

А.В. Мишинкина

СТАНОВЛЕНИЕ НОВОЙ УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье рассмотрена трансформация модели российского университета, обусловленная переходом высшей школы на уровневую систему. Основными показателями современного образования становятся компетенции и результаты обучения как средство выражения уровня компетенций.

Данная проблема была изучена в исследовании, проводимом автором в нескольких городах Северо-Западного и Приволжского федеральных округов. В статье представлены некоторые итоги реализации реформы образования в регионах России.

Ключевые слова: *уровневая система, компетентностный подход, компетенции, результаты обучения.*

Keywords: *level system, competence approach, competence, learning outcomes.*

Российское высшее профессиональное образование вступило в период глубокого реформирования. Официально в 2011 г. завершен прием на обучение по специальностям (специалитет), стандарты подготовки специалистов остались в прошлом. Приняты новые стандарты подготовки по образовательным направлениям, программам и профилям. Институционально этот процесс представляет собой переход на уровневую систему образования, которая включает в себя основную образовательную программу первого уровня — бакалавриат, основную образовательную программу второго уровня — магистратуру, и основную образовательную программу третьего уровня — аспирантуру. На наших глазах происходит становление новой уровневой модели современного российского университета.

Министерством образования и науки РФ к 2015 г. предусмотрено завершить переход к уровневому высшему образованию (с учетом полного прекращения приема студентов на программы специалитета).^{*} Планируется, что переход на уровневую систему, с одной стороны, существенно повысит гибкость системы профессионального образования, а с другой — создаст основу для непрерывного образования в течение жизни.

Институциональные перемены обеспечивают фундаментальную смену парадигмы образования, а именно трансформацию знаниевой модели в компетентностную (Болонский процесс... 2009; Белицкая 1995; Бондаревская, Кульневич 2004; Соколов, Соколова 2003). Изменяется положение участников научно-педагогического процесса и система взаимодействия (способ коммуникации) между ними — студент из объекта образовательного процесса превращается в субъект. Изменяется миссия образования в целом.

Период начала 1990-х гг. характеризуется заметными переменами в осмыслении и переосмыслении задач, которые ставятся перед системой образования, что связано с общим объемом перемен в политической, экономической и интеллектуальной жизни мировых сообществ, с процессами глобализации, вступления в ВТО и т. д. Изменения, происходящие на мировой арене, задают вектор развития всем социальным институтам, в том числе и образованию. Модернизация образования становится закономерным этапом в развитии российской высшей школы, отвечающим на запросы международного сообщества, и, как следствие, происходит трансформация институтов и практик российского университета.

Развитие образования в мире подвергалось критике, доказывающей слабость концептуальных основ образовательной политики, что нашло отражение в многочисленных исследованиях и публикациях российских и зарубежных авторов (Karier 1973; Mannheim, Stuart 1997; Наука, культура, образование 1995; Осипов 1998; Черемных 2005). Один из известных американских исследователей в области образовательной политики, директор Международного института планирования образования Ф. Кумбс предложил считать кризис образования не просто мировым, но даже вечным, не зависящим ни от экономики страны, ни от ее политического устройства. Суть данного кризиса, по его мнению, состоит «в разрыве между существующей системой образования и реальными условиями жизни общества» (Кумбс 1970: 10).

^{*} Федеральный закон от 10.11.2009 № 260-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете». Ст. 6.

Кризис образования включает проблемы оптимизации управленческих стратегий, совершенствования образовательных стандартов и программ, повышения качества образования и улучшения финансирования. По мнению Н.З. Алиевой, такой контекст рассмотрения проблемы кризиса образования весьма важен, но не затрагивает сущности проблемы. Проблема состоит в изменении ценностей, целей и смыслов образования. Образование из цели превратилось в средство, инструмент повышения социального статуса, престижа и т. д. (Алиева 2008: 43). Смыслом образования становятся не образовательные ценности и блага в виде грамотности, образованности, профессиональной и социальной компетентности, культуры, а конечный прагматический результат в виде знакового символа — диплома, сертификата о получении образования и др. Образование становится экономическим благом, обеспечивающим выпускнику конкурентное преимущество на рынке труда, оцениваемое с помощью новых институтов — компетенций.

Федеральные государственные стандарты (ФГОС) задают определенные требования к выпускникам. Образовательный стандарт предполагает «на выходе» выпускника с определенным набором компетенций, который в процессе трудовой деятельности реализует имеющиеся знания и навыки. Профессиональный стандарт претендует уже не просто на выпускника с набором знаний, умений и навыков (т. е. компетенций), а на специалиста (имеется в виду не специалист как выпускник специалитета, а человек, обладающий профессиональными прикладными навыками). Таким образом, наряду с изменением институциональной среды российской системы высшего образования и появлением уровневых институтов* (структурных, организационных и др.) меняется и сам дискурс высшей школы.

Текущие перемены в современных российских университетах вызывают бурную полемику в среде ученых, преподавателей, студентов, работодателей и др. Основной пункт критики состоит в том, что в области образования проводилась не реформа, а частичные реформы отдельных сегментов образовательной системы. Изменения сводятся, в большинстве случаев, не к единой согласованной системе мероприятий, направленной на достижение определенного результата, а к отдельным мероприятиям, имеющим разные цели и задачи (Мельник 2008: 17). Между

* Под институтами современного уровневого образования автор понимает совокупность формальных и неформальных норм, правил, предписаний, а также соответствующих ограничителей, структурирующих нормы взаимодействия внутри организации. Институты уровневого образования складываются в контексте перехода российской высшей школы к многоуровневой системе квалификаций.

тем, любые перемены в системе высшей школы являются необходимыми, и более того, необратимыми.

Мы анализируем институциональные аспекты перехода современного российского университета к уровневой модели образования. Данная проблема распадается на несколько составляющих:

- проблема массовости и элитарности образования;
- переход от знаниевой модели к компетентностной (предпосылки перехода и проблемы, возникающие в процессе этого);
- внедрение результатцентрированного подхода в высшей школе.

Проблема перехода на новую модель образования была специально изучена в исследовании, проводившемся автором в 2010–2011 гг. в пяти российских городах: исследовались университеты Казани, Самары, Саратова, Санкт-Петербурга и Великого Новгорода. Экспертами выступали проректоры и начальники учебно-методических отделов университетов.* Особенно резкое отношение к данной реформе мы видим у представителей технических вузов. Так, по мнению начальника учебно-методического управления Саратовского государственного технического университета, *«переход на бакалаврскую подготовку убивает специальные кафедры. Представим себе ситуацию — специальный вуз переходит на образовательную программу, в которой практически отсутствует специализация. И он превращается в обычный университет, в котором преподают физику, математику, астрономию. Поэтому пока есть специалитет — мы, конечно, по максимуму будем принимать на специалитет»* (Информант 1).

Представители Санкт-Петербургского государственного Горного университета им. Плеханова также негативно настроены в отношении внедрения уровневой подготовки своих выпускников. Декан нефтегазового факультета отмечает, что *«первое предложение открыть бакалавриат на факультете поступило в 2007 г. Объяснение было простое: все открывают, и мы не должны отставать. В 2011 г. соответственно должен был состояться первый выпуск. Но он не состоялся, так как на бакалавриат просто никто не шел, не видя в этом смысла. Таким образом, за четыре года существования отделения на нефтегазовом факультете ни одного бакалавра подготовлено не было»* (Информант 2).

Известно, что спрос на высшее образование растет, начиная с середины 1990-х гг. (табл. 1), и до сентября 2011 г. прослеживалось сосуще-

* Всего было собрано 25 формализованных и полуформализованных интервью. Договоренность об интервью осуществлялась по телефону и электронной почте. Все интервью проводились в режиме непосредственного общения с респондентами. (Список информантов см. в Приложении).

ствование бакалавриата, магистратуры и специалитета с явным преобладанием последнего. Но, как уже говорилось, с 1 июля 2012 г. университеты будут набирать студентов только на отделения бакалавриата и магистратуры. В этих условиях бакалавриат, дополняемый спектром магистерских программ и широким выбором программ профессиональной и общекультурной подготовки и переподготовки, превратится в ядро образовательной системы.

Таблица 1

Число государственных (муниципальных) и негосударственных образовательных учреждений высшего профессионального образования и количество студентов, обучающихся в них

Годы	Число образовательных учреждений	Количество студентов всего, тыс.человек
1995/1996	762	2790,7
2000/2001	965	4741,4
2002/2003	1039	5947,5
2003/2004	1044	6455,7
2004/2005	1071	6884,2
2005/2006	1068	7064,6
2006/2007	1090	7309,8
2007/2008	1108	7461,3
2008/2009	1134	7513,1
2009/2010	1114	7418,8
2010/2011	1115	7049,8

* *Источник:* Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/vp-obr1.htm].

Таким образом, вместо системы, в которой доступ к высшему образованию был селективным, появится система, в которой высшее образование (на уровне бакалавриата) становится массовым и всеобщим (Российское образование 2008: 13). Вектор развития меняется от знаний к компетенциям, формируется и закрепляется ценность самообразования и — тем самым создается фундамент не только для магистратуры, но и для получения в течение жизни «гибкого» и универсального образования.

В систему бакалавриата (академического и прикладного) предполагается вовлечь более двух третей выпускников общеобразовательной школы. Причем в статус прикладного бакалавриата планируется перевести также более половины программ среднего профессионального образования, с включением соответствующих учреждений в состав вузов (либо надделение укрупненных колледжей статусом вузов). Становится

очевидным, что прикладной бакалавриат будет более специализирован и нацелен на освоение конкретных компетенций при наличии широкого базиса знаний (Там же: 31).

В общем, массовый бакалавриат имеет своей целью освоение самого широкого набора компетенций — от фундаментальных знаний и методов исследований до прикладных умений, позволяющих быть полноправным участником на рынке труда. Укрупнение направлений подготовки бакалавров должно сочетаться с широким простором для инициативы учебных заведений и самих студентов. Предполагается, что государственный стандарт подготовки бакалавров будет регламентировать не более половины предметов, а доля самостоятельно выбираемых студентами курсов превысит 30 %.

В новой системе вместо четких предписанных и конечных траекторий обучения предусматривается создание учащимися индивидуальных траекторий, что позволит им быть более мобильными за счет собственного выбора программ и учебных курсов (это касается не только формального образования, но и дополнительного, что предоставит еще и возможность постоянного обновления компетенций) (Там же: 14).

Однако для индивидуализации образования на базе современных технологий необходимо создать особую среду, мотивирующую к этому. Наличие такой среды должно стать основным признаком элитного образования. По мнению С.Р. Филоновича, руководителя Международной конференции российской ассоциации бизнес-образования «Трансформация образования в современном мире: причины, проблемы и новые возможности», основные отличия элитного и массового образования состоят в том, что «для массового университета характерен низкий уровень дифференциации и высокий уровень стандартизации». Университет, дающий элитарное образование, способен обеспечить, с одной стороны, достаточно высокий уровень стандартизации, с другой, — дать возможность студентам получить индивидуализированное образование. Обладатель элитного образования приобретает дополнительные конкурентные преимущества на рынке труда. Для реализации этой цели выпускнику необходимы навыки построения видения будущего, самопознания, непрерывного саморазвития, генерации знаний (Подсыпанина 2007).

Инструментом, позволяющим решать проблему индивидуализации и персонализации в образовании, по нашему мнению, выступает компетентностный подход, который направлен на рефлексивную оценку учащимися своего потенциала, осознание границ своей компетентности. Здесь в явном виде предстает рыночный принцип капитализма западной модели, когда человек знает, *на что* он способен и *где он будет* востребован со своими способностями, занимая тем самым определенное

место в социальной стратификационной пирамиде. В зависимости от имманентных возможностей, личность реализует или не реализует свои социальные ожидания. Тем самым фиксируется определенный уровень — «потолок», но до этого уровня индивиду еще предстоит подняться.

Итак, компетентностный подход явно ориентирован на социальное позиционирование. Этот подход работает на социальную и культурную стратификацию. Со школьной скамьи человека научают оценивать свои жизненные шансы и профессиональные возможности и соответственно определять границы своей компетентности — степень того, на что он «годен» — в повара или дворники, в губернаторы или футболисты, в менеджеры или президенты компании и т. д. Другими словами, компетентностный подход помогает выявить место человека среди «белых» или «синих воротничков».

Новый подход возник объективно: индустриализация, последовавшая за ней научно-техническая революция, а вслед за ними модернизация, технологизация и период высоких технологий — все это потребовало иметь на рынке труда узкопрофессиональных специалистов. Промышленная революция привела в действие формулу «человек-машина-человек», заставив человека учиться «нажимать нужные кнопки». Смысл компетентностного подхода заключается в том, чтобы человек не тратил много времени на выработку практических навыков, а сразу знал, *какие* кнопки нажимать.

В условиях рыночной экономики российскому обществу потребовалась новая образовательная модель. Вырос спрос на специалистов, которые могут своевременно решать конкретные профессиональные задачи, отвечать на текущие вызовы и угрозы, принимать оптимальные решения в своей сфере деятельности. В этом социально-экономическом контексте наиболее эффективным является компетентностный подход, поскольку он в состоянии «поставлять» на рынок труда нужных специалистов.

Проректор Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики (НИУ ИТМО) отмечает, что *«в российских университетах была всегда другая задача, другая модель — знаниевая или квалификационная, то есть ориентация и развитие способностей на решение задач определенной сложности. А если говорить точнее, то задача сводилась к тому, чтобы, прежде всего, дать знания, а лишь потом — умения. И выпускник получал свой диплом не за навыки и умения, а именно за знаниевый компонент»* (Информант 3). Но надо иметь в виду, что знания не уходят из компетентностной модели, меняется акцент — фокус переходит со знаний на навыки.

Хотя возникновение компетентностного подхода было объективным процессом, отвечающим на запросы времени, многие резко высту-

пали и выступают против данного подхода (Nyland 1993), суть которого, как говорилось выше, состоит в том, чтобы учить не просто знаниям, а умению «учиться» и применять эти знания. Однако, по нашему мнению, именно в этом состоит способность к успешной деятельности. И если эта идея в западном обществе выглядит как идея конкурентоспособности, то в нашем обществе — как идея выстраивания карьеры. В российской высшей школе перед выпускником никогда не ставилась задача успешно действовать в изменяющихся ситуациях, никогда не ставилась задача быть конкурентоспособным. А именно в этом и состоит прагматика компетентностного подхода.

Понятие компетенции весьма многогранно. Среди основных характеристик компетенций можно выделить следующие:

- компетенции представляют собой динамическую комбинацию знания, понимания, умений и навыков;
- компетенции включают в себя установки, мотивацию, ценности;
- развитие компетенций является целью образовательных программ;
- компетенции формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных стадиях (Гонсалес 2009: 80);
- компетенции отражают личностную составляющую студента.

Компетентностный подход, согласно определению Болонского глоссария, — это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования (система обеспечения качества). Разработка содержания квалификаций в терминах компетенций и результатов обучения решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения. Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана. Компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда.*

Компетентностный подход требует нового *образовательного результата*, «ориентированного на решение конкретных задач, а не просто на

* Болонский глоссарий содержит основные понятия и термины Болонского процесса. Англоязычные определения содержат описание современного состояния концептуальных положений Болонского процесса со ссылками на основополагающие документы. Определения на немецком и русском языках не только раскрывают значения соответствующих понятий, но и информируют об их национальных особенностях, в частности, о состоянии дискуссии по данному вопросу и ходе реализации положений Болонского процесса (Bologna Glossary: 7).

формирование навыков и умений, которые могут и не пригодиться в реальной *конкретной* ситуации» (Сорокина 2010: 124). Здесь речь идет не просто о наборе универсальных навыков и умений, на что в большей степени ориентирована знаниевая модель, а именно о наборе профессиональных навыков.

Может показаться, что компетентностная модель сужает образовательный результат, но она изначально призвана решать другие задачи. Российская система техникумов решала эту проблему. Именно техникумы выпускали узких специалистов (то, что на Западе приняло форму бакалавриата). Сегодня, в рамках перехода на новую систему образования, планируется создавать прикладной бакалавриат, как упоминалось выше, на базе техникумов (ныне колледжей), предполагающих реализацию программ технического бакалавриата и модульные программы подготовки по конкретным специальностям.

Каждому образовательному уровню соответствует свой набор компетенций. Модель подготовки бакалавра отличается от модели подготовки магистра. По мнению проректора НИУ ИТМО, *«бакалавр должен уметь и быть готов действовать в социальной жизни и профессиональной деятельности. Но он должен это делать на своем уровне. Но пока еще это у нас не отрефлексовано, то есть пока наши вузы не могут задать те компетенции, которыми должен обладать бакалавр, и быть востребованным. То есть мы мечемся — либо ему инженерные компетенции дать, либо другие»* (Информант 3). Видимо, имеются в виду универсальные компетенции — а точнее, профессиональные. Человек может работать инженером, имея универсальные знания и диплом физического факультета СПбГУ, но успешнее становились выпускники, имевшие диплом политехнического университета, т. к. именно там профессиональная подготовка была сужена (так, во времена СССР, вслед за классическим университетом, по статусу, всегда шел политехнический вуз). И зачастую получалось так, что выпускники, нацеленные на стратегическую работу, становились тактиками.

Между тем понятие стратегической направленности имело многие преимущества, особенно в 1990-е гг. Например, в Саратове практически все, кто начинал создавать банки, не имели специального экономического образования. Большинство из них были физиками, математиками — в общем, специалистами с универсальным образованием. Именно они как стратеги смогли сориентироваться в данной ситуации, продумать весь процесс и скоординировать работу узких профессионалов, ставших активными и непосредственными участниками рабочего процесса.

Мы не абсолютизируем ни знаниевый, ни компетентностный подход. Каждый из них, как уже говорилось, был детерминирован потребностями общества. Однако уязвимость знаниевого подхода состояла

в том, что всех хотели сделать стратегами. Автоматически предполагалось, что если человек получил высшее образование, то он готов к невероятным интеллектуальным прорывам, т. е. готов быть стратегом. Однако на практике все больше нужны квалифицированные специалисты, решающие проблемы сегодняшнего дня. Завтрашний день выдвинет другую проблему, значит, специалист должен иметь возможность получить другие профессиональные навыки в рамках системы непрерывного образования. Эту мобильность стал обеспечивать и поддерживать компетентностный подход.

Компетентностный подход охватывает по меньшей мере три уровня: *институциональный локальный, институциональный национальный и институциональный международный* (Болонский процесс... 2009). На институциональном локальном уровне компетенции — при правильном их применении — содействуют лучшему пониманию преподавателями и студентами того, что ожидается. Очевидно, они также способствуют усилению для работодателей прозрачности полученного выпускником образования, согласно направлениям его подготовки, профилям. На институциональном национальном уровне компетенции могут выступать не только своеобразными строительными блоками для создания национальных и отраслевых квалификационных рамок, но и призваны решать проблему качества, прежде всего качества социально-экономического развития региона. На институциональном международном уровне посредством компетенций описываются Всеобщая структура квалификаций для Европейского пространства высшего образования (далее ЕПВО) и Европейская структура квалификаций, призванная осуществлять проект непрерывного образования.*

Квалификация выпускника является одной из важнейших компонент в институциональном механизме системы степеней ЕПВО (Шендерова 2011: 22). Квалификация в формате Европейского приложения к диплому становится пучком ориентиров, характеризующая для работодателя качество и содержание образования выпускника как будущего работника. Для самого выпускника она определяет его возможности на рынке труда и продолжения обучения на следующем уровне; для академического сообщества — качество образования, прозрачность системы управления вуза и открытость вуза обществу в целом. Этот спектр ориентиров возникает, когда квалификации выпускников вузов описываются результатами обучения, о чем упоминалось выше.

* Проект «Распространение и влияние реформы образовательных программ высшего образования в Европе» был осуществлен по заказу Комиссии ЕС, координатор проекта — Центр исследования политики в области высшего образования Университета Twente (Нидерланды).

Формулировать результаты обучения необходимо на всех структурных уровнях институционального механизма систем квалификаций ЕПВО. Абитуриенту результаты обучения помогают выбрать образовательную программу, студенту — оптимальную образовательную траекторию. Вуз, ориентируясь на результаты обучения, увязывает цели программы, ее дисциплины / их модули и систему оценивания студентов, создавая совместные международные образовательные программы. Таким образом, компонента квалификации отражает роль руководства каждого отдельно взятого вуза в институциональном механизме систем квалификаций ЕПВО.

Результаты обучения, общие для всех образовательных программ, ведущих к присвоению той или иной квалификации, позволяют описать уровни образования и выстроить их последовательность в национальной рамке. Национальная рамка определяет, диапазон *каких именно* результатов обучения позволяет отнести программу к тому или иному уровню. Механизм многоуровневой системы квалификаций ЕВПО предусматривает последовательность и непротиворечивость первого уровня (в российской терминологии бакалавриат и специалитет), второго (магистратура) и третьего (аспирантура) уровней высшего образования (Шендерова 2011: 10).

В связи с ориентацией на результаты обучения внимание академических кругов, студентов и преподавателей, работодателей и др. привлекает результатцентрированный подход, востребованный прежде всего в проектировании образовательных программ и в их реализации. При проектировании и организации образовательного процесса системообразующими категориями в своем единстве выступают:

- *цели* образовательного процесса (общие формулировки, описывающие профессиональные и карьерные успехи выпускников, к достижению которых готовит данная программа);
- *результаты* образовательного процесса (формулировки того, что будут знать и уметь студенты по завершении обучения);
- *критерии* эффективности образовательного процесса (особые, измеряемые спецификации, определяющие эффективность работы учащегося, необходимую для достижения установленного результата);
- *оценивание* образовательного процесса (процессы внедрения, сбора, применения и подготовки данных, которые могут быть использованы для оценки достижений);
- *оценку* образовательного процесса (процесс рассмотрения итогов анализа данных и принятия решения о ценности полученных выводов) (Болонский процесс... 2009: 16).

Таким образом, в рамках результатцентрированного подхода можно отметить (это не единственная, но преобладающая точка зрения в литературе), что результаты обучения:

- выступают средством выражения уровня компетенции;
- формулируются профессорско-преподавательским составом каждого вуза;
- могут относиться к отдельной курсовой единице или к периоду обучения; определяют необходимые условия для присуждения кредитов;
- являются формулировкой ожиданий: что и как студент на основе имеющегося потенциала возможностей будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать (уметь) после завершения образования на соответствующем его уровне (Гонсалес 2009: 82).

Подведем итог основных тенденций современного российского образования, в которых отображен переход на уровневую систему и, как следствие, трансформация модели университетского образования. Современный российский университет находится в переходном этапе реализации уровневой модели. С 2011 г. университеты официально прекратили набор на специалитет. Несмотря на то, что механизм реформирования уже действует, адекватной институциональной среды для его внедрения в России не создано.

Система высшего образования за годы рыночных реформ превратилась в своеобразный гибрид. Она сохранила доставшуюся в наследство от советского периода институциональную структуру практически неизменной, но была перенастроена для решения иных задач, связанных прежде всего с высокой социальной динамикой и с удовлетворением устойчиво высокой потребности населения в высшем образовании (Мельник 2008: 31), для подготовки «новых» профессионалов в условиях рыночной экономики. Речь идет не только об обучении новым профессиям, «от обладателей которых требуется уметь ставить цели, эффективно взаимодействовать в различных ситуациях (имеются в виду коммуникативные навыки), проектировать и анализировать в рефлексивном режиме собственную деятельность» (Сорокина 2010: 124): в современном обществе высокая компетентность требуется во всех сферах профессиональной деятельности.

Уровень компетенций, заложенный в современном университете, будет определяться не столько государственными стандартами, сколько качественным взаимодействием новых институтов высшей школы, их встраиванием в институциональную среду университета — и, как следствие, активной деятельностью всех участников образовательного процесса при участии непосредственных «заказчиков» образовательных услуг в лице работодателей. Только такое взаимовыгодное сотрудничество, по нашему мнению, способно вывести российскую высшую школу на качественно новый уровень, позволив не копировать чужой опыт и, как следствие, чужие ошибки, а созда-

вать и транслировать всему образовательному сообществу собственные накопленные практики. Ведь, как известно, «невозможно обогнать, догоняя».

Литература

Алиева Н.З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания. М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2008.

Белицкая Г.Э. Социальная компетенция личности // Сознание личности в кризисном обществе / Ред. Абульханова-Славская А.А., Брушлинский А.В., Воловикова М.И. М.: Институт психологии РАН, 1995. С. 42–57.

Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (Приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.

Гонсалес Х. Пример реализации // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (Приложение 1). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 80–90.

Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Пер. с англ. под ред. С.Л. Володиной и др. М.: Прогресс, 1970.

Мельник Д.В. Система высшего образования России на пороге реформ: основные тенденции развития // Социальные проблемы. Образование. Научно-практический журнал. № 3. 2008. С. 16–32.

Наука, культура, образование на рубеже XXI века: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 4–6 октября 1995 г. / М-во культуры РФ, М-во образования РФ, Российская Академия образования, Российский творческий союз работников культуры, СПбГУП. СПб., 1995.

Осинов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования: учебное пособие. Новгород: Новгородский государственный университет, 1998.

Подсыпанина Т.Д. X Международная конференция российской ассоциации бизнес-образования «Трансформация образования в современном мире: причины, проблемы и новые возможности» // Российский журнал менеджмента. 2007. Т. 5. № 1. С. 173–178.

Роджерс Г. Как проектировать и оценивать результаты обучения в высшем образовании // Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (Приложение 1). М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. С. 67–79.

Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация». Москва, 1–3 апреля 2008 г. / Под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т — Высшая школа экономики. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.

Соколов В.М., Соколова В.В. Компетентность как цель профессионального образования // Социология социальных трансформаций / Под общ. ред. проф. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2003. С. 29–36.

Сорокина Н.Д. О компетентностном подходе в проективном обучении // Социологические исследования. 2010. № 5. С. 123–128.

Черемных А.М. Институциональные аспекты кризиса системы отечественного среднего образования // Вестник удмуртского университета. 2005. № 2. С. 39–52.

Шендерова С.В. Институциональный механизм многоуровневого высшего образования в российской федерации: формирование и развитие. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2011.

Bologna Glossary. [<http://bologna.owwz.de/project-team.html?&L=3>].

Hyland T. Competence, knowledge and education // Journal of Philosophy of Education. 1993. Vol. 27. Issue 1. Pp. 57–68. [<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00297.x/abstract>].

Karier C.J. Roots of Crisis: American Education in the 20th Century. Chicago: Rand McNally, 1973.

Mannheim K., Stuart W. An Introduction to the Sociology of Education. L.: Routledge and Kegan Paul, 1997.

Приложение. Список информантов

Информант 1. Начальник учебно-методического управления Саратовского государственного технического университета им. Ю.А. Гагарина.

Информант 2. Декан нефтегазового факультета и заведующий кафедрой разработки и эксплуатации нефтяных и газовых месторождений НИУ СПб Государственного горного университета им. Плеханова.

Информант 3. Проректор по УМР НИУ ИТМО, заведующий кафедрой Прикладной и компьютерной оптики, заместитель председателя Совета УМО вузов России по образованию в области приборостроения и оптотехники.

Информант 4. Директор УМО Казанского государственного технологического университета (КНИТУ).

Информант 5. Проректор по учебной работе Татарского государственного гуманитарно- педагогического университета (ТГГПУ).

Информант 6. Проректор по вечернему и заочному образованию совместно с начальником учебного управления Самарского государственного технического университета (СамГТУ).

Информант 7. Проректор по учебной работе Самарского государственного университета (СамГУ).

Информант 8. Начальник учебно-методического управления Самарского государственного экономического университета (СГЭУ).

Информант 9. Проректор по учебной работе Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (НИУ СГУ).

Информант 10. Начальник Управления обеспечения качества Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (НИУ СГУ).

Информант 11. Ответственный за учебную работу на механико-математическом факультете Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (НИУ СГУ).

Информант 12. Ответственный за реализацию бакалавриата и магистратуры на социологическом факультете совместно с доцентом факультета социологии Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского (НИУ СГУ).

Информант 13. Начальник учебно-методического управления Саратовского государственного аграрного университета (СГАУ).

Информант 14. Декан магистратуры Саратовской государственной академии права (СГАП).

Информант 15. Первый проректор по учебной и научной работе Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ).

Информант 16. Начальник управления образовательных программ Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ).

Информант 17. Проректор по учебной работе Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов (ФИНЭК).

Информант 18. Проректор по учебной работе Санкт-Петербургского государственного аграрного университета (СПбГАУ).

Информант 19. Проректор по учебной работе Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики (СПбГУСЭ).

Информант 20. Директор института бизнес-коммуникаций, заведующая кафедрой рекламных технологий Санкт-Петербургского государственного университета технологий и дизайна (СПбГУТД), Институт бизнес-коммуникаций.

Информант 21. Проректор по учебной работе Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ).

Информант 22. Заведующий кафедрой социологии Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета (ИНЖЭКОН).

Информант 23. Начальник отдела образовательных стандартов и программ Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (РГПУ).

Информант 24. Проректор по учебной работе Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (НовГУ).

Информант 25. Начальник учебно-методического управления Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (НовГУ).