.Долженко // *Alma mater*. — 2000. — № 4. — С. 3—8.
2. Реформы образовательных политик: деятельность Совета Европы (Интервью зам. гл. ред. журн. М. Рыжакова с Жаном-Пьером Титцем — Секретарем Комитета по образованию Совета Европы) // *Стандарты и мониторинг в образовании*. — 2000. — № 6. — С. 9—13.
3. Равен Джон Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 1999. — 144 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 2002. — 396 с.
5. Майор Ф. Европейские университеты в контексте перемен XXI в. // *Альма Матер* (Вестник высшей школы). — 1998. — № 4. — С. 12—15. (продолжение следует)
6. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / Пер. с англ.; первонач. опубликов. в 2001 г. в США на англ. языке как *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*. The World Bank. Washington, DC. — М: Издательство «Весь Мир», 2003. — 232 с. {На рус. языке текст содержится на одном из сайтов Всемирного Банка по адресу: [WWW-Документ] URL [http://www.worldbank.org.ru/ECA/Russia.nsf/ECADocByUnid/97E7A9C494AA5E8EC3256E27002773F9/\\$FILE/constr_rus.pdf](http://www.worldbank.org.ru/ECA/Russia.nsf/ECADocByUnid/97E7A9C494AA5E8EC3256E27002773F9/$FILE/constr_rus.pdf)}
7. Из доклада Комиссии ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище» [публикация реферата одной из глав доклада, посвященной целям образования, а также разделов, затрагивающих проблемы высшего образования] / Пуб. подг. О.Попов // *Альма Матер* (Вестник высшей школы). — 1997. — № 9. — С. 22—27.
8. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры / От анализа к мобилизующим принципам [начало публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.)] // *Альма Матер* (Вестник высшей школы). — 1998. — № 11. — С. 3—9.
9. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры / Соответствие высшего образования требованиям современности [продолжение публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.)] // *Альма Матер* (Вестник высшей школы). — 1998. — № 12. — С. 23—26.
10. На пути в будущее [Аналитический реферат монографии Б.Р.Кларка "Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования"(Вигтон R. Clark. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. / Ed. Guy Neave. — Published for the IAU Press Pergamon, 1998. - P. 164)] / реф. подг. О.Долженко // *Alma mater*. — 1998. — № 11. — С. 37—41. (продолж. следует)
11. Путь Варвика: рождение исследовательского университета в Англии [Изложение фрагментов монографии Б.Р.Кларка "Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования"(Вигтон R. Clark. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. / Ed. Guy Neave. — Published for the IAU Press Pergamon, 1998. - P. 164)] / мат. подг. О.Долженко // *Alma mater*. — 1998. — № 12. — С. 37—41. (продолж. следует)
12. Ответ Твента: структура предпринимательского университета в Голландии [Изложение фрагментов монографии Б.Р.Кларка "Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования"(Вигтон R. Clark. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. / Ed. Guy Neave. — Published for the IAU Press Pergamon, 1998. - P. 164)] / мат. подг. О.Долженко // *Alma mater*. — 1999. — № 2. — С. 36—41.
13. Чалмер-Траст: автономия предпринимательской деятельности в системе университетов Швеции [Реферат главы монографии Б.Р.Кларка "Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования"(Вигтон R. Clark. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. / Ed. Guy Neave. — Published for the IAU Press Pergamon, 1998. - P. 164)] / мат. подг. А.Смоленцева // *Alma mater*. — 2000. — № 1. — С. 33—36. (окончание следует)
14. Чалмер-Траст: автономия предпринимательской деятельности в системе университетов Швеции [Реферат главы монографии Б.Р.Кларка "Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования"(Вигтон R. Clark. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Trans-*

formation. / Ed. Guy Neave. — Published for the IAU Press Pergamon, 1998. - P. 164)] / мат. подг. А.Смоленцева // Alma mater. — 2000. — № 2. — С. 23—27. (окончание)

15. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (Принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.) / Реферат // Альма Матер (Вестник высшей школы). — 1999. — № 3. — С. 29—35.

16. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры / Качество высшего образования [окончание публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.)] // Альма Матер (Вестник высшей школы). — 1999. — № 1. — С. 30—37.

Часть II. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В НЕКОТОРЫХ СТРАНАХ С ПЕРЕХОДНОЙ ЭКОНОМИКОЙ (1990-2004 гг.)

II.1. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РЕСПУБЛИКИ АЗЕРБАЙДЖАН (1990-2004 гг.)

(Аналитик Корбут А.М.)

II.1.1. Приоритеты в сфере стратегических целей реформирования высшего образования Азербайджана

Азербайджанская Республика одной из первых среди стран бывшего Советского Союза начала перестраивать свою образовательную систему. В сфере высшего образования основным направлением реформирования был переход к западной многоступенчатой модели обучения. Причин тому было несколько, но одной из главных выступала необходимость подготовки специалистов, способных сотрудничать с зарубежными партнерами в первую очередь в сфере нефтяной и газовой промышленности. Несмотря на то, что уровень подготовки специалистов по «энергетическим» профессиям в Азербайджане оставался традиционно высоким, возникла потребность в подготовке в первую очередь экономистов, способных управлять и обеспечивать работу нефтяных компаний. Как показывают статистические данные, в 1996—1997 гг., т.е. через 4—5 лет после начала действия принятого в 1992 году нового закона об образовании, обозначающего переход на двухуровневую систему высшего образования в республике, наблюдается резкое увеличение количества выпускников, обучавшихся по экономическим специальностям (в 1993 — 0,8 тыс., в 1997 — 3,1 тыс.).

Таким образом, одним из главных приоритетов политики в сфере высшего образования в Азербайджане была и остается подготовка специалистов для нефтяной и газовой промышленности. Частично такая ориентация связана с более широким контекстом: стремлением привести образование в соответствие с нуждами рыночной экономики, в условиях которой возникает потребность в профессиональных работниках, способных быстро принимать решения и ориентироваться в экономической ситуации. Это, в свою очередь, накладывается на специфику азербайджанской ситуации, в которой еще со времен СССР наибольшим спросом пользовались специальности гуманитарного профиля. Данная тенденция продолжает сохраняться, однако при этом многие отмечают большую нехватку специалистов в сельских школах и провинциальных вузах. Возможно, такое положение вещей связано, помимо некой образовательной «инерции», с тем, что гуманитарное образование (впрочем, возможно и все образование в целом) воспринимается как способ участия в экономической жизни (возможность выучить язык, поехать за границу и т.д.), поэтому многие выпускники не работают по своей специальности, зная о низких зарплатах и отсутствии перспектив.

Важной целью является интеграция в мировое сообщество, которая сегодня немыслима без кооперации и сотрудничества в сфере образования. Принятие западной модели позволяет решать вопрос с конвертацией дипломов, благодаря чему у студентов появляется, во-первых, возможность продолжения своего образования за рубежом, а во-вторых, возможность более тесного сотрудничества в рамках реальных проектов с другими государствами. Иными словами, модель, по которой строится обучение в университетах и вузах, является одним из элементов международного партнерства и сотрудничества.

Однако наравне с тенденцией к «озападниванию» в сфере образования, присутствуют иной вектор. После распада СССР перед каждым из образовавшихся государств остро встал вопрос о

национальной идентичности [1]. Азербайджан, находящийся в сфере влияния трех регионов: России, мусульманского мира и Запада, пытался определить, какая модель может принести наибольшие экономические и политические выгоды. В итоге в сфере высшего образования (поскольку это именно та сфера, от которой зависит подготовка региональных руководителей и высококвалифицированных промышленных работников) была полностью заимствована европейская и американская модель. Такой выбор привел к неоднозначным последствиям, однако несмотря на все трудности он продолжает быть основным приоритетом в области образовательной политики.

Еще одним направлением образовательной политики, которое занимает все более заметное место в дискуссиях вокруг образования, является диверсификация [2]. Согласно закону об образовании за всеми азербайджанскими высшими учебными заведениями признается право на автономию вплоть до выбора учебных программ (которые, при этом должны быть утверждены Министерством образования). Сразу после обретения Азербайджаном независимости начали появляться и частные вузы. Несмотря на то, что образовательная система в Азербайджане продолжает оставаться крайне централизованной, негосударственные вузы постепенно находят в ней свое место и децентрализуют ситуацию.

Наконец, еще одним из приоритетов образовательной политики Азербайджана является формирование у нового поколения не только специальных навыков или передача профессиональных знаний, но и формирование более широкой способности жить и ориентироваться в открытой, демократической культурной ситуации [3]. В этом смысле на первый план выходит умение пользоваться современными информационными технологиями и владение иностранными языками. Азербайджан участвует в нескольких программах по развитию коммуникационной инфраструктуры, созданию Интернет-центров для студентов и молодежи, использования компьютерных технологий для обеспечения учебного процесса. Главная цель всех этих проектов — сделать выпускника более гибким и более приспособленным к решению возникающих проблем в профессиональной сфере.

II.1.2. Образовательная политика в сфере структурной перестройки высшего образования

Преобразования в сфере высшего образования Азербайджана затрагивают несколько ключевых «узлов». Первый — переход на двухступенчатую модель. Второй — введение единого государственного экзамена при поступлении в вузы. Третье — перестройка учебных планов.

Что касается первого момента — перехода на двухступенчатую систему обучения, — то здесь главные усилия Министерства образования и других руководящих структур направлены не столько на реформу учебного процесса, сколько на обеспечение дипломов бакалавра и магистра необходимым «весом». Многие работодатели отказываются признавать в бакалавре полноценного специалиста. Но это не только вопрос юридический, проблема не только в изменении законодательной базы. Необходимо перестраивать сам механизм взаимодействия вузов и рынка, экономических структур, что пока еще является очень слабым местом образовательной системы.

В отношении второго момента — введения единого государственного экзамена — следует отметить, что Азербайджан первым из стран бывшего СССР ввел такую практику. Такой шаг был необходим по нескольким причинам, главной из которых является обеспечение независимой, равноправной, внешкольной оценки уровня поступающих (в ситуации крайней коррумпированности, с которой пришлось иметь дело в начале 90-х годов). Для этого была создана Государственная комиссия по приему студентов, которая должна была решать несколько задач: централизованное проведение приема студентов, разработка правил приема студентов в высшие и средние специальные учебные заведения, проведение экзаменов, подготовка и проведение организационных, научно-методических и проектных работ и компьютерных технологий для этих целей; подготовка предложений на основе системного анализа и прогнозирования развития высшего и среднего специального образования по результатам вступительных экзаменов; исследование потребности в специалистах и подготовка предложений об изменении и усовершенствовании структуры образования. Таким образом, единый государственный экзамен выступает не только как способ упрощения и придания большей прозрачности процедуре поступления, но и как важный структурный компонент диагностики, управления и организации образовательной системы.

Третий момент — перестройка учебных планов — связан с несколькими приоритетами. Одно из наиболее распространенных изменений в учебных планах вузов и других образовательных учреждений (в особенности школ) заключается в увеличении количества времени, отводимого для изучения иностранных языков, прежде всего английского. Еще один аспект — расширение преподавания так называемых «гражданско-политических» дисциплин. Кроме того, заявляется необхо-

димось создания новых интегрированных учебных программ (включающих элементы гуманитарных и естественных наук). Наконец, один из самых острых вопросов — преподавание на азербайджанском языке. Работы по созданию учебников на родном языке еще только начаты. В целом по отношению к учебным планам проводится политика децентрализации и диверсификации. Разработка учебного плана становится делом отдельного вуза или преподавателя, а не институтов централизованного управления. Последние лишь утверждают учебные программы. В меньшей мере это касается процедур оценивания студентов, хотя и здесь наблюдается стремление к более свободному регулированию.

Помимо трех указанных аспектов следует отметить еще одним немаловажный приоритет — обеспечение компьютерной грамотности. Конечно, в большинстве случаев проблема не решается в силу отсутствия возможности приобретения компьютерной техники, однако в данной сфере отмечается последовательная политика государства по участию в международных проектах, связанных с предоставлением доступа в современных информационных технологиях, а также обучению в этой области.

Большинством аналитиков признается, что структурные изменения в системе высшего образования Азербайджана будут малоэффективными без реконструкции материально-технической инфраструктуры учебных заведений. Эта проблема в той или иной мере стоит перед всеми вузами республики. Несмотря на предоставленную образовательным институтам автономию, в том числе финансовую, многие с большим трудом интегрируются в социально-экономические структуры. Поиск источников существования часто связан не столько с привлечением инвестиций от местных предприятий и организаций, сколько с получением зарубежной поддержки (в виде грантов, совместных проектов и пр.). Иными словами, формы регионального сотрудничества заменяются формами международной кооперации. При всех своих преимуществах такая ситуация может также усугублять положение дел. Вузы начинают работать исключительно в режиме «поиска и использования зарубежных инвестиций». Вузы все больше отделяются от происходящего вокруг, их выпускники начинают ориентироваться на работу за рубежом, и образовательная структура становится односторонним «каналом выкачивания» ресурсов (в том числе человеческих) их региона, что сказывается на самом вузе. В подобной ситуации одним из главных приоритетов оказывается решение проблемы материально-технического обеспечения учебного процесса за счет интеграции в региональные и республиканские экономические структуры.

Тесно с проблемой материально-технического обеспечения учебного процесса связан вопрос библиотечной реформы и создания новых учебников, учебных пособий и других методических материалов. Изменение способов работы библиотек, их информатизация, подключение к электронным ресурсам и базам данных — таковы наиболее актуальные вопросы, решение которых может оказать существенное влияние на повышение качества образования. Что касается учебных пособий, то в данном случае магистральным направлением является создание учебников на азербайджанском языке.

Наконец, среди направлений структурной перестройки системы образования в Азербайджане следует указать на стремление более полно интегрировать вузы и системы школьного и последипломного образования. Университеты и институты начинают рассматриваться как один из элементов цепочки непрерывного образования, начинающего со средней школы и длящегося на протяжении всей жизни. В учете такого понимания места высшего образования вузы приобретают новые функции, без выполнения которых будущее высшей школы оказывается проблематичным. Главной из них становится предоставление образовательных услуг «без отрыва от производства», т. е. обеспечение возможности повышения квалификации или получения новых специальностей для любых заинтересованных в этом людей. Сегодня многие отмечают, что огромным спросом пользуются различные образовательные инициативы зарубежных фондов (как правило это курсы иностранных языков и компьютерной грамотности). В этом отношении вузы проигрывают иностранным организациям. Изменение данной ситуации является одним из стратегических приоритетов реформирования образовательной системы.

II.1.3. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на социально-экономические структуры Азербайджана

Азербайджанская система образования отличается высоким уровнем грамотности взрослого населения, большим количеством поступающих в вузы и обширной сетью образовательных учреждений. Однако нестабильная экономическая ситуация заметно ослабляет образовательную систему. Политическим приоритетом, в свете этих особенностей, становится развитие такой сети свя-

зей вузов и необразовательных учреждений, которая была бы взаимовыгодна для обеих сторон. Образовательные структуры должны постоянно взаимодействовать с потенциальными работодателями. Кроме того, вузам необходимо организовывать постоянный мониторинг ситуации на рынке труда и в экономике, который бы позволил более точно определить дальнейшие направления организации и реформирования учебного процесса. Однако ориентация на экономическую ситуацию обязательно должна учитывать социальный контекст происходящих процессов. Например, сегодня наибольшим спросом среди студентов пользуются следующие промышленные специализации:

- нефтяная промышленность;
- химия и химические технологии;
- инженерное дело и металлургия;
- пищевая промышленность;
- легкая промышленность;
- производство оборудования и электроники [4].

Распределение студентов по данным специальностям в вузах республики показывает существенную дифференциацию студентов мужского и женского пола. Отчетлива видна закономерность приоритетного выбора производственных специальностей мужской половиной населения, в то время как женская половина студентов предпочитает обучение по таким специальностям, как здравоохранение, образование, искусство и кинематография. Очень немногие студенты высказывают желание обучаться по сельскохозяйственным специальностям [5]. Учет этих обстоятельств позволил бы более рационально организовывать образовательную политику, в особенности если принять во внимание, что в Азербайджане (как стране по большей части монорегионозной) традиционно сильным фактором оказываются социальные представления о ролях и возможностях мужчин и женщин.

Следующим направлением изменений в сфере приоритетов на уровне связи учреждений образования с социальными и экономическими процессами является организация привлечения в сферу образования дополнительных инвестиций. Для этого предполагается разработать правовые механизмы снижения налогового бремени для тех негосударственных организаций и предприятий, которые вкладывают свои деньги в образование. Кроме того, будет создана система кредитования образовательных институтов.

Предполагается также более тесная интеграция образовательных учреждений в регионы. Помимо отдельной поддержки провинциальных вузов планируется изменение их места и функции в той области, где они располагаются. Вузы должны стать не только открыты для общественности, которая могла бы контролировать их деятельность и влиять на образовательную политику, но и сами участвовать в региональных процессах в качестве важного звена. Иными словами, вузы могут не только поставлять специалистов, но и работать в качестве посредников между обществом, промышленностью, культурой.

В целом политика в сфере азербайджанского высшего образования состоит в создании таких учебных планов и программ, которые прямо ориентируются на потребности и состояние рынка труда. С другой стороны, возникает необходимость в более полном представлении вузов на рынке — распространении информации о вузах, предоставляемых курсах и услугах и пр. Конечно же, такая переориентация и представительство невозможны без изменений в диапазоне и уровне предоставляемых услуг. Наиболее перспективной предоставляется ориентация на сокращение, «сжатие» учебных курсов и придание им большей целостности (в том числе — общности), снижение «специализированности» [6].

II.1.4. Политические шаги в сфере качества и эффективности высшего образования Азербайджана

Повышение качества высшего образования, являясь само по себе некоторым общим приоритетом азербайджанской образовательной политики, требует осуществления ряда шагов по реализации этой общей цели. Среди наиболее важных шагов выделяют следующие [2]:

- Создание юридических и регулирующих документов, обеспечивающих достаточную степень свободы вузов в выборе содержания обучения, его форм, источников финансирования, учебных программ и пр. и в то же время создающих рамочные условия, соответствующие утверждаемым государством стандартам.
- Более эффективное (менее затратное) использование финансовых ресурсов. В частности, предполагается более специализированное распределение стипендий среди малообеспеченных и

обеспеченных студентов. Кроме того, одним из направлений является ориентация на снижение административных затрат. Общая политика состоит в переходе от расчета объемов финансирования исходя из студенческой группы, к расчетам на основе вычисления затрат на каждого отдельного студента.

— Осуществление специального мониторинга и точной оценки состояния того или иного вуза в целях обеспечения соответствия качества обучения государственным стандартам.

— Введение наравне с механизмами государственного контроля механизмов контроля общественного.

— Создание системы лицензирования, сертификации, аттестации и аккредитации.

— Увеличение возможностей получения качественного образования не только в Азербайджане, но и за рубежом.

— Коммерциализация и развитие сети дополнительного, в том числе, профессионального образования, а также расширение внутрифирменной подготовки и переподготовки специалистов.

— Дифференциация и диверсификация как размещения учебных заведений всех уровней и ступеней на территории республики, так и предлагающихся образовательных программ, специальностей, а также форм образования.

Как отмечают некоторые аналитики, сегодня специалисты с высшим образованием (инженеры, финансовые аналитики, менеджеры, преподаватели) в Азербайджане достаточно востребованы. Но в сегодняшних условиях к ним предъявляют и дополнительные требования: знание компьютера и иностранных языков. У специалистов, обучавшихся в советский период, таких знаний чаще всего нет. У выпускников же последних лет, которые обладают такими навыками, недостаточно высоки профессиональные качества. Выход видится в первую очередь в осуществлении названных мер по перестройке учебного процесса и функций учреждений высшего образования [7].

Библиография используемой литературы по теме II.1 «Смена приоритетов в образовательной политике Республики Азербайджан (1990-2004 гг.)»

1. Гаджи-Заде Х. Новая идентичность для нового Азербайджана. [WWW-Документ] URL http://www.ca-c.org/journal/14-1998/st_08_gadgizade.shtml
2. Teacher training and curriculum reform in the South Caucasus region: from vision to practice. [WWW-Документ] URL http://www.eppm.org.ge/pdf/Final_Report.pdf
3. Дюк Н. Молодежь в России: истоки современной ситуации. [WWW-Документ] URL <http://asi.org.ru/ASI3/main.nsf/0/B76EC6F531888873C3256ECC004EE4EE>
4. Technical and vocational education in Azerbaijan. [WWW-Документ] URL <http://www.unevoc.unesco.org/publications/pdf/iug013e.pdf>
5. Гендер и повышение образовательного уровня населения Азербайджана. [WWW-Документ] URL <http://www.gender-az.org/doc/ru/education/acrg/4.9.4rus.pdf>
6. Azerbaijan: enhanced structural adjustment facility and extended fund facility policy framework paper, 1997—2000. [WWW-Документ] URL <http://www.imf.org/external/np/pfp/azerb/azer-01.htm>
7. Агаева И. Безработных много, а работать некому. [WWW-Документ] URL <http://www.azerizv.az/article.php?id=273&print=1>

II.2. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ (1990-2004 гг.)

(Аналитик Гербовицкая М.Ф.)

II.2.1. Социально-политические вызовы формирования приоритетов образовательной политики.

В период с 1990 по 2004 Республика Беларусь, подобно всем постсоветским обществам, переживает острые проблемы системной трансформации. Новые социально политические условия в значительной степени повлияли на последующее развитие системы образования в целом, обусловили необходимость разработки новой образовательной модели.

II.2.1.1. Цели и задачи реформирования национальной системы образования

Цели и задачи преобразований в системе образования РБ обусловлены, прежде всего, проведением реформ в социальной и экономической структуре общества, поворотом к рыночной экономике, изменениями в политической ориентации общества. Образование определено как определяющий фактор роста эффективности экономики и совершенствования правового демократиче-

ского государства. Достижение цели реформирования национальной системы образования, по замыслу реформаторов, предполагает:

- обеспечение опережающего и адекватного реагирования системы образования на социокультурные преобразования;
- формирование системы обучения и воспитания, отвечающей задачам нового этапа развития общества.

В качестве основных **принципов** развития системы образования Республики Беларусь были заявлены следующие:

- доступность образования;
- равенство прав граждан на получение образования;
- единство образовательных и воспитательных задач;
- обеспечение образовательных запросов личности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей;
- диверсификация (оптимальное разнообразие) образовательных учреждений;
- преемственность между уровнями и ступенями образования;
- гуманизация и фундаментальность образования;
- опоры на отечественные традиции и международный опыт развития образования при проведении преобразований;
- поэтапность проведения преобразований и их корректировка с учетом достигнутых результатов;
- участие общества в осуществлении преобразований и контроль за их эффективностью [1].

Основными **механизмами реализации задач** развития национальной системы образования республики явились:

- законодательное закрепление приоритетности образования;
- совершенствование системы управления;
- создание правовых, социально-экономических и материально-технических условий его развития.

II.2.1.2. Правовое закрепление приоритетности образования

Приоритетность образования отражена в принятии закона Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь», в разработке, подготовке и принятии законов «О высшем образовании», «О профессионально-техническом образовании», «О специальном образовании в Республике Беларусь», «О внесении изменений и дополнений в законы Республики Беларусь», а также в организации планомерной работы по подготовке нормативных актов, разработке и принятии образовательных стандартов всех уровней, создании базы нормативных документов, регламентирующих деятельность системы образования.

В целях **совершенствование системы управления** предполагается проведение необходимых структурных изменений республиканских и местных органов управления образованием, переориентация их деятельности на режим управления развитием инновационных процессов. Были предприняты шаги к созданию независимой государственной аттестационной службы, национальной системы мониторинга развития и контроля качества образования с привлечением всех заинтересованных участников процесса образования.

В соответствии с требованиями реформы общеобразовательной школы были изменены структура и содержание **подготовки педагогических кадров**. В профильных вузах создаются факультеты профессионально-педагогического образования для обеспечения профессионально-технической и средней специальной школы педагогами, а также система их переподготовки. Подготовка кадров для системы высшего образования осуществляется через магистратуру и аспирантуру, которая формируется преимущественно за счет выпускников магистратуры. Расширяются возможности участия специалистов из научных организаций и сферы практической деятельности в подготовке и переподготовке педагогических кадров.

В целях **материально-технического обеспечения** реформирования всех звеньев системы образования, наряду с бюджетным финансированием, которое остается основным источником, привлекаются средства, полученные за счет проведения исследовательских работ, выполнения заказов различных отраслей экономики, инновационной деятельности, продажи интеллектуальной собственности и других видов деятельности.

II.2.2. Этапы реформирования системы образования Республики Беларусь

II.2.2.1. Первый этап — программно-организационный (1999-2000 гг.)

Данный этап характеризуется принятием ряда законов, обеспечивающих законодательное закрепление приоритетности образования и создающих правовое пространство для осуществления дальнейших преобразований:

§ Закон Республики Беларусь «О внесении изменений и дополнений в закон Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь», который определил общую структуру национальной системы образования РБ, принципы государственной политики в сфере образования, стандарты в сфере образования и требования к организации образовательного процесса;

§ разработка и принятие концепций и программ развития профессионально-технического и среднего специального образования, программ развития высшего образования и вузовской науки (*Концепция развития высшего образования* в Республике Беларусь (1998), *Концепция развития педагогического образования* в Республике Беларусь (2000), направленные на развитие и укрепление национальной системы образования Республики Беларусь);

§ разработка нормативно-правовой базы по вопросам бюджетного финансирования, а также материально-технического обеспечения учреждений образования; переориентация деятельности республиканских и местных органов управления образованием на режим управления развитием образования; перевод начальной школы на новую структуру и содержание образования [1].

II.2.2.2. Второй этап — организационно-внедренческий (2001-2005 гг.)

Данный этап характеризуется (будет характеризоваться):

— принятием законов Республики Беларусь: «О высшем образовании», «О профессионально-техническом образовании», «О специальном образовании в Республике Беларусь», «Об учебном книгоиздании»;

— созданием нормативной и учебно-методической базы и, начиная с 2002/2003, осуществлением перевода обязательной десятилетней школы на новую структуру и содержание образования;

— последовательным переводом системы профессионального и высшего образования на новые формы организации работы, содержание образования;

— осуществлением подготовки кадров для системы образования в соответствии с требованиями реформируемой системы образования;

— созданием материально-технической и учебной базы, отвечающей современным требованиям и обеспечивающей возможность осуществления учебного процесса на основе новых технологий обучения.

II.2.2.3. Третий этап — коррекционно-завершающий (2005-2010)

Данный предусматривает следующую систему мер:

— мониторинг и обобщение результатов, проводимых в национальной системе образования, внесение необходимых изменений и дополнений в программу реформирования;

— создание механизма управления, обеспечивающего оперативное и адекватное реагирование системы образования на изменяющиеся запросы общества;

— завершение формирования целостной системы подготовки и переподготовки педагогических кадров, обеспечивающей учреждения образования всех уровней и профилей высококвалифицированными специалистами [1].

II.2.3. Приоритеты в реформе школьного образования

Основным типом учебного заведения в Республике Беларусь является общеобразовательная школа (включая гимназии и лицеи различного профиля) с вариативным учебным планом и разновысокими программами.

Следует отметить, что предпринятая в середине 80-х годов реформа общеобразовательной школы не достигла поставленных целей вследствие недостаточной продуманности, непоследовательности проводимых преобразований. Более того, по замечанию экспертов, усилились негативные тенденции в развитии системы школьного образования. Это, прежде всего, отразилось в снижении уровня обязательного образования. Среднее образование пошло по пути увеличения учебной нагрузки, развития элитной школы в ущерб массовой.

Преобразования, проводимые в системе школьного образования с 1991 по 2002 гг., были вызваны необходимостью совершенствования структуры и содержания общего образования, повышения его качества, а также необходимостью обеспечения преемственности между общесредним, средним специальным и высшим уровнями обучения. Для решения этих задач было установлено

обязательное десятилетнее образования на базе 4-летней начальной школы (подготовительный, I-III классы, с 6 до 10 лет) и 6-летней основной школы (IV-IX классы, с 10 до 16 лет), а также общее среднее образование на базе лицейских классов общеобразовательных школ, гимназий, лицеев (X-XI классы, 17-18 лет), профессионально-технических и средних специальных заведений.

С 2003 года осуществляется постепенный переход общеобразовательной средней школы на 12-летнюю модель обучения. Одной из основных идей обучения школьников на протяжении 12 лет является уменьшение учебной нагрузки с сохранением приемлемого качества обучения. В мае 2004 года Министерством образования РБ была представлена к рассмотрению **Концепция профильного обучения в учреждениях, обеспечивающих получение общего среднего образования (11-12 классы)**. Сама модель двенадцатилетнего школьного образования (4+6+2) предполагает профилизацию старшей ступени, что, по мнению разработчиков, позволит осуществить преемственность между средней и высшей школой [2].

Перевод на профильное обучение учащихся 12-летней общеобразовательной школы следует считать **новым этапом** в осуществлении дифференциации обучения, что обусловлено рядом социально-педагогических факторов основным среди которых, по определению разработчиков, является «необходимость обеспечения преемственности в содержании, формах, методах и средствах обучения в общеобразовательной школе и учреждениях профессионального образования» [2].

Таким образом, идеи дифференциации и индивидуализации обучения являются ключевыми в обновлении содержания и структуры реформируемой общеобразовательной школы.

Следует отметить одно из нововведений, практикуемых с 2003 в выпускных классах общеобразовательной средней школы, а именно — **единый государственный экзамен (ЕГЭ)**. Принцип ЕГЭ заключается в том, что экзамены по определенным предметам сдают все выпускники полной общеобразовательной средней школы. Смысл экзамена в следующем:

- 1) их результаты одновременно учитываются в школьном аттестате и при поступлении в вузы;
- 2) при проведении этих экзаменов на всей территории страны применяются однотипные задания и единая шкала оценки, позволяющая сравнивать всех учащихся по уровню подготовки.

II.2.4. Приоритеты образовательной политики Республики Беларусь в области высшего образования

Период с 1994 характеризуется процессами модернизации системы высшего образования. Основными принципами модернизации высшей школы Республики Беларусь являются:

- уточнение целей высшего образования в соответствии с новыми реалиями и тенденциями;
- опережающее нормативное и методическое обеспечение реформы;
- поэтапность перехода в соответствии со спецификой подготовки специалистов определенного профиля;
- создание современной системы обеспечения качества высшего образования;
- оптимизация перечня специальностей высшей школы с учетом реальных потребностей экономики и населения;
- углубление интеграции белорусской высшей школы в мировое образовательное пространство [2].

II.2.4.1. Типы высших учебных заведений в Беларуси

В настоящее время учебные заведения системы высшего образования РБ делятся на четыре типа. Основными типами высших учебных заведений являются:

- классический университет;
- профильный университет или академия;
- институт;
- высший колледж.

Классические и профильные университеты, а также институты относятся к высшим учебным заведениям университетского типа.

Вплоть до 1995 года существовали жесткие ограничения на объемы подготовки специалистов на платной основе в государственных учебных заведениях, что явно стимулировало развитие как государственных, так и негосударственных высших учебных заведений.

С 1991 по 1994 гг. следует отметить интенсивное развитие негосударственного сектора высшего образования. Этот процесс, по мнению экспертов, был вызван сокращением потенциальных возможностей трудоустройства молодежи, а также недостаточным приемом в вузы государст-

венного сектора вообще, особенно по престижным специальностям. По состоянию на 2002/2003 годы в РБ функционируют 14 негосударственных вузов и 9 их филиалов, которые имеют лицензию Министерства образования. Количество обучающихся в них студентов составляет 47,8 тыс. человек. Кроме того, на территории РБ осуществляют свою деятельность ряд структурных подразделений высших учебных заведений других государств (преимущественно России).

В последние годы наблюдается тенденция неуклонного роста платных услуг в высшем образовании. В настоящее время 83,3% студентов всех вузов обучаются за счет государственного бюджета, остальные — за собственные средства и за счет спонсоров. Платная форма обучения является ответом на изменившиеся запросы рынка труда, способствует привлечению в сферу образования дополнительных финансовых ресурсов и разрушению монополии в сфере предоставления образовательных услуг[3].

II.2.4.2. Многоступенчатая подготовка и ее этапы в реформировании системы высшего образования РБ

Реформирование высшей школы Республики Беларусь теснейшим образом связано с постепенным переходом на многоступенчатую систему подготовки специалистов, за основу которой была принята так называемая двухступенчатая модель, которая включает два уровня. На первом уровне (4-5 лет) готовятся специалисты с высшим образованием, а также предусматривается возможность получения выпускниками **академической степени бакалавра**. На втором уровне в течение 1-2 лет осуществляется специализированная углубленная подготовка специалистов, а также предусматривается возможность получения академической степени **магистра**.

Внедрение такой системы, по замыслу разработчиков, должно способствовать:

- реализации дифференциации и индивидуализации обучения; расширению возможности высшей школы в удовлетворении самых широких образовательных потребностей общества и личности;

- повышению качества общеобразовательной, научной и профессиональной подготовки специалистов с учетом современных требований рынка труда; обеспечению необходимых условий для интеграции высшей школы в мировое образовательное пространство.

Переход высшего образования республики на двухступенчатую систему подготовки специалистов предполагает **несколько этапов**:

Первый этап — подготовительный (2004-2007 гг.) — предполагает разработку необходимого нормативного правового и учебно-методического обеспечения.

Второй этап — экспериментальный (2005-2009 гг.) — служит целям экспериментальной апробации новых подходов.

Третий этап — массовый переход на двухступенчатую систему высшего образования, по замыслу разработчиков, должен начаться с 2010 года, по завершении перехода общеобразовательной школы на 12-летний срок обучения. Одновременно будет концептуально и практически решена проблема среднего специального образования, а также проблема развития системы повышения квалификации и переподготовки [1].

В Беларуси 19 сентября 2003, на совещании ректоров вузов, было предложено заменить вступительные экзамены в вузы централизованным тестированием. Для этого предполагалось разработать единые правила приема во все вузы Беларуси, учитывая профильные особенности учебного заведения. Согласно замыслу, в 2004г. для всех поступающих в вуз будет введена новая форма вступительного экзамена, а в мае-июне проведен единый госэкзамен в тестовой форме по русскому и белорусскому языкам и математике. По остальным предметам участие в такой проверке знаний может остаться добровольным. Однако список предметов для централизованного тестирования со временем будет расширяться.

II.2.5. Приоритеты взаимодействия высшего образования Республики Беларусь с мировым образовательным пространством

Ключевым направлением международного сотрудничества Республики Беларусь в области высшего образования является создание единого образовательного пространства Союза Беларуси и России, СНГ. Единое образовательное пространство характеризуется общностью принципов государственной политики в сфере образования, согласованностью государственных образовательных стандартов, программ и требований по подготовке и аттестации научных и научно-педагогических кадров и программ, равными возможностями и свободной реализацией прав граждан на получение образования в образовательном учреждении на территории СНГ.

Следует также отметить стремление национальной системы образования Беларуси к интеграции в общеевропейское (общемировое) образовательное пространство. Европейский процесс, нацеленный на создание и развитие Европейской области высшего образования, в последние годы стал одним из важнейших приоритетов образовательной политики Республики Беларусь. Республика Беларусь, с целью обеспечения конкурентоспособности белорусской системы образования на рынке европейских образовательных услуг стремится координировать свою политику в области высшего образования по некоторым направлениям, обозначенным в Болонской Декларации (1988). В частности, взята ориентация на принятие системы четко определенных и сопоставимых уровней, квалификаций и степеней высшего образования, а также принятие системы, основанной на двух главных циклах обучения — додипломному и выпускному (с присвоением соответствующих академических ступеней после каждого цикла обучения — бакалавра и магистра). В перспективе планируется создание системы кредитов, подобной системе ECTS, как эффективного средства обеспечения высокой мобильности студентов.

Библиография используемой литературы по теме II.2.: «Смена приоритетов в образовательной политике Республики Беларусь (1990-2004 гг.)».

1. Основные направления развития национальной системы образования Республики Беларусь (19 апреля 1999 г.).
2. Белорусская Образовательная Интернет-сеть – [WWW-Документ] URL <http://www.belsonet.com/>
3. Развитие образования. Национальный доклад Республики Беларусь. - Мн.: РИВШ БГУ, 2001. - 70 с.
4. Реформирование высшего образования в Республике Беларусь / Составитель: Ветохин С.С. – Мн.: РИВШ БГУ, 2001.- 70 с.

II.3. СМЕНА ПРИОРИТЕТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН (1990-2004 гг.).

(Аналитик Король Д.Ю.)

II.3.1. Основные цели и задачи реформирования образовательной системы Республики Казахстан

II.3.1.1. Социально-политический контекст формирования приоритетов образовательных реформ.

Государственная политика Казахстана в области образования после 1991 года осуществлялась в направлении реформирования законодательной базы, системы управления и финансирования образования в контексте задачи качественного преобразования системы образования является одним из основных элементов становления суверенитета государства, его реальной политической и экономической независимости. В этой связи развитие высшего профессионального образования напрямую связывалось с проблемами развития общества и было обусловлено следующими социально-экономическими закономерностями:

- переход общества на рыночную экономику, вследствие чего изменился характер производительных сил и производственных отношений, изменился социальный статус субъектов производства;
- рост наукоемких производств, для эффективной организации которых потребовался в основном персонал с высшим профессиональным образованием;
- увеличение объема научной и технической информации почти вдвое за последние пять лет и прогнозируется обновление информации каждые три года;
- быстрая смена технологий, вызвавшая моральное устаревание производственных мощностей и обнаружившая недостаточный уровень квалификации специалистов;
- интегративный характер научных исследований, проводимых на стыке различных наук и синтезе предметных областей знаний;
- активное использование современных информационно-коммуникационных технологий как средств интеллектуальной деятельности, обуславливающих автоматизацию как физического, так и умственного труда. [1.]

Реформа казахстанского образования проводилась с пониманием того, что “качественную реформу образования в условиях динамичных социально-экономических изменений в обществе возможно осуществить только при наличии детально проработанной стратегии, учитывающей как реальную ситуацию, сложившуюся в сфере образования, нарастающие тенденции и действующие

отношения, так и возможные пути будущего развития общества и государства. Такая стратегия должна была стать основой для разработки гибкой тактической программы действий, постоянно адаптируемой к быстро изменяющимся реальным условиям". [2]

Цель основных направлений модернизаций в системе образования Казахстана - обеспечение качественного ее преобразования в условиях рыночной экономики с учетом глобализации. Модернизация образования требует создания новых правовых, научно-методических, финансово-материальных условий и адекватного кадрового обеспечения для углубления и развития этого процесса на основе сохранения накопленного в этой сфере позитивного потенциала. [3]

Реформирование высшего образования в республике наиболее интенсивно стало проводиться с 1995 года, но в то же время его темпы и глубина остаются недостаточными, а экономические трудности продолжают создавать основные препятствия в реализации необходимых преобразований. В результате проводимых в Казахстане социально-экономических реформ, в том числе и в высшем образовании, в последние годы наметились отдельные положительные тенденции, такие как:

- демократизация высшего образования и децентрализация управления;
- диверсификация сети и структуры высших учебных заведений;
- создание новой законодательной и нормативной правовой базы;
- внедрение новых государственных стандартов высшего образования;
- рост числа студентов, обучающихся не за счет средств государственного бюджета [4].

II.3.2. Этапы реформирования системы образования Казахстана

[5]

За годы независимости Казахстана этапы реформирования системы высшего образования можно условно подразделить на следующие:

II.3.2.1. Первый этап (1991-1994 годы). Становление законодательной и нормативной правовой базы высшего образования.

Основными задачами данного этапа было создание сети высших учебных заведений и обновление специальностей высшего образования в целях обеспечения достаточной независимости республики в подготовке кадров, удовлетворения потребностей рыночной экономики, областей и регионов. Проводимые меры этого периода нашли законодательное закрепление в Законе Республики Казахстан «О высшем образовании» (1993 год). В 1994 году утвержден Государственный стандарт высшего образования Республики Казахстан (Основные положения), который впервые определил введение многоуровневой структуры высшего образования в стране, академических степеней бакалавров и магистров.

Тенденция временного падения уровня образования в Казахстане явилась следствием тех социально-экономических проблем, с которыми столкнулась республика в начале и середине 1990-х годов. Такая же картина наблюдалась во всех странах постсоветского пространства. Позитивные сдвиги в этом направлении наметились в 1996 году, когда доля учащейся молодежи в возрасте до 24 лет составила 75%. В 2001 году доля охваченной обучением молодежи, по данным Национального статистического агентства, составила уже 80%. [6]

II.3.2.2. Второй этап (1995-1998 годы). Модернизация системы высшего образования, обновление ее содержания.

Данный этап характеризуется концептуальным определением развития системы высшего образования, что нашло отражение в Концепции государственной политики в области образования, утвержденной Национальным советом по государственной политике при Президенте Республики Казахстан 4 августа 1995 года, принятием новых нормативных правовых положений, регламентирующих деятельность высших учебных заведений. С 1995 по 1997 годы принимаются первые казахстанские образовательные стандарты по 310 специальностям высшего профессионального образования. В 1996 году утверждена новая редакция Классификатора (перечня) специальностей высшего образования Республики Казахстан, предусматривающего 342 специальности. Активно развивается негосударственный сектор образования.

II.3.2.3. Третий этап (1999-2000 годы). Децентрализация управления и финансирования образования, расширение академических свобод организаций образования.

На этом этапе происходит реальная децентрализация системы управления организациями образования. Кардинально изменились принципы приема в высшие учебные заведения, осуществлен переход к подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием на основе государственного образовательного заказа. С 1999 года внедрена новая модель формирования студенческого контингента высших учебных заведений путем предоставления абитуриентам на конкурсной основе государственных образовательных грантов и государственных образовательных кредитов.

II.3.2.4. Четвертый этап (начало 2001-2004 гг.). Стратегическое развитие системы высшего и среднего образования.

Определены основные направления поступательного развития высшего профессионального образования в XXI веке. В феврале 2004 года правительство Казахстана одобрило Концепцию развития системы образования РК до 2015 года. На базе Концепции была разработана Государственная программа развития образования в Республике Казахстан до 2010 года.

Программа определяет образование в качестве общенационального приоритета, составляет организационную основу реализации образовательной политики Республики Казахстан на длительный период и является основанием для внесения изменений и дополнений в законодательство, систему финансирования, содержание образования, структуру системы образования, систему управления образованием, кадровую и социальную политику. Программой предусмотрены следующие основные направления развития:

- переход на 12-летнее среднее общее образование. Создание системы профильного и профессионально ориентированного обучения школьников старшей ступени;
- создание нового уровня — послесреднее профессиональное образование;
- обеспечение трехуровневой системы подготовки профессиональных кадров — бакалавриат-магистратура-докторантура (Ph.D), основанной на системе академических кредитов;
- создание национальной системы оценки качества образования [7].

Главные изменения коснулись периода среднего образования. Плюсом концепции считают предложенное профильное обучение в школе. По замыслу разработчиков концепции, необходимо расширить сеть существующих профильных школ — лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением предметов. По словам Жаксыбека Кулекеева, именно профильное обучение является одним из главных нововведений 12-летнего среднего образования.

Самым слабым звеном в настоящее время является *система среднего профессионально-технического образования*. Сохранились единицы из ПТУ, в большинстве своем ориентированные на подготовку кадров по гуманитарным специальностям. Концепция предлагает пересмотреть учебные программы с учетом профильного обучения в старшей ступени школы. Одновременно в национальную систему образования введен новый уровень — “Послесреднее профессиональное образование”. В послесреднее профессиональное образование будет трансформировано существующее среднее профессиональное образование. На данном уровне будет осуществляться подготовка специалистов среднего звена, обслуживающего и управленческого труда в области экономики, права, экологии, социологии, психологии, медицины, информационных технологий и инновационного менеджмента только на базе среднего общего образования. Содержание образовательных программ данного уровня предусматривает изучение, наряду с профессиональными, образовательных программ, включающих дисциплины, интегрированные с образовательными программами 1-2 курсов бакалавриата высших учебных заведений. По завершении обучения будет присваиваться квалификация на уровне младшего специалиста обслуживающего и управленческого труда.

На более высокую ступень предполагается поднять и статус *колледжей*, которые также готовят специалистов среднего звена. Теперь выпускники колледжей получают возможность сразу поступить на третий курс вуза по родственной специальности. В *высшем образовании*, кроме упомянутой кредитной технологии, будут укрупнены бакалаврские программы [8].

Основным звеном реализации новой модели образования должны стать педагогические кадры новой формации. В целях организации опережающей подготовки педагогических кадров предстоит решить следующие задачи:

- расширение подготовки и переподготовки педагогов новой формации;

- повышение социального статуса педагогов через создание механизма материального и морального стимулирования.

II.3.2.5. Тенденции развития высшего образования

Основной тенденцией развития высшего образования явился отказ от государственной монополии на образование, отмены жесткого централизованного руководства сферой образования и строгой регламентации деятельности высших учебных заведений. В результате на равных условиях начал развиваться негосударственный сектор высшего образования, свидетельствующий о создании рынка образовательных услуг, который, как и любой рынок, развивается по закону конкуренции. Государственные высшие учебные заведения получили право осуществлять прием и обучение студентов на платной основе, тем самым были диверсифицированы источники финансирования высшего образования [9]

II.3.3. Приоритеты в реформе структуры высшего образования

II.3.3.1. Приоритеты внутренней образовательной политики

В Республике Казахстан законодательно закреплена следующая структура высшего профессионального образования:

- высшее базовое образование (бакалавриат);
- высшее специальное образование;
- высшее научно-педагогическое образование (магистратура).

Формирование многоуровневой структуры высшего образования направлено на обеспечение многоступенчатости по вертикали и альтернативности по горизонтали, динамичности, гибкости подготовки специалистов, ее фундаментальности и универсальности одновременно. Это данная многоступенчатая структура высшего профессионального образования РК требует дальнейшего совершенствования с целью обеспечения реальной преемственности между ступенями, установления оптимальных взаимосвязей между ними с взаимной координацией и адаптацией образовательных программ в единое образовательное пространство, завершенности профессионального образования на каждой ступени с более четким определением статуса «бакалавр», «специалист», «магистр». Существуют различные пути получения высшего образования – по дневной, заочной, вечерней формам обучения, а также по дистанционному обучению и форме экстерната. В настоящее время учебные заведения системы высшего образования Республики Казахстан делятся на три типа: классический университет, профильный университет или академия, а также институты, относящиеся к высшим учебным заведениям университетского типа.

Осуществлена работа по реструктуризации сети государственных вузов. Исходя из специфики развития страны, Указом Президента Республики Казахстан от 5 июля 2001 г. № 648 придан особый статус 8 ведущим университетам, которые должны стать флагманами системы образования. В целях развития регионального образования в стране определены 18 региональных вузов, которые должны стать центрами образования, культуры и науки в каждой области. Постановлением Правительства от 17.06.2000 г. № 912 начато акционирование государственных вузов, в соответствии с которым было принято решение о реорганизации в акционерные общества 12 высших учебных заведений.

В республике получила развитие подготовка специалистов как по заказу государства – на конкурсной основе путем получения государственных образовательных грантов и государственных образовательных кредитов, так и по желанию молодежи за счет собственных средств. Государство также финансирует и частный сектор образования, размещая государственный образовательный заказ в негосударственных вузах, прошедших государственную аттестацию.

Изменен принцип финансирования подготовки специалистов: грантовые или кредитные средства получает студент, а не высшее учебное заведение, т.е. произошел переход от принципа «финансирования объекта образования» к принципу «финансирование субъекта образования». Реформирование механизма финансирования организаций образования предполагает нормирование государственных средств и развитие альтернативных источников. Другими источниками финансирования учреждений и предприятий образования являются внешние займы, гранты, спонсорская и благотворительная помощь, корпоративные средства, средства от предпринимательской деятельности, средства за счет расширения подготовки специалистов для зарубежных государств на платной основе и от оказания иных платных образовательных услуг.

Кредитный механизм содействия в получении высшего образования как модель финансового обеспечения преследует цели дальнейшего развития образования в условиях развития рыночных отношений, повышения престижа образования и усиления ответственности молодежи при обучении в высших учебных заведениях. Государственный образовательный кредит – это целевой кредит, предоставляемый студентам на возвратной основе для получения высшего образования в высших учебных заведениях внутри страны и покрывающий стоимость обучения. Функции управления процессом кредитования и контроля за возвратностью и правильностью использования кредитных ресурсов возложены на Финансовый центр Министерства образования и науки. Что касается в целом объема финансирования высшего образования за счет республиканского бюджета, то оно составило в 2001 году 9287 млн. тенге, в 2002 году — 9966 млн. тенге. [10]

II.3.3.2. Приоритеты реформы взаимодействия высшего образования Казахстана с мировым образовательным пространством.

Одним из важнейших направлений развития высшего образования являются вопросы международного сотрудничества, главной задачей которого является интеграция системы высшего образования Казахстана в мировое образовательное пространство. Международное сотрудничество в области образования регулируется законодательством Республики Казахстан и осуществляется на основе международных договоров, соглашений и конвенций. В настоящее время в области образования подписаны соглашения о сотрудничестве с Германией, Испанией, Китаем, Турецкой Республикой, Болгарией, Британским Советом Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Американским Советом по сотрудничеству в области образования и изучения языков, Германской службой академических обменов, Национальным Центром университетских программ Франции, Фондом «Сорос-Казахстан», Обществом «Светоч», Российской Федерацией, Арабской Республикой Египет, Узбекистаном, Кыргызской Республикой, Украиной, Монголией, Азербайджаном, Грузией.

Особо значимой является работа по признанию казахстанских документов об образовании и аналогичных иностранных документов в Республике Казахстан. Этому способствует подписание 11 апреля 1977 года, ратификация и утверждение Указом Президента Республики Казахстан № 202-13 РК от 13 декабря 1997 года Лиссабонской конвенции о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию. Планомерно продолжается работа по подписанию двусторонних соглашений по признанию документов об образовании со странами, не подписавшими указанный рамочный документ и странами которые не присоединились к каким-либо международным соглашениям. Кроме того, между Правительствами Республики Беларусь, Кыргызской Республики, Российской Федерации и Правительством Республики Казахстан подписано Соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов об образовании и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званий от 24 ноября 1998 года. Данное соглашение депонировано в Министерстве иностранных дел Республики Казахстан и вступило в силу 1 октября 1998 года.

В Казахстане созданы и действуют Международный Казахстанско-Турецкий Университет им. Ходжа Ахмеда Ясави, Казахстанско-Британский Технический Университет. В соответствии с Протоколом, подписанным Министерством образования и науки Республики Казахстан и МГУ им. М.Ломоносова открыт казахстанский филиал МГУ. Создан Российско-Казахстанский современный гуманитарный университет (ныне Казахстанско-Российский университет) в г. Караганде.

В 2001 году около пяти с половиной тысяч граждан Республики Казахстан обучаются более чем в 35 странах мира, география сотрудничества в области образования и науки с каждым годом расширяется. Обучение граждан Республики Казахстан за рубежом идет по следующим основным направлениям:

- международные образовательные обмены;
- стипендии Правительств иностранных государств и международных организаций;
- в частном порядке;
- по международной стипендии «Болашак»;

Министерство образования и науки РК принимает участие в реализации программ международных организаций ЮНЕСКО, АСТР/ACCELS, ПРООН, Корпуса Мира, Информационная служба США (ЮСИС), Фонда СОРОС, Американский Совет по международным исследованиям (IREX), Британский Совет в Казахстане, Германской службы академических обменов (ДААД), Национальный центр школьных и университетских программ Франции (CNOUS), Бюро по лингвистическому и педагогическому сотрудничеству Посольства Франции в Казахстане.

В течение 10 лет министерство сотрудничает с Американским Советом по сотрудничеству в области образования и изучения языков (АСПРЯЛ/АКСЕЛС) по реализации ряда образовательных программ, научно-исследовательских проектов, подготовки кадров, оказанию консультативной помощи. Результативно сотрудничество в рамках программы «ТАСИС» и «ТЕМПУС» Евросоюза, направленной на установление академических связей между университетами Казахстана и стран Европейского сотрудничества. Министерством образования и науки Республики Казахстан проделана существенная работа по формированию единого образовательного пространства стран СНГ, по выработке интегрального критерия. В ходе V заседания Совета по взаимному признанию и эквивалентности документов об образовании, ученых степенях и званиях Интеграционного комитета Евразийского экономического сообщества, состоявшегося 17-19 июня 2002 г. в г. Душанбе, было подписано Соглашение, где в качестве единого выдвинут критерий — наличие аккредитации у организации образования, и который признали все государства-участники ЕврАзЭС [11].

II.3.4. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на основные социально-экономические показатели страны

Актуальность модернизации системы образования Казахстана обусловлена жизненной важностью социальной функции - выработки и трансляции знания, которую образование в качестве социального института выполняет в современном общественном разделении труда. Максимальный успех в модернизации системы образования Казахстана, может быть, достигнут лишь при условии, если все программные установки правительства положенные в образовательную политику, сумеют вобрать в себя максимум возможного из положительного потенциала, накопленного мировым опытом в области организации систем образования. Национальная система образования во всем мире испытывает все сложности глобализации. И поэтому перед многими государствами, в особенности Центральной Азии, стоит острая проблема, каким образом модифицировать свою образовательную систему. Основные тенденции современного мира стали влиять и на образовательную политику. Образование стало рассматриваться как одно из важнейших направлений социальной политики, так как в современном мире экономические успехи государств определяются их системами образования, образованностью граждан, конкурентоспособностью специалистов. [12]

Уровень квалификации специалистов является сегодня одним из наиболее важных факторов, определяющих уровень развития экономики страны. Анализ дает основание говорить о том, что республика обладает достаточно мощным кадровым потенциалом.

Доля специалистов с высшим образованием в общей численности населения изменилась за 1990-2001 годы с 9,7 до 13,5%. В 2001 году уровень общей безработицы по республике составил 12,7%, в том числе среди специалистов с высшим образованием - 7,7%.

Особый интерес в плане оценки спроса и востребованности специалистов в современных условиях вызывают данные, характеризующие трудности с трудоустройством и распределением специалистов по окончании вузов. Многие высшие учебные заведения не несут прямой ответственности за трудоустройство своих выпускников, особенно выпускников, обучавшихся на платной основе. Продолжает оставаться высоким число нетрудоустроенных молодых специалистов, а также трудоустраивающихся не по избранной специальности. Существующее дублирование в подготовке кадров в государственных и негосударственных вузах приводит к перепроизводству и различному уровню подготовки специалистов одного профиля. Расширение сферы платных образовательных услуг часто носит нерегулируемый характер, а прием студентов в негосударственные высшие учебные заведения по ряду специальностей превышает прием по госзаказам, что порождает комплекс социальных проблем. Медленно решаются вопросы закрытия специальностей, не конкурентоспособных на рынке труда, вследствие этого продолжается выпуск специалистов, не соответствующих потребностям экономики и рынка труда, пополняются ряды безработных.

Можно сказать, что только 30-40% выпускников вузов находят работу по специальности. Многие студенты, еще не завершив первое образование, планируют второе. Вследствие того, что заработная плата в здравоохранении, науке, образовании низкая, многие выпускники данного профиля трудоустраиваются не по приобретенной специальности, а на фирмы с высоким заработком или работу, не требующую высшего образования (водители, работники сферы обслуживания и т.д.)

Система высшего образования не обеспечивает сегодня опережающего образования, то есть подготовки специалистов с ориентацией на технологический прогресс и работников широкого профиля, способных быстро менять профессию. Между тем это требуется не только из-за ускорения темпов развития технической базы производства и частой смены технологий, но и из-за изме-

нения конъюнктуры на рынке труда. Потребность регионов в специалистах с высшим образованием на 2002 г. 57% от потребности в целом по республике. В сущности, данная потребность представляет из себя госзаказ на подготовку специалистов в 2002 году, то есть Министерство образования и науки Республики Казахстан ориентируется на возможности государственного бюджета и не прогнозирует общую потребность экономики республики в специалистах. Анализ показал, что в регионах прогнозированию более легко поддаются специальности в области образования, здравоохранения, местного и государственного управления, то есть бюджетные отрасли.

По прогнозу МОН Республики Казахстан, в наибольшей степени нужны педагоги – 18,3% от общей потребности республики. По регионам потребность в педагогах еще больше – 36,8% от общей потребности регионов. Следующей по значимости является группа специальностей экономики и управления – 12,3%, по регионам – 8,5%. Медицинские специальности находятся на третьем месте – 8,0% по республике и 5,6% по регионам. [13]

II.3.4.1 Приоритеты в интеграции образования и науки.

Гуманитарным приоритетом XXI века станет процесс интеграции образования и науки. В мировой практике успешно функционируют академические конгломераты, включающие в себя учебные заведения и научно-исследовательские институты. Такое соединение служит реальной основой интеграции науки и образования и позволяет проводить единую научно-техническую и образовательную политику в стране. Наиболее эффективной формой интеграции сегодня является слияние вузов и научно-исследовательских институтов.

Государственная программа «Образование», утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 30 сентября 2000 г. №448 одной из основных задач также определяет поэтапную интеграцию академической и отраслевой науки с высшим образованием. Важным событием для развития научной сферы является принятие в 2001 году Закона Республики Казахстан «О науке», который определил основные цели и принципы государственной научно-технической политики. В настоящее время в вузах наблюдается существенный разрыв между образовательным и научным процессами, узкая направленность научных исследований, при этом доминируют научные изыскания прикладного характера, их низкая практическая отдача, отсутствие полного цикла научных разработок, имеющих конечную готовую продукцию, слабая поддержка научных кадров.

Недостаточно развиты спектр фундаментальных и прикладных исследований, особенно по инженерным направлениям и их использование в научно-методическом, практическом обеспечении образовательного процесса, дальнейшее внедрение результатов в производство. Министерством проводятся конкретные меры по осуществлению поэтапной интеграции научных учреждений и высших учебных заведений.

Принято постановление Правительства Республики Казахстан от 14.02.2000 г. № 236 «О некоторых мерах по интеграции образования и науки в Республике Казахстан». Произошла реорганизация ряда научных и образовательных организаций путем их присоединения, созданы 30 научно-исследовательских институтов и научных центров в составе 11 высших учебных заведений. С целью совершенствования организации профессиональной практики, эффективного и рационального использования научно-технического потенциала научно-исследовательских организаций в профессиональной подготовке квалифицированных специалистов, приобщения обучающихся в организациях образования к научно-исследовательской работе 54 научно-исследовательские организации соответствующего профиля определены базами для проведения профессиональной практики обучающихся [14].

II.3.4.2. Проблемные аспекты

Развитие последипломного образования — важный аспект реформирования высшей школы, оказывающий значительное воздействие на ее организацию и деятельность. Это также дает возможность установить наиболее рациональные сроки профессионального послесреднего образования и в ряде случаев сократить сроки, растянутость которых часто связана не столько со сложностью изучаемых дисциплин, сколько с неразвитой технологией обучения. Поскольку каждые несколько лет все дипломированные специалисты будут проходить переподготовку, становится целесообразным существенно редуцировать материал и сосредоточить внимание на фундаментальной подготовке будущих специалистов. Западные ученые считают, что в большинстве вузов срок обучения должен быть небольшим, не превышать 3-4 лет, а завершение подготовки специалистов с высшим образованием целесообразнее осуществлять уже в период их работы. При этом данные предложения не относятся к врачам и педагогам, которым следует давать более завершенное обра-

зование именно в период стационарной стартовой учебы в университете, но затем необходимо дальнейшее повышение квалификации на протяжении всей трудовой жизни.

Для Казахстана в условиях стремительно развивающихся противоречивых общественных процессов, глубоких структурных сдвигов в народном хозяйстве при рыночной экономике, признанной развитыми странами, наличии значительной безработицы в ряде отраслей производства эффективная переподготовка дипломированных специалистов приобретает особую актуальность. Наиболее эффективным фактором высокого производства становится человеческий капитал. В этой связи, возникает вопрос: какова роль государства в области образования в условиях глобализации? Конечно, найти однозначный ответ на этот вопрос трудно. Одни ученые подчеркивают все больше негативные моменты в деятельности государства в образовательной сфере. Это в основном касается в странах с развивающейся экономикой — рост коррупции в образовании. Другие, напротив, видят причину в жестком государственном контроле над образованием. А государству приходится искать некий баланс, чтобы уравновесить негативные и позитивные моменты, обусловленные глобализацией. При этом приходится учитывать, что время разработки национальной политики в области образования крайне ограничено вследствие быстрых темпов развития глобализации. Если ранее горизонты социальной политики измерялись 4-5 годами, сегодня программы возникают и "умирают" за год [15].

II.3.5. Приоритеты в создании национальной системы оценки качества образования

Национальная системы оценки качества образования, создаваемая в последние годы, должна способствовать эффективному функционированию и устойчивому развитию системы образования. Для ее реализации будет внедрена внутренняя и внешняя оценка качества образования; усовершенствованы стандартизированные оценочные средства и инструменты, определяющие уровень учебных достижений обучающихся; созданы организационные структуры [16].

В текущем 2004 году введены процедуры внешней оценки качества образования в форме единого национального тестирования и промежуточной аттестации обучающихся. В дальнейшем государственный контроль образовательных достижений обучающихся будет проводиться при завершении каждой ступени образования. Начиная с 2005 года, Казахстан будет принимать участие в сравнительном анализе реальных достижений обучающихся в рамках международных исследований (PISA), для чего из средств республиканского бюджета будет выделено 37,1 млн. тенге.

Функционирование Национальной системы оценки качества будет поддерживаться соответствующей инфраструктурой: Национальный центр оценки качества образования, Национальный аккредитационный центр, Национальный центр государственных стандартов образования и тестирования, Центр сертификации, менеджмента качества и консалтинга, Республиканский центр подтверждения и присвоения квалификации [17].

II.3.5.1 Приоритеты в повышении качества подготовки специалистов.

В последние годы наблюдается снижение качества подготовки специалистов в вузах, особенно в частных. Одним из действенных инструментов в решении этой проблемы явилось введение в 2001 году государственной аккредитации вузов — признание (подтверждение государством на очередной срок) государством статуса организации образования. В данное время аккредитованы 59 вузов страны (37 — государственных и 22 — негосударственных), в том числе 36 университетов, 9 академий и 14 институтов. Наряду с аккредитацией вузов, с целью повышения качества подготовки специалистов, постановлением Правительства РК от 28 декабря 2001 года усилены квалификационные требования, предъявляемые к лицензированию образовательной деятельности вузов. В 2001 году проведена государственная аттестация 29 вузов, из которых 2 вуза признаны не аттестованными. За период с начала 2002 года процедура государственной аттестации была проведена в 20 вузах страны, в том числе 3 — государственных, 2 — негражданских и 15 — негосударственных. У 12-ти вузов отозваны лицензии по 51-й специальности, в 9 вузах по 22-м специальностям приостановлено действие лицензии [18].

Библиография используемой литературы по теме II.3.: «Смена приоритетов в образовательной политике Республики Казахстан (1990-2004гг.)»

1. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [Источник [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
2. Законодательство об образовании в Республике Казахстан. Алматы, Юрист, 2001, С.36.

3. Нуртазина Р.А. Глобальные тенденции и модернизация послевузовского профессионального образования Казахстана". [WWW-Документ] URL <http://www.gurportal.com/documents/828.htm>
4. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
5. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
6. Нуртазина Р.А. Глобальные тенденции и модернизация послевузовского профессионального образования Казахстана". [WWW-Документ] URL <http://www.gurportal.com/documents/828.htm>
7. Выступление министра образования и науки Кулекеева Ж.А. на заседании Правительства РК по проекту Государственной программы развития образования в Республике Казахстан до 2010 года (г. Астана, 25 августа 2004 г.) [WWW-Документ] URL http://edu.gov.kz/index.php?lang=ru&id=249&text_id=980
8. Грибанова С. Век живи, век учись. // Новое поколение, - 27 февраля 2004, № 08 (300)
9. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
10. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан
11. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
12. Нуртазина Р.А. Глобальные тенденции и модернизация послевузовского профессионального образования Казахстана". [Источник WWW-документ <http://www.jurportal.com/documents/828.htm>]
13. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
14. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
15. Нуртазина Р.А. Глобальные тенденции и модернизация послевузовского профессионального образования Казахстана". [WWW-Документ] URL <http://www.jurportal.com/documents/828.htm>
16. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm
17. Выступление министра образования и науки Кулекеева Ж.А. на заседании Правительства РК по проекту Государственной программы развития образования в Республике Казахстан до 2010 года (г.Астана, 25 августа 2004 г.) [WWW-Документ] URL http://edu.gov.kz/index.php?lang=ru&id=249&text_id=980
18. По материалам Национального доклада по развитию системы высшего образования Республики Казахстан [WWW-Документ] URL http://www.unesco.kz/education/he/kazakh/kazakh_ru.htm

II.4. ОСНОВНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПОЛЬСКОЙ РЕСПУБЛИКИ (1990 – 2004 гг.)

(Аналитик Харченко А.В.)

II.4.1. Общая целевая направленность образовательной политики в Польской республике

Образовательная реформа Польши, осуществляемая с конца 80-х гг., отражает в целом тенденции, общие для переходного периода всех постсоциалистических стран, но, тем не менее, имеет ряд собственных отличительных черт. Разумеется, не вызывает сомнения факт, что польская реформа происходит на том же, что и во всех восточноевропейских странах, социально-экономическом фоне и имеет ту же общую целевую направленность: практически все концепции, направления, авторские школы или программы в Польше соответствуют ведущей тенденции реформирования образования — реализации принципа гуманизации.

Вместе с тем, в связи с концептуальными изменениями, происходящими в образовательной системе, творческий поиск польских ученых направлен на выработку такой образовательной парадигмы, которая могла бы удовлетворить новые запросы общества. Речь идет в основном о выборе между адаптационной, критической и критически-креативной доктринами образования. Первая, как известно, отражая социально-экономическую модель страны, способствует не только укреплению существующей организации общественной жизни, но и сохранению господствующей здесь политической системы. Адаптационная доктрина определяет функции образования как служебные по отношению к государству, пренебрегая функциями образования по отношению к обществу (Т. Левовицкий).

Критическая доктрина характеризуется побуждением к инновациям, креативности, изменениям в окружающем мире. Такая модель образования, по мнению Т. Левовицкого, служит в первую очередь не поддержке государственных механизмов и укреплению существующих социальных институтов, а непосредственно гражданам, людям, совместно создающим общество. В такой системе образования находит отражение субъектность всех активных участников образовательно-

просветительских процессов: учитываются их потребности и желания, видение ими целей и содержания образования. Субъектность, следовательно, является важным критерием этой образовательной парадигмы.

Критически-креативная доктрина образования основывается на демократическом общественном устройстве, высвобождении и развитии потенциальных способностей человека. В различных формах она отражается в концепциях воспитания, которое концентрируется на создании условий нестесненного развития личности, учета ее индивидуальных потребностей и стремлений, предложении достойных всеобщего распространения различных интерпретаций системы ценностей. [1, с.52-53]

Большинство польских педагогов склоняются к мысли, что в качестве наиболее эффективной следует признать критически-креативную, так как именно она способна сформировать свободного человека, ограниченно зависимого от внешних факторов, предприимчивого, инициативного, т.е. полноценного субъекта и своей жизни, и своей деятельности. Таким образом, признание критически-креативной доктрины в качестве наиболее адекватной целям и потребностям современного общества можно считать итогом многолетней педагогической дискуссии. Сегодня в польской педагогической среде не вызывает сомнения и необходимость реализации во всех учебных заведениях страны гуманистически-ориентированного образования. Понимание сущности процесса гуманизации в Польше в принципе совпадает с тем, как его понимают в системе европейского образования в целом.

II.4.2. Приоритеты в сфере стратегических целей

II.4.2.1. Интеграция системы высшего образования Польши в общеевропейскую образовательную систему.

Действия, предпринятые для удовлетворения условий Болонской Декларации следующие [см. 2, 3]:

Разработка принципов издания Приложения к Диплому.

Рассматриваемый документ будет содержать полную информацию относительно профилей обучения и также перечень академических и профессионально-технических квалификаций. Приложение является действительным только с дипломом (то есть не имеет никакого самостоятельного юридического статуса). Документ может быть приложен к диплому любого типа образования, законченного в учреждении высшего образования, включая профессионально-технические степени и научные звания, а также определенные периоды образования, которые вели к их достижению. Приложение к Диплому в польском учреждении высшего образования начали активно внедрять уже в 2000. В 2000/2001 академическом году инициировали экспериментальный проект, который привлек участие 69 учреждений. Цель проекта состояла в том, чтобы определить сроки и условия для введения нового документа в Польше.

Форма Приложения была представлена на польском и английском языках (структурно идентичной с образцовой версией, разработанной европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО). Участники экспериментального проекта провели ряд встреч в Варшаве (ноябрь 2000, март 2001, июнь 2001, ноябрь 2001).

Министерство национального Образования и Спорта высоко оценило результаты проекта. Министерство приняло решение ввести Приложение Диплома во всех учреждениях высшего образования Польши. Соответствующий законодательный документ проходит через заключительную стадию разработки и принятия. Предполагается, что акт вступит в силу в 2003/2004 академическом году. Обязательный выпуск Диплома вместе с Приложением прогнозируется в 2004/2005 академическом году. До тех пор, учреждение высшего образования будет выдавать Приложение только при запросе дипломированного специалиста.

Опрос общественного мнения показал, что фактически все польские учреждения высшего образования планируют принимать Приложение Диплома. 40 % всех учреждений объявляют себя готовыми принять это нововведение; приблизительно треть государственных учреждений и около половины — негосударственных.

Разработка и применение системы кредитов. Польская система перевода кредитов разрабатывается на основе ECTS, принятого и широко применяемого в Европе. Его задача заключается в упрощении процедуры сравнения образования.

Система перевода кредитов, основанная на европейской модели, известна в польских учреждениях высшего образования. Она уже применена в 68 % государственных учреждениях и 35 % негосударственных. 27 % всех государственных вузов применяют ее по всем профилям. ECTS ис-

пользуется большинством государственных учреждений, специализирующихся в искусствах, бизнесе и профилях здоровья. Следует отметить, что ECTS принят почти всеми классическими и техническими университетами. Что касается негосударственных высших учебных заведений, то система, главным образом, выбрана теми, кто специализируется в области бизнеса, банковского дела и лингвистики.

Повышение качества образования. С 1-ого января 2002 были осуществлены действия по созданию объединенной национальной системы, задачей которой является аккредитация учреждений высшего образования. Национальная Комиссия по Аккредитации уже начала управлять уровнем образования в нескольких учреждениях.

Стремительный рост числа студентов польских вузов вызвал необходимость введения внутренней системы наблюдения качества образования. Согласно Закону о Высшем образовании 1990 г., некоторые функции в оценке качества образования были выполнены Высшим Советом Высшего образования (Rada Główna Szkolnictwa Wyzszego), независимым академическим органом. Совет имеет право определять требования к организации обучения по определенному профилю, корректировать справочник профиля, определять минимальные учебные планы, и наконец, устанавливать условия для выдачи документа о высшем образовании. Кроме того, Совет может одобрить или отклонить заявку на открытие нового вуза. В случае негосударственных образовательных учреждений, он рассматривает заявления на открытие нового профиля и возможности присуждения степеней. Кроме вышеупомянутых действий, Совет выполняет экспериментальное оценивание качества образования в выборочных отделах, секторах.

Процесс оценки качества является тройным. Он включает стадию самооценки, стадию локального посещения группой экспертов и стадию заключительного сообщения.

В соответствии с новым законом (июль 2001г.) начала работу национальная Комиссия по Аккредитации. Комиссия управляет всей образовательной системой (государственной и частной). Она представлена 70 членами, назначенными Министром национального Образования и Sports и выбранными из числа кандидатов, представленных Высшим Советом Высшего образования и сенатов учреждений высшего образования. Национальная Комиссия по Аккредитации выносит предложения, которые в более поздней стадии служат основанием для заключительных решений Министра предоставить, приостановить или забрать разрешение управлять учреждениями высшего образования.

Приведение стандартов образования в соответствие с требованиями профессиональной квалификации, регулируемых в государствах — членах ЕС.

Это, как предполагается, гарантирует, что учащиеся в Польше получают квалификации, полностью сопоставимые с получаемыми в государствах — членах ЕС, и, таким образом, будут иметь все шансы трудоустроиться в любой стране ЕС.

Дальнейшее развитие двухступенчатой системы обучения, очень популярной в государствах — членах ЕС.

Существуют 102 области обучения (профилей), включая 6, которые являются исключительно Магистерскими профилями. 94 % областей обучения в Польше организованы в двухступенчатой системе обучения.

Закон 1990 года ввел два уровня высшего образования: лицензиат (первый уровень) и магистратуру (второй уровень), отражающие критерии, которым должно соответствовать высшее учебное заведение с тем, чтобы ему было разрешено выдавать соответствующие дипломы. Большинство учебных заведений частного сектора может выдавать лишь дипломы лицензиата. В начале 2000/2001 учебного года 40 из 182 частных высших учебных заведений было разрешено выдавать магистерские дипломы хотя бы по одному профилю обучения [см. 4]

Рост студенческой мобильности

Польские учреждения высшего образования приняли активное участие в схемах обмена студентах и преподавателей из ряда европейских стран. В 1998/1999 академическом году только 46 учреждений участвовали в программе ЭРАСМУС Программы SOCRATES (приблизительно с 700 академическими преподавателями и приблизительно 1 500 студентами), в то время как в 2000/2001 академическом году количество участвующих учреждений увеличилось до 100 (с более чем 1 500 академическими преподавателями и приблизительно 4 700 студентами).

Развитие программ по введению лекций на иностранных языках, и ее внедрение во многих учреждениях высшего образования Польши.

II.4.3. Приоритеты в сфере структурной перестройки системы высшего образования

II.4.3.1. Стремительный рост численности специалистов новых направлений науки

Открытие новых, востребованных среди учащихся, специальностей и факультетов. Дополнительный спрос на высшее образование касается таких областей, как бизнес, менеджмент и сопутствующие отрасли, такие, как финансы, банковское дело, право, страхование и т.д. Снизилась популярность сельскохозяйственных наук. Рыночной экономике в процессе становления уже необходимы специалисты по таким дисциплинам, как экономика, менеджмент и маркетинг. Спрос на рынке труда на выпускников данных специальностей остается довольно высоким [См. 5].

II.4.3.2. Профилирование и диверсификация среднего образования

Создание различных по сроку обучения и соответствующих им программам форм средней школы: шестилетняя начальная школа, трехлетняя гимназия, трехлетний профильный лицей, двухлетнее профессиональное училище и двухлетний лицей повышения квалификации.

II.4.3.3. Диверсификация высшего образования, типы высших учебных заведений¹, переход к многоступенчатой подготовке,

— классические университеты;

— специализированные вузы — тип вуза, на который приходится основной объем подготовки специалистов для народного хозяйства. С самого начала процесса реформ в системе высшего образования длилась дискуссия о том, следует ли создавать новый тип профессиональных вузов или же оставить инициативу в руках существующих академических школ, которые будут обогащать свое образовательное предложение путем введения кратких циклов образования. Это связано со спором вокруг функций высшей школы и, в частности, с тем, обязан ли университет давать общие знания о мире, учить творческому мышлению, формировать познавательные способности и другие желательные свойства личности, в том числе и воспитанность, или же давать прежде всего специальные знания для немедленного использования в будущей работе. Несомненно, эти функции нельзя понимать альтернативно, однако почти бесспорно, что перенесение упора на «профессионализацию» вуза несет с собой большую опасность и, пожалуй, не самым лучшим образом служит подготовке выпускника к будущей работе[6]. Польское Министерство национального образования и спорта разработало проект создания самостоятельного сектора специальных вузов. Новый вид вузов создан на основе Закона о специальных вузах. Его проект всесторонне обсуждался и проверялся в вузах, университетах, Главном совете по высшему образованию и в парламентских комиссиях. Закон был принят Польским Сеймом в мае 1997 года и утвержден Сенатом [7];

— профессиональные высшие школы — в них ведется профессиональное обучение студентов, квалификация которых достаточно высока благодаря включению в программу образования обязательной 15-ти недельной практики.

К высшему образованию не относятся открытые после 1989г. колледжи (технические и языковые), которые под контролем университетов в течение 2-3 лет обучают студентов иностранным языкам и готовят учителей для школ.

Переход системы высшего образования к многоступенчатой подготовке (Лицензиат — Инженер — Магистр). Право присуждения степени Магистра имеют все государственные вузы и некоторые негосударственные.

Таким образом, увеличился полный цикл обучения. До реформы 90 гг. он составлял 16 лет, с введением новых форм среднего образования и ступеней стал превышать 18 лет.

II.4.4. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности

II.4.4.1. Децентрализация управления и расширение автономии вузов

Закон о высшем образовании 1990 года и проистекающие из него подзаконные акты дали высшим учебным заведениям значительную автономию. Положения закона устранили количественные пределы приема студентов в каждое из учебных заведений, а также централизованно спускавшиеся сверху критерии приема, и ввели новое фондовое регулирование для государственных

¹ К высшему образованию не относятся открытые после 1989г. колледжи (технические и языковые), которые под контролем университетов в течение 2-3 лет обучают студентов иностранным языкам и готовят учителей для школ.

высших учебных заведений. К примеру, размеры субсидий, предоставляемых каждому из учебных заведений, увязываются с количеством учащихся. Эти изменения в значительной степени повлекли за собой рост числа студентов государственных университетов.

II.4.4.2. Предоставление возможности привлечения внебюджетных средств за предоставление различных услуг.

Система высшего образования на 90% финансируется из госбюджета. Остальные 10% направляются из других источников, так как Закон о высшей школе (1990г.) открывает отдельным вузам возможность дополнительного самостоятельного добывания финансовых средств. В этой связи может быть повышена плата за обучение студентов-заочников, студентов, превысивших обычную продолжительность обучения в вузе, определена плата для студентов из других стран и т.д. Кроме того, вузы могут сами зарабатывать средства через исследования, диагностические работы, рецензии, услуги в экономике, взимание платы за вечернее и заочное обучение, работы по подрядам или сдачу в аренду помещений и т.д., что существенно стимулирует исследования при снижающихся за последние годы государственных расходах на образование. К вузам, которые не рассматриваются как рыночно ориентированные, относят главным образом университеты, поскольку в них доминируют отделения социальных и гуманитарных наук [7].

II.4.4.3. Распределение вузов по территории Польской республики

Во-первых, наблюдается рост числа государственных (с 88 до 103²) и открытие и дальнейший рост негосударственных (до 181) вузов.

Во-вторых, открытие вузов различных форм собственности в регионах страны. С одной стороны, это удовлетворяет спрос на высшее образование у населения и уравнивает шансы на получение высшего образования городской и сельской молодежи, а с другой, — спрос на специалистов с учетом особенностей региона и решает проблемы трудоустройства молодых специалистов.

Библиография используемой литературы по теме II.4.: «Основные приоритеты развития образовательной политики Польской Республики (1990-2004 гг.)»

1. Люцина Х Некоторые итоги сопоставительного анализа реформ образования в России и Польше // Alma Mater (Вестник высшей школы) – 2003 г. – № 8. – с.52-54.
 2. DWM in cooperation with DSW and the SOCRATES/ Erasmus Agency December 2002 [WWW-Документ] URL www.buwiwm.edu.pl
 3. HIGHER EDUCATION IN POLAND Implementing the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002 [WWW-Документ] URL
 4. Богдан Яловецкий Перспективы развития частного высшего образования в Польше [WWW-Документ] URL http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/3_03/HEE_XXVI_3_2001/YALOV.HTM
 5. Яблечкая Юлита Предпринимательство, инновация и качество: успех вновь организованного учебного заведения: пример высш. школы бизнеса – нац. ун-та «Луис» в Новы Сонче [WWW-Документ] URL http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/3_03/HEE_XXVI_3_2001/UABL.HTM
- Крушевский З.П. Высшие учебные заведения в Польше / Ярославский педагогический вестник. 2003. №3(36).
- Андреев В.И., Степанов В.А. Реформы высшего образования в постсоциалистических странах Европы на рубеже веков. – Мн.: НИО, 2000. – 96 с.

II.5. ИЗМЕНЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ (1990-2004 гг.)

(Аналитик Алтайцев А.М.)

II.5.1. Общая характеристика изменений в образовательной политике России

Успех и качество функционирования образовательной системы в Российской Федерации за последние 10-12 лет и на дальнейшую перспективу основываются, прежде всего, на следующей нормативно-правовой базе:

- Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу;
- Закон «Об образовании»;
- Закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»;

² Данные за период 1989-2000гг.

— Национальная доктрина образования, изложенная в Федеральной программе развития образования на 2000-2005 гг.;

— Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [1, 2, 3, 4, 5].

Содержательная структура приведенных выше документов (см. также соответствующую библиографию в «Аналитических обзорах №№ 7, 8») позволяет утверждать, что **основным приоритетом** в реформировании всей системы образования России **является развитие сферы высшего образования**. По существу, речь идет о вполне определенной образовательной политике, которая в основных своих моментах соответствует мировым тенденциям в функционировании систем образования передовых стран:

§ развитие систем высшего профессионального образования в макроструктуре "образование-наука-производство";

§ диверсификация функций различных вузов в соответствии с избранной моделью специалиста;

§ совершенствование многоступенчатой структуры вузовской системы;

§ концентрация подготовки кадров высшей квалификации в базовых вузах инновационно-исследовательской направленности;

§ интенсивное развитие непрерывного образования;

§ совершенствование разнообразных форм последиplomного обучения;

§ организационное обеспечение научных исследований в области высшего образования;

§ интенсификация учебного процесса, перенос основного акцента на самостоятельную работу студентов (СРС), как основного вида образовательной деятельности студентов вузов;

§ разработка и внедрение новых образовательных технологий на основе современных информационно-компьютерных средств обучения [см. 6].

За прошедшие 10-12 лет в соответствии с Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.) удалось (или удастся в настоящее время) реализовать следующие принципы:

— автономность субъектов Российской Федерации в определении образовательной политики в части национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов;

— непрерывность и преемственность процесса образования;

— интеграция вузовского и послевузовского профессионального образования в мировую систему высшего образования при сохранении наиболее ценных традиций отечественной высшей школы;

— конкурсность и гласность подготовки специалистов, переподготовки и повышения квалификации работников;

— государственная поддержка подготовки специалистов приоритетных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований в области высшего и послевузовского профессионального образования.

Государственная поддержка высшего и послевузовского профессионального образования осуществляется за счет финансирования государственных вузов из средств федерального бюджета (не менее 3 % расходов федерального бюджета), предоставления налоговых льгот вузам, образовательным учреждениям дополнительного профессионального образования, а также организациям, вкладывающим средства в развитие высшего и послевузовского образования.

Сегодня в системе последиplomного образования Российской Федерации функционирует более 1500 образовательных учреждений и структурных подразделений, в которых ежегодно проходят повышение квалификации и переподготовку более 1,1 миллиона слушателей различных категорий [см. 7]

В целом можно отметить, что в настоящее время экономические и правовые основы функционирования системы высшего образования в России во многом схожи с теми, которые сложились в Западной Европе. Однако в виду экономических трудностей, переживаемых российским обществом, отечественная система высшего образования находится в худших экономических условиях. Поэтому развитие интеграционных процессов в сфере образования может привести к утрате отечественного интеллектуального богатства в связи с перетеканием наиболее квалифицированных преподавателей и наиболее способных студентов в более привлекательные с экономической точки зрения страны.

Таким образом, если качество высшего (университетского) образования является основной целью реформирования образования, то уже сегодня правомерно говорить, по крайней мере, о

рассматриваемых ниже сферах приоритетов в реальной образовательной политике Российского государства.

II.5.2. Основные приоритеты развития образовательной политики Российской Федерации

II.5.2.1. Приоритеты в сфере стратегических целей

§ Совершенствование системной взаимосвязи высшего образования (при эволюционном развитии всей образовательной системы) не только с другими уровнями российского образования, но и со всеми государственными и общественными системами.

§ Усиление связей вузов с наукой и производством, заметное расширение масштабов научных исследований в университетах (вузах), создание исследовательских университетов.

§ Увеличение финансовых, материальных и интеллектуальных вложений в систему высшего образования.

§ Перестройка системы высшего профессионального образования на основе включения в международное разделение труда с использованием новейших технологий.

§ Совершенствование системы аккредитации вузов в целях обеспечения высокого качества высшего образования.

§ Расширение международного сотрудничества в области образования, совершенствование системы международных сравнений качества образования, особенно высшего.

II.5.2.2. Приоритеты в сфере структурной перестройки системы высшего образования

§ Повышение потенциала образовательной инфраструктуры.

§ Университизация высшего и высшего профессионального образования (высшей технической школы).

§ Быстрый рост численности специалистов по новым направлениям развития науки и техники, особенно по новым специальностям в области управления, информатики, информационно-компьютерным технологиям (ИКТ), биотехнологии, робототехники и другим новым направлениям.

§ Диверсификация высшего профессионального образования.

§ Сохранение и усиление фундаментализации образования.

II.5.2.3. Приоритеты в сфере влияния высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности

§ Усиление воздействия на рынок труда путем создания новых технологий и открытия новых областей общественной деятельности.

§ Децентрализация управления и расширение автономии вузов.

§ Усиление влияния на социальную сферу общества, на изменение принципов организации производства и на общественные (международные) связи.

§ Возрастание научной функции системы высшего образования (рост). (В развитых странах вузы выполняют от 14 до 24% объема всех НИР в денежном выражении) [3].

Осуществление образовательной политики, обозначенной в сферах 1, 2, 3, является, по нашему мнению, основой приоритетов развития и управления качеством высшего образования.

II.5.2.4. Приоритеты в сфере развития качества высшего образования

§ Переход к новаторскому высшему и высшему профессиональному образованию, обеспечение его всемерной модернизации и сбалансированности (адекватность, многообразие, гибкость, мобильность, экономичность, новое содержание, проектирование новых типов вузов и образовательных структур).

§ Значительное повышение роли педагогического и психологического обеспечения в достижении эффективности и качества высшего образования.

§ Интенсификация высшего образования. Создание и освоение новых педагогических технологий, основанных на концепциях и принципах системного моделирования, инновационных методах обучения.

§ Активизация работ по обновлению классической модели высшего образования в связи со все более проявляющимся кризисом образования в мире.

§ Совершенствование системы оценки функционирования образовательной системы, международных сравнений качества образования и высшего образования в особенности.

II.5.3. Приоритетные подходы к трансформациям высшего образования России

Продолжая логику выше изложенных характеристик образовательной политики, можно рассмотреть некоторые *приоритетные подходы* к реформированию и развитию российского высшего образования.

1. Ориентация вузов на поиск, проектирование и освоение новых научно-технических решений, педагогических технологий, моделей подготовки специалистов, основанных на реальном осуществлении всего цикла инновационного процесса — от замысла до реализации разработок у потребителей., что напрямую связано с предоставлением вузу права разрабатывать инновационные идеи и программы.

2. Формирование профессионально-творческой компетентности обучения, которые в наибольшей степени обеспечивают конкурентоспособность и самоутверждение будущего специалиста.

3. Осуществление конкретных (адресных, программных) социально-экономических мер по реформированию системы высшего образования во взаимосвязи с другими уровнями всей образовательной системы России.

4. Эффективное развитие и наиболее полное использование отечественного потенциала высшей школы в условиях рыночной экономики, а также мирового рынка образовательных услуг с его ужесточающейся конкуренцией.

5. Ориентация на наивысший уровень качества образования, достигнутый в мире, и на наиболее высокие нормы и требования финансового, материально-технического, интеллектуального и информационного обеспечения функционирования образовательной системы в расчете на одного учащегося.

6. Повышение эффективности фундаментальных научных исследований, осуществляемых в высших учебных заведениях (университетах), путем их интеграции с фундаментальными исследованиями, проводимыми в институтах академий наук.

7. Создание системы управления в рамках реальной административной и финансовой автономии в условиях рынка.

8. Дальнейшая интеграция системы высшего образования России в общеевропейскую и мировую системы, что позволит высшей школе Беларуси выйти на мировой рынок образовательных услуг.

II.5.3.1. Приоритетные задачи высшего образования:

1. Повышение качества учебного и научно-исследовательского процессов и более предметный контроль над ними академического сообщества.

2. Стимулирование конкуренции между вузами.

3. Установление тесных связей вузов с рынком труда.

4. Введение учебных планов, соответствующих международным стандартам;

5. Введение модульной системы обучения и оценки результатов в соответствии с принципами переходных зачетных единиц (transferrable credit).

Таким образом, именно приоритетно сбалансированное развитие системы высшего образования обеспечивает воспроизводство интеллектуального потенциала нации, реализацию возможностей Российской науки и культуры, перспективную направленность всей системы образования.

II.5.4. Параметры реальных изменений в системе образования России за последние 10-12 лет

II.5.4.1. Общее среднее образование

— осуществление социально-экономических мер, направленных на изменение социального статуса учителя;

— создание при общеобразовательных школах попечительских советов;

— разработка стандартов содержания общего образования;

— разработка федерально-региональных нормативов финансирования общеобразовательных учреждений;

— широкое внедрение в общее образование современных информационных технологий обучения, в том числе дистанционного.

II.5.4.2. Начальное и среднее профессиональное образование

- укрупнение номенклатуры специальностей и профессий начального и среднего профессионального образования;
- определение субъектами Федерации структуры и объемов подготовки рабочих и специалистов среднего звена;
- разработка нового поколения стандартов начального и среднего профессионального образования;
- разработка нормативов финансирования учреждений начального и среднего профессионального образования;
- принятие нормативно-правовых актов по софинансированию предприятиями различных форм собственности подготовки рабочих и специалистов среднего звена на базе учебных заведений начального и среднего профессионального образования.

II.5.4.3. Взаимодействие среднего и высшего образования

1. *В организационном плане* очевидна необходимость оптимальной согласованности пропорциональной подготовки кадров со школой и средним или неполным средним профессиональным образованием. Кроме того, требуется продолжение работы по трем приоритетным направлениям развития среднего образования:

- совершенствование содержания;
- изменение экономических основ финансирования школ и условий оплаты труда учителей;
- разработка механизма государственно-общественного управления школой.

2. *В содержательном плане* взаимодействие отражено в разработанных (и разрабатываемых) новых стандартах школьного образования, призванных обеспечить:

- качество полного среднего образования путем введения профильного обучения на старшей ступени школы;
- деятельностный характер содержания, получение учащимися опыта коммуникативной, практической, творческой деятельности;
- вариативность и свободу выбора в образовании для субъектов образовательного процесса (учащихся и их родителей, педагогов и образовательных учреждений);
- усиление роли дисциплин, обеспечивающих успешную социализацию учащихся — экономики, истории, права, литературы, русского, родного и иностранных языков;
- обеспечение всеобщей компьютерной грамотности.³

3. *Система единых государственных экзаменов (ЕГЭ)*, эксперимент по которым, охватывающий 2/3 выпускников средних школ, завершается в 2004 г., позволяет уже сейчас говорить о следующих его характеристиках:

- ЕГЭ — более объективная форма оценки работы ученика, учителя и школы по сравнению с прежней системой;
- ЕГЭ расширяет доступность высшего образования для выпускников школ из отдаленных территорий России, создает равные возможности для выпускников школ из сельской местности;
- для полномасштабного введения ЕГЭ необходима постоянная отработка и совершенствование как объективных технологий, так и совершенствование контрольно-измерительных материалов его проведения;
- ЕГЭ как единственная форма доступа к высшему образованию и комплектования высших учебных заведений недостаточен, т.к. может привести к потере талантливой молодежи, что требует серьезной, прежде всего, законодательно-правовой работы по поводу статуса как ЕГЭ, так и организации и качества системы олимпиадного движения, которое позволяет принимать в вузы наиболее талантливых молодых людей без вступительных экзаменов.

II.5.4.4. Система высшего профессионального образования

1. *Высокие темпы подготовки специалистов* при продолжающемся (пока еще) росте абитуриентов в вузах.

³ Новые стандарты школьного образования должны вводиться с 1 сентября 2005 года для предпрофильного обучения в 9-х классах, а с 1 сентября 2006 года — в 1-х, 5-х и 10-х классах, что позволяет надеяться, по меньшей мере, на сокращение качественного разрыва между уровнем подготовки среднего образования и требованиями вузов к поступающим абитуриентам.

2. **Рост числа государственных вузов** за 10 лет на 14% (при росте контрольных цифр приема на первый курс за 5 лет на 50%), а также значительный рост негосударственных вузов.

3. **Преодоление диспропорции в размещении вузов на территории РФ** (из более чем 3200 вузов и филиалов около половины расположены в Сибири и Дальнем Востоке).

4. **Сложился самый высокий образовательный показатель в истории российской высшей школе:** на 10 тыс. населения приходится свыше 300 студентов, из которых около 200 — бюджетники при доминировании студентов университетов.

5. **Распределение по специальностям** (по количеству студентов):

- а) технические специальности;
- б) педагогические специальности;
- в) специальности естественных и гуманитарных наук.

6. **Реформирование внутренней структуры вузов:**

- появление новых дипломов (по различным квалификациям);
- преподавание новых дисциплин и создание новых факультетов;
- информатизация как важнейшее средство достижения в современных социально-экономических условиях **главной цели стратегического планирования вуза (университета):** обеспечение статуса национального и регионального центра науки, культуры и образования;
- международное сотрудничество;
- возможности привлечения внебюджетных средств за предоставление образовательных услуг.

7. **Наличие общественно-государственной системы** разработки и оценки содержания образовательных программ и учебной литературы.

8. **Фундаментальность образования** как возрастающая содержательная потребность в элитном образовании, гарантия качества высшего образования и компетентности во многих областях профессиональной и общекультурной жизни.

9. **Сформировались четыре основные модели** (типа) высшего учебного заведения:

— **научно-исследовательские университеты** (столичные университеты, вузы, интегрированные с крупными научно-исследовательскими структурами, ведущие университеты крупных регионов);

— **учебно-исследовательские вузы** (большинство региональных классических университетов и академий) — самый распространенный на сегодняшний день тип вуза, на который приходится основной объем подготовки специалистов;

— **вузы, ориентирующиеся на приоритеты** интересов потребителя, в основном **образовательных услуг** (отраслевые вузы, негосударственные учебные заведения, обслуживающие текущие потребности платежеспособного населения, а также «реализующих в больших объемах программы второго высшего образования без создания соответствующих кафедр и научных лабораторий

— **учебный комплекс высшего профессионального образования, ориентированный на междисциплинарное обучение** (колледжи, реализующие модель непрерывного образования, берущиеся за освоение вузовских программ профессионального образования и привлекающие в значительной мере ресурсы других вузов) [см. 8].

10. **Переход системы высшего образования к многоступенчатой подготовке** как достаточно оптимального способа ликвидации своеобразных «ножниц» между качеством массового и элитного профессионального образования (при возрастающем спросе в последнем).

II.5.5. Выводы

1. Качество высшего (университетского) образования является основной целью реформирования образования и представляет собой интегральный итог приоритетов образовательной политики в сферах выбора стратегических целей, структурной перестройки и влияния высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности в Российском государстве.

2. В целом параметры реальных изменений в системе образования России позволяют говорить о положительных тенденциях и взаимосвязях реформационных процессов основных уровней системы образования России.

3. Именно приоритетно сбалансированное развитие системы высшего образования обеспечивает воспроизводство интеллектуального потенциала нации, реализацию возможностей Российской науки и культуры, перспективную направленность всей системы образования.

Библиография используемой литературы по теме I.5.: «Изменение приоритетов образовательной политики России (1990-2004 гг.)»

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» / Собрание Законодательства Российской Федерации, 1996 г. от 13. 01. 1996 г. № 12 — ФЗ.
2. Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу [WWW-Документ] URL <http://www.csr.ru/about-publications/plan2010.html>
3. *О высшем и послевузовском профессиональном образовании*. Федеральный закон от 22.08.96. № 125-ф 3 (принят ГД ФСРФ 19.07.96.) «Собрание законодательства РФ», 26.08.96., №3 5, ст. 4135 //Российская газета. 1996. 29 августа., С. 1-2
4. Федеральная программа развития образования [WWW-Документ] URL http://www.rg.ru/oficial/doc/federal_zak/51_fz_pril.htm Приложение к Федеральному закону "Об утверждении Федеральной программы развития образования" от 10 апреля 2000 г. N 51-ФЗ
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 N 393 [WWW-Документ] URL <http://teacher.km.ru/npa03.htm>
6. Рябов Л.П. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системах высшего профессионального образования развитых стран: США, Японии, Германии, Франции, Великобритании. — М., 2001. — 56 с. — (Проблемы зарубежной высшей школы; Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 6)
7. КОМПАРАТЕВИСТИКА-III: Альманах сравнительных социогуманитарных исследований / Под ред. Л.А. Вербицкой, В.В. Васильковой, В.В. Козловского, Н.Г. Скворцова. — СПб: Социологическое общество им. М.М. Ковалевского, 2003. — 408 с. - С. 391—392.
8. Куцев Г.Ф. Обеспечение качества высшего образования в условиях рыночной экономики // Педагогика. — М. — 2004. — № 3. — 108 с., С. 19

II.6. ИЗМЕНЕНИЕ ПРИОРИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАНИИ УКРАИНЫ ЗА ПЕРИОД (1991-2004 гг.)

(Аналитик Ященко Л.А.)

В данном аналитическом тексте акцент делается на некоторых приоритетных аспектах образовательной политики в высшем образовании Украины, затрагивающих четыре сферы: стратегические цели, структурную перестройку системы высшего образования, сферу влияния высшего образования на социально-экономическую деятельность общества и развитие качества высшего образования.

II.6.1. Приоритеты в сфере стратегических целей

II.6.1.1. Введение Единого государственного экзамена на Украине (эксперимент)

В 2004 году Министерство образования и науки Украины будет проводить эксперимент по внедрению единого государственного экзамена. По словам министра образования, Василия Кременя, особенностью этого экзамена является то, что он будет и выпускным для школы, и вступительным для вузов одновременно. В. Кремень подчеркнул, что пока "это будет в ограниченном масштабе". В эксперименте задействовано пять вузов Украины, среди которых Львовский государственный университет, Харьковский педагогический университет и другие. Число студентов, принятых в вузы в соответствии с результатами единого тестирования пока не будет превышать 10% [2,1].

II.6.1.2. Обеспечение быстрого роста численности специалистов по новым направлениям развития науки и техники.

Этот процесс особенно касается специалистов по новым специальностям — в области культуры, этико-эколого-информационной, экономической направленности, междисциплинарной направленности, предоставлять сумму знаний, умений и навыков, позволяющих самореализоваться в высокотехнологичном инновационно-информационном третьем тысячелетии.

Коренная ломка экономической системы Украины на пути к рынку уже привела к новому социальному разделению общества на собственников и несобственников и для каждого стала очевидной неизбежность жизненных перемен в его личной судьбе. Судьба реформ связывается, в первую очередь, с деятельностью молодого поколения, принявшего на свою долю весь шквал перемен. Без решения проблемы формирования творческой личности с высокой степенью обучаемости и самореализации, способной брать ответственность на себя за принятие квалифицированного решения, будущего у государства не будет [1,2].

II.6.1.3. Задача социального преобразования и гуманизации сферы просвещения и образования.

Украина обладает разнообразием форм образовательной деятельности школ как государственной (гимназии, колледжи, лицеи, специализированные по языковой, естественно-научной, гуманитарной, экономической, политехнической, спортивной и другим направленностям), так и коммерческой форм обучения. На Украине слишком дорогое образование. По объему труда, которое необходимо затратить на его получение, украинское образование является одним из самых дорогих в мире. Так, если среднюю стоимость высшего образования в США (12-15 тыс. долларов) погашается средней зарплатой за 6 месяцев, то в Украине (5 тыс. долларов) - зарплатой среднего гражданина за 6 лет [1,2].

II.6.1.4. Увеличение финансовых, материальных и интеллектуальных вложений в систему высшего образования.

В 1997 г. на выживание системы образования Украины требовалось 10 млрд. гривен. В бюджет же закладывалась цифра 4,1 млрд. За 1980-92 гг. число учащихся в системе образования Украины уменьшилось на 5,1 млн. (27,7%), общие затраты на образование (с уменьшением количества классов и увеличением их численности) уменьшились на 10%, но на систему управления образованием затраты увеличились более, чем в 2 раза. Стало выгодно не работать на ниве науки и просвещения, а служить этому ведомству.

В относительно благоприятном 1990 г. в Крыму медалями были отмечены 910 школьников, из них 211 — золотыми. В 1997-98 гг., при функционировании образования в условиях "кризиса в квадрате" количество "планируемых" медалистов составило 1559, причем 938 — "золотых". Количество золотых медалистов уменьшилось на треть, когда была проведена тщательная проверка результатов экзаменов. Что касается повседневной жизни, то только по официальным данным 30 тыс. несовершеннолетних ежегодно вовлекаются в криминалитет.

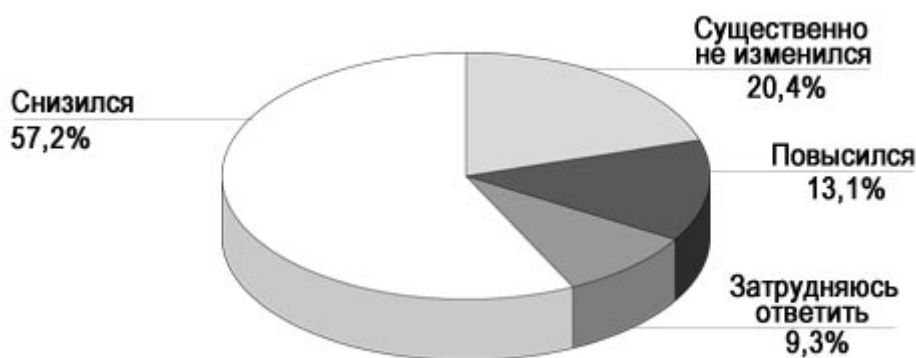
Студенческая стипендия в Украине составляет 11 гривен, в то время как в США стипендию в 400 долларов получают 59% обучаемых в вузах, Англии (260 фунтов стерлингов) — 68%, в Германии (890 марок) — 30% студентов.

В Украине учреждения образования лишены права не платить налоги на прибыль даже при условии направления соответствующих средств на учебные цели. Рынок труда свидетельствует об обратной зависимости между уровнем образования и его оплатой, в результате чего каждую неделю просторы Украины с целью материального обеспечения семьи покидает доктор наук, а Академия наук поредела более, чем на 30 %.

Следует решительно увеличить финансирование образования при одновременном обеспечении подотчетности и прозрачности использования средств, как это и предусматривает Доктрина.

Не лишним также было бы снять ограничения с экономической деятельности не только вузов, но и школ, и особенно внешкольных учебных заведений [1, 2].

Оценка изменений уровня образования населения за годы независимости Украины, % опрошенных



По данным УЦЭПИ им. А. Разумкова (Рис. 1)

II.6.2. Приоритеты в сфере структурной перестройки системы высшего образования

II.6.2.1. Значительное повышение потенциала системы высшего образования в условиях перехода к рыночной системе управления образованием и новым технологиям.

В концепции экономической стабилизации и роста в Украине наиглавнейшим фактором отмечается роль инвестиций и инновационной деятельности, умений создавать и широко использовать конкурентоспособные технологии, способные внести существенные изменения в состояние экономики. Однако "экономическое чудо" не наступит само собой, а требует длительного созидательного процесса. Экономика Украины находится пока в самом начале пути перехода к экономике рыночной [1, 2].

Одним из главных просчетов в развитии образования была нацеленность всей системы на обучение человека "среднестатистического" под общие нужды народного хозяйства, в планировании которого преобладали узковедомственные интересы почти без всякого учета региональных особенностей и долгосрочного перспективного прогнозирования регионального развития. Последствия подобных просчетов — хотя бы в том, что 50-80% выпускников вузов имеют большие затруднения при устройстве на работу. В условиях рынка экономика не будет функционировать нормально, если не пройдет фазу насыщения малыми предприятиями. По оценкам специалистов, в ближайшие годы в малый бизнес Украины должны влиться 6-7 млн., а число владельцев — достичь 2-3 млн. человек. Именно поэтому необходимы совершенно определенные и в то же время — универсально компетентные специалисты, подготовленные в системе высшего образования, способные «адресно» и эффективно обслуживать выше описанные сегменты рынка.

II.6.2.2. Университетизация и диверсификация высшего профессионального образования

1) Быстрый рост численности специалистов по новым направлениям развития науки и техники, особенно по новым специальностям в области управления, информатики, информационно-компьютерным технологиям (ИКТ), биотехнологии, робототехники и другим новым направлениям.

2) Диверсификация высшего профессионального образования.

3) Усиление фундаментализации образования.

Типы образовательных учреждений, как и формы обучения в них, должны точно соответствовать специфике своего функционального назначения: кого учить и с какой целью — в отношении обучаемых, чему и как — в отношении обучающихся, как и на какие средства функционировать — в отношении управляющих или руководящих кадров конкретного учебного учреждения. Деятельность учебных заведений альтернативного (негосударственного) обучения является пробным камнем проведения экономических реформ в сфере образования. Кроме того, это и возможность создания дополнительных рабочих мест, источник пополнения бюджетных поступлений, расширения спектра возможностей и форм предоставления образовательных услуг, а также реализация естественного права демократического общества на альтернативу. [1,2]

II.6.2.3. Предоставление образовательным учреждениям дополнительных юридических прав.

В ходе реформы образования, которая в настоящее время уже планируется к осуществлению на Украине, государственная школа будет наделена полномочия юридического лица с предоставлением права заниматься определенными видами хозяйственно — предпринимательской деятельности, что проходит сейчас стадию правовой доработки, а госбюджетное финансирование будет выделяться адресно по количеству учеников. В данном контексте весьма важен учет региональных особенностей, а также опыт функционирования и возможности, предоставляемые существующим законодательством, для негосударственных (частных) школ на территории Украины и в Крыму. Крым всегда отличался высокой долей городского населения и позитивными характеристиками в отношении структуры населения по уровню образования.

Когда мы говорим о финансировании высшей школы, то чаще всего речь идет о диверсификации источников денежных поступлений. Принципиальным является вывод экспертов центра о том, что основная проблема состоит не в платном образовании, а в мере соответствия средней стоимости образовательных услуг средней заработной плате граждан. Следует приблизить плату за обучение в вузах к реальным возможностям рядовых украинцев. Ныне действующая система кредитования требует не только реальных средств (предусмотрено увеличение с 5 млн. до 15 млн.

в нынешнем году), но и изменения самого принципа: кредиты нужно выделять самым талантливым абитуриентам из малообеспеченных семей.

II.6.2.4. Перестройка системы высшего профессионального образования на основе включения в международное разделение труда с использованием новейших технологий.

Роль образования постоянно растет, в то время как доля физического труда за 100 лет снизилась с 90% до менее, чем 6%. Рыночная экономика требует усиленного развития непрерывного образования, о чем в Японии с 1990 г. принят специальный закон. Уже сейчас более 400 рабочих профессий требуют подготовки на уровне вуза. В Америке задача в области поставлена на уровне привития знаний и навыков, позволяющих конкурировать на мировом рынке, причем долю получивших среднее образование во всем сегменте образовательных учреждений, такие услуги осуществляющих, довести до ,более, чем 90% от общего количества граждан соответствующего возраста.

По оценкам различных специалистов в области высоких технологий, в том числе информационных и инновационных, преимущество Украины перед развитыми странами состоит в том, что она может творчески воспользоваться технологическим наследием, на разработку и накопление которого Запад потратил десятилетия, и в сочетании со своими ресурсами и потенциальными возможностями в области образования, осуществить рывок вперед.

В качестве отрицательного фактора стоит отметить, что общим тормозом реформ (и образования — в том числе) является отсутствие реальных сдвигов в реформировании государственного управления. За очередными сокращениями численного состава государственных органов следовали этапы его восстановления, а то и расширения, замаскированные операциями ликвидации, переподчинения, перенаименования и т.п. В сфере административной реформы в результате «выполнено» около 1,5 тыс. ведомственных программ и огромных финансовых затрат на содержание госаппарата. По данным Счетной палаты, результаты достигнуты практически обратные предполагаемым. По сравнению с 1992 г. численность чиновников выросла чуть ли не в три раза [4].

II.6.3. Влияние высшего образования на основные социально-экономические структуры общественной деятельности

За счет трансформационных процессов — общественного и научно-технического прогресса в комбинации с созидательными и регулирующими функциями государства, а также инвестиций и инновационной деятельности — мировое сообщество надеется в новом тысячелетии добиться некоего уравнивания или хотя бы сближения показателей уровней жизни подавляющего большинства стран. Однако пока эти различия столь значительны, что не позволяют использовать каких-то шаблонов в подобного рода процессах и прежде всего требуют создания подходящих условий для их осуществления (продвижение рыночных реформ и переобучение общества для активной деятельности в новых условиях).

Пока в Украине из созданных совместных предприятий 80% занимаются посреднической деятельностью, 15% функционируют в сфере услуг, и лишь 5% - производят продукцию. Выход из кризиса возможен путем повышения рационального использования интеллектуального и образовательного потенциала нации. Как показывают исследования многих стран, расходы на образование окупаются более, чем вчетверо, по своему последующему экономическому эффекту, особенно в вопросах управления.

Но из 5-7 миллионов трудовых мигрантов, ищущих средства к существованию за пределами Украины, большая часть — с высоким уровнем образования и квалификации. Из-за скудности бюджетных средств государственное образование не может пока заработать в полную силу [3].

II.6.4. Приоритеты в области качества высшего образования

II.6.4.1. Переход к 2010 году всех вузов Украины на европейские стандарты.

В частности, к этому времени, по мнению министра образования и науки Василя Кременя, будет внедрена кредитно-модульная система оценок, которая уже применяется в 23-х украинских вузах.

За годы независимости система образования подверглась многочисленным изменениям, а в последние два года — и планомерным реформам, призванным повысить качество образования, сделать его более мобильным в условиях информационного общества. Решающим шагом на пути к реальному реформированию стало подписание Президентом «Национальной доктрины развития

образования». Речь идет не о сохранении или консервации наличествующей системы образования, а об ее изменении и последующем развитии в соответствии с современными требованиями.

В доктрине определяются основные составляющие национального образования, источники его финансирования. Ведущая роль в намеченных преобразованиях отведена государству, которое выступает гарантом качества и доступности образовательных услуг.

По словам министра, украинские студенты будут учиться по двухуровневой системе и получать два диплома - бакалавра и магистра. В 2005 году на конференции министров образования украинская делегация поднимет вопрос о присоединении Украины к Болонскому пространству, которое министр назвал "Европейским Союзом в высшем образовании".

Министр полагает, что присоединение Украины к Болонскому пространству позволит повысить качество образования, даст возможность обмена на этапе обучения между университетами различных стран, а также будет способствовать росту профессиональной подготовки и решит вопрос признания украинских дипломов за границей. На сегодняшний день документы о высшем образовании, выданные на Украине, признаются почти 20 странами - преимущественно постсоветского пространства, а также Китаем, Румынией, Болгарией [3].

Библиография используемой литературы по теме I.6.: «Изменение приоритетов в развитии образования Украины за период (1990-2004 гг.)»

1. Введение единого государственного экзамена на Украине [WWW-Документ] URL <http://sdpuo.com.ua/rus/news/3e64c670/>
2. Дихтярь А.И. Образование как экономический ресурс будущего Украины и Крыма // Ученые записки ТНУ. — Выпуск №6 (45)
3. [WWW-Документ] URL <http://www.5ballov.nu/newsline/index.shtml?2003/10/03/25632>
4. Разумков А. Админреформа: что заказывали, то и получили / Украинский центр экономических и политических исследований [WWW-Документ] URL <http://www.uceps.org.ua/ua/show/74>

Часть III. ДВУХСТУПЕНЧАТАЯ МОДЕЛЬ И КРЕДИТНАЯ СИСТЕМА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ: ОПЫТ ДЛЯ ПОСТСОВЕТСКИХ СТРАН

(Аналитик Пискунов А.Ф.⁴)

III.1 ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ США

Привлекательные стороны двухступенчатой системы высшего образования США представляют значительный интерес и для европейских стран, сталкивающихся с необходимостью обеспечить большую гибкость своих национальных систем, повысить эффективность затрат в условиях нехватки средств для финансирования высшего образования и привлекательность своих вузов для международных студентов. В связи с широким применением двухступенчатой модели не только в США, но и в странах Британского содружества, и многих государствах Юго-восточной Азии, среди политиков в Европе сформировалось общее мнение, что, поскольку двухступенчатая система применяется столь широко, европейцы могут достичь успеха лишь подчиняясь этим стандартам. Кроме того, нехватка финансовых средств обострила внимание к проблемам международной конкурентоспособности европейских вузов. Как никогда актуальной стала задача увеличения доли европейских вузов на рынке образовательных услуг, размер которого оценивается в 35 миллиардов долларов ежегодно, из которых более десяти миллиардов долларов поступает в вузы США.

В последние годы национальные системы высшего образования сталкиваются с целым рядом проблем как внутреннего, так и внешнего характера. К их числу относятся:

- § несоответствие уровня и качества подготовки быстро меняющимся требованиям рынка труда [1];
- § повышение международной мобильности студентов [2, 3];
- § повышение международной привлекательности национальных образовательных систем [4];

⁴ автор данного аналитического материала проходил обучение в США в магистратуре университета Дюк (штат Северная Каролина)

§ и повышение эффективности расходов на высшее образование в условиях обостряющейся нехватки средств для его финансирования [5, 6].

Общность этих и других проблем стала одной из предпосылок для поиска общих решений и подходов. Одной из особенностей этого поиска явилось изучение и заимствование решений, доказавших свою эффективность в условиях некоторых национальных систем — в первую очередь американской [7]. Реализация двухступенчатой модели высшего образования и внедрение кредитно-зачетных единиц относятся к числу наиболее активно изучаемых и внедряемых решений.

В общем виде многоступенчатая система предполагает разделение вузовского образования на две или более ступени, каждая из которых завершается присвоением академической степени [8]. Чаще всего речь идет о двух ступенях, ведущих к присвоению первой (undergraduate) и последующей (graduate) степени [9]. Наиболее распространенные названия этих степеней — бакалавр и магистр. Получение первой степени является обязательным условием для перехода на следующую ступень. После завершения второй степени возможно обучение на третьем этапе, в докторантуре. Однако, в некоторых странах (например, во многих университетах США) поступление в докторантуру возможно и со степенью бакалавра [10].

III.1.1. Многоступенчатая система и определение образовательной «ступени»

Успешному сравнению опыта и результатов реализации многоступенчатой модели способствует выработка общего понимания образовательной ступени, и в первую очередь некоего набора универсальных признаков, на которых могло бы строиться ее определение. В литературе предложено два общих признака ступени высшего образования: *самостоятельность* и *завершенность* [1, 2, 3].

В идеале одним из основных критериев самостоятельности ступени могло бы стать ее реальное признание на рынке труда. [1] С этой точки зрения первая ступень высшего образования (бакалавриат) не может считаться полностью самостоятельной если наниматели не воспринимают бакалавров в качестве работников с законченным высшим образованием, как например, в Финляндии или Бельгии [3]. На практике о недостаточном уровне самостоятельности ступени можно было бы судить, например, по высокому уровню безработицы или неэффективной занятости (т.е. занятости на должностях, требующих более низкого уровня квалификации) — особенно среди закончивших первую ступень [4].

Кроме того, самостоятельность ступени должна была бы означать, что успешно завершившие ее получают реальный выбор между трудоустройством и дальнейшей учебой [3]. Одним из показателей такого выбора может быть доля продолживших учебу непосредственно после получения первой степени [5]. С этой точки зрения, лицензиат во Франции не может считаться самостоятельной ступенью, поскольку обучение на этом этапе практически полностью ориентировано на продолжение образования, и абсолютное большинство окончивших лицензиат продолжают обучение в вузе [3].

Однако, указанные критерии самостоятельности не столь однозначны, как это может показаться на первый взгляд. Так, определение уровня признания степеней на рынке труда сопряжено с множеством методологических проблем, связанных, например, с организацией и проведением опроса перспективных нанимателей [4]. Кроме того, нежелание нанимателей брать на работу бакалавров может объясняться не столько их недоверием к двухступенчатой системе, сколько неудовлетворенностью уровнем и качеством подготовки выпускников [6].

Высокая безработица среди обладателей бакалаврских дипломов может быть вызвана не только непризнанием их квалификации, но и структурным несоответствием спроса и предложения на рынке труда [7]. Занятость выпускников вузов на должностях, не соответствующих их уровню квалификации может говорить не об их неэффективной занятости, а о росте требований рынка труда к образовательному уровню работников [8]. Более высокая доля бакалавров, продолжающих обучение в магистратуре необязательно свидетельствует о более низком уровне самостоятельности ступеней высшего образования, а может объясняться, например, большим процентом студентов, ориентированных на академическую карьеру [8, 9]. Наконец, огромную сложность представляет установление пороговых уровней предложенных показателей самостоятельности: какой уровень безработицы и неэффективной занятости и какой процент нанимателей, не желающих брать на работу бакалавров является слишком высоким для того, чтобы считать ступени высшего образования недостаточно самостоятельными? [8]

Еще более сложной является проблема минимальных критериев завершенности академической ступени. В литературе широко признается важность критериев связанных с содержанием и

объемом полученных знаний, компетенциями студентов, используемыми педагогическими методиками и обучающими технологиями [3, 10]. Однако, достижение согласия по этим критериям часто затруднительно даже в рамках национальных систем высшего образования. Так, несмотря на длительный опыт функционирования многоступенчатой системы в США, там до сих пор не выработано общее понимание содержательных и методических аспектов академической ступени [10, 11]. Отсутствует консенсус по этим вопросам и в Европе [12]. Наиболее заметными причинами существующих различий являются: высокая степень децентрализации и многоукладности высшего образования (типичная для США и в меньшей степени для некоторых стран Европы — например, Великобритании) и разнообразие национальных подходов, схем организации и задач образования, характерных для стран Европы. Так, многие авторы, пишущие о европейском высшем образовании признают, что одним из наиболее трудноразрешимых противоречий в интеграции высшего образования Европы является создание "единого образовательного пространства" при сохранении огромного разнообразия в содержании и методах обучения [12, 13, 14]. Также следует отметить, что выработка национального согласия по вопросам содержания, методик и задач образования особенно сложна в период коренного реформирования образовательных систем. Последний фактор наиболее характерен для стран СНГ.

Таким образом, несмотря на наличие сформулированных признаков образовательной ступени, применение критериев, в наибольшей степени характеризующих их сущность, оказалось затруднительным. Наибольшую сложность представляют:

- множественность факторов, определяющих признание ступеней высшего образования на рынке труда;
- отсутствие консенсуса на международном и даже на национальном уровнях по поводу содержательных и методических критериев их определения.

В сложившихся условиях наибольшие шансы на широкое принятие и использование имеют критерии, которые:

- легко поддаются измерению и исключают неоднозначные толкования;
- носят технический характер и не требуют решения сложных концептуальных вопросов, особенно затрагивающих основы построения национальных систем образования.

На практике основным критерием самостоятельности ступени высшего образования стало присвоение академической степени, а в качестве основных критериев завершенности используются продолжительность обучения и объем учебной нагрузки, выраженный в так называемых «кредитах».

III.1.1.2. «Единицы измерения» образовательной ступени: количество лет обучения или кредиты?

На сегодняшний день наблюдается сосуществование указанных двух подходов к "измерению" академической ступени. Но при этом в США отдают предпочтение кредитам, а в Европе больше склоняются к годам обучения. Так, опрос руководителей американских университетов в 2001 году показал, что большинство из них определяет завершенность ступени обучения через количество набранных кредитов. В то же время, в документах Болонского процесса степени бакалавра и магистра определяются исходя из сроков обучения. Например, в Болонской декларации указывается, что продолжительность бакалаврской программы должен составлять не менее трех лет, а в Сорбонской декларации содержится призыв к принятию единой «европейской модели» квалификаций бакалавра, магистра и доктора со сроками обучения в соответственно в 3, 5 и 8 лет.

На первый взгляд, европейский подход больше соответствует требованиям стандартизации квалификационной структуры, чем американский. Например, различия в длительности учебного года в различных странах Европы, как правило, не так значительны, как, например, методики и принципы измерения учебной нагрузки. Еще меньший разброс в этой сфере существует в системе образования США, где продолжительность учебного года практически идентична во всех вузах, а в структуре бакалаврских и магистерских программ абсолютное большинство составляют четырехлетние и двухлетние.

С чем же может быть связано предпочтение кредитов как основной единицы измерения академических степеней в США?

Во-первых, несмотря на преобладание четырехлетних бакалаврских и двухлетних магистерских программ, различия в сроках обучения все же остаются. Так, в США существует достаточно большое количество трехлетних и даже пятилетних бакалаврских программ. Более того, наблюдаются достаточно значительные изменения в структуре продолжительности программ. На

бакалаврской ступени происходит значительный рост числа трехлетних, а на магистерской — годовых программ. Таким образом, закрепление единых сроков обучения отрицательно сказалось бы на динамизме и гибкости системы образования США.

Во-вторых, достаточно заметной тенденцией являются значительные различия между номинальными и реальными сроками обучения студентов. Хотя американские студенты имеют возможность досрочного получения степени, большинство учатся дольше, чем предусмотрено их образовательной программой. Так 75% всех студентов, окончивших бакалаврскую ступень учились шесть и более лет.

В-третьих, в США растет число учебных программ, ориентированных на расширение связей между вузом и нанимателем. Их типичными особенностями является увеличение сроков стажировок и расширение возможностей для совмещения работы и учебы. Все это часто ведет к увеличению фактических сроков обучения.

В силу этих и других причин большинству американских вузов оказалось проще принять согласованные подходы к измерению учебной нагрузки, чем договориться о единых сроках обучения. Система академических кредитов оказалось наиболее полезной именно потому, что она позволяет студенту накапливать кредиты и получать академическую степень после набора достаточного их количества.

Многие из описанных факторов в полной мере можно отнести и к европейскому образованию. Так, в большинстве стран Европы также существуют большие различия между номинальной и фактической продолжительностью обучения. Во Франции, Германии и некоторых других европейских странах фактические сроки обучения превышают номинальные в среднем на 2-4 года.

Таким образом, учитывая наличие общих препятствий для закрепления номинальных сроков обучения в Европе и в США, можно ожидать постепенной конвергенции европейского и американского подходов к определению степеней. Для Европы это будет означать выбор в пользу кредитов. Подобная тенденция уже прослеживается даже по основополагающим документам Болонского процесса. Так, в Пражском коммюнике 2001 года говорится о необходимости перехода к кредитной системе, обеспечивающей возможность не только переноса, но и накопления кредитов. Многие специалисты уже оценили степени бакалавра и магистра в единицах Европейской системы перевода кредитов (ECTS).

Кроме этого, одним из основных выводов для стран Европы и особенно для постсоветских государств, провозгласивших переход на двухступенчатую систему перспективной задачей, состоит в том, что ее решение также потребует одновременного внедрения кредитной системы, поскольку именно кредиты станут основой для стандартизации ступеней в высшем образовании.

III.2. СТУПЕНИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США

В Соединенных Штатах под термином "высшее образование" понимается все формальное образование, получаемое после окончания средней школы. В системе ступеней высшего образования выделяется додипломный и последипломный циклы [15, 16, 17].

III.2.1. Додипломная ступень — Associate и Bachelor

Основными степенями, присваиваемыми на додипломной ступени являются степени Associate и бакалавра (Bachelor). Степень бакалавра как правило присваивается после успешного окончания общенаучной, профессиональной или профессионально-технической программы обучения, рассчитанной на два года. Однако реальные сроки могут быть намного больше, поскольку многие студенты совмещают учебу и работу и делают перерывы в учебе [18]. По содержанию программы обучения достаточно разнообразны и могут носить общеакадемический или специализированный характер. Наиболее типичными примерами специализированных программ являются программы обучения сестринскому делу, основам предпринимательства или производственно-техническим специальностям. Программы общеакадемического профиля как правило включают как общеобразовательные предметы, так и предметы, соответствующие выбранной студентом концентрации. [19].

По целому ряду признаков Associate нельзя в полной мере считать отдельной ступенью образования. Во-первых, получение степени Associate не дает права перехода на последипломные ступени высшего образования. Во-вторых, оно не является обязательным условием перехода продолжения обучения на степень бакалавра [17]. Многие университеты допускают возможность продолжения обучения до выполнения требований, связанных с получением степени Associate. Это особенно характерно для студентов программ общенаучного профиля. В-третьих, практически

все обучающиеся по общенаучным программам ориентированы на продолжение обучения на степень бакалавра.

Тем не менее, Associate-программы выполняют целый ряд важных функций в системе высшего образования США. Наиболее важной среди них является обеспечение преемственности между средней школой и вузом [10]. Высокий уровень разнообразия школьных программ, значительные различия в качестве образования, отсутствие национальных общеобразовательных стандартов и ряд других факторов ведут к значительным пробелам в знаниях и умениях студентов, препятствующим их успешному обучению в вузе. Недостаточный уровень общеобразовательной подготовки студентов ведет к высоким уровням отсева и является одним из основных главных препятствий для повышения эффективности высшего образования. Поэтому программы Associate — и особенно их общеобразовательный компонент — призваны компенсировать недостаток подготовки и уравнивать возможности студентов. Не менее значимой функцией ступени Associate является быстрая подготовка специалистов с профессионально-техническими навыками. В этом плане она напоминает функции среднего специального и профессионально-технического обучения в странах Западной Европы и СНГ.

Степень бакалавра - наиболее часто присуждаемая степень высшего образования в США. Получение этой степени является обязательным условием перехода на более высокую ступень обучения. Большинство бакалаврских программ рассчитаны на четыре года, но существуют трехлетние и пятилетние программы. Кроме того, из-за значительной доли студентов, совмещающих учебу и работу и делающих перерывы в учебе реальные сроки обучения составляют в среднем 5.5 лет [18].

Несмотря на разнообразие содержания бакалаврских программ, можно выделить два общих принципа их построения. Во-первых, в большинстве бакалаврских программ значительное место занимают общеобразовательные предметы гуманитарного и естественнонаучного циклов. Такие предметы составляют так называемую "расширенную" компоненту обучения (the breadth component) [19]. Их перечень устанавливается на уровне университета и колледжа, и преподаются они как правило в течение первых двух лет обучения. Их удельный вес достаточно велик - от 40 до 60 процентов общей учебной нагрузки в зависимости от концентрации [17, 18, 19]. Типичной в этом плане является программа обучения на степень бакалавра в Школе бизнеса Kelly, где предметы экономического цикла составляют лишь половину учебной нагрузки, тогда как другая половина представлена предметами общеобразовательного профиля [19]. Во-вторых, это достаточно большая свобода выбора студента в определении круга изучаемых предметов. Студент чаще всего может выбирать между несколькими обязательными предметами общеобразовательного цикла а также между предметами, составляющих часть его концентрации. Многие вузы также позволяют выбирать более одной области концентрации, одна из которых является основной (major), а все остальные - дополнительными (minors) [10, 15, 18].

Наиболее распространенные виды бакалаврских степеней - это степени Бакалавра искусств, присуждаемый выпускникам со специализацией в гуманитарных дисциплинах, социальных науках, философии, религиоведении, культурологии и ряде других областей. Выпускникам, окончившим бакалаврские программы по математике, физике, инженерному делу и другим прикладным специальностям присваивается степень бакалавра наук или бакалавра искусств. Названия некоторых бакалаврских степеней могут соответствовать области концентрации: например, бакалавр управления бизнесом, бакалавр архитектуры, бакалавр образования или бакалавр сестринского дела [13].

Что касается распределения бакалаврских степеней по сфере концентрации, то безусловным лидером здесь является предпринимательство и бизнес. Выпускники с естественнонаучной концентрацией составляют примерно четверть их общего количества. [21]

Помимо степени бакалавра, на додипломной ступени могут присваиваться дополнительные квалификации в виде сертификатов и дипломов, свидетельствующих об освоении студентом каких-нибудь дополнительных навыков и знаний (например, навыков работы с определенными компьютерными программами или иностранного языка). В некоторых случаях получение подобных документов является обязательным условием допуска к некоторым видам профессиональной деятельности. Например, в большинстве штатов для работы в средней школе требуется получить сертификат учителя. Подобные сертификаты называются постбакалаврскими.

III.2.2. Последипломная ступень — Master (Магистр)

Университетское образование после получения степени бакалавра считается последипломным. Его продолжительность составляет от одного до трех лет, хотя наиболее распространенными являются двухлетние программы. По успешному завершению этой ступени выпускнику присваивается степень магистра (master)

В отличие от додипломной ступени для программ последипломного уровня характерен значительно более высокий уровень диверсификации. Уже в конце 1980-х годов степень магистра присваивалась по более чем 30 дисциплинам и более чем 630 специальностям. С 1983 по 1988 год количество магистерских специальностей почти удвоилось. Рост числа магистерских специальностей продолжается и сегодня, хотя и не такими высокими темпами.

Еще одной особенностью магистерских программ является гораздо меньший разрыв между номинальными и реальными сроками обучения. Это связано прежде всего с высоким уровнем отсева студентов при приеме на магистерские программы, о чем свидетельствует соотношение числа студентов магистратуры и бакалавриата, которое не поднималось выше 18% с 1990 года.

Разнообразие программ значительно затрудняет выделение общих принципов построения их содержания. В целом можно сказать, эти принципы весьма прагматичны. Считается, что магистратура обеспечивает углубленную профессиональную подготовку с опорой на знания, полученные в бакалавриате. Так, около 85% все присуждаемых магистерских степеней являются профессиональными и лишь около пятнадцати процентов присуждаются в области свободных искусств (liberal arts). Соответственно, значительная доля магистерских программ ориентирована лиц, обладающих определенным опытом работы и нацеленных на дальнейший профессиональный рост.

III.2.2.1. О структуре магистерских программ

Модели магистерских программ как правило состоят из пяти основных компонентов:

- 1) вводные или основные курсы;
- 2) курсы, относящиеся к избранной студентом области концентрации;
- 3) элективы, суммирующие курсы (capstones);
- 4) написание итоговой работы или сдача квалификационного экзамена.

Относительная важность этих элементов во многом зависит от вида магистратуры. Можно выделить три основных вида в зависимости от предназначения программы: академические, профессиональные и практические. Например, академические магистерские программы как правило предполагают выполнение самостоятельного исследования, тогда как профессиональные и практические могут завершаться квалификационным экзаменом без написания диссертации. Кроме того, в профессиональных и практических программах как правилу выше требования к прохождению производственной практики.

Наиболее характерным примером профессиональных магистерских программ служат программы подготовки специалистов в области медицины, педагогики и юриспруденции других сфер деятельности. Получаемая в результате такого профессионального обучения степень называется не магистерской, а "первой профессиональной". На магистерской ступени могут присваиваться и промежуточные квалификации, не приравняемые к степени. Единственным исключением из этого правила является квалификация специалиста в области образования (education specialist), статус которой равен степени магистра.

Номенклатура названий магистерских степеней значительно шире, чем бакалаврских, чему способствует высокий уровень их диверсификации, отсутствие национальных стандартов и правил в данной области и гораздо более слабый контроль со стороны сертифицирующих организаций. К числу наиболее распространенных названий относятся: Магистр архитектуры, Магистр искусств, Магистр искусств в области преподавания, Магистр бизнес-администрирования, Магистр образования, Магистр музыки, Магистр общественного здоровья и др.

III.2.3. Роль кредитной системы

В основе кредитной системы лежит оценка времени, затраченного студентом на изучение курса. Эта оценка базируется на так называемой модульной концепции учебного курса, предполагающей разделение содержания обучения на структурные элементы (или модули) и значительное разнообразие форм и методов работы. Курсом считается не только набор лекций и семинаров, но также и лабораторные занятия, самостоятельные исследования, и прохождение стажировок. В структуру учебной нагрузки входят работа над выполнением домашних заданий, реализация индивидуальных и групповых проектов, и другие виды деятельности. Таким образом, основной ак-

цент в понятии "курс" делается не на времени контакта студента и преподавателя в аудитории, а на различных видах "академического опыта", получаемого студентом.

Академический (кредитный) час равен определенному количеству учебных часов. Большинство вузов исходит из соотношения 40 часов учебной нагрузки = 1 кредитный час. Курс, рассчитанный на один семестр, предусматривающий два аудиторных занятия по 50 минут в неделю будет эквивалентен примерно 3-4 кредитным часам. При этом время самостоятельной работы определяется из расчета 2 часа на один час аудиторных занятий.

Набор установленного количества учебных часов является одним из основных требований для получения степени. Типичная бакалаврская программа оценивается в 140 кредитов, а магистерская — в 48 [21].

III.3. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ И КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ В ВУЗАХ США

III.3.1. Общая характеристика положительных сторон

Двухступенчатая модель и кредитная система продемонстрировали целый ряд сильных и привлекательных сторон. К их числу относятся высокий уровень конкуренции среди университетов и колледжей, предоставляющих высшее образование. Он обеспечен большим числом образовательных учреждений, их значительным разнообразием и широкими возможностями выбора студентами программ, наилучшим образом отвечающих их потребностям. Так, по данным Центра образовательной статистики при Департаменте образования США в стране насчитывается около 4000 учреждений высшего образования, имеющих аккредитованные программы, которые обеспечивают получение академической степени [13]. Различается большое количество типов таких учреждений, что затрудняет их классификацию. Центр фонда Карнеги, имевший целью проведение сопоставительного анализа, выделил не менее 8 типов образовательных учреждений в зависимости от уровня предлагаемых ими образовательных программ [20]. В свою очередь Центр образовательной статистики предложил классификацию, основанный на длительности образовательных программ, которые в известной мере перекликается с классификацией Центра Карнеги. Так, учреждения типа 7, присваивающие степень Associate, относятся к категории двухлетних колледжей по классификации Центра образовательной статистики.

Соответствие предлагаемых ВУЗами программ потребностям студентов можно оценить по доле студентов, обучающихся неполный день, и по уровню охвата высшим образованием возрастных старше 30 лет. Необходимость совмещения работы и учебы встает перед большим количеством студентов. Одновременно отмечается рост заинтересованность людей старших возрастных групп в получении высшего образования. Американские ВУЗы ответили на эти запросы увеличением приема для этих категорий студентов и соответствующей адаптацией своих учебных программ. В результате в период с 1990 по 2002 гг. доля студентов, обучающихся неполный день, возросла почти в два раза. [13]. Соответственно увеличилась и доля выпуска бакалавров в возрастной группе старше 30 лет.

К достоинствам американской вузовской системы следует также причислить высокую адаптивность к потребностям рынка труда. Многоступенчатость системы высшего образования позволяет студенту менять профиль своего обучения при переходе с одной ступени на другую. Наличие же накопительной кредитной системы позволяет ему прерывать свое обучения и возобновлять его по своему усмотрению. Как правило, подобные перерывы в обучении связаны с пробными выходами на рынок труда, позволяющие в дальнейшем уточнить профиль обучения.

Сложившаяся в США двухступенчатая модель высшего образования, дополненная накопительной кредитной системой, обеспечивает высокую эффективность и прозрачность финансовых затрат. В частности, высокая эффективность затрат является следствием реального сокращения сроков подготовки специалистов, востребованных на рынке труда. Данные Центра образовательной статистики подтверждают высокую степень востребованности выпускников как бакалаврских, так и магистерских программ. Так, в 1997 г. При среднем уровне безработицы 4%, доля безработных среди бакалавров составляла 2%, а среди магистров — 1,5%. [20] Важным обстоятельством является увязка платы за обучением с количеством кредитов, что обеспечивает прозрачность и контролируемость расходов.

В целом отмеченные особенности системы высшего образования в США обеспечивают высокую международную привлекательность американских ВУЗов. Так, более половины студентов, находящихся за пределами стран постоянного проживания, обучаются в США. Более того, по дан-

ным Национального фонда науки по большинству ведущих естественно-научных специальностей доля иностранных студентов-магистрантов составляет не менее 15%. [13]

Во многом привлекательность американской системы высшего образования обусловлена как положительной практикой ее многолетнего функционирования в США, так и ясностью и понятностью двухступенчатой системы для подавляющего большинства студентов, особенно для студентов из развивающихся стран, в которых изначально существует двухступенчатая система, заимствованная из бывшей метрополии – Великобритании. Характерным примером этого может служить Индия, занимающая первое место среди развивающихся стран по количеству студентов, обучающихся в США. [13].

III.3.2. О недостатках двухступенчатой модели и кредитной системы

Можно отметить ряд недостатков двухступенчатой модели и кредитной системы. Справедливости ради следует признать, что некоторые из них являются продолжением отмеченных достоинств. Чрезмерное фокусирование образовательных программ на потребностях рынка труда, часто краткосрочных, приводит к известному выпячиванию прикладных дисциплин в ущерб фундаментальным и некоторым гуманитарным дисциплинам, что в долгосрочном плане может приводить к общему снижению уровня образования по менее престижным или менее оплачиваемым специальностям. [17]. Например, многие штаты США испытывают серьезную нехватку школьных учителей, вследствие того, что расходы студента на приобретение квалификации учителя значительно превышают уровень будущих доходов. [19] В результате многие штаты идут на снижение квалификационных требований к школьным учителям, например, допуская к преподаванию бакалавров, а не магистров (Алабама) или нанимая на работу школьных учителей из других стран, например из Индии (Миссисипи). [20] Эти процессы на уровне университетов проявляются в хроническом недофинансировании отделений литературы, иностранных языков и некоторых других гуманитарных дисциплин. [10, 16, 19, 23]

Следует также отметить, что наличие нескольких ступеней образования, приводит как к увеличению охвата населения высшим образованием, так и к возрастанию образовательного разрыва. Низкая доля студентов, продолживших обучение на более высоких ступенях (например бакалавров, поступивших в магистратуру) существенно усугубляет этот разрыв. Общефедеральная статистика распределения выпускников по отдельным ступеням не ведется в силу трудностей методического порядка, однако приблизительные оценки могут быть получены из соотношения числа студентов, поступивших в магистратуру к числу студентов, окончивших бакалавриат. Это соотношение на протяжении последнего десятилетия не превышало 23% [13].

Помимо очевидных социальных проблем, связанных с образовательным неравенством, ряд исследователей указывают на его экономические последствия. Например Карелис [10] связывает упадок промышленного сектора в США с падением его привлекательности для наиболее образованных работников, не желающих трудиться в окружении менее образованных коллег.

В заключение следует отметить, что повсеместное внедрение кредитной системы может привести к сегментации и фрагментации приобретаемых знаний в ущерб их системности. Так, разделение учебного материала на модули, измеряемые в академических кредитах может приводить к расстыковке предметов и утрате межпредметных взаимосвязей [13, 17, 19]. Свободный выбор «модульных» предметов из разных дисциплинарных областей может приводить не к столько к расширению кругозора, сколько к мозаичности знаний [15, 17, 18, 22]. В долгосрочной перспективе подобные проблемы могут привести к снижению качества образования. Особенно пагубными они могут стать в образовательных системах, придающих особое значение фундаментальности образования.

Таким образом, опыт США показывает, что между недостатками и достоинствами двухступенчатой системы существует тесная взаимосвязь. Ориентация на потребности рынка может обернуться относительным упадком профессий и специальностей, обладающих меньшей степенью рыночной привлекательности, эффективное расширение массовости высшего образования — ростом образовательного разрыва [10], прозрачность и понятность степени, обеспеченной системой накопления кредитов — ущербом для системности и фундаментальности знания. Это означает, что при переходе к двухступенчатой модели и внедрении накопительной кредитной системы вполне вероятен конфликт приоритетов, который необходимо будет разрешать.

III.4. ДВУХСТУПЕНЧАТАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ

Общая картина курсов обучения, программ и степеней в западноевропейских странах чрезвычайно сложна и разнообразна. В одной стране может существовать до 100 различных академических квалификаций и столько же программ обучения, связанных множеством “мостов” [3]. Важно отметить, что потенциальная европейская структура квалификаций не может быть проще, чем самая сложная из входящих в нее национальных систем.

В реализации двухступенчатой модели в странах Западной Европы можно выделить две тенденции. Первая состоит во внесении косметических изменений в существующие программы с приданием им статуса первой ступени. Вторая заключалась в *разработке новых учебных программ* или качественным улучшением существующих. Первый путь — путь медленного реформирования — избрало большинство стран, второй — лишь некоторые страны континента.

III.4.1. Радикальные и «медленные» реформаторы

Путь более быстрых реформ избрали Дания, Финляндия и Италия.

В Италии реформа направлена на то, чтобы привести всю архитектуру итальянского высшего образования в соответствие с возникающим в Европе пространством высшего образования. Реформа предполагает решительный отказ от традиционной единственной степени и предусматривает следующие меры:

- повсеместное введение “краткосрочной” степени *laurea* после 3 лет обучения и новой специализированной степени *laurea* еще после 2 лет учебы;
- определение пяти широких предметных областей с установленными государством базовыми требованиями к учебным программам и “классами” степеней;
- существенная учебная автономия университетов (для 34% кредитов) в рамках общих правил для каждой предметной области и каждого класса степени;
- введение общеупотребимой системы кредитов на базе ECTS;
- стимулирование деятельности по самооценке, усиление роли внешнего оценивания на всех уровнях [3].

Путь более «радикального» реформирования дал достаточно смешанные результаты, обнажив ряд потенциальных проблем реализации двухуровневой системы. Среди них — риск непризнания бакалаврской степени на рынке труда и весьма ограниченный круг специальностей, по которым возможно получение степени бакалавра.

В 1988 году Дания а с 1994 года — Финляндия ввели степени бакалавра по большинству предметных областей. Обе страны заявили, что эта реформа не была до конца успешной, поскольку подавляющее большинство студентов продолжили обучения на степень магистра, а работодатели не проявили должного интереса к обладателям степени бакалавра [3].

К числу «*медленных реформаторов*» относится большинство стран континентальной Европы. Так, в четырех государствах не предпринимается попыток и даже экспериментов по внедрению двухуровневой системы. Это Греция, Нидерланды и частично Испания.

Интересным примером служит Швеция. Здесь первой присуждаемой степенью в высшем образовании является степень магистра «*magisterexamen*». В отчете Национального Агентства Высшего Образования (НАВО) «*A New Master's Degree*» говорится, что хотя часто шведская степень «*magisterexamen*» переводится на английский язык как *Master's Degree* (МА (магистр искусств), MSc (магистр наук), такой перевод является некорректным. Эти термины могут использоваться по отношению к шведской системе образования только как перевод, что и должно быть указано в документах, которые студенты получают при выпуске. Вместе с тем отмечается, что многие университеты не всегда придерживаются этого принципа. Только некоторые университеты указывают, что студентам будет присуждена шведская степень «*magisterexamen*», которая может быть переведена на английский язык как *Master's Degree* [21].

В Германии Поправка 1998 года к Закону о высшем образовании предоставила университетам и *Fachhochschulen* право вводить новые степени бакалавра и магистра. Срок обучения на соискание степени бакалавра составляет от 6 до 8 семестров, магистра — от 2 до 4 семестров. В том случае, когда эти курсы являются последовательными этапами длительной программы обучения, их совокупная продолжительность не может превышать 10 семестров. Новые курсы могут заменять традиционные или функционировать параллельно с ними, однако дополнительные государственные средства на это не выделяются. Высшие учебные заведения должны принимать меры, чтобы студенты завершали обучение в отведенные сроки. Законом также предусматривается введение системы накопления и передачи кредитов.[3]

В Австрии приняты аналогичные германским поправки к закону о высшем образовании: введение на добровольной основе бакалавриата взамен существующих программ, кредитная система, присвоение степени бакалавра после 3-4 лет обучения и магистра еще через год.

Тем не менее, практика показывает, что подобные шаги чаще всего затрагивают лишь относительно небольшую часть национальных систем высшего образования.

Проведенное с начала 1998 года исследование около 80 бакалаврских и магистерских курсов показало, что:

- большинство курсов предлагается по естественным, техническим и прикладным наукам (нет курсов по юриспруденции, практически отсутствуют курсы по гуманитарным наукам, за исключением менеджмента);

- большинство курсов предлагается только на английском языке либо в различном сочетании с немецким;

- как предлагаемые отдельно, так и являющиеся этапами продолжительной программы обучения, программы бакалавриата рассчитаны на 6 семестров, магистратуры — на 2. Имеются различные возможности получить в дополнение к степени бакалавра или магистра германский *Diplom*, иногда после дополнительного обучения;

- существует единственная, достаточно нетипичная, программа, рассчитанная на 8 семестров и дающая право на одновременное получение степени *Fachhochschule* и американской степени MBA [3].

III.4.2. Кредитная система ECTS

В отличие от кредитной системы США, основная функция европейской системы переноса кредитов ECTS (European Credit Transfer System) заключается не в накоплении, а в переносе кредитов с целью обеспечения мобильности студентов. Поэтому число кредитов ECTS отражает не абсолютное количество учебных часов, затраченных на изучение курса (как в США), а их долю в общем объеме учебного времени, принимаемого за постоянную величину. В некоторых странах действуют накопительные кредитные системы национального или университетского уровня. [23]. Медленный переход на двухступенчатую модель в Европе и ограниченное внедрение кредитной системы не позволяют в полной мере судить о достижениях этих процессов. Между тем в Европе широко обсуждаются их реальные и предполагаемые слабые стороны. Многие из таких переключаются с критикой недостатков системы высшего образования в США. Например, на риск возрастания образовательного разрыва при внедрении двухуровневой системы указал Ж. Атали [24].

Многие исследователи европейского образования иронично сравнивают кредитную систему с кафетерием, где студенту предлагают выбрать и составить обед из определенного количества блюд на определенную сумму денег. В данном случае объектом критики является возможный ущерб для систематичности и фундаментальности образования, которые столь высоко ценятся в европейских, особенно немецких, ВУЗах. Международный союз студентов высказывает опасение, что заимствование американских подходов к организации высшего образования может вылиться не в диверсификацию не только академических степеней и программ но и источников финансирования, что на практике будет означать расширение «платности» в высшем образовании [25]. В большинстве стран Западной Европы высшее образование пока остается бесплатным для граждан этих стран и в некоторых случаях также для граждан ЕЭС. В целом, эти опасения свидетельствуют о том, что на уровне отдельных европейских стран существуют не только различия, связанные с организацией высшего образования и его содержанием, но и различное понимание иерархии ценностей (например, мобильность, экономическая эффективность и международная привлекательность в некоторых странах могут оказаться менее важными чем сохранение целостности или бесплатности высшего образования).

III.5. ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕНДЕНЦИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ДВУХСТУПЕНЧАТОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В национальных концепциях и планах развития высшего образования многих постсоветских стран предусмотрено постепенное внедрение двухступенчатой модели и системы академических кредитов. В большинстве стран СНГ степени бакалавра и магистра были введены в практику вузовского образования еще в начале 1990-х годов. Сегодня, например, бакалаврские и магистерские степени присуждаются половиной университетских программ. В России также идет процесс разработки нового образца приложения к диплому, в котором будет указываться учебная нагрузка в академических часах и в кредитных единицах, рассчитанных по методикам, совместимым с ECTS.

Все эти меры реализуются в свете европейской интеграции постсоветских систем высшего образования в соответствии с принципами Болонского процесса.

Надежды, которые связывают с этими изменениями на постсоветском пространстве целом отличаются от мотивов стран Западной Европы. Пожалуй, единственным сходным мотивом является стремление повысить эффективность и уровень финансирования систем высшего образования, в том числе за счет привлечения иностранных студентов, обучающихся на платной основе. Так, подобный мотив присутствует в высказываниях целого ряда высокопоставленных должностных лиц Российской Федерации. Например, В. Логунов, подчеркивает, что целью Болонского процесса служит создание открытого, приспособленного к требованиям рынка и ориентированного на студента высшего образования. В свою очередь, советник Министерства образования России В. Смирнов считает, что системы образования в Европе и в России находятся «на полшага позади» американской системы по уровню материальной оснащенности и широте научной эффективности, а создание структуры образования, совместимой со структурами образования европейских стран, позволит выстроить в России систему образования, более понятную для иностранных граждан [26].

Что касается остальных ожиданий, связанных с участием в Болонском процессе, то на первый план выдвигаются в первую очередь:

- (1) расширение доступа граждан к возможностям обучения и трудоустройства за рубежом;
- (2) снижение риска международной изоляции и провинциализации национальной системы высшего образования из-за невхождения в Болонский процесс.

Характерными в этом плане являются следующие высказывания должностных лиц Российской Федерации:

Председатель Комитета Государственной Думы России А. Шишлов:

«Если мы живем не только сегодняшним днем, а еще и думаем о будущем, то мы просто обязаны создать россиянам условия, при которых они смогут определенное время учиться и работать за рубежом». [26]

Бывший министр образования РФ В. Филиппов:

«Самоизоляция России от европейской интеграции в сфере образования лишит российских студентов возможности стать конкурентоспособными и мобильными на международном рынке труда» [25].

«Если мы будем продолжать сильно отличаться от всех стран... то нечего рассчитывать вписаться в общеевропейские тенденции. А делать это придется, если, конечно, мы не намерены сидеть за железным занавесом» [26].

Вероятность реализации многих из этих надежд во многом ограничивается факторами, выходящими за пределы системы образования. Например, по замечанию Депутата Государственной Думы РФ В. Митрофанова, «отсутствие реальных и адекватных капиталовложений в систему образования не в состоянии компенсировать никакая реформа» [29(27)]. Кроме того, на престижность российского образования влияет не только и не столько его качество, сколько такие факторы, как международное влияние и авторитет страны и условия проживания в ней.

Аналогично, основным препятствием для международной мобильности студентов и выпускников вузов России и других постсоветских государств является не скорее не структура системы образования, а наличие визовых, финансовых, юридических и прочих барьеров. Косвенно это признается и в документах болонского процесса, где идет речь не о трудоустройстве как таковом, а о пригодности к работе (employability) [1].

В же время можно отметить что трудности постсоветских государств и стран Западной Европы, с которыми они столкнулись при реализации многоступенчатой системы и системы академических кредитов во многом похожи. Так же, как в Дании и Голландии, выпускники бакалаврских программ вузов ряда стран СНГ столкнулись с непризнанием их степени на рынке труда. На постсоветском пространстве эта проблема проявилась ярче, поскольку введение бакалаврской ступени здесь не было согласовано с внесением изменений в трудовое законодательство, обеспечивающих признание бакалаврской степени в качестве законченного высшего образования [26].

Российскими авторами широко высказываются опасения по поводу возможной утраты таких сильных сторон высшего образования России, как фундаментальность и системность а также возможной утраты национальных академических и научных традиций. Эти опасения также во многом созвучны с критикой, звучащей в странах Западной Европы [26].

Как в России, так и в западноевропейских странах, данные замечания породили оживленную дискуссию о темпах преобразований и их пределах. В Западной Европе одним из актуальных во-

просов стала проблема нахождения баланса между интернационализацией образования и сохранением ее национального характера. В России эта проблема приобретает собственное звучание: здесь все больше обсуждают такую альтернативу Болонскому процессу, как создание евроазиатского образовательного пространства.

III.5.1. Некоторые выводы для постсоветских стран

Вышеизложенное позволяет, на наш взгляд, сделать следующие выводы:

(1) *Необходим творческий подход к усвоению международного опыта.*

Системы высшего образования влияют друг на друга, и происходит постоянный обмен, заимствование и копирование отдельных их черт. В этом плане Болонский процесс — это один из множества примеров. Формирование национальной системы образования США представляет собой прецедент весьма успешного копирования отдельных особенностей Британской системы с последующей творческой трансформацией. — *это первый важный урок для постсоветских стран.*

Сравнения между степенями и структурами степеней являются содержательными только в определенных пределах и бесполезны в том случае, если игнорируются различные факторы, определившие существование этих степеней в данной национальной системе [3]. К этому следует добавить, что большинство инноваций взаимодействует с указанными факторами, и это взаимодействие часто дает непредсказуемый результат. Именно поэтому творческий подход к копированию международного опыта, базирующийся на глубоком понимании специфики собственной и чужой страны позволит снизить риск возможных непредвиденных последствий.

(2) *Необходимо скорейшее определение на уровне страны четких, ясных и согласованных приоритетов образовательной политики.*

Любая система имеет свои сильные и слабые стороны, и очень часто ее недостатки являются продолжением ее достоинств. Во многих случаях это обуславливает необходимость нахождения баланса между различными конфликтующими ценностями и приоритетами. Это бывает особенно сложно в обществах, где консенсус по этим проблемам отсутствует. Именно в такой ситуации находится большинство постсоветских стран.

(3) *Взаимосвязь между переходом на двухуровневую модель и внедрением академических кредитов является лишь небольшой видимой частью сложного и запутанного клубка проблем, которые необходимо будет решать в процессе реформирования.*

Так, в странах, на рынках труда которых не сформировался спрос на бакалавров и магистров вынуждены будут решать эту проблему параллельно с внедрением новых ступеней обучения. Кроме того, несмотря на формальный характер критерия количества кредитов, его соблюдение потребует перестройки многих содержательных и методических аспектов обучения. Формальный характер критериев образовательных ступеней вовсе не означает формального характера их соблюдения.

Библиография используемой литературы в Части II: «Двухступенчатая модель и кредитная система в высшем образовании США и Западной Европы: опыт для постсоветских стран»

1. The Bologna Declaration (1999). The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999.
2. Capano, Giliberto (2002). Implementing the Bologna Declaration in Italian Universities. European Political Science 1:3.
3. Haug, Guy (1999). Trends and Issues in Learning Structures in Higher Education in Europe. Final version - revised after the Bologna meeting of 18-19 June 1999. Confederation of European Rectors' Conferences, <http://www.rks.dk/trends3.htm>
4. Teichler, Ulrich. The changing debate on internationalization of higher education. Higher education 48: 5 – 26, 2004
5. Stephen Adam. A pan-European credit accumulation network. A dream or a disaster? Higher Education Quarterly, Volume 55, No. 3, July 2001, pp. 292 – 305
6. Atbach, P. G. Comparative higher education: knowledge, the university and development. Boston. 2000, p. 30
7. Teichler, U. And Jahr, V. Mobility during the course of study and after graduation. European journal of higher education 36 (4), 443 – 528
8. Teichler, U. Internationalisation as a challenge for higher education in Europe. Tertiary education and management 5 (1) 23, 1999

9. Teichler, U and Jahr, V. Mobility during the course of study and after graduation. *European journal of higher education* 36 (4), 443 – 528
10. Smith, Virginia, Karelis, Charles. *Considering the public interest*. Liberal Education, 0024-1822, March 1, 1995, Vol. 81, Issue 2
11. *Edmundo Tova1 and Jesús Cardeñosa* convergence in higher education: effects and risks. International Conference on the Convergence of Knowledge, Culture, Language and Information Technologies Convergences '03, December 2 - 6, 2003, Alexandria, EGYPT
12. Glazer, Judith S.. The Master's Degree. ERIC Digest., <http://www.ericdigests.org/pre-9210/degree.htm>
13. Postsecondary Institutions in the United States: Fall 2002 and Degrees and Other Awards Conferred: 2001-02, NCES, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2004154>
14. *Science and Engineering Indicators*, National Science Foundation, 2000. <http://www.nsf.gov/sbe/srs/seind00/>
15. Bok, Derek C. *Universities and the Future of America*. Durham, NC: Duke University Press, 1990, pp 30 – 50
16. Lucas, Christopher J. *Crisis in the Academy: Rethinking Higher Education in America*. New York: St. Martin's Press, 1966, pp 36 – 48
17. Altbach, P et. al. (eds). *Higher education in American society*. Amhrest, NY: Prometheus Books, 1994, pp. 70 – 91.
18. *Brookings Papers on Education Policy*. Edited by Diane Ravitch. Washington: Brookings, 1997, pp. 20 - 66
19. Assefa, M., Sedgwick, R. Evaluating the Bologna degree in the US. *World education news and reviews*, March/April 2004
20. Debra E. Gerald & William J. Hussar. Projections of Education Statistics to 2012. NCES 2002, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002030>
21. Ковалев М. Реформа экономического образования в Беларуси в контексте болонского Процесса. *Эковест* (2003) 3, 1, 85–94
22. The Prague Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area. Policy and Reform of Higher Education, Inter-University Cooperation, Academic Recognition and Mobility. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education, Prague, 19 May 2001.
23. Ганчеренок И.И., Грибовская Е.Л. Модели магистерской подготовки: Швеция, Великобритания, Испания Учеб.-метод. пособие /И. И. Ганчеренок, Е.Л. Грибовская. - Мн.: РИВШ БГУ, 2002. - 96 с
24. Jacques Attali. Tomorrow's world elite. UNESCO courier, http://www.unesco.org/courier/1998_09/uk/dossier/txt35.htm
25. В.И. Байденко (ред.) Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). Москва, 2002, 397 стр.
26. Федотова Н. И. Глобализация и образование. *Философские науки*, № 4, 2003