



И.Н. Ким

О влиянии Болонского процесса на развитие высшего образования в России

И.Н. Ким¹

¹Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, Владивосток, Россия

Получено 22.03.2017 / Отредактировано 04.09.2017 / Опубликовано 31.12.2017

Аннотация

Среди значительной части образовательной общественности бытует мнение о негативном воздействии Болонского процесса на развитие отечественного высшего образования. Применительно к Дальрыбвтузу можно констатировать, что процесс перехода на уровневую систему образования оказался сложным и многогранным и потребовал поэтапного решения новых задач, затрагивающих все направления деятельности университета. Была проведена масштабная работа по разработке нормативно-правовой базы для обеспечения образовательной и научной деятельности. Модернизация образования в рамках Болонского процесса сильно «освежила» деятельность преподавателей, подготовила их к эффективному использованию современных технологий обучения и позволила вывести образовательный процесс на качественно новый уровень. Это позволило создать учебно-методическое обеспечение учебного процесса, обеспечивающее высокий уровень образовательной и научно-инновационной деятельности, а значит адекватно реагировать на вызовы времени.

Ключевые слова: образовательная программа, модульно-рейтинговая система, компетентность, уровневое образование, учебно-методический комплекс дисциплины, образовательный процесс.

Key words: educational program, module-rating system, competence, tier education, methodical complex of discipline, educational process.

Известно, что в 2011 году в России окончательно утвердилась **Болонская конвенция**, которая должна была обеспечить конвертируемость российских дипломов и академическую мобильность студентов и преподавателей [2]. Предполагалось, что вхождение РФ в общеевропейскую образовательную зону придаст мощный импульс развитию интеграционных процессов отечественного высшего образования и будет способствовать повышению качества предоставляемых образовательных услуг. Данный аспект особенно актуален в настоящее время, когда интенсивное развитие и обновление тех-

ники и технологий непрерывно изменяет качество и условия профессиональной деятельности человека, заставляя его периодически осваивать новые способы и виды профессиональных навыков и компетенций, а также постоянно повышать уровень своей квалификации [7].

Строго говоря, переход системы образования на Болонский процесс подразумевает выполнение четырех основных положений, определяющих будущую архитектуру высшего образования. Прежде всего – это **уровневое образование** (бакалавр, магистр) [2]. С данной проблемой можно сказать справились все вузы

России, поскольку уже сделали по несколько выпусков бакалавров. Однако до сих пор не утихают споры вузовских преподавателей, правильно ли сделали, что отказались от подготовки специалистов в пользу бакалавров [3].

По своему опыту, как члена ГЭК знаю, что разница между бакалавром и специалистом гораздо больше, чем год дополнительного обучения. За последний год обучения в специалитете он прибавляет в компетентности почти на 50 %. Однако мне вспоминается одна конференция (2012 года), когда «сцепились» два профессора по поводу бакалавриата. Один профессор утверждал, что бакалавр – это «недоученный» специалист и производственники не знают, как его классифицировать. Другой профессор оппонировал ему, говоря, что если пойти в магазин, то все там сделано «недоученными» бакалаврами из-за рубежа (до периода импортозамещения). Значит дело не только в сроке обучения, но и в правильной организации учебного процесса, ориентированного на производства.

Следует отметить, что ППС очень поверхностно знает Болонский процесс, в понимании вузовского обывателя – это всего лишь уровневая система обучения вместо специалитета [2]. Отсюда и разговоры, зачем усложнять, если раньше все было хорошо, если специалист подготовлен лучше бакалавра. Надо заметить, что и раньше не все было хорошо и система высшего образования уже давно нуждалась в коренной перестройке [7].

Кроме того, есть магистратура, где дан дополнительный год по сравнению со специалитетом и из магистра можно сделать все, что душе угодно. Например, подготовить его для научно-исследовательской, проектной или иной работы, необходимой для производства. Может быть слабое знание профессорско-преподавательским составом (ППС) других видов работ, кроме научной, не позволяет эффективно готовить магистров для производства [6].

В России в магистратуру поступают в основном для получения специализированных знаний в области практической деятельности, а не для занятия наукой [5]. Между тем, в странах с рыночной экономикой магистратура выполняет функцию подготовки элитных кадров, деятельность которых определяет научно-технологический и социально-экономический прогресс общества, само функционирование наукоемких производств, то есть цель европейского образования в России опять не достигнута [8].

Еще одна болезненная тема, не укладывающаяся в голове ППС – сохранится ли «профилирующая» кафедра или произойдет разрушение кафедры как институциональной ячейки научных школ [2]. Действительно, при переходе с линейного принципа формирования учебного плана на разветвленный исчезает деление на выпускающие и обеспечивающие (вспомогательные) кафедры. В связи со сменой «идеологии специалиста» происходят изменения как содержания образования, так и сути деятельности преподавателя кафедры [4]. Но это не означает исчезновение данной структуры вообще, кафедра становится не столько методически-образовательным центром, сколько научно-образовательным центром. Сегодня кафедра представляет собой клуб по интересам, где все преподаватели говорят на одном языке и на одну профессиональную тему. Студент, придя на кафедру должен удовлетворить свое любопытство по профилю подготовки. В случае отсутствия подобного места студенту некому обратиться и некуда пойти за удовлетворением своего любопытства.

Второе положение – **введение кредитов**. В данном случае речь идет о принципиальном изменении в планировании учебного процесса [2]. По существу, набор кредитов в значительной степени становится прерогативой самого студента, он формирует свою индивидуальную образовательную траекторию, становясь в этой системе главным и заинтересованным лицом, несет полную

ответственность за все плюсы и минусы полученного образования. Именно о сегодняшних нерадивых выпускниках будут говорить, что они не сумели правильно спланировать свою образовательную траекторию [8].

Известно, что в Европе давно назрела потребность в предоставлении студентам индивидуальной образовательной траектории. При этом предполагалось, что обучающиеся получат возможность в приобретении тех профессиональных компетенций, которые считают для себя наиболее значимыми [5]. Это позволяет им самостоятельно выбирать учебные дисциплины и преподавателей, а при желании – обучаться в разных европейских вузах. В условиях объединяющегося рынка рабочей силы все актуальнее становится получение диплома, признаваемого в разных странах, для чего в Европейском сообществе была проведена соответствующая гармонизация систем обучения и выработана единообразная квалификация выпускников вузов.

Объектом критики российского образовательного сообщества является **компетентностный подход**. В европейском варианте данный подход рассматривается в неразрывном единстве с **модульно-рейтинговой системой** оценки знаний [3]. Такое сочетание позволяет индивидуализировать образовательную траекторию обучения студента, что отвечает современным вызовам объединенного рынка труда.

Европейская система образования позволяет индивидуализировать образовательную траекторию обучения студента, что отвечает современным вызовам объединенного рынка труда. Анализ профессиональной деятельности ППС российских вузов, в том числе и Дальрыбвтуза, показывает, что у нас до сих пор доминирует система образования, построенная на модели «знания – умения – навыки», которая исчерпала свои резервы совершенствования как по содержанию, так и по методам обучения [8, 10]. Ее альтернативой является компетентностный

подход, однако разрабатываемые во многих вузах уже в течение нескольких лет варианты данного подхода пока не приводят к кардинальному улучшению учебного процесса [6]. Это обусловлено тем, что для реализации компетентностного подхода в обучении необходима не только ориентация на практическую деятельность будущего выпускника, но и конкретные компетентностные **модели описания** профессиональной деятельности. Более того, к данным моделям необходимо наличие соответствующей **методологии их формирования** [2]. Попытки внедрить данный подход при незначительной коррекции существующего пакета форм и методов вузовского обучения, сформировавшегося на основе модели «знания – умения – навыки», не приводят к качественному изменению учебного процесса и поэтому фактически не повышают уровень подготовки специалистов [8].

Для разрыва образовавшегося порочного круга необходимо дальнейшее совершенствование содержания и методов профессионального образования, переход к деятельному обучению, дающему выпускнику возможность получения квалификации, востребованной на рынке труда не только в настоящее время, но и в ближайшей перспективе [7]. Однако эффективная реализация современных образовательных стандартов возможно только в том случае, если преподавательский коллектив освоит новые компетенции.

Для реализации компетентностного подхода необходимо дальнейшее совершенствование содержания и методов профессионального образования, переход к деятельностному обучению, дающему выпускнику, наряду с возможностью получения квалификации, востребованной на рынке труда не только в настоящее время, но и в ближайшей перспективе, реальное подтверждение его способности и готовности к интегрированию в производственную сферу [5].

Известно, что **модульно-рейтинговая система** оценки качества образования

в его блочно-модульном варианте сложилась в Европе в результате назревшей потребности в предоставлении студентам индивидуальной образовательной траектории [2]. Для российской действительности данное явление пока не совсем свойственно, что обусловлено отсутствием положительной динамики потребности в специалистах, обладающих расширенным спектром инновационных компетенций [4]. В стране сохраняется катастрофическая ситуация с трудоустройством выпускников вузов, которые в подавляющем большинстве работают в областях, не связанных с направлением их подготовки [9]. Во многом это обусловлено отсутствием всеохватывающей инновационной активности в производственной сфере общества, поэтому некоторые авторы констатируют, что модернизация высшего образования по западноевропейскому образцу изначально не имела большого смысла, если не считать трудоустройство выпускников российских вузов за рубежом [6].

Третье положение – **мобильность как студентов, так и преподавателей**. Предполагается стимулировать получение дополнительных курсов в зарубежных вузах. Но эта полезная мера нуждается в соответствующем финансовом обеспечении и самих студентов, и преподавателей. К сожалению, ППС и студенты не являются носителями иностранного языка, поэтому сложно говорить об их мобильности. По части обмена учебно-методическими материалами между российскими вузами наблюдается интенсификация данного обмена, поскольку УМКД вузы обязаны выставлять на сайте.

В последние годы политика государства в области высшего образования заключается в методическом и настойчивом разъяснении ректорам российских университетов, какие шаги они должны предпринять, чтобы стать конкурентоспособными на глобальном рынке образования и науки – прежде всего поднять качество своих образовательных программ [4]. Для решения этой задачи

необходимо ППС большинства российских вузов обучить английскому языку не ниже базового уровня, чтобы преподаватель смог ознакомиться с научными достижениями в мировом масштабе и привел бы свои учебные дисциплины в соответствие с современным состоянием. Знание языка сильно бы сказалось на мобильности ППС, поскольку одним из наиболее значительных факторов, препятствующих мобильности преподавателей, да собственно и студентов, является недостаточный уровень владения иностранным языком, особенно английским. Во многих российских вузах практически не существует курсов, преподаваемых на английском языке. Учреждение англоязычных программ не только будет способствовать повышению мобильности и конкурентоспособности российских ППС и студентов на европейском рынке труда, но и значительной степени будет привлекать студентов из-за границы, особенно из стран СНГ.

Четвертое положение – **контроль качества образования**. Система менеджмента качества вуза – это совокупность организационной структуры, процессов и ресурсов, необходимых для осуществления политики качества с помощью его планирования, управления и улучшения [2]. Политика в области качества является основным документом системы, она определяет цель построения и функционирования системы менеджмента качества, а также обязательства ректората по достижению поставленных целей.

В российских вузах в сегодня обязательно наличие внутри вузовской системы контроля качества, что означает существование вузовской документации в виде положений, инструктивного материала, методических указаний и стандартов предприятия по организации и контролю образовательного процесса.

Первым шагом по получению качественного обучения является перенос ответственности на студента. При этом у студента должно быть право выбора преподавателя. В России мы становимся

наблюдателями падения качества образования на всех ступенях. Одна из причин – это неправильные целевые ориентиры в области государственной политики качества в России.

Следующее новшество Болонского процесса – модульно-рейтинговая система контроля знаний, являясь одним из позитивных объектов [3]. Модульно-рейтинговая система контроля знаний обеспечивает высокую объективность и многоплановость оценки успеваемости студента по отдельным учебным дисциплинам. К очевидным достоинствам данной системы следует отнести практическое искоренение субъективного отношения между преподавателем и студентом. Кроме того, она стимулирует создание условий, способствующих углубленному вниманию студента к отдельным учебным дисциплинам, а также развивает поисковый характер их познавательной деятельности с учетом индивидуальных предпочтений, междисциплинарных взаимосвязей и специализации [9]. И наконец, реализация модульно-рейтингового подхода предполагает качественно иной уровень организации самостоятельной подготовки студентов.

Безусловно, оценку рейтинга студента сложно считать увлекательным, а тем более творческим процессом. Однако студент видит всю «поднаготную» своей деятельности или бездеятельности, а итоговая оценка перестает быть плодом ситуационного или эмоционального отношения преподавателя к обучающемуся, поскольку формируется в результате приложенных им усилий в течение всего периода освоения дисциплины. К недостаткам данной системы контроля знаний в российских условиях следует отнести высокий уровень трудозатрат, что вероятно, обусловлено несовершенством действующих компьютерных технологий в отдельных вузах.

Теперь хотелось бы заострить внимание на изменения в **методической части** образовательного процесса. Исследователи отмечают, что характерной чертой

развития российского вуза, проявляющейся независимо от его статуса, стала всеобъемлющая бюрократизация научно-образовательного процесса, которое проявляется в виде комплекса управленческих практик, затрагивающих все аспекты функционирования высшей школы [1]. При этом стала многократно усиливаться формализация вузовской среды, значительно активизировалось введение различных стандартов, регламентов, рейтингов оценки деятельности преподавателей и сотрудников. Более того, все эти годы происходило тотальное и вряд ли оправданное усложнение систем отчетности, методической обеспеченности, аттестации и иных форм контроля и самоконтроля ППС и студентов, учебных заведений и органов управления ими.

Однако подобное происходит практически во всех направлениях профессиональной деятельности всего трудового населения страны и практически ни одна сфера деятельности не избежала многоуровневого контроля сверху, который в сочетании колоссальной бумажной отчетностью практически не оставляет времени заниматься «живой», а тем более творческой работой.

С данной позицией можно согласиться только отчасти, поскольку за бюрократизацию выдается формализация параметров научно-образовательного процесса, в частности разработка стандартов, регламентов, норм, критериев рейтинговой и иных оценок. Менталитет большинства ППС российских вузов таков, что любую формализацию мы обычно воспринимаем негативно. В данном случае она является одним из важнейших принципов рационализации управления и повышения его эффективности и направлена на обеспечение объективности и прозрачности в процессах управления и контроля [5]. Это позволило нам выйти на качественно новый уровень учебно-методического сопровождения образовательного процесса [1].

Вероятно, большинство ППС такую работу воспринимают как никому не

нужный бумажный вал. Однако, в данном случае происходит модернизация и системная организация структуры функционирования вуза, переформируются логика и содержание учебного процесса [3]. Более того, разработка рабочих программ, тестов и других методических материалов в рамках ФГОС является весьма интенсивной работой преподавателя над собой, в результате которой формируется его **общая учебно-методическая культура**. Значительный объем учебно-методической документации, который сегодня создается в вузах, представляет собой «разовую» работу, связанную с введением в действие образовательных стандартов.

Таким образом, можно констатировать, что процесс перехода на уровневую систему ВО оказался сложным и многогранным и потребовал поэтапного решения сложных для нас задач, затра-

гивающих все направления деятельности университета. Была проведена масштабная работа по усовершенствованию нормативно-правовой базы, разработаны соответствующие нормативно-правовые акты для обеспечения образовательной и научной деятельности, включая создание методической базы в формате образовательных стандартов. Более того, модернизация образования в рамках Болонского процесса сильно «освежила» деятельность ППС, подготовила их к эффективному использованию современных технологий обучения и позволила вывести образовательный процесс на качественно новый уровень. Сегодня учебно-методическое обеспечение учебного процесса таково, что позволяет вузу на высоком уровне вести образовательную, научно-инновационную и иную деятельность, а значит адекватно реагировать на вызовы времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабинцев, Б.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 30–37.
2. Гретченко, А.И. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А.И. Гретченко, А.А. Гретченко. – М.: КноРус, 2013. – 430 с.
3. Ким, И.Н. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса рыбохозяйственного вуза в формате Болонского процесса / И.Н. Ким, С.В. Лисиенко // Рыбное хозяйство. – 2014. – № 4. – С. 19–23.
4. Ким, И.Н. Профессиональная деятельность преподавателя российского вуза: сложившиеся стереотипы и необходимость перемен // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 39–47.
5. Куприянова, Л.М. Развитие кадрового потенциала высшей школы // Экономика образования. – 2015. – № 2. – С. 70–84.
6. Митрофанова, К.А. Компетентностный подход в высшем образовании: подготовка профессорско-преподавательского состава / К.А. Митрофанова, Е.А. Пенькова // Инновации в образовании. – 2015. – № 6. – С. 50–61.
7. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия / под ред. А.А. Климова. – М.: Дело, 2013. – 104 с.
8. Рубин, Ю. Предполагаемые и фактические результаты обучения / Ю. Рубин, А. Коваленко // Качество образования. – 2012. – № 2. – С. 40–43.
9. Свистунов, А. Кадровый голод как результат некачественного образования / А. Свистунов, Л. Шубина, Д. Грибков // Там же. – № 7. – С. 56–61.
10. Тихомирова, Е. Каким должно быть современное образование? // Там же. – 2011. – № 7-8. – С. 38–43.