

«ТЮНИНГ»

Настройка образовательных структур в Европе

Финальный отчет

Пилотный проект – Фаза 1,

Осуществлен более 100 университетами, координирован Университетом Деусто (Испания) и Университетом Гронингем, поддержан Европейской Комиссией.

Часть 1

Предисловие

Финальный отчет состоит из 2^х частей. Первая часть дает обзор результатов первой фазы проекта «Настройка образовательных структур в Европе (2001-2002 гг.)». Эти итоги суммированы в 6 главах: «Введение», «Цели и задачи», «Общие компетенции», «Предметно-конкретные компетенции», «Новые перспективы по ECTS как системе перевода и накопления кредитов» и «Подходы к преподаванию, обучению, оценке, исполнению и качеству». Эти главы заканчиваются финальной главой: «Общие выводы и рекомендации».

В Части 2 финального отчета предлагается более широкая информация относительно 4-х различных направлений, которые использованы для того, чтобы подойти к анализу программ степеней.

Для первых двух направлений были использованы анкеты для того, чтобы собрать данные и запустить процесс обсуждения со стороны академических кругов, вовлеченных в проект.

Для трех из 4^х областей написаны пространственные документы, которые включены в данный отчет. По всем документам были достигнуты соглашения членами каждой предметной группы, а в отдельных случаях, всеми участниками. Часть вторая также содержит обзор продолжительности обучающих программ в терминах академического года, кредиты для всех стран и дисциплин, которые представлены в проекте. Также включены список наиболее подходящих документов и web- адресов, где они могут быть найдены (так называемый [www. goldmine](http://www.goldmine)) и глоссарий терминов.

Руководящий комитет проекта в целом и координаторы проекта в частности глубоко благодарны за содействие и усилия всем тем, кто участвовал в этом очень важном проекте. Мы благодарны Европейской комиссии и, особенно, Директорату Общей культуры и образования не только за общую финансовую поддержку, но также за их советы и моральную поддержку. Мы должны быть благодарны также более 100 высшим учебным заведениям, которые были напрямую вовлечены в проект, так же и Европейской Ассоциации Университетов, которая оказала большую поддержку. Без помощи этих институтов и лиц проект никогда не получил бы того внимания и не имел бы такого глубокого воздействия, какое он имеет.

Введение

В этой публикации проект Сократес - Эразмус «Настройка образовательных структур в Европе» представляет суммирование результатов за период 2001- 2002 г.г., его первой фазы. В конце 2000 проект был представлен в Европейскую комиссию как 2^х летний пилотный проект, координируемый Университетом Гронингем, Нидерланды. С самого начала были установлены очень высокие амбиции. После 2^х лет очень тяжелой работы всех вовлеченных в проект доказано, что амбиции были реалистичными и без скромности можно утверждать, что большинство целей и задач были достигнуты.

Процесс Настройки, как известно, начался и строился в более широком контексте постоянного обдумывания внутри высшего образования, был вызван быстрыми шагами изменений в обществе. Но данный проект, в частности, отмечен контекстом процесса Сорбонна – Болонья- Прага-Берлин, посредством которого политики нацелены создать интегрированное пространство высшего образования в Европе, в ответ на создание Единого европейского экономического пространства. Необходимость сопоставимости, согласованности и конкурентоспособности высшего образования в Европе выросла из потребностей студентов, их реальных требований увеличения мобильности и предоставления объективной информации об образовательных программах. Но помимо этого также (будущие) работодатели в Европе (и вне) требуют реальной информации о том, какие квалификации, степени устанавливаются на практике. Таким образом, единое Европейское социальное и экономическое пространство идут рука об руку с единым Европейским пространством высшего образования.

Вполне разумно, что за Тюнингом стоит внедрение на университетском уровне процессов, вытекающих из Болонской декларации 1999 года, путем использования опыта, созданного в - программах Эразмус и Сократес с 1987года. В этом отношении Европейская система накопления и перевода кредитов ECTS особенно важна. Проект фокусируется на общих и предметно-конкретных компетенциях первого и второго циклов степеней. В дополнение, он имеет прямое воздействие на академическое мышление, сохранение и контроль качества, сравнимость учебных программ на европейском уровне, дистантное обучение и обучение в течение всей жизни. Другими словами, все вопросы, отмеченные в Пражском коммюнике в июне 2001 года, адресованы Тюнингу и рассматриваются как части целого.

Ожидается, что в среднесрочном и долгосрочном периодах, результаты проекта будут в целом влиять на большую часть, если не на все европейские высшие учебные заведения, и на конкретные образовательные структуры и программы в частности.

ФОКУС НА СТРУКТУРАХ И СОДЕРЖАНИИ

Проект Настройки уделяет внимание не образовательным системам, а образовательным структурам и содержанию обучения. Образовательные системы главным образом являются ответственностью правительств, а образовательные структуры и содержание есть то, за что отвечают высшие учебные заведения. Как результат Болонской декларации образовательные системы в большинстве Европейских стран находятся в процессе реформирования. Это есть прямой эффект политического решения министров образования провести изменения. Для высшего образования эти реформы означают действительно точку отсчета для другого обсуждения: настройка учебного плана в терминах структур, программ и актуального обучения. В этом процессе реформирования академические и профессиональные профили, требуемые обществом, будут играть важную роль наряду с целями, установленными академическим сообществом. Но даже эти профили не достаточны. Одинаково важно выражение достигаемого уровня образования, в терминах *компетенций и результатов обучения*.

ПОЧЕМУ НАЗВАНИЕ «НАСТРОЙКА»?

Название «Настройка» было выбрано для проекта, чтобы отразить идею, что университеты не ищут гармонизации своих программ степеней или какого-либо вида унифицированного, предписанного и окончательного европейского учебного плана, а просто ищут точки для сближения и общего взаимопонимания. С самого начала защита богатого разнообразия европейского образования была важнейшим в проекте «Тюнинг», и проект ни в коей степени не ищет путей ограничить независимость академических и предметных специалистов, или нанести ущерб местным и национальным академическим властям. Цели абсолютно другие. Тюнинг ищет общие базисные ориентиры.

Тюнинг был создан как независимый управляемый университетом проект, который координируется членами университетских коллективов из различных стран. Участвующие высшие учебные заведения покрывают все страны ЕС и ЕФТА. Европейская комиссия и вовлеченные институты финансировали проект. Для первой фазы проекта были установлены университеты внутреннего и внешнего круга. Внутренний круг состоял из так называемых предметных групп: бизнес образование, геология, история, математика, науки об образовании, которые включали всего 76 высших учебных заведений. Две тематические сети, физика и химия, работали совместно в проекте очень тесно как группы шесть и семь, и дополнили до 100 общее число институтов. Помимо семи предметных групп, так называемая синергическая группа была представлена в руководящем комитете проекта. Это: языки, гуманитарное развитие, право, медицина, механическая инженерия, ветеринарная наука. Другими членами руководящего комитета были 2 общих координатора проекта, координаторы предметных областей и эксперты по высшему образованию, представители Европейской Ассоциации Университетов, обучения в течение всей жизни, Национальных агентств и 3 представителя вступающих стран.

Проект координировался на еженедельной основе общими координаторами проекта и их проектными ассистентами в тесном сотрудничестве с другими членами управляющего комитета: эксперты высшего образования и координаторы предметных областей. Один эксперт и один координатор предметной области были ответственными за каждую из семи предметных групп.

Внешний круг Тюнинга состоял из институтов, которые были заинтересованы в проекте, но не были активными членами, как члены внутреннего круга.

Тюнинг держал эту группу информированной обо всех важных разработках в проекте.

МЕТОДОЛОГИЯ ТЮНИНГА

В рамках проекта Тюнинг была разработана методология для того, чтобы понимать учебные планы и делать их сравнимыми. Как часть методологии была введена концепция результатов обучения и компетенций. Для каждой отмеченной предметной области они были описаны в терминах базисных ориентиров.

Согласно Тюнингу они являются наиболее подходящими элементами в проектировании, создании и оценке квалификаций.

Под результатами обучения понимается набор компетенций, включающий знания и навыки, которые ожидаются, что обучающийся будет знать /понимать/ демонстрировать после завершения процессов обучения в краткосрочном и долгосрочном периоде. Они могут быть идентифицированы и отнесены ко всем программам обучения (первого или второго цикла) и для отдельных единиц обучения (модулей). Компетенции могут быть разделены на два типа: общие компетенции, которые в принципе являются предметно независимыми и предметно - конкретные

компетенции. Компетенции обычно достигаются (получаются) на протяжении различных учебных единиц и поэтому не могут быть связаны с одной учебной единицей. Тем не менее, очень важно идентифицировать, какие учебные единицы обучают различным компетенциям с тем, чтобы гарантировать, что они действительно удовлетворяют стандартам качества. Само собой разумеется, что компетенции, и результаты обучения будут соответствовать финальной квалификации обучающей программы.

Компетенции и результаты обучения допускают гибкость и автономность в создании конструкции учебного плана и в то же время они являются основой для формирования всеми понимаемых индикаторов уровня подготовки.

В целом, были разработаны 4 направления данного подхода:

- 1) общие компетенции;
- 2) предметно-конкретные компетенции, (навыки, знания и содержание);
- 3) роль ECTS как системы накопления и перевода кредитов
- 4) подходы к преподаванию, оцениванию и исполнению в согласовании с оценкой и контролем качества.

На первой фазе проекта «Тюнинг» ударение было сделано на первые три направления. Четвертое направление получило меньше внимания, но будет центральным на второй фазе проекта (2003-2004).

Каждое направление, в свою очередь, развивалось в соответствии с хорошо определенными процессами.

Стартовой точкой был сбор информации о положении искусств на европейском уровне. Эта информация затем была осмыслена и обсуждена командой экспертов в семи предметных областях. За этим последовали дальнейшие обсуждения и согласования среди широкого круга экспертов в различных областях. Эти команды были составлены из людей из каждой страны Европейского Союза и ЕФТА. Это была работа в командах, -утвержденных объединенными европейскими сетями, что обеспечивает понимание содержания и выводы, которые могут быть признаны на Европейском уровне.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ: ЧЕМ ЯВЛЯЕТСЯ ПРОЕКТ ТЮНИНГ И ЧЕМ НЕ ЯВЛЯЕТСЯ

Тюнинг ищет пути настройки образовательных структур в Европе, открывая дебаты, имеющие целью идентифицировать информацию, обменяться ею, и улучшить европейское взаимодействие в создании качества, эффективности и прозрачности. Тюнинг не ищет путей создания какого-либо вида унифицированного, предписанного или окончательного Европейского учебного плана, и не желает создать какой-либо жесткий набор предметных описаний, ограничить или установить директивно содержание образования и /или положить конец богатому разнообразию Европейского высшего образования. Более того, он не желает ограничивать независимость академических и предметных специалистов или разрушать местную и национальную автономию.

Когда разрабатывался проект, были установлены следующие основные цели и задачи:

- > Осуществить высокий уровень внутри европейской конвергенции в пяти, а позднее в семи предметных основных областях (Бизнес, Химия, Наука об образовании, Геология, История, Математика и Физика), путем определения совместно принятых и признанных профессиональных результатов и результатов обучения;
- > Разработать профессиональные профили, спроектировать результаты обучения и компетенции в терминах общих компетенций, предметно- ориентированных компетенций, включая навыки, знания и содержание в семи предметных областях;
- > Поддерживать прозрачность в образовательных структурах и дальнейшие инновации посредством обмена опытом и идентификации хорошей практики;
- > Создать Европейские сети, способные подарить пример хорошей практики, поощряющие инновации и качество путем совместного обсуждения и обмена, также для других дисциплин;
- > Создавать и обмениваться информацией в отношении разработки учебных планов в отобранных областях, создать модель структуры учебного плана, выраженную в базисных ориентирах для каждой области, повышая признание и интеграцию европейских дипломов;
- > Построить мосты между этой сетью университетов и другими подходящими квалифицированными лицами для того, чтобы произвести сближение в выбранных предметных областях;
- > Тщательно разработать методологию для анализа общих элементов и областей специфики и разнообразия, и для нахождения путей их настройки;
- > Ассоциироваться с другими предметными областями, где похожие процессы могут быть введены через синергию;
- ^ Действовать в стиле координации со всеми действующими лицами, вовлеченными в процесс настройки образовательной структуры, в частности Болонская группа, министры образования,

конференция ректоров (включая EUA), различные ассоциации, организации защиты качества, аккредитационные комитеты, университеты.

**Управляющий комитет проекта «Тюнинг»,
Джулия Гонзалес (Университет Деусто)
Роберт Вагенаар (Университет Гронингем),
Координаторы проекта**

Бильбао и Гронингем, январь 2003

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Одной из ключевых задач проекта «Тюнинг» является содействие созданию легко читаемых и сравнимых степеней, а также внутреннему и общеевропейскому пониманию природы каждого из двух циклов, описанных Болонским процессом.

В поисках перспектив, которые будут способствовать мобильности специалистов и остепененных выпускников в Европе, проект пытался добиться общеевропейского консенсуса в понимании степеней с точки зрения того, что эти владельцы степеней будут способны выполнять. В этом отношении данный проект с самого начала отличался двумя выборами:

1. Выбор достичь базисных ориентиров;
2. Выбор сфокусироваться на компетенциях и навыках (всегда основанных на знаниях). Выбор использовать общие базисные ориентиры, а не определения степеней, показывает ясную постановку по трем другим направлениям.

Если специалисты должны перемещаться и трудоустраиваться в различных странах Европейского Союза, их образование требует определенного уровня согласования относительно некоторых совместно достигнутых ориентиров, признанных внутри каждой конкретной предметной области.

Помимо этого, использование базисных ориентиров разными путями, например, путем выбора поддерживающих курсов и курсов по выбору, следованием по различным индивидуальным траекториям обучения и т.д. Разнообразие, свобода и автономия характеризуют европейскую идентичность и никогда не могли выпасть из европейского проекта.

Обеспечение базисных ориентиров также согласуется с динамизмом. Эти соглашения не высечены в камне, а постоянно развиваются в изменяющемся обществе.

Другой важной чертой Тюнинга является выбор взглянуть на степени через призму результатов обучения и, в частности, через компетенции. Проект «Тюнинг» связан с двумя типами компетенций: общие компетенции (инструментальные, межличностные и системные) и предметно-конкретные компетенции (включая навыки и знания). Первый и второй циклы описаны в терминах согласованных и динамичных базисных ориентиров: результатов обучения и компетенций, которые должны быть созданы/достигнуты. Прекрасной стороной сравнимых результатов обучения и компетенций является то, что они позволяют гибкость и автономность в конструкции учебного плана. В то же время они являются базой для формулирования понимаемых всеми индикаторов уровней подготовки.

В этом отношении если предметная область, касающаяся компетенций, является решающей для каких-либо степеней и обращается к специфическим атрибутам области изучения (направление 2), то общие компетенции идентифицируют широкие признаки, которые могут основными для любой степени, такие как, способность учиться, принимать решения, разрабатывать проекты и навыки управления, которые являются общими для всех или для большинства степеней. В меняющемся обществе, где потребности имеют тенденцию быть в постоянном преобразовании, эти общие компетенции и навыки становятся очень важными. Более того, большинство из них могут быть развиты, подкреплены или разрушены, подходящими или неподходящими обучающими подходами или материалами.

Выбор компетенций как динамических ориентиров в проекте «Тюнинг» делает вклад несколькими путями:

А) Содействие прозрачности в академических и профессиональных профилях, в степенях, обучающих программах и возрастающий акцент на результаты.

В обсуждениях по академическим и профессиональным профилям компетенции выступают как руководящий принцип для отбора видов знаний, подходящих для достижения конкретных целей обучения. Этот принцип позволяет выбирать то, что является подходящим из огромного количества возможностей.

Акцент на достигаемую студентами конкретную компетенцию или набор компетенций может также оказать воздействия на прозрачность в определении целей, устанавливаемых для конкретной образовательной программы. Он достигает этого, устанавливая дополнительные индикаторы, которые могут быть измерены количественно, а также делая эти цели более динамичными и чувствительными к потребностям общества и занятости. Этот сдвиг ведет к изменениям в подходах и образовательной деятельности. Этот сдвиг ведет к изменениям в подходах к образовательной деятельности в обучающих материалах и разнообразию образовательных ситуаций, поскольку он поощряет систематическое вовлечение обучающегося, индивидуально, или в группе, в подготовку статей, презентаций, к участию в обратной связи.

Кроме того, сдвиг в акцентах на результаты обучения отражается в оценке выполненной студентами работы. Это означает движение от знаний как доминирующего (даже единственного) ориентира к оценке, сконцентрированной на компетенциях и процессах. Этот сдвиг отражается в оценке работы и деятельности, связанных с развитием студентов относительно заранее определенных академических и профессиональных профилей. Этот сдвиг демонстрируется разнообразием подходов к оценке (портфолио, семинарские занятия, курсовые работы), которые используются в такой же степени, как и ситуационное обучение. Использование компетенций и навыков (наряду со знаниями) и акцент на результаты дополняют другое важное измерение продолжительность программы обучения – и могут балансировать значение, которое придается ему.

Определение академических и профессиональных профилей по каждой степени близко связано с идентификацией компетенций, навыков и решениями, каким образом студенты должны достигать их внутри обучающей программы.

Для достижения этой цели изолированная работа отдельных работников не является достаточной. Результат должен быть достигнут путем обменов и встреч по учебному плану отдельной степенной программы.

Прозрачность и качество в академических и профессиональных профилях являются главными вкладками в отношении трудоустройства и гражданства, а повышение качества и согласованность как результат совместного усилия, будут приоритетными для европейских институтов. Разработка академических и профессиональных профилей и определение областей, требуемых компетенций дополняют качество такими понятиями, как прозрачность, цель, результаты, процессы.

Б) Создание новой парадигмы ориентированного на студента образования и требование фокусироваться на управлении знаниями

Изменение имеет место в парадигме преподавания/обучения, где подходы, сконцентрированные на учащемся, становятся все более важными. Потребность признавать и оценивать обучение может также рассматриваться как имеющая влияние на квалификации и на создание образовательных программ, ведущих к степенным квалификациям. В этом контексте рассмотрение компетенций наряду с рассмотрением знаний дает ряд преимуществ, которые находятся в гармонии с требованиями, возникающими из новой парадигмы.

Идет переход от ориентированного на преподавателя образования к ориентированному на учащегося образованию. Размышляя о различных аспектах, которые характеризуют этот тренд, необходимость фокусирования на компетенциях становится очевидной. Прежняя парадигма делала ударение на приобретение и передачу знаний. Изменение этой парадигмы включает в себя следующие элементы: образование более концентрируется на студенте, изменение роли преподавателя, дальнейшее определение целей, изменение в подходах к образовательной деятельности, сдвиг от ресурсного подхода к подходу, ориентированному на результаты, изменения в организации обучения.

Интерес к разработке компетенций в образовательных программах находится в соответствии с подходом к образованию как первоначально концентрированному на студенте и его способности учиться, потребности большего руководства и высокой степени вовлеченности, поскольку студент и есть то лицо, которое должно развить способности собирать оригинальную информацию в различных формах (библиотека, преподаватель, интернет и т.д.)

Этот подход делает ударение на то, что студент является центром образовательного процесса. Это последовательно воздействует на подход к образовательной деятельности и организации обучения. Они меняются, чтобы руководствоваться тем, каких результатов желает достичь учащийся.

с) Возрастающие потребности общества в обучении на протяжении всей жизни и большая гибкость в организации обучения

«Общество знаний» есть также и «общество обучающихся».

Рост различных моделей образования (обучения при полной занятости, не полной занятости), изменения содержания и разнообразия меняют ритм и темп участия индивидов и групп в

образовательном процессе. Это влияет не только на форму и структуру предоставления программ, но и в целом на подход к организации обучения, что включает в себя: лучше сфокусированные программы, более короткие курсы, более гибкие структуры курсов, более гибкое обеспечение преподавания с предоставлением большего руководства и поддержки.

В свете обучения на протяжении всей жизни трудоустраиваемость выпускников лучшим образом обеспечивается через разнообразие подходов и профилей курсов, через гибкость программы обучения с множественными выходами и входами, через создание общих компетенций.

д) Внимание высокому уровню трудоустраиваемости

Действительно, взаимосвязь между обсуждением, выработкой компетенций и трудоустройством имеет долгосрочный характер. Поиск лучших инструментов предвидения успешной практической деятельности на рабочем месте часто рассматривается как отправная точка, наряду с измерением знаний и интеллектуальных особенностей. Такое ударение на практическое исполнение работы остается жизненно важным.

В контексте Соглашения в Саламанке в отношении трудоустраиваемости уместно выражение ее разными способами в учебном плане, «в зависимости от компетенций, требуемых для трудоустройства после первой или второй степеней».

С точки зрения перспектив проекта «Тюнинг», результаты обучения будут вытекать из потребностей трудоустройства, и содержать в себе требования и стандарты, установленные академическим сообществом в отношении конкретных квалификаций. Трудоустройство является важным элементом. В этом контексте компетенции и навыки могут лучше подойти и могут помочь подготовить выпускников к решению ключевых проблем на определенном уровне занятости в постоянно меняющейся экономике. Они должны стать одним из объектов анализа при создании программ и учебных единиц путем постоянного обсуждения и оценки. Внимание образования к занятости требует провести параллели с образованием для гражданственности, потребностью развиваться лично и быть способным взять на себя социальную ответственность. Согласно Лиссабонской конвенции, также существенным является обеспечить доступ всех к образованию.

е) Увеличение европейского измерения высшего образования

В создании европейского пространства высшего образования совместное рассмотрение европейскими университетами компетенций и знаний будет содействовать созданию четко читаемых и сравнимых степеней, а также созданию системы, основанной на 2 основных циклах. Более того, совместные дебаты о содержании компетенций, совместное признание уровней и программ европейскими сетями могут явно обогатить европейское измерение высшего образования.

Оно опирается на устойчивость аккредитационных систем, увеличивает информацию о результатах обучения и содействует созданию общих квалификационных рамок. Тем самым увеличивает понимание, прозрачность и привлекательность европейского пространства высшего образования. В дальнейшем увеличение прозрачности результатов обучения и процессов, несомненно, будет вкладом в поддержку и увеличение мобильности студентов, выпускников, специалистов.

ф) Обеспечение более адекватного языка для консультаций со стейкхолдерами

Внесение изменений и диверсификация содержания программ требуют постоянного контроля над общественным спросом в специалистах и академическими профилями. Это обосновывает потребность в консультациях, постоянной ревизии информации на адекватность. Язык компетенций, поскольку он идет от внешней среды высшего образования, может рассматриваться как более подходящий для консультаций и диалога с группами, не вовлеченными, напрямую в академическую жизнь и может содействовать необходимой ответной реакции на создание новых академических степеней и обновление существующих постоянных систем.

В проекте «Тюнинг» необходимость в консультациях удовлетворяет следующим аспектам:

- Желание инициировать совместное обсуждение в области компетенций и навыков на европейском уровне, основанное на консультациях с внешними для академических кругов группами (выпускники и работодатели), группами из более широкого академического круга (за пределами представителей Тюнинга, вовлеченных из каждой предметной области);
- Попытка суммировать собранную информацию для размышления о возможных трендах и степени вариации и изменений по всей Европе;
- Требование отталкиваться от практики и реальности, чтобы достичь уровней разнообразия или общности между различными странами, начиная дебаты со специфических вопросов на конкретном языке;
- Важность организации обсуждений и дебатов на 3 различных уровнях: институциональный уровень

(база для других); уровень предметной области (ориентировочно-базисная точка для высших учебных заведений); агрегированный уровень (второй базисный уровень относительно ситуации на европейском уровне).

Проект «Тюнинг» консультировался с выпускниками, работодателями, учеными в 7 областях (бизнес, химия, образование, геология, история, математика и физика) из 110 университетских департаментов в 16 европейских странах посредством опросников, в которых всего 7125 людей выступили респондентами (включая 5183 выпускника, 944 работодателей, 998 ученых).

И это, не говоря о неформальной групповой работе, обсуждениях и дебатах, проведенных на уровне кафедр, дисциплин и стран. Консультации были связаны как с общими, так и с предметно-конкретными навыками и компетенциями.

30 общих компетенций были отобраны из 3 категорий: инструментальные, межличностные и системные. Респонденты были опрошены, чтобы установить важность и уровень достижений образовательных программ в каждой компетенции, а также определить 5 наиболее важных компетенций. Вопросники были переведены на 11 языков и посланы каждому участвующему институту, 150 выпускникам и 30 работодателям выпускников в их предметной области. Вопросник для ученых был основан на 17 компетенциях, установленных как наиболее важных, выпускниками и работодателями. Для каждой компетенции респондентов просили определить: важность навыка или компетенции для работы в их профессии и уровень достижений по навыкам / компетенциям, который они, по их оценкам, достигли в результате обучения по их степенной программе.

Одним из наиболее поразительных выводов является отмечаемая корреляция (0,97304 spearman correlation) между рейтингами, данными работодателями и рейтингами, данными выпускниками по всей Европе.

Если мы отберем только 3 аспекта, можно сделать следующие выводы:

- Относительно важности, эти две группы отмечают, что наиболее важными компетенциями, которые должны быть приняты, являются: способность анализировать и синтезировать, способность учиться, решать проблемы, способность применять знания на практике, способность адаптироваться к новым ситуациям, заботиться о качестве, навыки информационного менеджмента, готовность работать автономно и в команде.
- С другого конца шкалы появились: понимание культуры и обычаев других стран, признание и уважение разнообразия и мультикультурности, готовность работать в международном контексте, лидерство, исследовательские навыки, разработка проектов и управление проектами, знание второго языка. Один поразительный аспект - концентрация "международных" компетенций в более нижней части шкалы по отношению к важности. Это открывает ряд вопросов, которые будет необходимо в дальнейшем проанализировать.

Относительно достижений выявилось, что, по мнению выпускников, наивысшими по шкале являются: способность учиться, базовые общие знания, способность работать автономно, способность анализировать и синтезировать, навыки информационного менеджмента, исследовательские навыки, решение проблем, забота о качестве, воля добиваться успеха. Шесть из этих позиций совпадают с теми, что выпускники и работодатели рассматривают как важные и отмечают высоко по шкале. Оставшиеся позиции отражают задачи, которые университеты традиционно исполняли веками.

В конце шкалы разместились компетенции: лидерство, понимание культуры и обычаев других стран, знание второго языка, готовность общаться с экспертами в других областях, готовность работать в международном контексте, готовность работать в междисциплинарной команде. Примечательно, что все эти компетенции также появились рядом с нижней границей таблицы для значения важности.

Что касается вариации ранжирования и воздействия страны, есть 13 позиций, не показывающих вариации вовсе. Среди них есть 3 компетенции, которые появились вверху шкалы, а также 2 из них в конце шкалы. 10 наименований показывают очень слабое страновое воздействие. Хотя 7 компетенций показывают значительное страновое влияние

Очевидно, что индикаторы ограничены восприятием и вводной информацией. Они также как и весь остальной проект, ограничены во времени. Высшие учебные заведения Европы и общество само по себе находится в процессе быстрых изменений, и ответы и дебаты относятся скорее к настоящему, нежели к будущему. Также они имеют контекст: цели.

Требуются дальнейшие дебаты, но некоторые индикаторы, рассматриваемые как более или менее важны для некоторых релевантных групп, являются предварительными для рассмотрения и ссылки.

Однако на уровне предметно-конкретных компетенций, проект «Тюнинг», делает, возможно, наибольший вклад, поскольку предметно-конкретные компетенции являются решающими для идентификации степеней, для сравнимости и определения первого и второго циклов. Каждая группа идентифицировала список компетенций, относящихся к их предмету, и консультировалась с другими

вузовскими работниками, чтобы обдумать относительную важность этих компетенций и их лучшее размещение на уровне первого и второго циклов. По причине тесной взаимосвязи между этим обдумыванием и знанием, этот анализ появился в направлении 2.

НАПРАВЛЕНИЕ 2. ПРЕДМЕТНО-КОНКРЕТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

В дополнение к общим компетенциям, многие из которых успешно формируются во всех учебных программах, каждая обучающая программа будет определенно искать пути формирования более специфических компетенций (навыков и знаний). Навыки, относящиеся к предмету, - это соответствующие методы и техники, имеющие отношение к различным дисциплинарным областям, например, анализ античных манускриптов, химические анализы, техники сбора образцов и так далее, согласно предметной области.

Одной из задач Тюнинга было создание квалификационных требований для первого и второго циклов. В рамках Тюнинга эти квалификации названы результатами обучения. Как было установлено ранее, результаты обучения могут быть определены как установление того, что учащийся, ожидается, будет знать, понимать, и будет в состоянии демонстрировать после завершения обучающей программы.

Разделение должно быть сделано между отдельными описаниями для общих квалификаций высшего образования и предметно-конкретных квалификаций.

Кажется оправданным то, что более «общие» результаты обучения будут достигаться в первом цикле. Хотя, эти «общие» результаты обучения, в известной степени, являются предметно зависимыми.

Отмечая это, Тюнинг предполагает, что в целом, при завершении первого цикла студент будет способен:

- демонстрировать знакомство с основами и историей его (ее) специальности;
- обмениваться полученными базовыми знаниями;
- определять место новой информации и интерпретировать ее в контексте своей специальности;
- демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связи между составляющими дисциплины;
- демонстрировать понимание и применение методов критического анализа и развития теорий;
- правильно применять методы и техники, связанные с дисциплиной;
- демонстрировать понимание качества исследований; связанных с дисциплиной;
- показывать понимание методов проверки научных теорий путем экспериментов и наблюдений.

Завершение первого цикла программы является необходимым допуском для второго цикла программы. Второй цикл будет обычно фазой специализации, хотя это одна из возможных моделей. В любом случае, студенты, которые заканчивают второй цикл, должны быть в состоянии проводить независимое (прикладное) исследование. Что касается результатов обучения второго цикла, студенты будут:

- хорошо владеть специализированной областью внутри дисциплины на продвинутом уровне. Это значит, на практике быть знакомым с новейшими теориями, толкованиями, методами и техниками;
- быть в состоянии критически понимать смысл и интерпретировать новейшие разработки в теории и практике;
- иметь достаточную компетенцию в техниках независимых исследований и быть в состоянии интерпретировать результаты на продвинутом уровне;
- быть способным сделать оригинальный вклад в пределах канонов дисциплины, так называемые финальные тезисы;
- демонстрировать оригинальность и креативность касательно трактования дисциплины;
- иметь развитую компетенцию на профессиональном уровне.

Не все отмеченные результаты обучения или индикаторы уровня подготовки одинаково уместны для всех дисциплин. Следует сказать, что члены Тюнинга, однако, отдают предпочтение данным характеристикам в сравнении с характеристиками бакалавров и магистров, представленными совместной инициативой по качеству на конференции «Европейское измерение качества» в марте 2002 года. Помимо мелких возражений основная критика этого предложения состоит в том, что во втором цикле отсутствует оригинальный проект или тезисы как условие присвоения степени.

Необходимо подчеркнуть, что одинаковые результаты обучения и компетенции могут быть достигнуты использованием различных методов обучения и изучения, техник и форматов. Примерами этого являются: посещение лекций, выполнение специфических заданий, таких как написание эссе или докладов, тренинг технических навыков, написание письменных работ различной сложности, чтение статей, рефератов, обучение тому, как дать конструктивную критику работы других, ведение собраний (например, группы на семинарских занятиях), работа под давлением времени, совместное написание

исследовательских работ, презентация работ, подведение итогов, выполнение лабораторных занятий или практических упражнений, полевых работ, персональное обучение.

Как часть Тьюнинга в семи предметных областях были проведены интенсивные дискуссии, чтобы достичь консенсуса относительно вопросов предметно – конкретных компетенций для их дисциплин. Каждая из групп написала отчет с выводами, которые включены в финальный отчет первой фазы проекта Тьюнинг. Хотя подходы были очень различны; что было обусловлено типом дисциплины, все группы следовали более или менее одинаковым процедурам. Можно выделить четыре фазы проектирования.

На 1 фазе члены группы информировали друг друга о текущей ситуации в своих институтах, типах программ, как разработанных, так и перспективных. Далее предметные группы изучали подходящие так называемые бенчмаркетинговые исследования, подготовленные для Британского Агентства по защите качества экспертами Британского мира высшего образования.

Это исследование не только дает описание бакалаврской программы в предметной области, но и устанавливает результаты обучения и подходящие компетенции для каждой области.

Хотя для первой фазы проекта только традиционные дисциплины были отобраны, эти области оказались менее моно – дисциплинарными, чем можно было ожидать. В группах внимание было привлечено и различным проблемам. Определения дисциплины были опробованы в достаточной степени. Также роль дисциплин в программах отличается от страны к стране и от института к институту. Например, в области истории могут быть идентифицированы различные студенческие аудитории. Студенты, которые берут предметную область как свою основную, свой минор, или как часть степени, в которой история является составным компонентом.

Фаза 2 была охарактеризована интенсивными дискуссиями и обменом мнениями. Она концентрировалась на вопросе, будет ли возможным создание «базового учебного плана» (core curriculum).

Этот термин сам по себе оказался очень открытым для дискуссии, поэтому в настоящем он обозначает широко различающиеся вещи в различных контекстах, не только на уровне страны, но также на уровне дисциплин. Все группы пытались идентифицировать различия и аналогии, как в существующих системах, так и в программах обучения. Как часть этой фазы каждая из предметных групп приготовила свои собственные вопросники, которые содержали вопросы относительно наборов компетенций, специфических дисциплин. Эти вопросники были составлены учеными каждой области и их попросили определить важность каждой компетенции, включенной в список, как для первого, так и для второго циклов.

Те, кто отвечал на вопросы, также опрашивались, не думают ли они, что были и другие предметно – конкретные компетенции, не включенные в вопросники. Все семь предметных областей разработали, помимо своих собственных списков компетенций, также их собственный формат. Например, образовательные науки решили разделить вопросник на части, одну фокусируя на образовательной науке как на академической дисциплине, а другую, фокусируя на образовании преподавателей. Геология или Наука о Земле классифицировали свои вопросы по следующим разделам:

А) интеллектуальные компетенции;

Б) практические компетенции;

В) компетенции коммуникационные; Г) количественные компетенции; Д) межличностные и командные компетенции; Е) само- менеджмент и профессиональное развитие. С другой стороны, История составила список 30 важнейших компетенций и попросила оценить

их важность, разделив на 3 группы:

1) степенные программы по истории;

2) курсы по истории, предлагаемые студентам других предметных областей;

3) степенные программы, в которых изучение истории имеет подходящую часть.

Химия разделила вопросы по следующим циклам:

а) первый цикл – связанные с Историей когнитивные способности и компетенции;

б) первый цикл – знания предмета;

в) первый цикл – связанные с химией практические навыки;

г) первый цикл – передаваемые компетенции;

д) второй цикл – связанные с химией компетенции.

На фазе 3 результаты опросов были обсуждены в каждой группе. Данные были сравнены с другими материалами и результатами фаз 1 и 2.. Дискуссии были хорошо структурированы по основным темам отчетов, подготовленным заранее. Группы идентифицировали, что было общим, различным и динамичным в их предметных областях. Они пытались найти общие рамки для тех элементов, для

которых было успешным иметь ясные базисные ориентиры. В то же время, различия были большими, и проверяться, были ли действительно полезными отклонения.

На заключительной 4 фазе были достигнуты соглашения и обрисованы контуры идей. На этой стадии было общее ощущение, что можно сделать большой шаг вперед. В то же время, жесткие рамки продолжительности проекта должны были быть приняты и все группы стремились представить свои результаты в собственной форме. Они работали очень тяжело в последний момент (и даже более того), чтобы смочь представить свои идеи широкой публике. Следовало бы подчеркнуть, что все доклады были получены путем взаимообогащения: от других предметных групп, синергических групп, пленарных сессий, фактически от позиций ученых из Европейского Союза, которые обеспечил Тюнинг.

На основе семи - очень различных докладов были сделаны следующие выводы:

- Существует великая готовность и открытость ученых обменяться своими взглядами по предметно - конкретным компетенциям и навыкам в своей предметной области;
- Имеется существенная общая линия понимания учеными предметно - конкретных компетенций и навыков относительно их предметной области;
- Идентичное общее желание ученых под воздействием внешнего давления гармонизировать содержание предметных областей;
- Существует четкая переориентация на конкретные результаты обучения при проектировании учебных планов по предметным областям;

Помимо этих выводов следующее может быть почерпнуто из этих документов:

А. Общие рамки для программ первого цикла допустимы и приемлемы. Для разработки таких рамок может потребоваться:

- идентифицировать базисное общее ядро, которое будет включено в любую программу по соответствующей предметной области (Например, математика и группа бизнес дисциплин) или
- идентифицировать общие обучающие программы на присвоение степеней, реализующиеся в отдельных партнерских институтах государств- членов Европейского Союза, и даже в целом в Европе, которые могут привести к двойным/совместным общим степеням (Например, евробакалавр химии, также приветствуется евробакалавр физики, примеры существуют также в области бизнеса) или
- идентифицировать предметные области, которые кажутся отличными, а фактически, при более близком рассмотрении являются очень схожими (Например, образовательные науки) или
- идентифицировать набор результатов обучения (Например, группы Геология и История)

В. Общие рамки для второго цикла кажутся непродуктивными (по всем предметным областям). Однако, это не значит, что невозможно создавать партнерства, стратегические альянсы с целью, например, создать совместную магистерскую степень. В реальности этого могут хотеть ученые, студенты, и/или рынок труда. Однако, это может значить создание индивидуальных профилей на идентифицированном уровне второго цикла, который может базироваться на 1) расширении и углублении знаний по вертикали (специализация в конкретной области), 2) расширении и углублении знаний по горизонтали (дополнительные знания, связанные с предметной областью) и/или 3) расширении и углублении диверсифицированных знаний (дополнительные не связанные предметные области, чтобы удовлетворить потребности стейкхолдеров и подчеркнуть разнообразие внутри Европы (Например, группа Бизнеса). Другим подходом является оценка и аккредитация обучающих программ внутри зоны Европейского образования, которые могут быть основаны на бенчмаркинге (Например, группа математики).

С. Через циклы проявляется, что чем более учебная степенная программа ориентируется на конкретную профессию, тем более схожее соглашение по общему базисному ядру может быть достигнуто, если это профессия, которой можно заниматься, пересекая границы (Например, Образовательная группа).

Тюнинг идентифицировал три главные характеристики предметных областей в Европейском образовательном пространстве: *общность, разнообразие и динамизм*. Общность, выраженная терминами общего базиса, может осуществляться на уровне первого цикла.

Предметы общего базиса покрывают в большинстве случаев основы учебной квалификационной программы и часто включают предметы, которые помогают понять сущность базовых предметов (например, математика чтобы объяснить феномен бизнеса). Предметы общего базиса могут преподаваться в любом институте, ими можно обмениваться. Тюнинг идентифицировал эти области. Однако это не означает, что предметы общего базиса неизменны. Постоянное их обновление является существенным.

Что касается конкретных предметов, ситуация отличается. Они придают особенность данной обучающей квалификационной программе и должны преподаваться в тех областях, в которых институт имеет специфические компетенции.

Их следует подкреплять и развивать, так они усиливают разнообразие, которое является преимуществом европейского образования и не является недостатком, пока гарантируется прозрачность, а взаимное доверие опирается на твердое следование критериям качества.

Хотя на первой стадии объединения обучающих программ была идея гармонизировать учебный план, однако предпосылкой Тюнинга было - и это подтверждено результатами - что не разумно искать только общие ориентиры в каждой предметной области, а следует также обратить внимание и на различия. С другой стороны, становится очевидным отсутствие застоя. Что создано сегодня, может стать устаревшим завтра. В ходе 2-х летнего проекта «Тюнинг» стало ясно, что постоянное обновление является очень существенным. Этот динамизм может быть легко прослежен, если от начала пролистать различные рабочие документы проекта. Следует суммировать, что выводы Тюнинга относительно понимания учебного плана и идентификации различных описаний стали возможными только благодаря дисциплинарному подходу. Это методология, по-видимому, является решающей для проведения ясного разделения между первым и вторым циклами и описания содержания двух циклов. Для того чтобы понять, что это значит, возможно, будет полезным проанализировать различные описания бакалавров, магистров, данные исследований, которые опубликованы за последнее время в качестве рекомендаций, дискуссионные статьи и т. д., и в частности, подготовленные Агентством по защите качества, (Великобритания), аккредитационными агентствами и не формальной инициативной группой по качеству.

Внутри дисциплин можно идентифицировать структуры, которые могут быть использованы, чтобы сгруппировать предметы. В дополнение к предметам, которые имеют целью расширение знаний обучающихся, есть другие, которые фокусируются на углублении знаний. Это - в очень широких терминах - отражено в двух циклах. Тюнинг делает ударение на третьем и жизненно важном кластере: доступ к знаниям и переводу. Направления 1 и 2 Тюнинга ясно демонстрируют это. Предметно связанные компетенции в большой степени находятся под влиянием и определяются общими компетенциями. В направлении 1 показано, что они могут быть разделены на инструментальные, межличностные и системные. Это может послужить инструментом, сделать доступными, прежде недоступные предметно-конкретные навыки и знания.

Некоторые примеры даны, чтобы уяснить это. Студенты по бизнес администрированию со знаниями математики будут способны выразить полученные данные в моделях, а не только словесно. В этом отношении математика является инструментальным предметом и помогает выразить и понять знания по-другому. Нельзя сказать, что математика не будет инструментальной в учебной программе математиков. То же самое можно сказать для межличностных компетенций. С помощью «навыков учиться», риторики и т.д. станут доступными новые знания, которые не были раньше в распоряжении студентов. Другими словами, компетенции и навыки, переносимые из одной области (дисциплины, региона и /или профессии) в другую помогут студенту выразить, найти, реализовать новые области знаний.

За очень короткий период Тюнинг показал, что ясные цели в образовании могут быть достигнуты, если создана адекватная платформа. Такой платформой на европейском уровне, решающим фактором успеха является даваемая вузовским работникам возможность обменяться взглядами, обсудить возникающие вопросы, и постоянно обновлять то, что общее, разнообразное и динамическое.

Возможно, наиболее важным заключением, которое может быть приведено здесь, будет то, что, только связывая знания и предметно-конкретные компетенции с профилями академических степеней и профессиями, прозрачность может быть создана, а согласованность достигнута по всей Европе. Это показывает важность такого проекта, как Тюнинг.

НАПРАВЛЕНИЕ 3. НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПО ECTS КАК СИСТЕМЕ ПЕРЕВОДА И НАКОПЛЕНИЯ

Кредиты играют главную роль в сопоставимости и согласованности программ обучения. Поэтому этой теме уделяется много внимания в проекте. Уже в Болонской декларации кредитам было отведено особое место, указывалось, что среди прочего требуется следующее: «Установление системы кредитов - такой, как в системе ECTS - как верного средства продвижения и широкого распространения студенческой мобильности. Кредиты могут также быть получены и не в контекстах высшего образования, включая обучение на протяжении всей жизни, при условии, что они признаются имеющими к этому отношение принимающими Университетами».

Хотя это утверждение не является достаточно детализированным, оно касается кредитов для мобильности и для накопления, - это был первый шаг. Пражское Коммюнике показывает развитие понимания: «Министры подчеркивают, что для большей мобильности в процессах обучения и получения квалификации, необходимо принятие общих краеугольных камней квалификаций, поддерживаемых кредитной системой, такой как в ECTS или что ECTS - согласованная, обеспечивающая как функции перевода, так и функции накопления».

Это логический результат Декларации в Саламанке по сектору высшего образования, в которой говорится что, «Университеты убеждены в выгодах системы перевода и накопление кредитов, основанной на ECTS и на их основании вправе принимать решение по учету кредитов, полученных, где-либо».

В Тюнинге в расчет были приняты как макро - перспективы, так и микро - перспективы. По этим направлениям были написаны два стратегических документа. Первый фокусируется на необходимости установить рамки пан - европейского накопления кредитов. Второй документ показывает отношение между образовательными структурами, результатами обучения, рабочей нагрузкой и расчетами ECTS кредитов. Оба этих документа проясняют, что без реалистичной рабочей нагрузки (трудоемкости), основанной на кредитной системе, которая понимается всеми одинаково, цели европейского пространства высшего образования не могут быть достигнуты.

Тюнинг убежден, что единственным обоснованным путем движения вперед является принятие ECTS как единственной Европейской кредитной системы и развитие ее в дальнейшем как переводной и аккумуляционной системы. Это требует не только общего понимания его основополагающих принципов, но также общей методологии для измерения рабочей нагрузки. Хотя ECTS является одним из краеугольных камней в согласовании и сравнимости периодов обучения и признаваемых квалификаций, один из выводов Тюнинга таков, что кредиты, как таковые, не являются достаточным индикатором достижений в обучении. Помимо кредитов, результаты обучения и компетенции являются решающим элементом.

При определении результатов обучения, стандарты могут быть установлены относительно предметной области и общих академических или переходящих навыков.

Кредиты ECTS необходимы как строительные блоки для формирования результатов обучения. Эти выводы очерчены в заключительной части стратегических документов, которые являются результатом направления 3, и могут быть найдены в части II данного отчета.

Ради ясности результаты были сгруппированы в 4 взаимосвязанные категории:

- 1) образовательная структура;
- 2) результаты обучения и компетенции;
- 3) европейская система перевода и накопление кредитов;
- 4) рабочая нагрузка.

Относительно вопроса образовательных структур были сделаны следующие наблюдения.

- Сравнение требует не только сравнимых систем высшего образования на европейском уровне, но также сравнимых структур и содержания образования. Определение результатов обучения/компетенций и использование ECTS как переводной и накопительной системы может проявить эти цели.
- Существует ясная взаимосвязь между образовательными структурами, рабочей нагрузкой (трудоемкостью) и расчетом кредитов, в частности, в контексте Болонского процесса. Эти элементы очень подходящие в сегодняшнем мире, где традиционное преподавание частично заменяется новыми типами преподавания и обучения.
- Периоды регулярного преподавания и обучения (включая экзамены), В Европе менее далеки между странами, чем ожидалось.
- Согласованность структур и признаваемых степеней, квалификаций, как в национальном, так и в международном окружении, является решающим для сегодняшних студентов. Это подразумевает, что студенты будут искать программы обучения, которые лучшим образом подходят его или ее возможностям.
- Признание степеней между странами не будет стимулироваться, когда различия в продолжительности обучения оказываются непреодолимыми и несравнимыми на практике. Вот

поэтому строго рекомендовано, что продолжительность первого цикла 180-240 кредитов рабочей нагрузки студента, а второго цикла 90-120 кредитов рабочей нагрузки студента (независимо от продолжительности первого цикла).

В отношении второй темы «Результаты обучения и компетенции» были сделаны следующие заключения.

- Конкурентоспособность требует, чтобы определение результатов обучения, компетенций было транспарентным, и требует кредитной системы, которая позволяет сравнения. В этом отношении методология ECTS и инструменты (соглашения об обучении, академическая справка, и в будущем - описание уровня и курса) подходят как для мобильных, так и не для мобильных студентов, и являются критически важными.
- Кредиты как таковые не являются достаточным индикатором учебных достижений. Единственно реальным путем сравнить части обучения и учебные программы, предлагаемые высшими учебными заведениями, является взглянуть на результаты обучения и компетенции.
- Определение результатов обучения, компетенций является ответственностью преподавательского состава. Только специалисты одной области будут способны сформулировать полезные результаты обучения, хотя полезно консультироваться у других стейкхолдеров в обществе. Основанные на определении результатов обучения и компетенции, кредиты являются важным инструментом разработки учебного плана.
- Различные пути могут вести к сравнимым результатам обучения. Поэтому существующее разнообразие в Европе может быть полностью сохранено.
- Накопление и перевод кредитов поддерживается ясно определенными результатами обучения.
- Указанные стратегические документы ведут к заключению, что существует объективная необходимость единой европейской системы накопления и перевода кредитов, с ясными правилами.
- Единое европейское пространство высшего образования требует, чтобы Европа согласилась с единой кредитной системой, которая будет использована как для целей перевода, так и для целей накопления. ECTS и есть эта система.
- ECTS будет развиваться в надстроечную пан - европейскую систему, систему накопления и трансформации кредитов.
- ECTS как распространенная по всей Европе переводная и накопительная система является неотъемлемым инструментом для создания других, более гибких видов высшего образования: обучение при неполной занятости; повторяющиеся периоды обучения (обучение в течении всей жизни).
- В целях создать европейскую накопительную и переводную систему необходимо разработать систему уровневых индикаторов и описателей типов курсов.
- Когда ECTS будет принята на национальном уровне как официальная переводная и накопительная система, то, как следствие кредиты потеряют относительную ценность, и будут только иметь абсолютную оценку.
- 60 кредитов ECTS измеряют рабочую нагрузку (трудоемкость) обычного студента на протяжении одного академического года. Число часов, которые студент работает (это обычный студент), необходимое, чтобы достичь данного набора результатов обучения (на данном уровне), зависит от способностей студента, методов обучения и преподавания, ресурсов обучения и преподавания, структуры учебного плана. Они могут различаться между университетами в одной стране и между странами.
- программа одного полного календарного года (12 месячная программа преподавания, обучения и экзаменации) может иметь максимум нагрузки в 75 кредитов (что равно 46 - 50 неделям).
- Кредиты допускают расчет необходимой рабочей нагрузки и устанавливают реалистичный предел того, что может действительно быть введено в целом в курсы или в каждый академический год.
- Кредиты автоматически не взаимозаменяемы от одного контекста к другому.

Основное новшество здесь - предложение создать все европейскую систему индикаторов уровней подготовки, помимо системы описаний типов курсов, как предварительное условие для дальнейшего развития ECTS. Вот почему полезно дать здесь более детальное объяснение. Информация взята из одного из стратегических документов.

Хотя нет предположения внутри ECTS, что кредиты измеряют уровень подготовки, очевидно, что когда кредиты используются внутри системы накопления, правила относительно присвоения квалификаций, детализируют не только число кредитов, необходимых для конкретной квалификации, но также ряд под- правил в отношении к уровню, на котором эти кредиты должны быть получен, и типу курсов.

Этот проект не пытался браться за этот вопрос основательно, но очевидно, что это тот вопрос, к которому институты, внедряющие кредитную накопительную систему, будут вынуждены обращаться, и

к которому, если кредиты должны быть переводимыми между институтами и между государствами-участниками, потребуется обратиться в европейской перспективе. В настоящее время такие вопросы решаются на основе использования сети NARIC, но если более широкомасштабное использование европейской кредитной накопительной системы должно быть успешным, потребуется общеевропейское понимание - и даже все европейская система уровней индикаторов. Также потребуется система типовых описателей курсов. Более того, создание этих будущих индикаторов вместе с кредитами будет критическим фактором в системе признания приоритетного обучения или приоритетного опыта, так что все, кто имеют к этому отношение, будут ясным прозрачным путем понимать тот уровень, на котором кредиты присваиваются. Также с ускорением темпа продолжающегося профессионального развития необходимо будет сделать ясным тот уровень, на котором кредиты распределяются.

Возможным движением вперед могло бы стать введение особых описателей, которые идут вместе с ECTS как системой перевода и накопления. Предварительными условиями для такой общеевропейской системы являются прозрачность и легкость для понимания и внедрения. Следствием является то, что кредиты будут распределены по уровням и типам курсов. Если мы говорим об уровне, мы можем, например, выделить следующие уровни:

- Курсы базового уровня (предназначены дать введения в предмет)
- Курсы промежуточного уровня (предназначены углубить базовые знания)
- Курсы продвинутого уровня (предназначены для дальнейшего усиления знания)
- Курсы специализированного уровня (предназначены выстроить знания и опыт в специальных областях или дисциплинах)

Относительно типов курсов могут быть выделены следующие курсы:

- Основные курсы (часть ядра программы обучения)
- Связанные курсы (поддерживающие курсы для основных)
- Второстепенные (курсы по выбору или дополнительные курсы)

Уровни и типы курсов предлагают нам дополнительные решающие описатели. Для того чтобы сделать ясным и непосредственно очевидным, какой ученический опыт кредиты представляют, можно предположить, что может быть введена простая система кодов. Эта система будет включать не только сумму работы, выполняемую студентом в терминах кредитов, но также описатели, которые дают индикацию уровня и типа курсовой единицы. Дадим пример: КОД 5-1-С должен говорить нам, что учебная единица имеет нагрузку 5 кредитов, предлагается на промежуточном уровне и относится к ядру. Для курсов, взятых за пределами программы, например, в терминах продолжающегося на протяжении жизни обучения, последние буквы кода будут излишними. Эта кодовая система основана на предложении сети EUPEN.

Один из вопросов, который еще не решен - это расчет рабочей нагрузки студента. В рамках проекта Тюнинг эта проблема обсуждалась и в результате, следующие основные препятствия были идентифицированы.

- Расчет рабочей нагрузки (трудоемкости) в терминах кредитов является в огромной степени связанным с дисциплиной, поэтому она определяется и должна определяться всегда преподавательским составом.
- Познавательное ученическое время (время обучения) студента находится под влиянием, по крайней мере, следующих элементов: разнообразие традиций, структура и содержание учебного плана, последовательности учебного плана, метода обучения и преподавания, методы заданий и исполнения работ, организация обучения, способности и усердие студентов и финансовая поддержка общественными или частными фондами. Познавательное ученическое время есть число часов, которое как ожидается, будет необходимо студенту на отдельном уровне обучения в среднем, чтобы достичь результатов обучения, специфицированных на этом уровне.

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ И ОБУЧЕНИЮ, ОЦЕНКЕ И ИСПОЛНЕНИЮ, И КАЧЕСТВУ

(1) Причиной разработки и реализации такого проекта, как проект «Тюнинг», а также сильным толчком для Болонско - Пражского процесса является реализация того, что молодые люди в Европе должны быть культурно и интеллектуально обеспечены новейшими средствами, для того чтобы построить значимую и достойную личную и общественную жизнь. При анализе итогов качество означает степень успеха европейского высшего образования в создании внешней среды, подходящей для

формирования и передачи общих, а также предметно-специфических знаний и компетенций новым поколениям и новым видам учащихся.

С нашей точки зрения; институты высшего образования в целом и университеты в частности, играют ключевую роль в создании подходящих стратегий для того, чтобы осуществить и внедрить это.

(2) Это не теоретическое суждение, а практический факт. Университеты несут основную ответственность за использование своих знаний, своих традиций и своих мощностей для инноваций, для того чтобы подготовить будущее Европы. Университеты, если воспользуются всем этим, имеют все возможности действовать как главное лицо в подготовке студентов для продуктивной карьеры и гражданства.

Тюнинг показывает некоторые очень интересные вещи. Университеты являются экспертами в передаче знаний в области различных дисциплин. Работодатели, выпускники и ученые согласны в этом. Однако наравне с этим ясно и то, что потребности мобильности, быстро изменяющегося общества таковы, что студенты, каким бы ни был их возраст, нуждаются в развитии общих способностей наряду с их знаниями. Они нуждаются в развитии личных качеств, которые позволяют им на протяжении всей их жизни учиться дальше, учить и обмениваться тем, что они знают, использовать свои знания такими различными путями, которые мы можем только смутно представлять сегодня.

(3) Если университеты подошли к тому, чтобы включить в свои цели, как мы рекомендовали, поддержку и улучшение качеств, которые не являются предметно-специфическими, а если даже являются, то используются в более общем контексте способности к трудоустройству и гражданству, они должны полностью использовать потенциал Болонского процесса для продвижения качества в обучении / преподавании, определения подходящих результатов обучения и проектирования путей их достижения. Следовательно, университеты должны посвятить пристальное внимание своим подходом к обучению и преподаванию.

(4) Университеты могут думать наперед, быть проектно-ориентированными, и готовить будущее. Если они намерены делать это в Европейском масштабе, должны быть созданы соответствующие концептуальные инструменты. Когда мы пытаемся составить карту обучающих подходов, используемых в различных национальных системах или в отдельных университетах, становится ясно, что каждый подход создал смесь техник и видов окружающей среды обучения. Когда это обсуждается на международном уровне, часто случаются конфузы, потому что одинаковые названия даются различным методам («семинар», «лекция», «тьюториал») или наоборот, различные названия соответствуют одинаковым видам деятельности. По этой причине, чтобы достичь транспарентности на Европейском уровне, должна быть создана новая или дополнительная терминология. Если мы идем вслед за значениями слов, мы обнаружим, что в каждой стране и в каждой традиции университеты и их преподавательские коллективы имеют спонтанно, так сказать, созданные вариации стратегий достижения желаемых результатов. Следовательно, каждая система имеет сегодня степень внутренней взаимосвязанности и не может быть просто отброшена в угоду какой-либо одной или более модной модели.

Поскольку традиционно университеты представили себе свою задачу как ограниченную совершенствованием и передачей дисциплинарных знаний, то не является неожиданностью то, что многие преподаватели не привлекались к обсуждению вопросов о методах преподавания / обучения и плохо знакомы или даже неуверенны в отношении терминологии и концептуальных рамок, используемых для описания и классификации тех методов. Рабочая группа по Образовательным наукам проекта Тюнинг подготовила серию материалов как основу для обсуждения по данному вопросу. Так они обеспечили все рабочие группы по каждой дисциплине отправной точкой для обсуждения соответствия различных подходов к обучению / преподаванию, достижению специфических (конкретных) результатов обучения, используя общую терминологию. Таким образом, группы более общепонятно могут сравнить свои выводы и рекомендации и обменяться ими.

Результаты Тюнинга делают ясным то, что университеты должны передавать не только устоявшиеся или развивающиеся знания – их признанные сферы экспертизы – но также набор «общих» способностей. Это означает, что они должны подробно (ясно, точно) разработать новое сочетание подходов к обучению и преподаванию, для того чтобы поддержать или позволить создать ценные качества, такие как, способности для анализа и синтеза, независимость суждений, групповая работа, способность общаться.

Изменения в целях и подходах к преподаванию и обучению означает также соответствующие изменения в методах оценивания и критериях для оценки исполнения. Здесь следует рассматривать не только знания и содержание, но также общие навыки и компетенции. Каждый студент на практике испытает разнообразие подходов и будет иметь доступ к различным видам среды обучения, в любой области его / её изучения. Конечно, прозрачность, сравнимость методов, заданий и критериев для оценки их исполнения являются существенными, если сохранение качества в Европейском контексте должно быть развито (установлено).

ЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ

Консультации на Европейском уровне

Работодатели
другие стейк
холдеры

Академическое
сообщество:
общие базисные
ориентиры

Профессионалы и
профессиональные
комитеты

Размещение ресурсов

Академические ресурсы
Организационные рес-сы
Финансовые ресурсы
Стратегия альянса с
другими комитетами

1

Определение академических и профессиональных профилей

Перевод в проектируемые результаты обучения: ♦
Общие компетенции

Перевод в учебные планы:

- ♦ Содержание (знания, понимания, навыки)
- ♦ Структура (модули и кредиты)

Подходы к

- ♦ Обучению
- ♦ Преподаванию

Перевод в образовательные модели и деятельности, чтобы
достичь определенных результатов обучения

Задание и оценивающие защиты, и обеспечение качества
программ

Основные выводы и рекомендации

Может быть, наиболее важным выводом является то, что создание Европейского пространства высшего образования касательно Образовательных Структур является возможным. Тюнинг показывает что конвергенция, полностью признающая разнообразие, может быть достигнута и может вести к дальнейшему обсуждению и качеству в Высшем Образовании.

Проект пояснил, что единственный, реалистичный путь сравнить части обучения и программы обучения, предлагаемые высшими учебными заведениями, - рассмотреть результаты обучения и компетенции. При определении верных результатов обучения может быть установлен набор стандартов относительно требуемого уровня дисциплины, связанный с теоретическими и /или экспериментальными знаниями и содержанием обучения, академическими и связанными с дисциплиной навыками, общими компетенциями. За исключением последних, остальные стандарты будут отличаться от дисциплины к дисциплине. Для того чтобы сделать программы более транспарентными и сравнимыми на Европейском уровне, необходимо разработать результаты обучения и компетенции для каждой признаваемой

квалификации. Эти результаты обучения должны быть идентифицируемы и оцениваемы в программе, что выбирает для такой квалификации.

Результаты обучения следует определять не только для уровня формальной квалификации, такой как степень, но также для уровня модулей и курсов. Введение результатов обучения для отдельных частей и в целом для всего учебного плана стимулирует его последовательность. Они делают ясным то, чему должен студент научиться. Очевидно, что накопление кредитов и их перевод поддерживаются ясными результатами обучения. Это сделает возможным определять с точностью достижения, за которые кредиты присуждаются и были присуждены.

Определение результатов обучения / компетенций - ответственность преподавательского состава. Только специалисты одной области в состоянии сформулировать полезные результаты обучения, хотя очень полезно консультироваться с другими стейкхолдерами в обществе. Тот факт, что сектор внешнего образования интернационализирован, институты и дисциплины конкурируют на глобальном уровне в настоящее время делает необходимым то, чтобы более общие результаты обучения для каждой дисциплины или области проектировались на наднациональном уровне. При определении результатов обучения этим путем были созданы универсальные европейские ориентиры, которые должны стать основой для внутренней, национальной и международной гарантии качества и её оценки. Одна из главных задач проекта "Настройка Образовательных Структур в Европе" является создание требуемой методологии для определения результатов обучения / компетенций. Эта методология предложит механизм справиться с последними изменениями, такими как интернационализация труда и образования, разрыв академического образования как эффект введения двух цикловой системы и обучения на протяжении всей жизни.

Сегодня в мире традиционное преподавание частично замещается новыми типами обучения и преподавания, а традиционные высшие учебные заведения испытывают все большую и большую конкуренцию со стороны таких же институтов и нетрадиционных институтов которые предлагают привлекательные возможности для учащихся. В интересах общества в целом, что учащиеся находят свой путь в глобальном образовательном пространстве. Прозрачность является ключевым словом не только для этого пространства, но и для программ степеней.

Гарантии качества и аккредитация являются интегральной частью этой картины. Конкурентоспособность требует, чтобы определение результатов обучения и компетенций было прозрачным и требует кредитной системы, которая допускает сравнение. В этом отношении методология и инструменты ECTS (учебное соглашение, транскрипт записей достижений и - в будущем - описание курсов и уровней), подходящая для мобильных и немобильных студентов, является критически важной. То же самое справедливо для Приложения к Диплому. Способность трудоустроиться как на национальные, так и на международные позиции является критической для сегодняшних студентов. Это означает, что студенты будут искать учебные программы, что лучше всего удовлетворяют его или её способностям. Сравнения требуют не только сравнимых систем высшего образования на Европейском уровне, но и сравнимых структур и содержания обучения. Определение результатов обучения и компетенций и использование ECTS как накопительной и переводной системы будет обеспечивать эти цели.

Хотя многое уже сделано в проекте "Тюнинг", очевидно, что многое ещё должно быть сделано. На первом месте необходимо распространить результаты через различные каналы, одним из которых является финальный отчет. Во-вторых, все ещё требуется более глубокое изучение, так же как и проверка существующих результатов в других предметных областях. По этой причине вторая фаза проекта Тюнинг была спроектирована, и которая ожидается начнется в первые месяцы 2003 года и будет продолжаться 2 года, как длился Тюнинг 1.

Первой целью Тюнинга 2 является создание в будущем подходов относящихся к преподаванию / обучению, оценке и исполнению и связать результаты Тюнинга с гарантией и оценкой качества и с профессиональными комитетами. Более того, думается необходимо, чтобы методология и результаты направлений 1 и 3 обновлялись и совершенствовались. В дополнение, результаты следует сделать операбельными для дистантного обучения и обучения в течение всей жизни.

В завершении этого отчета следующие выводы могут быть описаны относительно фазы 1 Тюнинга:

- Университеты взяли на себя полную ответственность в Болонском процессе по инициативе проекта Тюнинг.
- Тюнинг показывает, что группа академических экспертов, работающих в Европейском контексте, могут установить ориентиры (базисные точки) для двух циклов в своих предметных областях.
- Общие ориентиры могут быть идентифицированы использованием подхода, основанного на предметно-связанных и общих компетенциях
- Принятие техник Тюнинга может быть жизненным для создания Европейского пространства высшего образования.
- Процесс приспособления к Болонским индикаторам на пути: Тюнинг дает скоординированный контекст для сотрудничества.

Хотя выводы важны, но более важно, что они сопровождаются конкретными действиями. На базе результатов проекта, Тюнинг приходит к следующим рекомендациям:

Высшим учебным заведениям Европы следует согласовать общую терминологию и создать набор

методологий для конвергенции на дисциплинарном и междисциплинарном уровне.

- Компетенции (общие и предметно-специфические) должны быть центральными, когда разрабатываются образовательные программы.
- Следует принять рамочные условия, основанные на общем понимании Европейской кредитной системы.
- Главным является общий подход к продолжительности обучения внутри Болонской двухуровневой системы.
- Результаты Тьюнинга следует обсудить широко и если это возможно, расширять и распространять всеми стейкхолдерами.

Часть 2

НАПРАВЛЕНИЕ 3. «НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПО ECTS КАК СИСТЕМЫ НАКОПЛЕНИЯ И ПЕРЕВОДА КРЕДИТОВ»

ПРИНЦИПЫ ПАН-ЕВРОПЕЙСКОЙ КРЕДИТНОЙ И НАКОПИТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ: ХОРОШИЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ РУКОВОДСТВА

ВВЕДЕНИЕ

Фундаментальным аспектом проекта «Настройка образовательных структур в Европе» является развитие Европейской системы накопления и перевода (ECTS) кредитов в надстроечную пан-Европейскую структуру накопления и перевода кредитов. Это согласуется с Болонским процессом, который пытается создать зону Европейского образовательного пространства к 2010 году. Критическим в строительстве этого пространства является конвергенция национальных образовательных структур и исследование пунктов сходства между учебными предметами. Проект «Тьюнинг» пытается помочь достичь этого путем исследования общих результатов обучения и опыта в пяти предметных дисциплинах.

Прежде были установлены хорошие практические руководства, разработанные, чтобы в дальнейшем поддержать создание основанной на кредитах Европейской структуры, связанной с результатами обучения. Они согласуются с особыми требованиями, установленными в Пражском Коммюнике, где говорится:

«Министры подчеркнули, что для большей гибкости в процессах обучения и присвоения квалификаций является необходимым выбор общих краеугольных камней квалификаций, поддерживаемых кредитной системой, такой как ECTS, или сопоставимой с ECTS, обеспечивающей функции прозрачности и накопления. Вместе с взаимно признаваемыми механизмами защиты качества такие договоренности будут помогать доступу студентов к Европейскому рынку труда, и укреплять согласованность, привлекательность и конкурентоспособность Европейского высшего образования. Всеобщее введение такой кредитной системы и приложений к диплому будет благоприятствовать прогрессу в этом направлении.»

Расширение ECTS в полностью действующую кредитную накопительную систему является процессом уже подготовленным естественной эволюцией. Но затрудняется отсутствием общих подходов. Он влечет за собой создание в высшей степени гибкой основанной на кредитах пан-Европейской системы, которая охватывает всю деятельность в сфере высшего образования. Она должна быть: не вторгающейся; защищать местную и национальную автономию; способной расширить доступ и благоприятствовать трудоустраиваемости; поднять конкурентоспособность Европейского образования.

В настоящее время многие Европейские страны адаптируют, или уже адаптировали национальные, региональные, местные кредитные структуры, чтобы помочь модернизации своих образовательных систем. Действительно, все большее число приняло измерение одного года в 60 кредитов ECTS как основу своих национальных систем. Побуждение использовать кредиты является первичным по той причине, что они обеспечивают гибкость образовательных систем. Поэтому разумно создать надстроечную и общую кредитную структуру, которая послужит увеличению прозрачности и сравнимости между различными национальными образовательными системами. Такая система может быть адаптирована в целом как национальная кредитная структура (как, например в Италии и Австрии), или использоваться только как переводной инструмент, в котором выражается существующая система.

Следующие принципы и руководства выработаны, чтобы благоприятствовать хорошей практике в создании гибкой Европейской кредитной накопительной структуры. Они были обсуждены и приняты группами, участвовавшими в проекте настройки.

ЦЕЛИ ПАН-ЕВРОПЕЙСКОЙ КРЕДИТНОЙ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ

Европейская Кредитная накопительная структура - это система, целями которой являются;

- Дать возможность учащимся (гражданам, работодателям) по всей Европе понять весь диапазон и взаимоотношение между различными национальными, региональными, местными квалификациями Европейского высшего образования;
- Продвигать доступность, гибкость, мобильность, сотрудничество, прозрачность, признание и интеграцию внутри и между Европейскими системами высшего образования;
- Защищать разнообразие в содержании и передаче образовательных программ, и, следовательно, национальную, региональную, местную и институциональную академическую автономию;
- Улучшить конкурентоспособность и эффективность Европейского высшего образования.

СУЩНОСТЬ ПАН-ЕВРОПЕЙСКОЙ КРЕДИТНОЙ НАКОПИТЕЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ

Кредитная структура есть просто система, которая помогает измерению и сравнению достижений в учебе в контексте различных квалификаций, программ и среды обучения. Она обеспечивает стандартизированные обозначения сравнения обучения между различными академическими программами, секторами, регионами и странами. Потребности обучения на протяжении всей жизни, наряду с возрастающим темпом изменений в образовании, усиливаемые глобализацией, подкрепляют необходимость строительства опирающихся на кредиты мостов, которые свяжут различные Европейские образовательные системы. Использование общего языка кредитов обеспечивает инструмент, поддерживающий эти процессы.

Следовательно, предполагается, что Пан-Европейская Кредитная накопительная структура обеспечит прозрачность и связи между различными образовательными системами. Трудно описать действительную сущность такой структуры, но любая такая система должна будет обладать определенными характеристиками. Она должна будет:

- Быть применимой ко всем секторам высшего образования и способной сочетаться с другими образовательными уровнями.
- Покрывать все формы и модели обучения;
- Обращаться ко всей Европейской образовательной системе и допускать множественные точки выпуска (бакалавр/магистр);
- Позволять перевод между другими неевропейскими образовательными структурами;
- Продвигать мобильность студентов и граждан и их квалификаций;
- Давать возможность интеграции новых и развивающихся учебных единиц, программ степеней, модулей обучения;
- Делать различие между различными уровнями образования и типами кредитов;

Допускать аккредитацию предыдущего обучения (APL) и предыдущего практического обучения (APEL)

- Уважать национальную и институциональную академическую автономию, следовательно, не быть разрушающей и полностью совместимой с существующими образовательными системами;

НАДСТРОЕЧНАЯ ПАН-ЕВРОПЕЙСКАЯ КРЕДИТНАЯ НАКОПИТЕЛЬНАЯ СТРУКТУРА

Специально направлена на введение кредитной системы, которая обращена ко всем образовательным программам, а не только к той части, которая в настоящее время предлагается в структуре ECTS для целей международного. Она отличается от системы перевода кредитов ECTS только тем, что включает в себя намного большее и имеет потенциал влияния на всех студентов, а не только на тех обучающихся по пятилетним программам студентов, которые получают небольшую часть своей квалификационной программы первого цикла в другой стране

КРЕДИТЫ В ПАН-ЕВРОПЕЙСКОЙ КРЕДИТНОЙ СТРУКТУРЕ

- Кредиты - это только система для выражения эквивалента (стоимости) обучения, которое имеет место;
- Кредиты присваиваются только за успешные достижения в обучении;
- Кредиты, присваиваемые одним институтом, могут быть признаны другим, но решение всегда однозначно, что принимающие институты или национальные власти ответственны, признать эти кредиты для целей допуска к /или освобождения от части своих собственных программ обучения.
- Кредиты рассчитываются от базовой позиции в 60 кредитов, эквивалентных одному среднему полному европейскому году обучения, но такое измерение является грубым и требует дальнейшего уточнения;
- Когда кредиты дополнительно связаны с компетенциями и результатами обучения, они становятся более легкими для сравнения. Кредиты, измеряемые в терминах результатов обучения, достигают более тонкого измерения и таким образом более ясно выражают их «ценность» или «валюту».

- Результаты обучения точно устанавливают, что обучающийся может делать, если кредиты были успешно получены. Результаты обучения могут быть разделены на предметно конкретные и общие результаты обучения, которые покрывают переводные навыки.
- Кредиты наиболее эффективны, когда они связаны с обучающими программами и выражены в терминах «время познавательного обучения», которое представляет собой среднее число часов, которое потребуется студенту, чтобы достичь конкретных результатов обучения и таким образом успешно получить кредиты. Под кредитной системой ECTS лежит использование подхода, основанного на 60 кредитах ECTS за полный академический год, производный от общей студенческой нагрузки (время познавательного обучения), требуемая нормальному студенту для завершения своего обучения. Возрастающее значение неформального (основанного на работе) и неофициального (основанного на жизненном опыте) обучения, признаваемого через системы Аккредитации предыдущего практического обучения (APEL)).
- Подчеркивают важность связи между временем и основанных на достижениях подходах в кредитах.
- В соответствии с Болонским процессом первый цикл (три или четыре г Второй цикл (один или два года постстепенного) обучения будет эквивалентен 60-120 кредитам.

КРЕДИТЫ И УРОВНИ

- Кредитные уровни обеспечивают информацией о сложности, креативности, софистике и глубине изучения. Описания уровней являются утверждениями, которые обеспечивают общее руководство в характеристиках обучения, которые будут сталкиваться.
- Кредиты обеспечивают небольшой информацией. Они становятся более практичными и полезными, когда они связаны с «уровнями» обучения, которые дальнейшую информацию об относительной сложности и глубине изучения. Поэтому они стали более полезными, когда их связали с результатами обучения и уровнями. Это помогает процессу признания теми, кто ответственен за принятие решений по этой теме, потенциально опасной путаницы можно избежать. Чем больше информации о кредитах предоставляется, тем более полезными они становятся.
- Общим для образовательных систем является дифференцировать квалификации и типы образования в терминах сущности и ценности обучения, достигаемых на различных уровнях. Создание любого тщательного общеевропейского соглашения о сущности «уровней» может произойти только в долгосрочном периоде. Однако полезно направить тех, кто озабочен уровнями, ссылаться на существующие широкие определения «первого» и «второго» циклов (бакалавр и магистр), идентифицированные в Болонском процессе.
- Следует подтолкнуть существующие региональные и национальные кредитные системы объяснять свои собственные точные описания уровней, используя приложение к диплому, транскрипты и другие инструменты. Более того, приложение к диплому является существенным инструментом главным образом для прояснения сущности, типа и уровня кредитов, связанных с любой квалификацией

КРЕДИТЫ И ЗАЩИТА КАЧЕСТВА

- Существенно связать кредиты с механизмами защиты качества, для того чтобы дать им реальное применение и как «валюте» в Европейской зоне.
- Кредиты имеют важную связь с академическими стандартами. В частности, точная идентификация критериев оценки в отношении к результатам обучения и методам преподавания/обучения является существенным для любой кредитной системы. Проверка взаимосвязи и взаимоотношения между этими элементами является очень важным для поддержания качества.
- Толкование кредитов (в терминах содержания учебного плана: уровни, результаты обучения, познавательное время и режим оценок) имеет целью подробное объяснение и защиту стандартов. Без таких определений и связей кредиты превращаются просто в грубые утверждения о стоимости обучения.
- Международное доверие к качеству кредитов можно только улучшать когда национальные механизмы защиты качества являются строгими, открытыми, прозрачными и эффективными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Эффективная - Пан-Европейская система накопления и перевода кредитов требует некоторых общих принципов и подходов к кредитам. Чем больше информации и деталей дается о сущности, содержании, уровне и применении кредитов, тем полезнее они становятся как общая валюта для образовательного признания.

Комитет управления Тюнинга. Подготовлено Стефаном Адамом.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРУКТУРЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ, РАБОЧАЯ НАГРУЗКА И РАСЧЕТ КРЕДИТОВ ECTS

Основы

Этот доклад был создан в рамках проекта “Настройка образовательных структур в Европе”. Проект уходит своими корнями в Болонскую декларацию, подписанную в 1999 министрами, ответственными за высшее образование из 29 стран. В проекте более 100 высших учебных заведений из Европейского Союза и ЕАА-стран активно участвуют в семи группах по областям: Бизнес-администрирование, Геология, История, Науки об образовании, Математика. Синергические группы Химия, Физика работают в том же направлении. Тьюнинг построен как независимый, управляемый университетами проект, который координируется членами университетских коллективов из различных стран. Инициаторы благодарны Европейской Комиссии за финансирование проекта.

ECTS: ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА НАКОПЛЕНИЯ И ПЕРЕВОДА КРЕДИТОВ

1. ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ПЕРЕВОДА КРЕДИТОВ

Европейская система перевода кредитов (ECTS) развивалась последние тридцать лет, и сегодня является наиболее общей используемой базой для измерения нагрузки студента в Европейском высшем образовании. Другие. Менее широко используемые кредитные системы, основаны на различных критериях, таких как важность предмета или число контактных часов в курсе; кредиты ECTS описывают только нагрузку студента в терминах времени работы для завершения курса или учебной единицы. Это представляет подход к обучению/преподаванию, который ставит студента в центр образовательного процесса.

ECTS первоначально испытывалась и совершенствовалась, как система перевода, чтобы сделать возможным для университетов Европейских стран, описать количество академической работы, необходимой для завершения каждой учебной единицы и помочь распознавать работу студента, выполненную за границей. Для того, чтобы создать общую базу для взаимного понимания в начале (1988) было принято, что завершенная годовая работа для студента, из какой страны он бы не был, по определению приравнивается 60 кредитам ECTS. Кредиты распределялись, в целях транспарентности в описании, по каждому оцениваемому (т.е. получающему баллы или градированному) виду деятельности на основе принятого решения в пропорции, в которой он представлен в полной годовой нагрузке. Следовательно, кредиты были распределены на основе *относительности*.

ECTS –это были не только кредиты: она также была нацелена на создание простых и точных средств коммуникации между высшими учебными заведениями, факультетами, департаментами, персоналом и студентами для того, чтобы помочь обмену знаниями, взаимному пониманию, взаимному доверию. Были созданы стандартные формы: форма заявления студента ECTS, учебное соглашение, академическая справка. Полную информация об этих инструментах можно найти на европейском сервере на www.europa.int.eu/comm/education/socrates/ects.

2. ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ПЕРЕВОДА И НАКОПЛЕНИЯ КРЕДИТОВ

В ряде стран ECTS или аналогичные национальные системы используются как официальные накопительные системы. Это значит, что полные курсы обучения, ведущие к получению признанных квалификаций, описываются с помощью кредитов ECTS. Базой для распределения кредитов является официальная продолжительность программы обучения: например, общая нагрузка, необходимая для получения степени первого цикла, длящегося официально три или четыре года, выражается в 180 или 240 кредитов. Каждая отдельная курсовая единица, которую надо взять для получения степени, может быть описана в терминах нагрузки, а, следовательно, кредитов. Кредиты получают только когда курсовая единица или другой вид деятельности успешно завершён и оценен (т.е. получен балл или градирован)

Когда ECTS используют как систему накопления, то применяют определенные правила. Кредиты измеряют только на рабочую нагрузку. Они не измеряют качество исполнения, содержание или уровень. Эти элементы описываются другими путями. Рабочая нагрузка любой завершённой официальной учебной деятельности может быть выражена в кредитах и занесена в академическую справку студента. Однако, кредиты можно применить к получению признаваемой квалификации **только** когда они законно введены как утверждённая часть программы обучения.

Когда ECTS или аналогичные кредитные системы становятся официальными, кредиты получают абсолютную, а не сравнительную ценность. Что следует сказать, кредиты больше не измеряются на основе пропорциональности, а на основе официально признанных критериев. Следует заметить, что национальные кредитные системы накопления, основанные на принципах ECTS, позволяют не только национальные

перевод, оценку и признание выполненной работы, но также международный перевод всегда на основе уважения принципов ясности, которые являются фундаментом

Более того, мы можем отметить, что по мере того, как больше и больше стран адаптируют системы, согласованные с Болонской декларацией/Пражским коммюнике, имеет место сближение и консенсус вокруг кредитов ECTS как общих измерителей времени студента. На практике 1 кредит ECTS равен 25-30 часам работы студента (это включая контактные часы, самостоятельную работу и работу под руководством преподавателя, и т.д.).

3. ECTS СЕГОДНЯ

Как мы могли видеть, ECTS за тридцать лет развилась с первоначальной системы коммуникаций между различными европейскими системами и структурами в консолидированную и расширяющуюся официальную систему, которая является одним из фундаментов для создания Европейского пространства высшего образования. Первоначально она помогала международной мобильности студентов и сделала возможным рост обоюдного знания о программах обучения, особенно созданных для занятых на полный день студентов.

С развитием ECTS во всеевропейскую накопительную систему, она также будет существенным инструментом для развития других, более гибких видов высшего образования: обучение при неполной занятости, повторяющиеся периоды обучения, и в целом то, что сегодня называется “обучение на протяжении всей жизни”: и ECTS есть необходимый инструмент для измерения и описания многих обучающих видов деятельности, в которых европейские граждане все больше будут заняты на протяжении всех периодов своей жизни

Кредиты ECTS сегодня все больше используются сегодня как инструменты для создания учебных планов. Поскольку они выражают нагрузку студента, измеренную во времени, они позволяют высшим учебным заведениям планировать наиболее эффективный путь достижения желаемых результатов внутри временных рамок продолжительности их программ степеней. Кредиты ECTS также обеспечивают полезные инструменты для мониторинга результатов и улучшения преподавания/выполнения обучения. ECTS помогают также мобильности студентов и преподавателей, обеспечивая общую валюту и прозрачность содержания и веса материала курса и информацию по методам оценки.

ВВЕДЕНИЕ

Этот документ имеет целью предоставить большее проникновение в отношении между образовательными структурами, рабочей нагрузкой, кредитами и результатами обучения. С начала надо признать, что в целом разработка и внедрение курса обучения, ведущего к признаваемым квалификациям или степеням, базируется на ряде элементов, из которых мы отметим здесь следующие:

А) Набор “предполагаемых” результатов обучения;

Б) Общее число требуемых кредитов и их распределение по различным видам работ (таким как единицы преподавания/обучения, работа над тезисами, всесторонняя экзаменация. и т.д.), включенным в квалификацию.

В) Актуальное теоретическое содержание, предлагаемое студентам;

Г) Методологии преподавания/обучения и традиции, присущие каждому институту.

Этот документ фокусируется на концепции роли кредитов, пытаясь осветить их связь с результатами обучения и с другими отмеченными факторами. Действительно, процесс настройки требует ясного определения концепций, связанных с кредитами, целями/задачами обучения. Это делает необходимым достичь большей ясности и знаний относительно следующих пунктов:

1) Роль кредитов:

2) Размещение кредитов по курсам:

3) Общее проектирование учебного плана:

4) Расчет кредитов в терминах рабочей нагрузки:

5) Кредиты и уровни:

6) Сравнение продолжительности учебных годов в Европе:

7) Отношение между рабочей нагрузкой, методами преподавания и результатами обучения.

Нет необходимости подчеркивать, что все отмеченные пункты внутренне связаны между собой.

Также должно быть отмечено здесь, что высшее образование значительно изменилось за последнюю половину века. Более социально ориентированные подходы постепенно вытеснили Гумбольтовский подход. Формы инструктирования, разработанные для численно ограниченной элиты, развиты в массовых образовательных системах. В тоже время, традиционные и необходимые в университетах связи между преподаванием и исследованием попали под давление. На протяжении последних десятилетий образование следовало генеральной тенденции в направлении интернационализации. В большей степени, чем прежде студенты убеждены, что продолжение их

образования, по крайней мере частично, за рубежом находится в их интересах. Международная мобильность части рабочей силы стала реальностью. Поскольку процент населения с университетскими квалификациями увеличивается, а модели занятости и карьеры становятся более гибкими, очевидно, что разнообразие академического обучения и работы могут возрастать. Более того, ударение на продолжающееся профессиональное развитие, вовлекающее все части университетов и виртуально каждую предметную область, станет все более важным. Изменение потребностей образовательного рынка делает подходящим рассмотрение того, как продолжающееся профессиональное развитие в контексте обучения на протяжении всей жизни, может быть согласовано в рамках подвижной квалификационной структуры. Будет востребована система кредитов для такого обучения и достижений, которая может быть широко признана мобильной рабочей силой, и в конечном итоге ведет к признаваемым квалификациям. ECTS обеспечивает средства выражения, которые, как было установлено в данном документе, уже широко поняты и приняты и которые обеспечат адаптивность к новым потребностям.

1. РОЛЬ КРЕДИТОВ

1.1. ECTS

На протяжении периода 1989-1995 Европейская Комиссия создала Европейскую систему перевода кредитов (ECTS) в тесном взаимодействии с о 145 высшими учебными заведениями. Предназначение этой системы, было вырасти с инструментом, который сделает возможным сравнить периоды академического обучения различных университетов в различных странах. Такой инструмент, думалось, необходим, чтобы улучшить признание обучения, завершено за границей. ECTS был предназначен служить системой перевода, соединить различные системы и структуры высшего образования стран Европы. Как система перевода, основанная на общих допущениях, касающихся рабочей нагрузки информации и на философии взаимного доверия, она работала хорошо.

Действительно, сильной стороной и привлекательностью ECTS было и является:

- ее простота;
- ее способность построить мосты между образовательными системами, как на национальных, так и на международных основаниях.

Было согласовано с самого начала, что периоды обучения, завершённые успешно в других институтах, будут признаны только на основе предварительных соглашений между преподавательским составом об уровне, содержании и нагрузке курсовой единиц.

1.2. ОТНОСИТЕЛЬНАЯ И АБСОЛЮТНАЯ СТОИМОСТЬ КРЕДИТОВ

В информационных материалах, которые были распространены о Европейской системе перевода кредитов (ECTS), установлено, что распределенные по курсам кредиты, есть относительная стоимость, выражающая количество работы, требуемое каждому курсу, в отношении к общему количеству работы, необходимому, для завершения полного академического года обучения в данном институте. Сейчас должен быть поднят вопрос, является ли этот подход слишком простым или нет. Особо требует внимания выражение “относительная стоимость” в отношении “полного академического года обучения”. На протяжении периода развития не было возможности определить кредиты как относительную стоимость во всех ситуациях. Это в большой степени было обусловлено тем фактом, что ряд стран не были знакомы с кредитной системой. В то время Италия и Германия были определены как две страны с большими сложностями в применении системы.

Поскольку Германия не имела ясно описанных программ обучения по многим дисциплинам и Италия, поскольку там, кажется, не было реального отношения между официальной и действительной продолжительностью обучающих программ. Поэтому термину «относительная стоимость» было дано разное значение в различных странах и традициях. Иногда распределение кредитов было основано на официальной продолжительности программ, а иногда на неофициальной продолжительности, которая является средней времени, необходимого для успешного завершения программ на практике. В странах, где уже существовали кредитные системы, основанные на идее рабочей нагрузки, официальная продолжительность была взята как отправная точка для распределения кредитов. В этих случаях «относительная стоимость» действительно становилась «абсолютной стоимостью» в каждом контексте.

Предвидится в ближайшем будущем, что большинство Европейских стран и институтов в этих странах введут кредитные системы, основанные на понятии рабочей нагрузки как в ECTS. Тем самым в этих странах также кредиты будут даны как «абсолютная стоимость». Это не означает, что число часов рабочей нагрузки в кредитах будет одинаковым на национальном или международном уровне. Действительная продолжительность периодов обучения в академический год отличается от института к институту, от страны к стране. Это не создает проблем до тех пор пока различия сохраняются внутри определенных пределов. Мы вернемся к этому вопросу позже.

1.3. ТИПЫ ПРОГРАММ

Иногда делается разделение между регулярными программами и неординарными программами. Последние программы предназначены для одаренных студентов. В обоих случаях предписанные программы обучения

Насчитывают в целом 60 кредитов. Это делает ясным, что хотя кредиты всегда представляют рабочую нагрузку и даются только на основе успешной оценки, *стандарты* работы, т.е. исполнение студентом, достигаемое для получения их, может быть различным. Это вытекает из факта, что существуют не только различные типы образования (т.е. методы/традиции преподавания и обучения), но и различное исполнение учения внутри одного и того же типа образования. Другими словами, насколько это касается кредитов, действительно признаваемые квалификации определяют, как много кредитов (в целом) и как много единичных приобретений или «кусочков» кредитов (через «модули» или обучающие блоки) студент получил. Кредиты имеют только одно измерение: рабочую нагрузку, но в приложении к диплому, академической справке и т.д. они сопровождаются и сопровождаются другими индикаторами, такими как институт, степенная программа, уровень, содержание, качество выполнения (т.е. градирование), и т.д. Ради ясности данный документ фокусируется на типичных студентах, которые поступают на регулярные степенные программы.

1.4. ECTS - КАК СИСТЕМА НАКОПЛЕНИЯ

Как установлено, кредиты не только сами по себе являются единицами, но также описывают завершённую работу, которая является частью учебного плана. Если мы обратимся к системе накопления кредитов, мы обозначим систему, в которой кредиты аккумулируются в согласованной программе обучения. В этом отношении кредит является единицей, которая отражает определенное количество работы успешно проделанной для определенного уровня для признаваемой квалификации. Следовательно, кредиты автоматически не передаются от одного контекста к другому. Сотрудники, принимающие решения о допуске, должны оценивать проделанную работу (и вознагражденную кредитами) в различных образовательных учреждениях, будет ли это за границей или нет, перед тем как включить ее в свои собственные степенные программы. ECTS как аккумуляционная система помогает признанию таких кредитов. Путем оценки общая учебная работа, проделанная студентом, будет приниматься в расчет, чтобы избежать дублирования курсов. Этот метод академического признания работы, проделанной где-либо, установлен как базовое правило в последнее десятилетие в рамках ECTS. ECTS подходит как аккумуляционная система, поскольку основана на концепции содержательно-связанных кредитов и признании институтами, которые присваивают степени.

Как было сказано, до сих пор подчеркивался аспект перевода кредитов в ECTS, но в будущем определенно акцент будет смещен на аспект накопления в ECTS. Это установит один из механизмов, необходимых в связи с развитием высшего образования и рынка труда.

В этой перспективе в интересах сектора высшего образования развить ECTS в действительную накопительную систему для академического обучения. В первое десятилетие своего существования испытывался недостаток правовых условий для такого шага. Однако, особенно в последние три года имели место изменения в политиках европейского высшего образования, которые создали возможности и подчеркнули необходимость европейской аккумуляционной системы. Сорбоннская Декларация (1998), Болонская Декларация (1999) и Пражское Коммюнике (2001) с одной стороны и реформы в ряде стран с другой стороны являются явным отражением этого. Они вытекают из идеи европейской структуры открытого рынка. Свободного обмена людьми и товарами и единой экономической зоны. Следовательно, аккумуляционная система в настоящее время рассматривается как одно из предварительных условий настройки образовательных структур в Европе

На практике перевод кредитов и накопление кредитов являются двумя сторонами одной медали. На протяжении последних лет часто подчеркивалось, что аббревиатура «ECTS» должна быть изменена, и включать в себя аспект накопления. Было решено не делать этого, для того чтобы избежать путаницы. ECTS стала хорошо известной торговой маркой на протяжении последнего десятилетия в высшем образовании, которая отражает уникальную методологию академического признания. После всего, ECTS требует, чтобы кредиты были распределены по всем курсам во всех программах. Основная идея ECTS, что признание реализуется не на основе замены курса курсом, а на признании периодов обучения на сравнимых уровнях и содержании более гибким путем.

1.5. КРЕДИТЫ И ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ СТЕПЕННОЙ ПРОГРАММЫ

С Сорбоннской Декларации (1998), Болонской Декларации (1999) дискуссии о кредитах получили новый импульс. Не только больше стран решило ввести национальную кредитную систему, которая почти во всех случаях совпадает с ECTS. 11111 но также были инициированы дебаты о структуре циклов в

высшем образовании и устанавливаемой продолжительности программ обучения. Появляется консенсус относительно того, чтобы создать в Европе следующие основные структуры:

- Первый цикл или постепенной: 180-240 кредитов (смотри заключение Хельсинской конференции 2001, где было достигнуто генеральное соглашение по величине продолжительности, позже подтвержденное Коммюнике в Саламанке).
- Второй цикл или (после) степенной (требуемая продолжительность является объектом дискуссий).
- Третий цикл или докторантура (от 180 до 240 кредитов).

2. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КРЕДИТОВ ПО КУРСАМ

2.1 НАГРУЗКА СТУДЕНТА

ECTS была спроектирована как кредитная система, основанная на нагрузке студента. Это было в соответствии с разработками в 1980-х в ряде стран ЕС, такие как в Скандинавии, Нидерландах и Соединенном Королевстве. В этих странах (национальные) кредитные системы были установлены как накопительные системы. Следовательно, ECTS могла быть легко внедрена в других странах, которые основали свои системы преподавания на количестве контактных часов, внедрение оказалось намного более сложным. Первоначально в этих странах следующие подходы были использованы главным образом: распределение кредитов по курсам основывалось на количестве часов преподавания по каждой курсовой единице. Этот подход базировался на предположении, что количество часов преподавания отражает более или менее рабочую нагрузку студента. Однако, на практике это не всегда так случается. Опыт Италии и Испании, например, показывает, что в долгосрочном периоде этот подход не является удовлетворительным. Одинаковая преподавательская нагрузка может соответствовать различной студенческой нагрузке. В ряде стран ситуация осложнялась фактом, что содержания учебного плана в большой степени определялись на уровне центрального правительства: существует перечень предметов, которые обязательно должны преподаваться. Этот подход ведет к жесткой учебной структуре, и беспристрастное распределение кредитов становится проблематичным.

Некоторые страны, которые взяли рабочую нагрузку в терминах количества работы студента, а не часов преподавания как основу для распределения, столкнулись с другого рода проблемами. В ряде случаев имело место не понимание отношения между важностью темы и числом кредитов распределяемых по курсовым единицам. Это оказалось трудно на практике прояснить, что сложность или важность темы как таковая не является основой для распределения кредитов. Кредиты зависят только от количества времени, которое занимает изучение сущности предмета и успешное завершение курсовой единицы.

2.2 ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА СТУДЕНТА ВМЕСТО ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ.

Дискуссии по этой теме отражают различные акценты в преподавании и обучении. Образовательные системы могут быть описаны как, более ориентированные на студента, или более ориентированные на преподавателя. Ориентированный на преподавателя подход в целом не зависит от времени и базируется на предположении о том, что объектом изучения собственно является то, что отдельный профессор думает студенту следует изучить в ее или его курсе. Ориентированный на студента подход придает больше значения построению всего учебного плана и фокусируется особенно полезности программ обучения для будущей позиции выпускника в обществе. Относительно второго подхода корректное распределение кредитов так же как точное определение результатов обучения играет решающую роль.

До последнего времени большинство используемых систем были ориентированы на преподавателя. В настоящее время существует тенденция, тем не менее, дать большее внимание трудностям, с которыми сталкиваются типичные студенты по завершению своей программы обучения. Признается, что нагрузка студента является критическим фактором, и работники образования признают, что существует определенная напряженность между тем, что студенту **следует изучить** и тем, что он **способен изучить за** данный период времени. В частности, когда требуется определение числа кредитов для конкретного набора результатов обучения и детализации степенных программ, должны быть сделаны допущения для различения приоритетных знаний, навыков компетенций, приобретаемых перед поступлением в университет. В различных странах делаются различные предположения об этих приоритетных факторах в силу различий в архитектуре среднего школьного образования.

3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБЩЕГО УЧЕБНОГО ПЛАНА

3.1. РОЛЬ ПРОЕКТИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

В количественной структуре, обеспеченной использованием кредитов, кажется, будет плодотворным создать учебные программы на основе проектируемых результатов обучения. Результаты обучения могут быть определены как утверждения того, что учащийся ожидается, будет знать, понимать и /или способен продемонстрировать после завершения обучающей программы. Опыт использования такого подхода недавно был получен в Агентстве защиты качества (QAA) в Соединенном королевстве, и метод также хорошо известен, но менее широко используется в большинстве других европейских стран.

При проектировании программ таким путем, может быть достигнута большая транспарентность и согласованность. Этот подход делает возможным создать кумулятивные программы, со специфическими входными требованиями для каждого цикла, года обучения, уровня, а также курсовых единиц.

Результаты обучения заранее должны быть охарактеризованы для первого и второго циклов. И хотя конечные результаты и компетенции, которые будут приобретены, будут связаны с дисциплиной/программой, могут быть также сформулированы и более общие цели. На практике должны быть охарактеризованы два типа обучающих результатов:

- Общие компетенции (переходящие навыки)
- Предметно-конкретные навыки (теоретические, практические и/или экспериментальные знания).

Оба они должны иметь признаваемое место в учебной программе и подтверждаться в ее конце.

Общие и предметно-конкретные компетенции (навыки и знания). Когда мы говорим о генеральных компетенциях, мы обращаемся к таким вещам, как способности к анализу и синтезу, общие знания, осознание европейского и международного измерения, способности к самостоятельному обучению, кооперации и коммуникациям, упорство, способности лидерства, навыки планирования и организации. Другими словами, мы говорим о качествах, которые используются во многих ситуациях, а не только в тех, что связаны с предметной областью. Более того, большинство из них могут быть созданы, подкреплены или разрушены подходящими или неподходящими методологиями и форматами преподавания/обучения.

В дополнение к этим более общим компетенциям, которые могут быть успешно развиты во всех учебных программах, каждый учебный курс будет определенно искать пути создания более конкретных предметных компетенций (навыков и знаний).

Предметно связанные навыки - это соответствующие методы и техники, имеющие отношения к различным дисциплинарным областям, например, анализ античных манускриптов, химические анализы, техники сбора образцов и так далее, согласно предметной области.

Предметно-связанные теоретические и практические и/или экспериментальные знания включают действительное содержание, которое является специфическим, реальным знанием, относящимся к дисциплине, пути и подходы к решению проблем, знание истории предмета и текущих изменений внутри него и т.д. Также здесь должен быть сделан тщательный анализ в терминах определения приоритетов и требуемых уровней для каждого вида предметно-связанных знаний для того, чтобы спроектировать удовлетворяющий учебный план.

Подобные результаты обучения и компетенции могут быть достигнуты использованием различных типов методов, техник и форматов преподавания/обучения. Примерами их являются посещение лекций, выполнение специфических заданий, тренинг практических навыков, написание письменных работ возрастающей сложности, чтение статей, обучение тому, как делать конструктивную критику работы других, собрания (например, семинарской группы), работа под давлением времени, совместное написание курсовых работ, презентации курсовых работ, конспектирование и обобщение, выполнение лабораторных работ или практических упражнений, полевые работы, индивидуальное обучение.

На первый взгляд представляется обоснованным достижение более «общих» результатов обучения в первом цикле. Некоторый предыдущий опыт показывает, однако, что эти «общие» результаты обучения, в известной степени, являются предметно зависимыми. Предполагается в целом, что по завершению первого цикла студент будет способен:

- демонстрировать знакомство с основами и историей его (ее) специальности (дисциплины)
- обмениваться полученными базовыми знаниями
- определять место новой информации и интерпретировать ее в контексте своей специальности;
- демонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связи между составляющими дисциплины;
- демонстрировать понимание и применение методов критического анализа и развития теорий;
- правильно применять методы и техники, связанные с дисциплиной;
- демонстрировать понимание качества связанных с дисциплиной исследований;
- показывать понимание методов проверки научных теорий путем экспериментов и наблюдений.

Завершение первого цикла программы является необходимым допуском для второго цикла программы. Второй цикл будет обычно фазой специализации, хотя это есть одно из возможных моделей. В

любом случае, студенты, которые заканчивают второй цикл, должны быть в состоянии проводить независимое (прикладное) исследование. Кажется, что касается результатов обучения второго цикла, студенты будут:

- хорошо владеть специализированной областью внутри дисциплины на продвинутом уровне. Это значит, на практике быть знакомым с новейшими теориями, толкованиями, методами и техниками,
- быть в состоянии критически понимать смысл и интерпретировать новейшие разработки в теории и практике,
- иметь достаточную компетенцию в техниках независимых исследованиях и быть в состоянии интерпретировать результаты на продвинутом уровне,
- быть способным сделать оригинальный вклад в пределах канонов дисциплины, так называемые финальные тезисы,
- продемонстрировать оригинальность и креативность касательно трактования дисциплины,
- иметь развитую компетенцию на профессиональном уровне.

Не все отмеченные результаты обучения или индикаторы уровня подготовки одинаково уместны для всех дисциплин.

3.2. МОДУЛЬНЫЕ И НЕМОДУЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ

Иногда введение кредитной системы автоматически означает введение модульной системы, а именно курсовых «единиц» или модулей, в которых размещено «ограниченное/обоснованное число» кредитов, равное или пропорциональное более или менее стандартному кратному числу. На практике существует много выборов и «стандартное наименьшее кратное» часто не принимается во внимание. Модульная система имеет явные преимущества, поскольку в некоторых странах она может воспрепятствовать слишком большой фрагментарности и, следовательно, избежать чрезмерно большого количества экзаменов. Она также делает перевод кредитов более легким. Модульная система не является предварительным условием для проектирования всего учебного плана, но хотя на практике она помогает этому процессу. Негативной стороной модульной системы является уменьшение свободы преподавания, когда количество контактных часов внутри модуля ограничено, но позитивной стороной является то, что она увеличивает гибкость до такой степени, что становится возможным строить различные учебные планы, имея между ними общие точки соприкосновения. В то время как в немодульной системе (когда большое количество кредитов дается курсовой единице, преподаваемой одним преподавателем) приоритет отдается отбору материала, в модульной системе первоначально рассматривается структура всего учебного плана.

В любой из систем, модульной или немодульной, к вопросу о распределении кредитов можно подойти с двух сторон: с конца или сначала. В подходе с конца курсовые единицы или строительные блоки находятся в центре внимания. В этом случае положение конкретной курсовой единицы внутри общего учебного плана не ясно. В этом подходе есть риск того, что преподаватели переоценивают или недооценивают роль курсовой единицы, которую они преподают. Это выражается в количестве работы, которое требуют от студента выполнить для курса. Для студента это означает, что они не смогут использовать выгодно свое время, поскольку их общая рабочая нагрузка слишком тяжелая (или слишком легкая).

В подходе с начала отправной точкой процесса является описание ожидаемых результатов обучения на четырех уровнях:

степенная программа второго цикла (уровень магистра искусств MA/магистра наук MS);

- степенная программа первого цикла (уровень бакалавра искусств BA/бакалавра наук BS);
- каждый год/уровень программы обучения, первый, второй. Третий, четвертый, пятый;
- каждая курсовая единица (и модуль или обучающая деятельность).

3.3 РАСПРЕДЕЛЕНИЕ КРЕДИТОВ

Когда мы говорим о проектируемых результатах обучения или компетенциях, мы обращаемся к фактическому знанию, аналитическим навыкам, практическим навыкам, и т.д. Надо обратить особое внимание на то, что следует избегать включения неподходящих результатов обучения (слишком детализированный охват данной темы). После того, как проектируемые результаты обучения сформулированы, следующим шагом является решить, как много времени потребуется студенту для достижения каждого из этих результатов обучения. Этот расчет основывается на оценке того, что средний студент может сделать за определенное количество времени. В результате этот расчет и общее количество имеющегося времени будет, возможно, не подойдут друг другу. Это тот момент, когда достичь компромисса в отношении уровня знаний и навыков, как они были сформулированы в ожидаемых результатах обучения и имеющегося времени. Возможно, это будет означать, что результаты обучения должны быть приведены в соответствие с имеющимся в наличии временем. Если эта операция проведена

корректно, то будет видно, как много времени приходится на каждый вид преподавательской/обучающей деятельности в программе курса (т.н. блоки преподавания или модули или курсовые единицы, работа над тезисами, полевая работа, всесторонняя экзаменация, и т.д.). *Кредиты допускают расчет необходимой нагрузки и налагают реалистичные ограничения на то, что может действительно быть введено в весь курс или каждый академический год.*

Общее количество кредитов, необходимых для получения степени или завершения *одного академического года* может быть распределено различными путями, для того чтобы помочь определению курсов обучения и степени допускаемой гибкости. Например, необходимые кредиты, требуемые для завершения степени, могут быть разделены на различные категории: те, которые относятся к обязательным базовым («core») курсам, вспомогательным курсам, дополнительным курсам или подобным.

Такое распределение по категориям курсов будет немного варьироваться от института к институту. Действительно, институты отличаются сильно как имеющимися преподавательскими ресурсами, так и поступающими к ним студентами, поэтому будет необходимо распределять кредиты подходящим путем, для того, чтобы оптимизировать использование ресурсов и эффективность преподавательской обучающей деятельности.

3. КРЕДИТЫ И УРОВНИ

Хотя внутри ECTS не предполагается, что кредиты измеряют уровень, очевидно, что когда кредит использованы внутри системы накопления, правила, относящиеся к присуждению квалификаций в целом, определяют не только число кредитов, требуемых для конкретной квалификации, но также набор подправил в отношении уровня, на котором эти кредиты должны быть получены и типа курсов.

Этот проект не пытался браться за этот вопрос основательно, но очевидно, что это тот вопрос, к которому институты, внедряющие кредитную накопительную систему, будут вынуждены обращаться, и к которому, если кредиты должны быть переводимыми между институтами и между государствами-участниками, потребуется обратиться в европейской перспективе. В настоящее время такие вопросы решаются на основе использования сети NARIC, но если более широкомасштабное использование европейской кредитной накопительной системы должно быть успешным, потребуется общеевропейское понимание - и даже все европейская система уровней индикаторов. Также потребуется система типовых описателей курсов. Более того, создание этих будущих индикаторов вместе с кредитами будет критическим фактором в системе признания приоритетного обучения или приоритетного опыта, так что все, кто имеют к этому отношение, будут ясным прозрачным путем понимать тот уровень, на котором кредиты присваиваются. Также с ускорением темпа продолжающегося профессионального развития необходимо будет сделать ясным тот уровень, на котором кредиты распределяются.

Возможным движением вперед могло бы стать введение особых описателей, которые идут вместе с ECTS как системой перевода и накопления. Предварительными условиями для такой общеевропейской системы являются прозрачность и легкость для понимания и внедрения. Следствием является то, что кредиты будут распределены по уровням и типам курсов. Если мы говорим об уровне, мы можем, например, выделить следующие уровни:

- Курсы базового уровня (предназначены дать введения в предмет)
- Курсы промежуточного уровня (предназначены углубить базовые знания)
- Курсы продвинутого уровня (предназначены для дальнейшего усиления знания)
- Курсы специализированного уровня (предназначены выстроить знания и опыт в специальных областях или дисциплинах)

Относительно типов курсов могут быть выделены следующие курсы:

- Основные курсы (часть ядра программы обучения)
- Связанные курсы (поддерживающие курсы для основных)
- Второстепенные (курсы по выбору или дополнительные курсы)

Уровни и типы курсов предлагают нам дополнительные решающие описатели. Для того чтобы сделать ясным и непосредственно очевидным, какой ученический опыт кредиты представляют, можно предположить, что может быть введена простая система кодов. Эта система будет включать не только сумму работы, выполняемую студентом в терминах кредитов, но также описатели, которые дают индикацию уровня и типа курсовой единицы. Дадим пример: КОД 5-1-С должен говорить нам, что учебная единица имеет нагрузку 5 кредитов, предлагается на промежуточном уровне и относится к ядру. Для курсов, взятых за пределами программы, например, в терминах продолжающегося на протяжении жизни обучения, последние буквы кода будут излишними.

Для курсов, взятых вне рамок программы, например в терминах обучения, в течение всей жизни, последняя буква кода будет излишней.

5. РАСЧЕТ КРЕДИТОВ В ТЕРМИНАХ РАБОЧЕЙ НАГРУЗКИ

5.1 ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРЕДИТОВ

Действительная калькуляция кредитов в терминах рабочей нагрузки оказывается сложным вопросом. Прежде всего, следует , что понимается под кредитами. Следующее определение кажется приемлемым:

Кредит является измерителем нагрузки студента, основанным на времени. Необходимо для завершения данной преподаваемой/изучаемой единицы.

В терминах ECTS:

- 60 Кредитов ECTS измеряют рабочую нагрузку типичного студента на протяжении одного академического года.
- Число часов работы студента (типичного студента) необходимых для достижения данного набора результатов обучения (на данном уровне) зависит от способностей студента, методов преподавания и обучения, ресурсов преподавания и обучения, структуры учебного плана. Они могут различаться между университетами внутри данной страны и между странами.

Поскольку кредиты, относительные они или абсолютные, являются только измерителями нагрузки внутри учебного плана, следовательно, они могут использоваться только как инструменты планирования и мониторинга, когда учебный план сам по себе уже составлен. Для того, чтобы создавать, модифицировать. Оценивать учебный план, должны быть прежде согласованы общие и конкретные результаты обучения.

5.2. ОЦЕНКА СРЕДНЕЙ НАГРУЗКИ И ВЫПОЛНЕНИЯ

Часто приводятся аргументы, что средний студент не существует. Как определить средние стандарты успеваемости? Все-таки существует консенсус, что для получения определенных знаний и навыков требуются время и определенные стандарты подготовленности/предшествующей базы.. Следовательно, время работы и базовая подготовка являются двумя элементами, которые могут быть идентифицированы как переменные достижений учащегося относительно отдельных курсов или программ обучения. В этом контексте предшествующие знания являются основным элементом при вхождении в данную признаваемую квалификацию. Их действительный уровень/сумма могут количественно влиять на нагрузку студента на протяжении программы курса. У преподавательского состава обычно есть грубое представление о том, что можно потребовать от студента сделать за определенную сумму времени в определенной программе. Более того, преподавательский состав имеет ясное понятие о стандартах качества. Однако, принимается всеми, что если типичный студент вкладывает больше усилий в подготовку к экзаменам, то оценка будет возможно в какой-то степени выше. Подобным образом если хороший студент тратит ожидаемое количество времени на подготовку к экзаменам, он или она будут вознаграждены хорошими оценками. Если затрачено меньше времени, оценка, возможно, будет ниже. Другими словами существует взаимосвязь между усилиями и результатами студента. Принимая факт, что действительное время, которое необходимо отдельным студентам затратить для достижения результатов обучения, будет варьироваться в соответствии со способностями индивидуальных студентов, и находиться под влиянием степени приоритетности изучения и способа обучения, так называемое *время познавательного обучения* может быть определено. Время познавательного обучения есть число часов, которые как ожидается, потребуются студенту (на отдельном уровне) в среднем, чтобы достичь конкретных результатов обучения на том уровне.

5.3 МЕТОДЫ РАСЧЕТА НАГРУЗКИ

На практике используются различные методы расчета нагрузки студента. Хотя существуют различия, обусловленные предметом, могут быть также идентифицированы общие знаменатели. При расчете рабочей нагрузки играют роль следующие позиции:

- Общее число контактных часов для курсовых единиц (число в неделю x число недель);
- Подготовка до и завершение заметок после посещения лекций/семинаров;
- Сумма предстоящей самостоятельной работы, необходимой для успешного завершения курса.

Последняя позиция является наиболее трудной для подсчета и зависит в большей степени от дисциплины, к которой она относится и от сложности темы. Самостоятельная работа может содержать следующие позиции:

- Сбор и селекция подходящей информации;
- Чтение и изучение этого материала;
- Подготовка к устному или письменному экзамену;
- Написание курсовой работы или диссертации;
- Самостоятельная работа в лаборатории.

Должно быть очевидным, что расчет нагрузки в терминах кредитов не является автоматическим процессом изучено в курсовой единице. Нельзя не сказать, что приоритетный опыт преподавательского

состава играет существенную роль. Один из главных вкладов процесса распределения кредитов заключается в том, что он ведет к большему обдумыванию структуры учебного плана и методов преподавания частью преподавательского состава.

Для того, чтобы проверить, способны ли студенты выполнить свои задачи в предписанный период времени, оказалось очень полезным использовать вопросники. В этих вопросниках студентов спрашивали не только о том, какую они испытывают нагрузку, но также о их мотивации и времени, сэкономленном в курсе.

6. ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКОГО ГОДА В ЕВРОПЕ

6.1. РЕЗУЛЬТАТЫ ОБЗОРОВ ТЮНИНГА

Так же как с определением типичного студента, оказалось не просто справиться с разнообразием продолжительностей действительного периода обучения за академический год в Европе. Как было установлено прежде, продолжительность академического года, т.е. число рабочих часов в академический год, является одним из факторов в определении того, как много часов работы студента содержит один кредит ECTS. В Европе продолжительность академического года кажется на первый взгляд отличающейся от страны к стране, а в некоторых случаях внутри страны от университета к университету. Хотя время само по себе является явно недостаточным измерителем, проект Тюнинг сделал обзор, чтобы получить лучшую картину действительной ситуации. Из полученной информации был сделан ряд общих выводов. Первый вывод заключается в том, что было проведено разделение между действительным числом недель преподавания, числом недель (самостоятельного) обучения и полевой работы, временем на подготовку к экзаменам, и числом экзаменационных недель. Общее их количество дает действительную продолжительность периода обучения предлагает, следовательно, сравнимую информацию о действительной продолжительности по дисциплине, институту и /или стране. Второй вывод состоит в том, что когда программы раскрываются, различия в продолжительности обучения оказываются намного меньше, чем ожидается на первый взгляд.

Это последнее заключение связано с информацией, которая была собрана об официальной продолжительности академического года институтов и стран, т.е. от начала и до конца академического года. Эта калькуляция принимает в расчет периоды каникул, в течение которых нормально для студентов находиться в ожидании продолжения работы, подготовки заданий, проектов, диссертаций. В последнем случае почти все страны находятся в промежутке от 34 до 40 недель в год. Если принимается, что неделя состоит от 40 до 42 часов, действительное число «официальных часов», в которых ожидается, что студенты будут работать в течение академического года, колеблется от 1400 до 1680 (1800). Даже в случаях систем, где формальная спецификация часов ниже, очевидно, что на практике по причине работы, выполняемой в периоды каникул, действительное число часов корреспондируется с общей нормой. Средняя точка, кажется, что лежит вокруг 1520 часов в год. Из данного факта, что академический год состоит из 60 кредитов ECTS, следует, что кредит представляет собой 25 - 30 часов рабочей нагрузки студента. Этот диапазон различий представляется приемлемым. Средняя точка лежит вокруг 25-26 часов за кредит.

6.2 НЕКОТОРЫЕ ОСОБЫЕ СЛУЧАИ

Если регулярная программа обучения составляет 34-40 недель, существует ограниченное время, оставленное для получения большего количества кредитов, чем стандартный набор в 60 кредитов, внутри академического года. Если принято предположение, что, обычная программа обучения содержит от 36 до 40 рабочих недель, тогда остается максимум 10 недель, за которые может быть выполнена дополнительная учебная работа. Это замечание подходит и для программ второго цикла, которые основаны на *полном календарном году* обучения вместо 9 учебных месяцев. Эти программы, например, предлагаются в Соединенном королевстве и Ирландии. Если программа длится 12 месяцев, которые приблизительно от 46 до 50 недель, то она должна размещать до 75 кредитов ECTS. Структура, в которой академический год содержит более 75 кредитов, нежелательна.. Если суммировать:

- нормальная учебная программа должна иметь официальную нагрузку 60 кредитов ECTS за один академический год;
- программа второго цикла, так называемая “интенсивная программа” полного календарного года, т.е. (12 месячная программа) должна иметь максимальную нагрузку в 75 кредитов (которые равны 46 - 50 неделям);
- программа второго цикла или магистерская программа из 90 кредитов ECTS основана на продолжительности 14 учебных месяцев (которые равны 54 -60 учебным неделям).

Для всех программ, которые требуют более чем 1500/1600 часов (36/40недель) в год, очевидно должна быть дана рабочая нагрузка, чтобы быть в состоянии присвоить более чем 60 кредитов.

Также должно быть признано, что сегодня многие студенты учатся при неполной занятости. Если. Например, программа обучения для неполной занятости содержит 45 кредитов ECTS в год, четыре года обучения равняются трем годам обучения при полной занятости. Кредиты дают прекрасную возможность организовать программы обучения при неполной занятости.

7. НАГРУЗКА, МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

Нагрузка, методы преподавания и результаты обучения ясно связаны друг с другом. Однако, существуют другие подходящие элементы. В достижении проектируемых результатов обучения большое число внутренне взаимосвязанных факторов играют роль. Они не ограничиваются числом рабочих часов, рабочей нагрузкой, успеваемостью студентов. Также должны быть приняты во внимание методы преподавания и обучения. Должно быть сделано вполне различие между преподаванием, организованным в большой группе или более индивидуально: другими словами, Другими словами, берет ли студент большинство курсовых единиц, которые должен взять студент, являются ли они лекциями и семинарами, практическими упражнениями или курсами упражнений. Более того, число студентов в рабочей группе должно иметь свой эффект на результаты преподавания, как возможно имеет использование тьюториальной системы. Также вид заданий будет играть роль, так же как и структура и последовательность учебного плана (фокусируется ли он на постепенной прогрессии в выполнении или он предъявляет чрезмерные или недостаточные требования в отдельные периоды?) так же как качество организации и доступности целей продвинутого обучения подобного компьютерам. Более того, национальные и региональные традиции должны быть приняты в рассмотрение. Например, в некоторых странах большинство студентов будут жить у себя дома и нуждаться во времени для проезда, в то время как в других они живут на свои собственные средства и должны ухаживать за собой. В других странах они будут проживать в кампусах. Все эти факторы, в некоторой степени на результаты преподавательского/ученического опыта как измеренного во времени (в терминах кредитов) и выполнения (в терминах уровня достижений). В идеальной ситуации установленные цели и задачи будут полностью достигнуты в познавательное ученическое время. Как было сказано прежде, познавательное ученическое время это не есть то действительное время, в котором любой отдельный учащийся нуждается для достижения результатов обучения. Действительное время будет отличаться от студента к студенту. Во многих случаях идеальная ситуация не существует.

Суммируя, мы можем рассмотреть подходящие элементы, которые играют роль, под следующими заголовками:

- Разнообразие традиций;
- Структура и содержание учебного плана;
- Последовательность учебного плана;
- Методы преподавания и обучения;
- Методы заданий и выполнения;
- Организация обучения;
- Способности и усердие студента;
- Финансовая поддержка государственными или частными фондами.

Выше отмеченные факторы делают ясным, что не только невозможно, но и не желательно идентифицировать единственный путь достижения проектируемых результатов обучения. Для каждой учебной программы в данных внешних и внутренних условиях и обстоятельствах правильный баланс должен быть найден в терминах выше указанных факторов, одним из которых является время. Этот набор будет варьироваться от института к институту и от страны к стране. Итак, становится ясным, что различные пути могут вести к сравнимым результатам обучения. Таким путем существующее разнообразие в Европе может быть полностью сохранено.

Учебные программы требуют постоянного мониторинга, корректировки и оценки. Это гарантирует, что требуемые результаты обучения могут быть достигнуты, когда обстоятельства/условия, т.е. один или более из указанных факторов, меняются. Мониторинг, корректировка и оценка являются очень важными внутренними процессами, за которые преподаватели и студенты ответственны в одинаковой степени.

Наиболее важный внутренний путь проверить является ли применяемый набор идеальным - это регулярная аккредитация и защита качества. Мы вернемся к этому вопросу в отдельной статье. Здесь можно сказать, что схемы оценки качества создаются для того, что бы проверить находятся ли действительно результаты обучения на надлежащем уровне и действительно ли они сходятся с содержанием программ. В настоящее время они главным образом организованы на национальном уровне, но можно ожидать, в ближайшем будущем защита качества и аккредитация будут интернационализированы.

8.ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Этот документ делает ясным, что много факторов играет роль в процессе преподавания и обучения. Это также делает ясным, что кредиты как таковые не являются достаточным индикатором для (уровня) достижений учащегося. Единственным реалистичным путем сравнить части обучения и учебных программ, предлагаемых высшими учебными заведениями, является взглянуть на результаты обучения/компетенции. Путем определения правильных результатов обучения могут быть установлены стандарты относительно требуемого уровня связанных с дисциплиной теоретических и/или практических знаний и содержания, академических и связанных с дисциплиной навыков и общих академических или переводимых навыков. Между дисциплинами. За исключением последних, остальные будут различаться от дисциплины к дисциплине. Чтобы сделать программы более транспарентными и сравнимыми на европейском уровне, необходимо разработать результаты обучения/компетенции для каждой признаваемой квалификации. Эти результаты обучения/компетенции будут определяемыми и доступными в программе, которая выбирается для каждой такой квалификации. Результаты обучения следует определять не только на формальных результатах обучения в части и в целом весь учебный план стимулирует его последовательность. Они делают ясным, что студенту следует изучать. Очевидно, ясные результаты обучения помогают накоплению и переводу кредитов. Они сделают возможным выявить точно достижения, за которые кредиты присуждаются и должны присуждаться.

Определение результатов обучения/компетенций является ответственностью преподавательского состава. Только специалисты одной области способны сформулировать полезные результаты обучения, хотя полезно консультироваться с другими заинтересованными сторонами в обществе. Тот факт, что высшее образование интернационализируется и что институты и дисциплины сегодня конкурируют на глобальном уровне., необходимым, чтобы более общие результаты обучения для каждой дисциплины или области проектировались на наднациональном уровне. Путем определения результатов обучения создаются универсальные стандарты, которые будут основой для внутренней, национальной, международной оценки и защиты качества. Одной из важнейших задач проекта «Настройка образовательных структур в Европе» является создание требуемой методологии для определения результатов обучения/компетенций. Эта методология должна предложить механизмы, справится с последними изменениями, такими как интернационализация труда и образования, разрыв в академическом обучении как результат введения двух-циклового обучения в течение всей жизни. В этом документе мы попытались прояснить определение кредитов, чтобы использовать их эффективно в планировании проектируемых курсов, чтобы достичь согласованных результатов обучения/компетенций.

Целью документа было показать взаимосвязь между образовательными структурами, результатами обучения, рабочей нагрузкой и расчетом кредитов в частности, в контексте Болонского процесса. Эта взаимосвязь очень соответствует сегодняшнему миру, где традиционное преподавание вытесняется новыми типами преподавания и обучения и где все больше и больше конкуренции между опытом традиционных высших учебных заведений и нетрадиционных институтов, которые предлагают новые привлекательные возможности для учащихся. В интересах всего общества в целом, чтобы учащиеся нашли свой путь в глобальном образовательном рынке. Прозрачность - это ключ не только к рыночному пространству, но и к программам степеней. Аккредитация и защита качества являются интегральными частями этой картины. Конкурентоспособность требует прозрачности определения результатов обучения/компетенций и требует кредитной системы, которая позволяет сравнение. В этом отношении методология ECTS и ее инструменты (учебное соглашение, академическая справка и –в будущем – описатели курсов и уровней) подходят как для мобильных, так и для немобильных студентов, имеет решающее значение. То же самое относится и к приложению к диплому. Трудоустраиваемость как на национальном, так и на международном уровнях является решающим положением для студентов. Это означает, что студенты будут выбирать для изучения программы, которые лучше всего подходят ее или его способностям Сравнение требует не только сравнимых систем высшего образования на европейском уровне, но также сравнимых структур и содержания изучений. Определение результатов обучения/компетенций и использование ECTS как системы накопления и перевода могут согласовать эти цели.

Комитет управления Тюнингом. Подготовлено Робертом Вагенааром.

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ ПРОГРАММ СТЕПЕНЕЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕВРОПЕ: ВКЛАД В ДЕБАТЫ ПО ПРОЕКТУ ТЮНИНГ

Введение

Когда была опубликована Болонская декларация в июне 1999 года, внимание было привлечено, среди прочего, к двум моментам, в частности:

- Адаптация к системе легко читаемых и сравнимых степеней;
- Адаптация к системе, основанной на двух главных циклах, постепенной и степенной. Доступ ко второму циклу требует завершения первого цикла обучения, длящегося минимум три года.

В Пражском Коммюнике от 19 мая 2001 года министры отметили с удовлетворением, «что была обсуждена и закреплена цель основанного на двух главных циклах высшего образования, расчлененного на постепенную и степенную стадии».

Болонский процесс был горячо принят как основной шаг в направлении конвергенции архитектуры систем европейского высшего образования. Необходимость такого шага обдумывалась многими достаточно долгое время, чтобы не отстать от изменений в экономике. Хотя необходимость единого европейского экономического пространства, включая единый европейский рынок труда, был отчетливо признан странами Европейского Союза, созданию единого европейского пространства высшего образования было уделено меньше внимания. И это удивительно ввиду важности высшего образования для будущего европейского рынка труда.

Хотя Болонская декларация является важным краеугольным камнем, ее следует рассматривать как первый шаг в более длительном процессе. Мнение проекта Тюнинг, что если вскоре не будут предприняты следующие необходимые шаги. То существует реальная опасность того, что цели Болоньи не будут удовлетворены и что весь процесс в целом будет скомпрометирован. Сравнимые степени и разделение на два цикла подразумевают, что существует определенное соглашение о том, что они действительно означают. Однако, это не так, поскольку нет соответствующего или общего понимания о том, что различает два цикла. Одинокое утверждение о том, что должно быть два последовательных цикла, явно недостаточно для создания сравнимых и конкурентных на европейском уровне степеней. Этот факт уже признан на семинаре, организованном в Хельсинки в феврале 2001 по бакалаврскому уровню (первый цикл) степени, на который также ссылается Пражское Коммюнике. Выводы этого семинара, которые были приняты сектором высшего образования:

- первую степень следует рассматривать как существующую саму по себе и опробовать как подходящую квалификацию для рынка труда;
- продолжительность бакалаврской степени должна быть от 180 до 240 кредитов ECTS (от трех до четырех лет для обучающихся при полной занятости).

Результаты этого семинара делают ясным, что продолжительность степенных программ в терминах кредитов – это вопрос, который стоит не сам по себе, а к нему следует отнести как критическому фактору в процессе конвергенции высшего образования.

РОЛЬ КОМПЕТЕНЦИЙ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Вклад, который проект Тюнинг хочет сделать в дискуссию о продолжительности степенных программ, это то, что не следовало бы ограничивать фокус общей системой, а расширить его на содержание, природу и уровень изучаемых программ. В этом отношении Тюнинг привлек внимание к двум важным элементам в проектировании, создании и оценке квалификаций: результаты обучения и компетенции.

Под результатами обучения мы, понимаем набор компетенций, включая знания, понимание и навыки, которые, как ожидается, учащийся будет знать/понимать/демонстрировать после завершения процесса изучения – короткого или длинного. Они могут быть идентифицированы, и относиться ко всей учебной программе (первого или второго цикла) или для отдельной единицы обучения (модуля). Компетенции могут быть разделены на два типа: общие компетенции, которые в принципе не зависят от предметов и предметно- конкретные компетенции. Компетенции обычно приобретаются на протяжении различных курсовых единиц и, следовательно, могут быть не связаны с одной курсовой единицей. Тем не менее, очень важно идентифицировать, какие курсовые единицы учат различным компетенциям, чтобы быть уверенными, что они действительно оцениваются и удовлетворяются стандарты качества. Нельзя не сказать, что компетенции и результаты обучения должны корреспондироваться с финальной квалификацией изучаемой программы.

Целью этого документа является формулирование ряда принципов, которые должны, согласно проекта «Тюнинг», играть основную роль в дискуссии о формальной продолжительности программ обучения в терминах первого и второго циклов (бакалаврские и магистерские степени).

Принципы

Как было установлено прежде, важная причина для разделения степеней высшего образования на два цикла является сделать ясными различия между ними. Они отличаются в терминах профилей, ориентаций и целей. Как установлено правильно в Пражском Коммюнике: «Программы, ведущие к получению степеней, могут и конечно должны иметь различную ориентацию и различные профили для того, чтобы обслуживать индивидуальные, академические потребности и потребности рынка труда, как это было заключено на хельсинкском семинаре по степеням бакалаврского уровня». Однако те не менее, введение двух-циклового системы для всей Европы имеет

Объективное значение. Если делается разделение между бакалаврскими и магистерскими степенями и стоит задача сделать степени прозрачными, следует принять во внимание следующие принципы:

- Обучение должно выражаться не в терминах времени, а в терминах кредитов, связанных с результатами обучения;
- Европа должна согласиться на единую кредитную структуру: Европейскую систему накопления и перевода кредитов (ECTS), единственная кредитная система, испытанная на общеевропейском уровне;
- Первая и вторая степень должны рассматриваться как отдельные единицы, ценные сами по себе;
- Каждую квалификацию следует выразить в терминах результатов обучения и компетенций;
- Степени первого и второго циклов будут сравнимы по всей Европе в терминах результатов обучения и компетенций в отношении к одному и тому же типу обучающей программы. Очевидно, что система уровневых индикаторов является здесь решающей;
- Степени, выраженные в терминах результатов обучения и компетенций, должны допускать определенный уровень гибкости в терминах времени, необходимого для удовлетворения предписанных требований для квалификации;
- Различие, выраженное в терминах времени, необходимого для получения либо степени первого цикла, либо второй степени, не должно превышать лимит в 25%, процент который соответствует в настоящее время широко принятому соглашению, достигнутому на семинаре в Хельсинки относительно продолжительности первого цикла. Хотя основой для присвоения степени являются результаты обучения, которые успешно достигнуты учащимся, временной фактор не может быть совершенно оставлен в стороне, когда идут поиски сравнимости;
- Продолжительность степени первого цикла должна, следовательно, лежать между 180 и 240 кредитами ECTS;
- Для продолжительности степеней второго цикла следует принять масштаб от 90 до 120 кредитов, который связан как с подходящими результатами обучения, так и с индикаторами/описателями уровней. Эти элементы описывают тип программы и устанавливают, заслуживает ли квалификация называться степенью второго цикла, или степенью магистра искусств (МА);
- Обычная программа курса полной занятости должна иметь официальную продолжительность 60 кредитов ECTS за один академический год. Кредиты должны быть выражены в терминах познавательного учебного времени, которое есть среднее число часов, требуемое студенту, чтобы достичь конкретных результатов обучения и таким образом успешно получить кредиты. Это число 60 является также базисным ориентиром для обучения в течение всей жизни (включая основанное на работе и неформальное обучение) и неофициальное обучение (жизненный опыт) так же как и самостоятельные курсы (например, как часть обучения в течение всей жизни);
- Число кредитов, получаемых на уровне первого цикла, не следует связывать с уровнем второго цикла, чтобы определить требования для второго цикла или после степенного уровня, поскольку они должны рассматриваться как отдельные и отличные квалификации со своими собственными правами, как это определено Болонской декларацией;
- В принципе поступление на степенную программу второго цикла на основе первой степени такого же типа института в Европе следует сделать возможным без требования выполнения дополнительных условий. Нельзя не сказать, что в этом случае вторая степень является логическим продолжением первой степени. За действительный доступ к программам отвечают и должны отвечать институты, предлагающие степень второго цикла.

Выше сформулированные принципы имеют очевидный смысл. Они не соответствуют предложениям, сделанным Берлинской Конференцией в 2003 году в *Обзоре по магистерским степеням и совместным степеням в Европе*, что «Магистерская степень в европейском пространстве высшего образования требует обычно завершения 300 кредитов ECTS, из которых по меньшей мере 60 кредитов, должны быть получены на втором уровне в области соответствующей специализации». Результатом этого предложения будет серая зона, которая приведет к недостатку ясности относительно признания квалификаций. Это не в интересах развития Европейского пространства высшего образования. Это предложение также противоречит принципу, что степени первого и второго цикла должны рассматриваться как самостоятельные единицы. Следствием принципов, предложенных проектом «Тюнинг» является то, что второй цикл, степень высшего образования или магистра требуют обычно в целом от 270 до 330 кредитов ECTS, из которых 180-240 кредитов получают на первом уровне и 90-120 кредитов на втором уровне. Эти рамки допускают сравнимость в терминах результатов обучения и компетенций для подобных типов квалификаций, что является одной из основных целей Болонского процесса. Хотя здесь должно быть установлено, что такая сравнимость может только прийти с созданием общих/прозрачных уровневых индикаторов как части надлежащей европейской квалификационной структуры, основанной на объективных стандартах (так называемых внешних базовых ориентирах).

Из обзора, сделанного проектом “Тюнинг” между участвующими институтами и дисциплинами, можно сделать вывод, что изменения по всей Европе таковы, что соглашение возможно на основе этих принципов, если окажется достаточной политическая воля.

Комитет управления Тюнингом. Подготовлено Робертом Вагенааром