

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра педагогики детства

**ОНУШКО КРИСТИНА ЮЛИАНОВНА**  
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ  
ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Управление и педагогика в среднем и высшем  
профессиональном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
к.п.н., доцент Яценко И.А.

---

Руководитель магистерской программы  
д.п.н., профессор Шилов А.И.

---

Научный руководитель  
к.п.н., доцент Цвелюх И.П.

---

Обучающийся  
Онушко К.Ю.

---

Красноярск 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> .....	12
1.1. Система высшего образования: общая характеристика.....	12
1.2. Содержание понятия «качество образования» .....	19
1.3. Современные модели управления качеством образования в высшей школе .....	30
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	33
<b>ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ</b> .....	36
2.1. Теоретические аспекты развития дуального образования в Германии .....	36
2.2. Методологические подходы к реализации высшего образования в России.....	48
<b>ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ</b> .....	58
<b>ГЛАВА 3. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ</b> .....	60
3.1. Реализация Болонского соглашения в России и Германии.....	60
3.2. Нормативно-правовая база высшего образования России и Германии .....	81
3.3. Система дуального образования как инновация в России и успешная практика в Германии.....	94
<b>ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ</b> .....	110
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	113
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	116
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	131

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** В современном обществе уделяется особое внимание профессиональному становлению и развитию личности. Уровень качества жизни общества растет, возникает противоречие между запросами «потребителей» и способностью учебных заведений предоставлять образовательные услуги на должном уровне. Как следствие, появляется необходимость модернизации институтов системы образования. От организации образовательных процессов, управления ими, создания благоприятной образовательной среды, эффективной реализации образовательных программ и направленности образования зависит будущее страны.

Новые концепции гуманизации и индивидуализации образования нашли свое место в образовательном процессе. Высшее образование в последнее десятилетие стало рассматриваться как один из главных факторов экономического и социального развития государства. Возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности. Новое понимание роли образования, являющегося стратегическим ресурсом общества, требует изменений в данной системе. Высшая школа как одна из основных ступеней образования, становится центром создания и разработки обеспечения нового качества образования, от которого зависит дальнейшая жизненная успешность и каждого человека, и общества в целом. Появляется необходимость в новых подходах к управлению качеством образования в России [96].

Для интеграции в мировое научно-образовательное пространство и с целью более тесного взаимодействия с другими странами в системе образования, в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран Россия присоединилась к Болонскому

процессу. Его сущность – создание единого общеевропейского образовательного пространства, где открываются перспективы получения образования гражданам различных стран, и приводятся к общему стандарту процесс и результаты высшего образования. Несмотря на общие принципы, заложенные в болонском процессе, в каждой стране система высшего образования имеет ряд особенностей [27].

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, в основу развития системы образования должны быть положены принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте «Образование». В проект заложен следующий ряд принципов: открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов обучения, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений. Основной стратегической целью государственной политики в области образования заявлено повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [41].

Для повышения эффективности управления образованием и решения стратегических задач государственной политики необходим системный подход. Актуальность исследования в теоретическом плане обусловлена тем, что анализ опыта функционирования образовательных систем в других государствах позволит выявить слабые стороны управления образованием в России, развить педагогические инновации, что будет способствовать совершенствованию системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, а также разработке новых механизмов повышения качества предоставляемых образовательных услуг.

Актуальность работы в прикладном аспекте следующая: сравнительный анализ даст возможность использовать положительный

зарубежный опыт при обязательном сохранении уникальности и ценности отечественной системы образования.

Для сравнительного анализа системы управления качеством образования в России была выбрана Германия как страна с высоким уровнем образования, экономического развития и наличием высоко-рейтинговых университетов [58].

Интерес к сравнительному анализу систем управления качеством высшего образования в России и Германии обусловлен рядом объективных причин, затрагивающих различные аспекты общественной жизни обеих стран:

– реформы высшего образования Германии осуществляются внутри объединенной страны в контексте европейского образовательного пространства на фоне интеграционных процессов; Россия также стремится к интеграции в общее европейское и мировое образовательное пространство;

– образовательная система Германии богата историческими традициями, что дало ей возможность быть лидером в области науки и образования в течение двух столетий;

– модель университета Гумбольдта, важной чертой которой является обязательная связь обучения с наукой, была образцом для университетов Европы и мира, Россия также заимствовала существенные черты этой модели;

– немецкие ученые, педагоги, деятели искусства – внесли значительный вклад в сокровищницу мировой философии, педагогики, психологии, естественных наук, культуры;

– между Германией и Россией существуют традиционные культурные и научные, экономические и политические связи.

Анализ исследований позволил выделить следующие **противоречия**:

– *социально-педагогического характера*: между необходимостью управления образованием в рамках Болонского процесса с учетом лучших европейских образовательных практик и недостаточной разработанностью

теоретических основ применения таких практик в контексте российского высшего образования;

– *научно-теоретического характера*: между теоретической разработанностью проблем управления качеством образования за рубежом и их недостаточно полной научной интерпретацией, предложенной российскими учеными;

– *научно-практического характера*: между имеющейся практикой реализации системы дуального образования в Германии и недостаточной степенью ее изученности в России.

В контексте управления качеством образования в Германии одним из направлений собственно изменения качества результатов образования выступает внедрение системы дуального образования.

Таким образом, с учетом указанных противоречий, **проблема исследования** состоит в поиске ответа на вопрос: каковы основные характеристики системы дуального образования в контексте управления качеством образования в Германии? – и выявлении возможностей их применения в отечественной практике высшего образования.

**Объект исследования:** системы дуального образования в России и Германии в контексте управления качеством образования.

**Предмет исследования:** особенности систем дуального образования в России и Германии.

**Цель исследования:** сравнить характеристики дуального образования в России и Германии в контексте управления качеством образования.

**Задачи исследования:**

- 1) охарактеризовать высшее образование как систему;
- 2) раскрыть содержание понятия «качество образования»;
- 3) выявить механизмы управления качеством образования в высшей школе;
- 4) определить сходства и различия реализации Болонского соглашения в России и Германии;

5) определить эффективность системы дуального образования в Германии и обосновать необходимость и возможность ее реализации в России.

**Методологическая основа** исследования представлена на *общенаучном уровне* – концепциями системного подхода; на *конкретно-научном уровне* – концепциями аксиологического, компетентностного и сравнительно-сопоставительного подходов. В основу исследования положен принцип единства глобального, цивилизационного и регионального (национального) в развитии систем образования.

**Теоретической основой** являются ведущие теории отечественных авторов, раскрывающих методологию педагогики (В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский, Л.П. Рябов, В.А. Сластенин, К.Д. Ушинский), сущность научного познания, науки и образования (А.Н. Джуринский, Г.М. Коджаспирова, К.Д. Ушинский); культурологический (А.П. Валицкая, Е.О. Иванова, Н.П. Клушина), компетентностный (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.А. Селезнева, С.Е. Шишов), аксиологический (Б.С. Гершунский, Е.Н. Шиянов), личностно-деятельностный подходы (В.В. Сериков) в исследовании проблем образования; представления о российском высшем образовании в мировом пространстве (В.М. Новикова, Ю.А. Егорова); научное обоснование стандартов высшего профессионального образования (Е.И. Сахарчук, А.Р. Демченко); теоретические модели государственного управления образованием (В.П. Засыпкин), теоретические аспекты управления в вузах (В.М. Филиппов, А.П. Бардашевич, Е.Э. Чеботарева); стратегический подход в управлении высшим образованием как системой (А.Д. Николаева, В.С. Гуляева, М.Г. Швецова, Н.А. Шмырева), концепции управления качеством образования (И.В. Балицкая), теоретические положения анализа систем образования Германии и России в условиях Болонского процесса (Т.Ю. Цибизова, А.В. Фомичев, В.А. Санашенко, Н.В. Кузьменко); концепция дуального обучения в Германии (О.А. Шилина, С.В. Соловьева),

общие тенденции развития системы управления качеством образования в Германии (Л.А. Писарева, Ю.И. Морозова).

В исследованиях зарубежных авторов рассматриваются следующие вопросы и проблемы: история развития образовательного процесса (В. фон Гумбольдт, И. Дольх, Ф. Тирш, К. Ясперс), роль и место человека в окружающем мире (С. Кьеркегор, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер), внедрение Болонской системы в Германии (Э.И. Патрик, С. Поллак, У. Баншерус, Ф. Гульбинс, К. Химпеле); системный подход к управлению качеством образования (И.В. Блауберг), менеджмент качества в высшем образовании (М. Эндерманн), система высшего образования в Германии (О.Ю. Гласснер), проблемы реформирования образования (В. Клафки, Г. Пихт, З. Робинзон, Б. Толькеттер), разработка и реализация бакалаврских и магистерских программ (Г. Борнефельд, Т. Юнгманн, Р. Шнайдер), повышение качества образовательной системы, образовательных стандартов, регламентации подготовки специалистов в системе высшего образования ФРГ (С. Бюргер, Р. Веке, Л. Кюлер, Е. Климе, Х. Моог, С. Шварц).

Диссертационное исследование проводится с учетом инновационных концепций: гуманизации и гуманитаризации образования, личностно-ориентированного, вариативного, дифференцированного, непрерывного образования.

Для решения поставленных задач были избраны следующие **методы исследования**:

*теоретические*: историко-педагогический анализ общенаучной, философской; психологической, социологической и педагогической отечественной и зарубежной литературы; метод сравнительно-сопоставительного анализа и синтеза; метод обобщения;

*эмпирические*: анализ законов об образовании, нормативных актов, государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ в России и Германии. При исследовании управления качеством образования в высшей школе России и Германии был использован вертикальный



сопоставительный анализ – изучение процессов развития образования в разные исторические периоды, и горизонтальные сопоставления, т.е. сравнительный анализ образовательных характеристик в разных странах в рамках одного исторического периода.

**Научная новизна и теоретическая значимость** исследования состоит в том, что в нем дополнены имеющиеся в науке знания о системе дуального образования в России и Германии в контексте управления качеством образования. Расширена проблематика зарубежной и сравнительной педагогики посредством характеристики системы дуального образования в России и Германии. Выделение современных тенденций развития дуального высшего образования в Германии способствует глубокому научному осмыслению процесса модернизации системы высшего образования и позволяет наметить ключевые направления для совершенствования данного направления в России.

**Практическая значимость** результатов исследования заключается в возможности их применения для оптимизации функционирования отечественной системы дуального образования в контексте управления качеством образования, выявления и устранения недостатков в ее работе. Материалы диссертации могут быть полезны руководителям и преподавателям, работающим в системе высшего образования для принятия управленческих решений.

**Апробация результатов исследования.** Основные теоретические положения и результаты сравнительного анализа были изложены в докладах и сообщениях на *международных* (Международной научно-практической конференции, 31 октября 2016 г. Санкт-Петербург; Молодежь и наука XXI века: XVII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании, май 2016 г., Красноярск, I Международная научно-практическая конференция, Педагогика и педагогический процесс: современные тенденции и

перспективы развития, ноябрь 2016 г., Has participated in the international conference on modern researches in science and technology, held in Berlin, Germany, During January, 2017, Has participated in the international conference on research Trends in Social Sciences, Education, Humanities, Business and Management Studies held in France, Toulouse, During April, 2017), *российских* (III Всероссийской конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского: Актуальные проблемы образования: история и современность, май 2016 г., КГПУ им. В.П. Астафьева) конференциях; на *всероссийской* олимпиаде: Герценовская педагогическая олимпиада магистрантов «Эврика: научный поиск-2017» (диплом II степени); на семинарах и заседаниях кафедры общей педагогики и образовательных технологий, педагогики детства КГПУ им. В.П. Астафьева.

По результатам исследования опубликовано 4 работы:

1. Проблемы управления качеством высшего образования в России и Германии // Современные проблемы и направления развития системы подготовки кадров сборник научных трудов по материалам I международной научно-практической конференции. СПб.: НОО «Профессиональная наука». 2016. С. 263–279.

2. Качество высшего образования как один из ключевых показателей развития современного общества // International conference on modern researches in science and technology Conference Proceedings. Scientific public organization «Professional science». Berlin, 31 января 2017 г. Berlin, 2017. С. 571–586.

3. Исторические аспекты системы дуального образования в Германии. // Has participated in the international conference on research Trends in Social Sciences, Education, Humanities, Business and Management Studies. Toulouse, 30 апреля 2017 г. Toulouse, 2017.

4. Реализация Болонского соглашения в России и Германии как процесса, отражающего управление, качество, способы осуществления

поставленных задач и достигнутые результаты // Педагогика и педагогический процесс: современные тенденции и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 30 ноября 2016, г. Казань: НОО Профессиональная наука, 2016. С. 165–180.

**Структура магистерской диссертации** определена логикой исследования, целью и поставленными задачами и состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 134 наименований и приложения.

# ГЛАВА 1. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

## 1.1. Система высшего образования: общая характеристика

В развитии общества как социального института образование играет важнейшую роль. В образовательном процессе сохраняется и воспроизводится культурное наследие человечества, совершенствуется интеллектуальное развитие на уровне индивида. Социум предъявляет высокие претензии к уровню образования и требует от граждан непрерывного участия в образовательном процессе, что обусловлено быстрым темпом качественных изменений во всех сферах жизнедеятельности: социальной, политической, экономической и пр.

Право на образование гарантируется Конституцией РФ, статьей 43:

1. Каждый имеет право на образование.
2. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях.
3. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.
4. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования.
5. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования [40].

Для полного понимания образование необходимо рассмотреть, как в широком смысле этого слова, так и в частных его проявлениях. В общем значении, данный процесс является непрерывным, обеспечивающим

интеграцию культурно-исторических, научных ценностей и навыков, в реалии сегодняшнего дня.

Официальное определение образования прописано в преамбуле Закона об образовании и трактуется следующим образом: «... это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, осуществляемый в интересах человека, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности – в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов в соответствии с установленными государством образовательными уровнями (образовательными цензами)» [57]. В данном определении предъявлены два основополагающих компонента образовательного процесса: воспитание и обучение, а также акцентируется внимание на необходимости достижения соответствующего образовательного уровня обучающимся. По-иному, в основе обеспечения образования определенного уровня лежит совокупность и единство требований, предъявляемых к процессам воспитания, обучения, условиям их реализации и результатам [57].

Более широкое понятие образования приведено в проекте Концепции модельного Образовательного кодекса для государств-участников СНГ. Здесь под образованием понимается «процесс воспитания и обучения в интересах личности, общества, государства, ориентированный на сохранение, совершенствование и передачу знаний, трансляцию культуры новым поколениям в целях обеспечения устойчивого социально-экономического и духовного развития страны, постоянного совершенствования нравственного, интеллектуального, эстетического и физического состояния общества» [75].

В Международной стандартной классификации образования (МСКО) ЮНЕСКО образование раскрывается как «... все действия, которые являются

систематичными, целенаправленными и предназначены для удовлетворения образовательных потребностей субъекта; как устойчивый и упорядоченно организованный процесс коммуникации, из которого вытекает обучение» [49]. Под обучением здесь понимается любое изменение в поведении, информации, знаниях, взаимопонимании, мировоззрении, в системе ценностей или навыках. В приведенной ниже классификации отражены основные принципы обучения: организованность, устойчивость, вариативность [49]. Его реализация должна осуществляться при наличии следующих условий: целенаправленности, целеполагания, плановости, определенной последовательности обучающих действий, четких обозначений целей, соответствия целей модели обучения, строго определенного порядка, форме обучения, определенной методики (наличия преподавателя, или неодушевленного взаимодействия), продолжительности и непрерывности (для каждого типа, вида обучения устанавливается своя минимальная продолжительность), которые в совокупности определяют и отличают от других форм неорганизованного обучения [49].

Образование выступает объектом исследования в разных отраслях знаний: педагогике, социологии, философии, экономики, юриспруденции и других. Представителями данных наук предлагаются общепризнанные определения образования и обучения, значительно отличающиеся друг от друга (в том числе в рамках одной отрасли знаний). Так, в педагогике чаще всего образование трактуется как процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе; а обучение определяется как совместная деятельность учащегося и преподавателя, направленная на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами [49].

Ряд авторов раскрывает данный процесс – образование – по-разному. Е.В. Яковлев представляет образование, как некий результат усвоения систематизированных знаний, умений, навыков и развития

интеллектуальных качеств личности, как одно из главных условий подготовки человека к труду и жизни в целом [38].

В. Губарев понятие образования значительно расширяет и включает в него:

- 1) результат или процесс усвоения знаний и приобретения умений и навыков;
- 2) единение воспитания и обучения;
- 3) необходимое условие встраивания человека в социум, подготовки его к жизни и труду;
- 4) фактор формирования личности [96].

М.А. Лукашенко полагает, что «образование» следует рассматривать как результат (образованность индивида) и как процесс, позволяющий получить необходимый результат. Образовательный процесс включает в себя последовательность этапов, направленных на достижение «образования» как результата, т.е. разработку образовательной программы, ее учебно-методического и программного обеспечения, образовательных и управленческих технологий [48].

Для целостного понимания и представления общей картины понятий, которые рассматриваются в данной научно-исследовательской работе, обратимся также к Толковому словарю русского языка, в котором прописано, что образование: 1) получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение; 2) совокупность знаний, полученных в результате обучения. Обучение раскрывается через понятие *учить*. Учить – это передавать кому-нибудь какие-нибудь знания, навыки [59].

Мы полагаем, что взаимосвязь категорий «образование» и «обучение» явно просматривается. При этом образование – более сложная структура, её элементами являются образовательный процесс (процесс обучения) и результат обучения. Мы делаем такой вывод в связи с тем, что результатом обучения является полученное образование. Ценность обучения – в достижении предполагаемого результата, а именно – образованию. В то же

время, без предварительно осуществленного целенаправленного процесса обучения, не может быть достигнуто образование. Итак, образование можно рассматривать как в узком смысле слова: образование есть образовательный процесс, так и в широком – образование как совокупность процесса и результата обучения [59].

Опираясь на определение образования, которое прописано в преамбуле Закона об образовании, некоторые авторы пытаются развести услуги, связанные с обучением (услуги по передаче определенных знаний, формирование на их основе умений и навыков) и услуги, связанные с образованием (услуги по передаче определенных знаний, формирование на их основе умений и навыков, а также оказание воспитательного воздействия на потребителя услуги) [50]. Принимая во внимание изложенную выше трактовку образования и обучения, представляется, что данное противопоставление услуг по образованию и обучению не является верным.

Если рассматривать образование в качестве единства процесса и результата обучения, то не учитывается один из его элементов, указанный в Законе об образовании, – воспитание. В условиях экономической и социальной нестабильности общества функция воспитания, бесспорно, является необходимой в процессе образования. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье – является одним из основных принципов государственной политики в области образования. Также через воспитание осуществляется преемственность культурного наследия общества [50].

Высшее образование является одним из видов образования. В соответствии с Конвенцией о признании квалификаций, которая относится к высшему образованию в Европейском регионе, высшее образование – это «...все виды курсов обучения или групп курсов обучения, а также подготовка исследователей на последнем уровне или специалистов, признаваемых соответствующими органами стороны как составляющие ее систему высшего



образования» [39]. Однако более полно отражающее сущность определение высшего образования приводится в федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВО): «Образование, полученное на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования, в высшем учебном заведении по основным профессиональным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным стандартом, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа о высшем профессиональном образовании»[57].

Таким образом, высшее образование имеет следующие признаки:

- образовательный процесс должен осуществляться на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования;
- образовательная услуга должна предоставляться в вузе;
- реализация обучения должна проходить в соответствии с основными профессиональными образовательными программами, отвечающими требованиям ФГОС ВО;
- подтверждение высшего образования должно быть оформлено в виде документа о высшем профессиональном образовании [58].

Образование всегда занимало приоритетные позиции среди развиваемых направлений политики государства в связи с определением его важнейшей роли в эволюционном развитии общества. Европейские государства достигли высоких результатов в науке, здравоохранении, экономике и других отраслях жизнедеятельности именно благодаря инвестициям в образование и ориентируясь на него, как на приоритетное направление. При этом в развитии общественного прогресса наиболее весомый вклад принадлежит высшей школе [90].

В образовательной среде высшей школы как России, так и стран Европы происходят кардинальные изменения. Причиной этому послужило существенное повышение требований государств и общества в целом к уровню образования и развития современного человека. В соответствии с

этим положением, качество самой образовательной системы, уровень оценочной культуры в ней, беспрецедентное влияние информационных технологий на организацию, содержание и стратегию образования тоже должно повыситься. В данной ситуации приоритетной становится проблема обеспечения надлежащего качества высшего образования, включая удовлетворение повышающихся требований общества и государства к профессиональной составляющей результатов образования выпускников вузов, интеллекту и нравственности человека, уровню его аналитических способностей, к навыкам в осуществлении проектной деятельности, умению прогнозировать и созидать [14].

Система образования в высших учебных заведениях ориентирована на высокую степень статичности внешней и внутренней среды образования, но в условиях проведения реформ это приводит к противоречию между потребностями личности, общества и государства и направленностью образовательного процесса. Часто понятие «качество» в каждом учебном заведении трактуется по-разному, также распространен субъективный способ оценки. Даже в рамках одной кафедры нередко используются совершенно разные подходы и критерии в оценке обучающихся. Недостаточен и уровень мониторинговой культуры в вузах. На все эти проблемы накладывается еще и низкий уровень финансирования вузов [14].

Таким образом, можно отметить глубокое противоречие между существующей образовательной системой, с одной стороны, и основными тенденциями развития образования – с другой. В профессиональную деятельность будущего специалиста сегодня заложены компетенции, владение которыми необходимо для выпускника вуза: профессиональная мобильность, творческая самореализация, владение профессиональным общением, умение применять технологии, брать на себя ответственность за решение задач и др. Современному обществу необходимы профессионалы, способные как видеть проблемы, так и продуктивно решать их.

Рассматривая вопрос в педагогическом аспекте изменения качества подготовки в вузе, необходимо задавать курс на анализ уровня подготовленности студента как результата образовательного процесса, который отвечает запросам личности самого обучающегося, так и социального заказа. Выявляется необходимость подготовки кадров, способных к творческой деятельности, готовых к работе в режиме мультизадачности, погружению в непрерывное профессиональное образование. Формируется потребность в подходе, где процесса обучения, сведенного к усвоению знаний, умений и навыков, недостаточно, и критично встает вопрос о важности владения студентами профессиональными качествами на том уровне, где бы было обеспечено успешное выполнение конкретных функций, связанных с будущей профессией. Перед вузами встает задача формирования новой образовательной среды, учитывающей тенденции и проблемы высшего образования. Решение названных проблем в значительной степени возможно за счет создания в вузах систем обеспечения качества (СОК), в содержание которых входит совокупность организационной структуры института, документации, процессов, ресурсов, оценочных и диагностических средств, необходимых для осуществления общего руководства качеством.

## **1.2. Содержание понятия «качество образования»**

Основные параметры, определяющие значимость сферы образования в обществе – это качество и уровень. Качество рассматривается как понятие, включающее в себя экономические, социальные, культурные и познавательные аспекты образования, а также как интегральная характеристика всех результатов деятельности в образовательной среде, охватывающая все основные функции и направления: качество персонала, подготовки студентов, инфраструктуры, образовательных программ и учебной среды высших учебных заведений [15]. Для глубокого понимания

данного термина рассмотрим далее некоторые точки зрения зарубежных и российских авторов.

R. Barnett при анализе определения понятия «качество» выделяет следующие три подхода: объективистский, релятивистский и концепцию развития. С точки зрения объективистского подхода важнейшими в понимании качества аспектами являются возможность проведения объективных измерений и сравнимость результатов оценки качества различных курсов, учреждений и т.д. [21]. Данные, которые получены в ходе оценки, являются как показателями данного образовательного учреждения, так и показывают сравнительную картину относительно других вузов. Такой подход предполагает анализ качества, связанный с характеристиками «ввода» и «вывода» образовательной системы. Основные показатели «ввода» системы – это профессиональный уровень преподавателей, степень технической оснащенности института и уровень знаний студентов, поступивших в институт. Типичные индикаторы «вывода»: рейтинг студентов, возможность получения дальнейшего образования, трудоустройство и другие [21].

Сущность релятивистского подхода отражена лучше не в том, что он утверждает, а в том, что в нем отрицается. Основная идея заключается в отсутствии абсолютных критериев, при использовании которых можно было бы оценить любые действия. Практические реализации релятивистского подхода связаны с оцениванием «соответствия цели».

Третье направление – концепция развития. «Развитие» – ключевое слово в данном подходе. К уровню внешней оценки качества образовательного процесса относятся релятивистский и объективистский подходы, а третий все же – к уровню внутренней оценки деятельности высшего учебного заведения, не исключая внешнюю оценку качества. Отличие предыдущих подходов заключается, во-первых, в оценке прошлого опыта работы образовательного учреждения, а не ориентации на усовершенствование качества образовательного процесса в настоящий

момент, как в третьем случае. Во-вторых, в рамках объективистской и релятивистской концепций измерения оцениваются с точки зрения качества работы образовательных организаций или их управленческой политики, а также используются в роли инструмента для процедур распределения национальных ресурсов [34]. Основой же концепции развития является деятельность по усовершенствованию учебных программ. Учеными Brennan, Williams, Harris, Mc Namara был проведен опрос в образовательных учреждениях, и на основании этого сделаны следующие выводы:

– проведение оценки качества образовательного пространства – процесс коллективный и многофакторный, целью которого является как анализ уровня качества, так и отслеживание соблюдения образовательным учреждением системы стандартов, мониторинг возникающих изменений и инноваций;

– оценивание должно быть очевидным, основанным на существующих в реальности явлениях и фактах, относящихся к функционированию конкретных институтов и образовательных организаций.

Исследователи отмечают, что всевозможные подходы к определению качества чаще всего базируются на идеях удовлетворения потребителей, пригодности для использования или превосходного уровня услуг [65, 68, 93, 94]. Понятие «качество» формируется, в том числе отталкиваясь от того, «что» и «кем» оценивается, какие критерии или индикаторы выделяются, обозначаются ли какие-либо перспективы и с какой целью.

P. Jacobsson при рассмотрении качества образовательного процесса выделяет следующие направления: качество абитуриентов, качество образовательного процесса, качество экзаменов с точки зрения подготовки и проведения, качество и уровень финансового вложения государства на образование [65].

D.F. Westerheijden в обзоре дефиниций качества акцентирует внимание на достижении конкретных образовательных целей, где качество является одним из характерных элементов. Достижение практических целей равно

степени качества конечного «продукта». В рамках данной концепции содержание «качества» относится к релятивистскому подходу и является многомерным понятием. С точки зрения целей данное положение излагается так: качество измеряется относительно множества различных целей, которые ставятся перед участниками образовательного процесса [65].

Научные деятели Harvey и Green рассматривают пять объемных подходов к системе качества в высшем образовании. Понятие «качество» рассматривается как специальный процесс, который направлен на положительный результат в завершении деятельности также, как процесс улучшения образовательной системы, в том числе соответствие целям, где выполняются запросы, требования и ожидания потребителей образовательных услуг, результаты капиталовложений и трансформации, отражающие изменения в предоставлении расширенного ряда возможностей для студентов или в развитии нового знания [93].

Существующие разработки в области образования в большей степени направлены на стандартизацию и в меньшей – на проблемы его качества. Шишов С.Е., Кальней В.А. дают определение данному понятию, где качество образования раскрывается как «... степень удовлетворения ожиданий субъектов процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» или «степень достижения целей и задач, поставленных в образовании», что является достаточно общим определением [92].

В анализе различных трактовок понятия качества обратим внимание на ключевые для обоснования нашего подхода характеристики: взаимосвязь с целями функционирования системы образования, многомерность и многофакторность определения качества, зависимость определения качества от различных точек зрения, аспектов рассмотрения образовательной системы и т.д. При дискуссии по проблемам качества образования чаще всего поднимаются вопросы об оценке, контроле, мониторинге, обеспечении высокого уровня качества и др. [69].

Рассмотрим англоязычные термины для выявления их правильного использования и сопоставим их с русскими эквивалентами. Контроль качества или *quality control* – применяется, в основном, для обозначения внешних процедур оценки качества, которые ориентированы на достижение некоторого ожидаемого уровня качества. Мониторинг качества – *quality monitoring* – предполагает процессы непосредственного оценивания или отслеживания различных критериев, индикаторов качества, определяет «уровень» качества, связан он также с оценкой эффективности материальных вложений [25].

В англоязычных публикациях по проблемам качества высшего образования наиболее широко используется термин «*quality assessment*», который означает систему оценивания качества в широком смысле – как внешнего, так и внутреннего оценивания, включающую ряд этапов (этапы планирования, собственно оценки или мониторинга, анализа и т.д.) [22].

Более узкие процедуры оценивания обозначаются также терминами *quality evaluation*, *quality audit*, *quality judgement* и др. В Европе часто употребляется термин *quality assurance*, который можно перевести как *обеспечение качества* или *уверенность в качестве*.

Система обеспечения качества, кроме этапов, которые связаны с оценкой, включает также этапы поиска и принятия решений по усовершенствованию и этапы их внедрения. Наиболее важными характеристиками системы обеспечения качества являются ее цикличность и направленность на усовершенствование [22].

В настоящее время часто возникает вопрос о соотношении качества российского образования с документами, регламентирующими качество высшего образования – европейскими стандартами. Стандарты ENQA (Европейская Ассоциация Гарантии Качества) стоят в одном ряду по значимости с европейской системой зачетных единиц ECTS, с циклами обучения, европейскими приложениями к дипломам (*Diploma Supplement*),

так как они задают единый европейский формат к системам гарантии качества [125].

Европейской Ассоциацией Гарантии Качества в высшем образовании был разработан документ «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве», в нем приводится следующее понятие качества образования: «... процесс создания условий, которые способствуют качеству образования, т.е. обеспечение учебными ресурсами, инфраструктурой, учебными планами и программами». В данном документе [78] прописано, как объективно и обоснованно оценить результаты образования, и тем самым гарантировать его качественный уровень. В основе данного документа «процессный подход», применяемый в разработке, внедрении системы менеджмента качества и улучшении ее показателей с целью удовлетворения потребительского запроса через выполнение требований.

Для внутренней гарантии качества высших учебных заведений необходимо выстраивать политику и процедуру выявления его уровня в вузах, в том числе обязательно наличие процедур утверждения, мониторинга и периодической оценки квалификаций и программ. Вузы разрабатывают официальное положение по утверждению, периодической оценке и мониторингу реализации рабочих программ дисциплин, направлений подготовки и присваиваемых квалификаций. Одним из ключевых показателей должна стать циклическая оценка уровня знаний студентов [78].

Студенты должны оцениваться с помощью последовательных процедур на основе опубликованных критериев и положений. С другой стороны, необходима гарантия качества профессорско-преподавательского состава: образовательные организации должны разработать механизмы и критерии оценки компетентности преподавателей. Данные критерии должны быть доступны организациям, осуществляющим внешнюю оценку, и отражены в отчётах.



Образовательные учреждения должны гарантировать, что имеющиеся ресурсы (в том числе образовательные ресурсы и система поддержки студентов) для организации процесса обучения студентов являются достаточными и соответствуют требованиям каждой реализуемой программы. Система информирования должна обеспечивать сбор, анализ и распространение необходимой информации для эффективного управления программами обучения и другими видами деятельности, должна регулярно публиковаться современная, непредвзятая, объективная количественная и качественная информация о реализуемых программах и присваиваемых квалификациях [78].

Для внешней гарантии качества высшего образования необходимы:

- использование процедур внутренней гарантии качества;
- разработка процедур внешней гарантии качества;

Цели и задачи процедур гарантии качества должны быть определены ответственными сторонами (включая вузы) до того, как разработаны сами процедуры. Они должны быть опубликованы совместно с описанием используемых процедур.

– критерии принятия решений. Каждое официальное решение, принимаемое в результате деятельности по внешней гарантии качества, должно основываться на тщательно разработанных и официально утвержденных критериях, применяемых последовательно и единообразно;

– соответствие процедур и целей. Все процедуры по внешней гарантии качества должны быть разработаны в соответствии с поставленными целями и задачами;

– отчётность. Отчёты должны составляться понятно, публиковаться и находиться в свободном доступе для целевой читательской аудитории. Любые решения и рекомендации, представленные в отчёте, должны быть легко доступны читателю;

– последующие процедуры. Процедуры гарантии качества, содержащие рекомендации для последующего плана действий, должны включать заранее

определённые процедуры, которые проводятся последовательно и единообразно;

– периодическая оценка. Внешняя гарантия качества вузов и/или программ должна проводиться на регулярной основе, периодически. Продолжительность периода и используемые процедуры оценки должны быть чётко определены и опубликованы заранее;

– системный анализ. Агентства по гарантии качества должны периодически публиковать отчёты, описывающие и анализирующие основные выводы экспертиз, оценок, анализа и т.д.;

– использование процедур внешней оценки качества высшего образования. Внешняя оценка качества работы агентств по гарантии качества должна учитывать наличие и эффективность процедур внешней оценки качества, описанных в главе 2 европейских стандартов и рекомендаций;

– официальный статус. Агентства должны быть официально признаны компетентными органами власти на территории европейского пространства высшего образования как агентства, отвечающие за внешнюю гарантию качества, и должны функционировать на законных основаниях. Они должны соответствовать всем требованиям законодательной базы, в рамках которой они действуют;

– деятельность. Агентства должны регулярно осуществлять действия по внешней гарантии качества (как на институциональном, так и на программном уровне);

– ресурсы. Агентства должны обладать достаточными и пропорциональными ресурсами, как человеческими, так и финансовыми, для эффективной и результативной организации и проведения процедур внешней гарантии качества, а также соответствующим обеспечением для разработки собственных процессов и процедур;

– миссия. Агентства должны иметь ясные, детально разработанные и открытые для общества цели и задачи своей работы.

– независимость. Агентства должны быть независимы. Они несут автономную ответственность за свои действия. На выводы, заключения и рекомендации, содержащиеся в отчётах, не должны влиять третьи стороны, такие как вузы, министерства и другие заинтересованные лица. Процессы, критерии и процедуры, используемые агентствами, должны быть predeterminedены и общедоступны. Как правило, данные процедуры включают: самооценку (или эквивалентную процедуру) объектом процесса гарантии качества; внешнюю оценку группой экспертов, включающей (если уместно) студентов (студента) и посещение объекта оценки (по решению агентства); публикацию отчёта, включающего все решения, рекомендации и другие официальные результаты; последующие процедуры для оценки действий, предпринятых объектом гарантии качества в свете всех рекомендаций, содержащихся в отчёте. Агентства должны иметь процедуры отчётности [78].

В федеральном законе «Об образовании в РФ» ст. 2 приведено следующее определение качества образования: «... комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» [56].

Основными принципами внешней и внутренней гарантии качества высшего образования в европейском пространстве, согласно стандартам и рекомендациям, выступают:

- 1) ответственность организаторов высшего образования за предоставляемое качество;
- 2) учет и защита интересов общества в отношении качества и стандартов высшего образования;

3) непрерывное совершенствование качества образовательных программ;

4) использование прозрачной внешней экспертизы;

5) поощрение развития культуры качества в вузах;

6) демонстрация вузом качества как внутри страны, так и на международном уровне [78].

Современная система образования за последние несколько лет претерпела значительные изменения. В настоящее время придается большое значение конкурентоспособности образования, изменению его качества. Это значит, что система образования должна непрерывно обновляться, учитывая меняющиеся потребности непланового рынка труда и открытого общества.

Управление качеством образовательного процесса – комплексный, целенаправленный, скоординированный процесс, целью которого является достижение максимального соответствия текущих процессов и результатов с параметрами, определенными стандартами, в частности, государственными образовательными стандартами по направлениям и специальностям подготовки специалистов. Это требует значительных материальных ресурсов, и, естественно, вузы обязаны доказывать свою состоятельность, способность предложить высококачественные учебные программы, способные удовлетворить студентов, общество и рынок труда.

Учеными отмечается необходимость систематичной и цикличной работы по оцениванию качества высшего образования, направленной на его усовершенствование.

Конкурентоспособными на рынке оказываются те компании, которые основной своей целью объявляют достижение максимального качества при минимальных затратах. Сегодня все чаще образовательные организации высшей школы рассматриваются как производители образовательных услуг. Поэтому на вузы переносится тот же подход: конкурентоспособным на рынке образовательных услуг становится тот университет, который

стремится предоставить наиболее эффективное и экономичное образование наиболее высокого качества.

Таким образом, качество образования представляет собой комплекс характеристик образовательного процесса, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности и профессионального сознания студента. Обеспечение качества образования является основной задачей вузов на современном этапе, где внедрение новых методов обучения в учебный процесс – наиболее приемлемый путь к изменению качественного уровня. Технологическая модернизация предъявляет требования к качественно новому уровню подготовки специалистов, востребованных предприятиями – лидерами модернизации. Новые кадры в профессиональной среде должны быть ориентированы на работу с технологиями завтрашнего дня. Их подготовка не может осуществляться без вовлечения преподавателей в передовые исследования, без практики личного участия студентов в таких работах.

Решение указанных задач невозможно без кардинального наращивания прикладных исследовательских компетенций ведущих вузов, которые позволят занять позицию ведущих площадок для аутсорсинга исследовательских работ компаний реального сектора экономики, генератора прикладных идей и разработок, развития инновационного предпринимательства, источников наиболее качественной и авторитетной экспертизы прикладных научных и технологических решений для компаний и органов государственного управления. Основой для наращивания таких прикладных компетенций является устойчивое и расширяющееся взаимодействие вузов с фундаментальной наукой, повышение качества фундаментальных и поисковых работ, развитие сотрудничества.

### **1.3. Современные модели управления качеством образования в высшей школе**

Для повышения эффективности управления образованием и решения стратегических задач государственной политики необходим системный подход. Анализ опыта функционирования образовательных систем в других государствах позволит выявить слабые стороны управления образованием в России, развить педагогические инновации и будет способствовать совершенствованию системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров и разработке новых механизмов изменения качества предоставляемых образовательных услуг. Сравнительный анализ даст возможность использовать положительный зарубежный опыт при обязательном сохранении уникальности и ценности отечественной системы образования.

Для сравнительного анализа системы управления качеством образования в России мы обращаемся к Германии как стране с высоким уровнем образования, экономического развития и наличием высоко-рейтинговых университетов [57].

В ходе исследования сопоставим между собой три аспекта:

- 1) Реализацию Болонского соглашения в России и Германии как процесса, отражающего управление, качество, способы осуществления поставленных задач и достигнутые результаты.

Одной из основных целей Болонской системы является обеспечение высокого качества образования как процесса и результата. Реализация любой программы проходит успешнее, если у большинства участников сформировано понимание ее целей и задач и разработан четкий план действий. Дипломы бакалавра и магистра должны получить признание со стороны общества. Пока рынок труда к ним относится скептически. Несмотря на десятилетнюю историю внедрения Болонского процесса в России с целью создания общеевропейского образовательного пространства,

до сих пор остается достаточно много открытых вопросов. У потребителей образовательных услуг в нашей стране, а именно: государства, работодателей, родителей и, непосредственно, самих студентов, – нет понимания ни статусов уровней высшего образования, ни осмысления целей существующей системы высшей школы [33, с. 1–13].

- 2) Нормативно-правовой базы систем образования как фундаментальной составляющей, регламентирующей все процессы, протекающее в образовании.

Существующая нормативно-правовая база высшей школы в России не до конца разработана. Являясь фундаментом, на котором строятся любые процессы и системы в правовом государстве, нормативно-правовая база должна быть максимально совершенной. Наличие ряда несоответствий между документами федерального, регионального и местного уровня в России снижают эффективность внедряемых инноваций. Имеющиеся в правовом поле пробелы не дают возможности свободно и продуктивно действовать, мешают успешной реализации педагогических проектов [47, с. 22–26].

- 3) Система дуального образования как инновация в России и успешная практика в Германии.

Несмотря на активное внедрение современных систем обучения в России, по окончании получения высшего образования наблюдается большой дефицит практических навыков у выпускников в трудовой деятельности. В этом отношении система немецкого образования нашла уникальный выход из положения – дуальное обучение, а именно: слияние теории и практики на протяжении всего педагогического процесса непосредственно на производстве как будущем рабочем месте выпускников.

Модель дуального образования предусматривает сотрудничество между предприятиями, образовательными учреждениями и региональными органами власти. Интегрированное финансирование программы подготовки

кадров под определенное рабочее место осуществляется заказчиками кадров, т.е. предприятиями совместно с региональными органами власти.

Красноярский край вошел в десятку победителей и финалистов, отобранных в качестве «пилотных» субъектов Российской Федерации. В данных регионах будут внедрены элементы дуальной системы образования. Пилотная программа предполагает осуществление подготовки будущих специалистов по заданному алгоритму: теоретические знания студенты высшей школы приобретают в аудиториях, и далее применяют их на практике на производственных предприятиях [69].

Новая редакция закона «Об образовании» 2012 г. даёт возможность качественно реализовывать «дуальную модель» подготовки будущих кадров. Однако опыт немецкой системы управления образованием в области дуального обучения, внедряемый в нашей стране, имеет свои особенности и требует адаптации к российским условиям [56].

Таким образом, после изучения опыта успешной модернизации образовательного процесса высшей школы Германии в рамках внедрения Болонского процесса и в дальнейшем проведении сравнительно-сопоставительного анализа систем управления качеством образования высших школ России и Германии по следующим выделенным критериям: реализация Болонского процесса в данных странах, разработанность нормативно-правовой базы систем образования и внедрение системы дуального образования в образовательное пространство, – планируется получить следующие результаты:

- характеристика механизмов управления качеством образования в высшей школе Германии, применение которых отражает положительную динамику, для использования опыта в российской системе высшего образования;

- определение степени разработанности и содержание нормативно-правовой базы высшей школы в России, ее универсальность и адекватность относительно Болонской декларации;



– доказательства эффективности системы дуального образования на примере реализации в Германии и обоснование необходимости и возможности применения данной системы в России;

– разработка практических рекомендаций по совершенствованию системы управления качеством образования в высшей школе России на основе проведения сравнительного анализа.

## **ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1**

Таким образом, в первом параграфе первой главы решается одна из задач диссертационного исследования – раскрывается характеристика системы высшего образования, под которой, прежде всего, понимается единый процесс, направленный на воспитание и обучение, внутри которого осуществляются задачи в интересах человека, общества и государства, также она включает в себя совокупность знаний, умений и навыков, в том числе ценностных установок, опыта и компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека. Реализация данного процесса должна осуществляться в условиях целенаправленности, целеполагания, плановости, определенной последовательности обучающих действий, четких обозначений целей, соответствия целей модели обучения, строго определенного порядка, форме обучения, определенной методики, продолжительности и непрерывности.

Высшее образование является одним из уровней образования. Отражает наиболее полно сущность данного понятия и его характеристики определение, которое трактует федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВО): «Образование, полученное на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования, в высшем учебном заведении по основным профессиональным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным стандартом, завершающееся итоговой

аттестацией и выдачей выпускнику документа о высшем профессиональном образовании».

Система образования в высших учебных заведениях ориентирована на высокую степень статичности внешней и внутренней среды образования, но в условиях проведения реформ это приводит к противоречию между потребностями личности, общества и государства и направленностью образовательного процесса. Часто понятие «качество» в каждом учебном заведении трактуется по-разному, также распространен субъективный способ оценки. Даже в рамках одной кафедры нередко используются совершенно разные подходы и критерии в оценке обучающихся. Недостаточен и уровень мониторинговой культуры в вузах. На все эти проблемы накладывается еще и низкий уровень финансирования вузов.

Итак, можно отметить глубокое противоречие между существующей образовательной системой, с одной стороны, и основными тенденциями развития образования – с другой. В профессиональную деятельность будущего специалиста сегодня заложены компетенции, владение которыми необходимо для выпускника вуза: профессиональная мобильность, творческая самореализация, владение профессиональным общением, умение применять технологии, брать на себя ответственность за решение задач и др. Современному обществу необходимы профессионалы, способные как видеть проблемы, так и продуктивно решать их.

Во втором и третьем параграфе первой главы диссертационного исследования решается также вторая задача – раскрывается понятие «качество образования», которое является одним из основных параметров определяющих значимость сферы образования в обществе: «... процесс создания условий, которые способствуют качеству образования, т.е. обеспечение учебными ресурсами, инфраструктурой, учебными планами и программами». Данное понятие качества образования было разработано Европейской Ассоциацией Гарантии Качества в высшем образовании и отражено в документе «Стандарты и рекомендации для гарантии качества

высшего образования в европейском пространстве». Здесь, в том числе, прописано, как объективно и обоснованно оценить результаты образования, и тем самым гарантировать его качественный уровень. В основе данного документа «процессный подход», применяемый в разработке, внедрении системы менеджмента качества и улучшении ее показателей с целью удовлетворения потребительского запроса через выполнение требований.

Существующие разработки в области образования в большей степени направлены на стандартизацию и в меньшей – на проблемы его качества. При дискуссии по проблемам качества образования чаще всего поднимаются вопросы об оценке, контроле, мониторинге, обеспечении высокого уровня качества и др.

Приводится теоретическое обоснование проведения сравнительно-сопоставительного анализа образовательных систем России и Германии с целью разработки практических рекомендаций по совершенствованию системы управления качеством образования в высшей школе России.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ**

### **2.1. Теоретические аспекты развития дуального образования в Германии**

Повышенный интерес к системе дуального обучения в современной России очевиден. Профессиональное образование всегда интегрировалось с практикой, так или иначе организованной непосредственно в профессиональной деятельности. Целостность теории и практики, междисциплинарный и интегрированный подходы в основе образовательного процесса, особое внимание в деятельности на производстве к применению умений и знаний, необходимость использования сетевых форм в организации обучения, где работодатель выступает равным партнером – данные основополагающие принципы компетентностного подхода являются фундаментом новых российских федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования [104, с. 67–68].

В период советского времени истории России сотрудничество образовательных организаций с общественными и трудовыми коллективами, кураторство предприятий над ними, развитие наставничества на предприятии, поддержка молодых специалистов фиксировались в законах. Например, в законе РСФСР «О народном образовании» 1974 года, статья 64, было прописано, что «...предприятия, учреждения и организации создают необходимые условия и учебно-производственную базу для проведения профессионального обучения рабочих на производстве и осуществляют контроль за их обучением» [57, с. 23].

В период 90-х годов XX века налаженное на основе централизованной государственной власти взаимодействие было разрушено, но потребность в нем осталась. Появилась необходимость в выявлении механизмов, соответствующих новым условиям социально-экономического развития.

Актуальность дуальной системы обучения возросла, и она стала рассматриваться как возможный механизм создания образовательной среды, отвечающей требованиям современности.

В Германии 25% предприятий являются активными субъектами профессионального образования благодаря внедрению дуальной системы обучения. По основополагающим принципам компетентностный подход и дуальная система очень близки, но необходимо видеть именно отличительные особенности подходов, осознание которых особенно важно на современном этапе формирования системы образования в соответствии с ФГОС ВО в нашей стране [58].

В целом немецкая дуальная система представляется неким хранилищем исторической памяти социалистического периода, но с элементами правки на современную капиталистическую реальность. Не секрет, что ни одна страна в мире не смогла реализовать немецкую дуальную систему в чистом виде. В России такая задача и не стоит, однако отдельные ее элементы заслуживают внимания, осмысления и адаптации к отечественной системе профессионального образования. Необходимо понимать отличительные черты системы, ее уникальность среди других стран. Это важная составляющая, поскольку Россия, вбирая лучший опыт, обладает достаточным потенциалом для выявления собственных оснований для реализации своей неповторимости [20].

Дуальная система обучения основана на философской взаимосвязи целей и инструментария их достижения, где явный прагматизм оборачивается заботой о человеке. Основные элементы здесь трудно отделимы друг от друга и требуют взвешенных рациональных решений в заимствовании всех ее компонентов. Стратегическая цель Германии заключается в выведении страны на конкурентоспособный уровень в экономике, диверсификации и выводе ее продукции на высокий уровень качества, при этом поддерживается исторически сложившаяся идея развития среднего класса, квалифицированных и предприимчивых работников как

основы государственности, стабильности [106]. Для реализации цели конструируется необходимый инструментарий. Уровень менеджмента включает в себя коллегиальность принятия решений и распределение функционала для обеспечения высокого качества в результатах обучения между федеральными и земельными властями, предприятием, центром компетенций, профессиональной школой, торгово-промышленной палатой.

Благодаря проработанной и развитой системе профессиональной ориентации и профессионального самоопределения на ранних этапах, обеспечению научно-методического сопровождения образовательного процесса на всех этапах обучения, формированию общих дидактических принципов обучения через действие и процесс, основанного на осмысленном выполнении рабочих задач, формируется обеспечение качественного результата профессиональной деятельности [63]. Особое внимание уделяется эстетике труда, его условиям (от рабочего места до внешнего вида рабочего), соблюдению принципов независимости оценки результатов обучения студентов, оценки педагогических кадров, а также институту наставничества. С одной стороны, высокие требования предъявляются к компетенциям, которые закреплены официальными документами на федеральном уровне, с другой стороны, – обеспечению устойчивого позитивного имиджа, престижа в обществе, карьерного роста. Дуальная система является результатом развития лучших идей педагогики и экономики, где главный принцип – целесообразность [13].

В далеком прошлом, в связи с тридцатилетней войной, истощившей все ресурсы Германии, для выживания необходимо было найти инструменты достижения конкурентоспособности с Англией и Францией. Таким образом, один из инструментов стал строиться на основе изучения образцовых идей соседних европейских стран, включая собственные традиции. Идея «промышленной школы» является одним из исторических корней идеи дуального образования. Она подразумевала объединение взрослых людей, где могут учиться и дети на основе принципа соединения умственного и

физического производительного труда. Идея зародилась и существовала в трудах английского ученого-экономиста Д. Беллера [46].

Синонимичную идею когда-то выдвинул французский педагог Ж.-Ж. Руссо: для качественного ознакомления детей с ремеслами им необходимы полные дни практики по несколько дней в неделю. Сейчас это один из основных компонентов немецкой дуальной системы в виде двух дней теоретического обучения в образовательной организации и четырех – практики на рабочем месте на предприятии [57].

Схожая по духу идея швейцарского педагога И.Г. Песталоцци также вошла в основу фундамента осуществления дуальности обучения: концепция развивающего обучения, которая тесно связана с экономическими, социальными и политическими проблемами и включает в себя, в том числе, идею «элементарного образования». «Элементарное образование» сопряжено с трудовым обучением и политехнической подготовкой, служит культивированию любого труда, способности к переносу умений и навыков во все новые ситуации, прививает подлинную культуру труда. Но самоокупаемость ручного труда детей для самого ученого закончилась крахом, так как дети были младшего возраста, и школа пришла в упадок [20].

На данном этапе развития системы образования в современной Германии удалось обрести баланс между стипендией ученикам на предприятии и качеством их работы: уже со второго года обучения (всего три года), данное варьирование позволяет предприятиям окупить расходы на обучение [18].

Основоположником дуальной системы в немецкой профессиональной школе считается Георг Кершенштейнер, обосновавший данную образовательную систему в 1901 г. в своей научной работе «Гражданское воспитание немецкой молодежи». Им было предложено создание для практических занятий различных мастерских, кузни, школьного сада – мест для тех сфер деятельности, к которым у детей есть интерес. И хотя такая трудовая школа знакомит учащихся с методами и приемами труда,

характерными для определенной отрасли знаний (средняя школа) или практической деятельности (народная начальная школа), она носит не профессиональный, а политехнический характер. Профессиональную подготовку Г. Кершенштейнер предлагал осуществлять в «дополнительных» школах для работающих подростков, окончивших народную школу. Современники, популяризаторы идеи дуального образования: Воробьев И.Е., Вульфсон Б.Л., Пискунов А.И., Торопов В.А., Федотова Г.А., Смит А., Шилина О.А., Югфельд Е.А. [16, 20, 91, 98].

В Германии весь фундамент образования построен на компетенциях, которыми должен владеть выпускник среднего профессионального или высшего учебного заведения. Те самые знания, умения и навыки, прописанные в государственных профессиональных государственных стандартах для каждого направления подготовки в России.

В части положения о профессиональном обучении описываются профессиональные профили (Berufsbild), фактически – это «профессиональные стандарты». В таблице 1 ниже приведен профессиональный профиль инженера-техника (Федеральное министерство экономики и технологий, перевод сделан BIBB 2011) [67].

Таблица 1

### Профессиональный профиль инженера-техника

<i>Содержание трудовых действий</i>
1. Профессионально-техническое образование и подготовка, законы о занятости и коллективных договорах
2. Структура и организация предприятия, на базе которого проходит обучение
3. Охрана труда и производственная безопасность
4. Защита окружающей среды
5. Средства связи внутри компании, технические средства связи Планирование и контроль производственных процессов, проверка и оценка результатов работы
6. Управление качеством
7. Проверка, маркировка заготовок
8. Резка, разделение и изменение формы вручную или на станке
9. Соединения
10. Установка электрических узлов и элементов
11. Измерение и проверка значений электрических параметров
12. Установка и проверка элементов аппаратного и программного обеспечения
13. Монтаж и испытание систем управления
14. Программирование систем мехатроники



<i>Содержание трудовых действий</i>	
15.	Установка узлов и элементов в станки и системы
16.	Монтаж и демонтаж аппаратуры, систем и установок; транспортировка и обеспечение безопасности
17.	Проверка и отладка работы систем мехатроники
18.	Введение в эксплуатацию и эксплуатация систем мехатроники
19.	Техническое обслуживание систем мехатроники

Также существует общий план профессионального обучения, где по каждому аспекту подробно описываются профессиональные знания, умения и компетенции [Федеральный вестник законов, 2011. Часть 1. № 30, опубликован в Бонне 29 июля 2011], фрагмент которого представлен в таблице 2.

Таблица 2

Выдержка из подробного плана  
профессионального обучения инженера-техника

№	Часть профиля учебной профессии	<i>Прививаемые знания, умения, компетенции</i>	Время обучения в неделях в течение учебного года			
			1	2	3	4
5	Средства связи внутри компании, технические средства связи (§3 Параграф 2 № 5)	а) Получение и оценка информации б) Проведение обсуждений с линейными менеджерами, коллегами и с командой специалистов подходящим образом сообразно ситуации, представление фактов и обстоятельств дела, использование технических терминов на немецком и английском языке в) Использование возможностей для разрешения конфликтов г) Обращение с ИТ системами, в частности, установка программного обеспечения, подсоединение и использование периферийных устройств д) Защита данных е) Подготовка протоколов и отчетов, использование стандартного программного обеспечения	4*			
		г) Чтение и использование детальных, групповых и компоновочных чертежей д) Чтение и использование документации по узлам и устройствам, используемым в <u>fluidics</u> е) Чтение и использование электрических схем, блок-схем, функциональных схем, монтажных и установочных схем	3*			

№	Часть профиля учебной профессии	Прививаемые знания, умения, компетенции	Время обучения в неделях в течение учебного года			
			1	2	3	4
		j) Подготовка эскизов и перечней деталей				
		к) Изменение технических планов узлов, станков и установок л) Использование технических правил, инструкций по эксплуатации, рабочих директив и другой информации, в том числе на английском языке		3*		
		м) Использование методов презентации н) Пояснения по изделиям и результатам работы, предоставление начальных инструкций по эксплуатации о) Использование систем информации и средств связи компании			3*	

Составные части обучения, а именно их продолжительность и расположение в учебном плане рассматривается как методическое руководство. В период производственной практики они в большинстве случаев видоизменяются, в зависимости от возможностей предприятия.

Интерес в данном случае вызывают обозначения знаний, умений и компетенций. В последних выпусках рекомендаций от главной комиссии Федерального института профессионального образования трактуется ряд новых главенствующих принципов по структуре и описанию профессионального профиля и, следовательно, профессионального стандарта.

После принятия в Германии НКР (Немецкой квалификационной рамки), произошли изменения в сторону необходимости описания профессионального профиля на основе компетенций (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, 2014) [68].

## Фрагмент матрицы НКР

(Немецкая квалификационная рамка, Рабочая группа, 2011)

Уровень 4			
Владение компетенциями для самостоятельного автономного планирования и обработки технических задач, поставленных во всеобъемлющей сфере исследований или сфере профессиональной деятельности, которые подвержены изменениям.			
Профессиональная компетенция		Личная компетенция	
Знания	Умения	Социальная компетенция	Самостоятельность
Владение глубокими знаниями общего характера или теоретическими профессиональными знаниями в сфере исследований или в сфере профессиональной деятельности	Владение широким спектром когнитивных и практических навыков, которые позволяют независимо вести подготовку задач и решать проблемы, оценивать результаты работы и процессы с учетом альтернативных способов действия и побочных эффектов. Перенос методов и решений.	Содействие в распределении работы среди группы специалистов, изучение рабочей среды такой группы и предложение постоянной поддержки. Обоснование процессов и результатов. Поддержание всесторонних связей.	Задание целей обучения и работы, оценка целей и ответственность за их достижение.

Лексические единицы компетенций профессиональных стандартов аналогичны с НКР, но соответствия с Европейской рамкой квалификаций, модели компетенций, используемой в НКР, нет. Компетенции в немецкой квалификационной рамке расписаны более подробно, и в практической деятельности сложно поддаются определению и дифференциации [121].

Общее число положений о профессиональном обучении приблизительно равно 350. В целом, на каждую учебную профессию приходится одно положение о профессиональном обучении.

Предприятия испытывают потребность только в тех учебных профессиях, которые удовлетворяют их специфические нужды. Как правило, предприятия не заинтересованы в обучении навыкам, которые не приносят им выгоду. Они придерживаются точки зрения, что было бы

достаточно проводить узкоспециализированную профессиональную подготовку, удовлетворяющую специфическим нуждам. Такой недалновидный подход противоречит спросу на гибкий устойчиво развивающийся трудовой капитал. Ученик, прошедший обучение таким способом, приобрел бы только ограниченные возможности на рынке труда. Кроме этого, учебные заведения, составляющие вторую часть дуальной системы, не смогли бы организовать обучение, отвечающие столь многим разнообразным узким требованиям [125].

Количество необходимых положений о профессиональном обучении с разработанной структурой не определено, и данный вопрос остается на сегодняшний день нерешенным. В поиске путей разрешения противоречия, где с одной стороны краткосрочные потребности предприятий и с другой – ограниченное количество учебных профессий, велась разработка разных структур положений о профессиональном обучении [16].



Рис. 1. Структура учебной профессии (Федеральное министерство образования и науки, 2011)

Сначала преобладала единая структура, в которой учебная профессия, в том числе набор компетенций, являлась унифицированной без каких-либо специализаций, где большинство учебных профессий, 261 в 2012 г., были выстроены в соответствии с единой формой (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013a) [30]. Однако 24% учебных профессий структурированы согласно специализации. Затем постепенно возрастало появление новых, которые включали в себя специализацию или разные опции. Благодаря этому, появляется возможность удовлетворения специальных потребностей в разных секторах, сохраняя неизменной большую часть профессионального стандарта. Примером здесь может служить общее направление подготовки, или одна учебная профессия: специалист по оптовым продажам и внешней торговле, внутри которой две специализации – внешняя торговля и оптовые продажи. Эти профессиональные профили состоят из многих общих квалификаций (компетенций) [112]. Положение о профессиональном обучении содержит специальную часть для обучения каждой специализации. Данный инструмент позволяет отразить разницу между предприятиями даже в одном секторе [112].

В 2012 году 25 учебных профессий были структурированы согласно этой модели (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013a).

Структура также меняется в случае уменьшения степени детализации определений в положении об обучении. Это открывает компаниям больше возможностей для применения собственных условий, например, обязательного ряда навыков, которыми необходимо владеть специалисту для осуществления профессиональной деятельности в предметной области внутри конкретного предприятия [129].

В заключение отметим, что различные структуры учебных профессий предлагают гибкие пути адаптации специфических потребностей компании к ограниченному числу положений о профессиональном обучении. Это является необходимым условием для предоставления профессионального обучения на базе учебных заведений, где ученики проводят часть учебного

времени. Примечательно, что все доступные специализации и опции при отдельном подсчете составили бы примерно 900 учебных профессий (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)) [129].

Итак, можно сделать вывод, что история развития дуальной формы профессионального образования уходит своими корнями в глубь веков. Историко-хронологический анализ ее возникновения позволил увидеть сложную структуру и многогранную проблематику, связанную с ней. В Азии и в Европе больше тысячи лет существовало профессиональное образование, которое было упорядочено и отрегулировано в правовом отношении. Дидактико-методические аспекты учебного процесса в дуальной форме профессионального образования были организованы по имитационному принципу: мастер показывал технический прием, а ученик, подражая, стремился повторить его. Место прохождения обучения было предприятие (по современным понятиям). Процесс обучения был интегрирован в рабочий цикл. Причиной радикальных изменений в профессиональном образовании стало изменение архитектурных стилей при возведении кафедральных храмов, когда достаточно простой строительный стиль романтики сменился на довольно сложную готику. Возникла проблема овладения новым архитектурным стилем, содержащим в себе принципиально новые строительные технологии и строительную теорию (статику), которая была решена с помощью:

- дифференциации строительных ремесел по горизонтали и вертикали (профессиональной дифференциации);

- коммуникативности процессов разных профессиональных уровней и формирования дидактики (возникновение письменных средств – книги по строительству и архитектуре; технических вспомогательных средств – строительные модели и шаблоны);

- создания первых производственных ученических мастерских (строительство кафедральных соборов происходило на больших

строительных площадках, при которых создавались специальные мастерские, где обучались ученики).

Благодаря применению данных инструментов при обучении, уже в начале второго тысячелетия обозначилась вторая ступень профессионального обучения – мастерская, где ученики проходили «теоретическое» обучение. Наступление в Европе эпохи Ренессанса (около 1400 г.) ознаменовало утверждение совершенно другого архитектурного стиля искусства, новых его направлений, где возникли трудности в освоении в короткий срок новой техники и технологии изготовления. Выход из этого положения был найден путем:

- повышение квалификации у другого мастера (чаще всего совершались поездки в Италию, где и сформировался новый стиль искусства);

- развитие графических средств обучения, способствующих после открытия книгопечатания, распространению знаний;

- организация первых профессиональных школ (школы искусства), для совместного обучения ремесленников и художников.

Так возникла профессиональная школа, которая получила это название спустя пятьсот лет [68].

На основе примеров из истории западноевропейского профессионального образования можно сделать вывод о том, что возникновение новых норм и ценностных представлений в общественной жизни рождает перед системой профессионального образования различные проблемы, не решаемые традиционными методами, в связи с этим происходит поиск иных путей, приводящих как следствие:

- к улучшению процесса обучения и созданию новых методов и средств профессионального образования (дидактизация);

- к дифференциации мест обучения (обучение проходит не только на предприятии или во время рабочего процесса, но и на других местах, например, в ученических мастерских);

– к «ошколиванию» части профессионального образования; введению в процесс обучения изучение теории.

История западноевропейского профессионального образования показывает, что перечисленные пути решения его первоначальных форм профессионально-имманентными методами не являются исчерпывающими и единственными.

На становление системы профессионального образования в Германии существенное влияние оказали особенности историко-экономического развития страны: длительная раздробленность германских государств, отставание в экономическом развитии от передовых западноевропейских стран, объединения «сверху» и быстрый экономический подъем с 70-х гг. XIX века, характер германского империализма и др.

В средние века Германия переживала значительный экономический подъем – во всех областях экономики распространялись товарно-денежные отношения, что способствовало превращению городских ремесленников в собственников определенных средств производства, а также развитию отраслевых организаций ремесленников – цехов, которые защищали их интересы. Это создавало особенно благоприятные условия для развития в Германии городских ремесел и ремесленного ученичества. На сегодняшний день, дуальная система считается одной из лучших и передовых форм обучения в высшей школе. Построена она на компетенциях, которыми должен владеть выпускник высшего учебного заведения. Те самые знания, умения и навыки, прописанные в государственных профессиональных государственных стандартах для каждого направления подготовки в России.

## **2.2. Методологические подходы к реализации высшего образования в России**

Высшая школа в России постепенно осуществляет переход в новое качественное состояние. Это связано с разработкой и реализацией новшеств, которые детерминировали разработку образовательных стандартов третьего



поколения. В процессе модернизации высшей школы, в основе которой лежит гуманитаризация и информатизация, независимо от полученного студентами уровня высшего образования (бакалавриат или магистратура), происходит переход на более высокую ступень качества интеллектуального развития.

На данный момент в российской системе высшего образования выявление степени качества осуществляется через Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008, разработанный открытым акционерным обществом «Всероссийским научно-исследовательским институтом сертификации», с учетом принципов менеджмента качества ИСО 9000:2005 и ИСО 9004:2000. Он идентичен международному стандарту ИСО 9001:2008 «Системы менеджмента качества. Требования» (ISO 9001:2008 «Quality management systems – Requirement») [120].

В основу данного документа вошел «процессный подход», применяемый в разработке, внедрении системы менеджмента качества и ее улучшении показателей, с целью удовлетворения потребительского запроса через выполнение требований [68].

Определение и осуществление образовательной организацией менеджмента многочисленных видов деятельности связанных между собой необходимо для успешного функционирования системы. Как процесс может рассматриваться только деятельность, в которой используются ресурсы, а также управление происходит в целях преобразования входов в выходы.

Тенденция такова, что выход одного процесса чаще всего образует вход для следующего. Применение системы образовательных процессов в организации с их особенностями и взаимодействием между собой, в том числе управление ими, направленное на достижение желаемой цели, могут быть определены как «процессный подход» [120].

Основное преимущество данного подхода заключается в непрерывном цикле управления, обеспечиваемого им на пересечении отдельных процессов в рамках системы, в том числе в комбинировании и взаимодействии.

В рамках системы менеджмента качества образования в процессном подходе большая значимость отводится следующему:

- пониманию и выполнению требований;
- необходимости изучения процессов с точки зрения степени их вклада в общую систему;
- достижению желаемых результатов в процессах;
- непрерывному повышению качества протекаемых процессов, основанному на объективном измерении [120].

Ниже приведена модель системы менеджмента качества (рисунок 2), основанная на процессном подходе. На иллюстрации видна связь между процессами. Данная модель отражает высокое значение потребителей в установке требований, которые рассматриваются в качестве входов.

Мониторинг степени удовлетворения потребителей требует анализа информации о восприятии заказчиками образовательных услуг выполнения их требований. Представленная модель (рисунок 1), на наш взгляд, включает все основные требования, заложенные в стандарте ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008 [120].

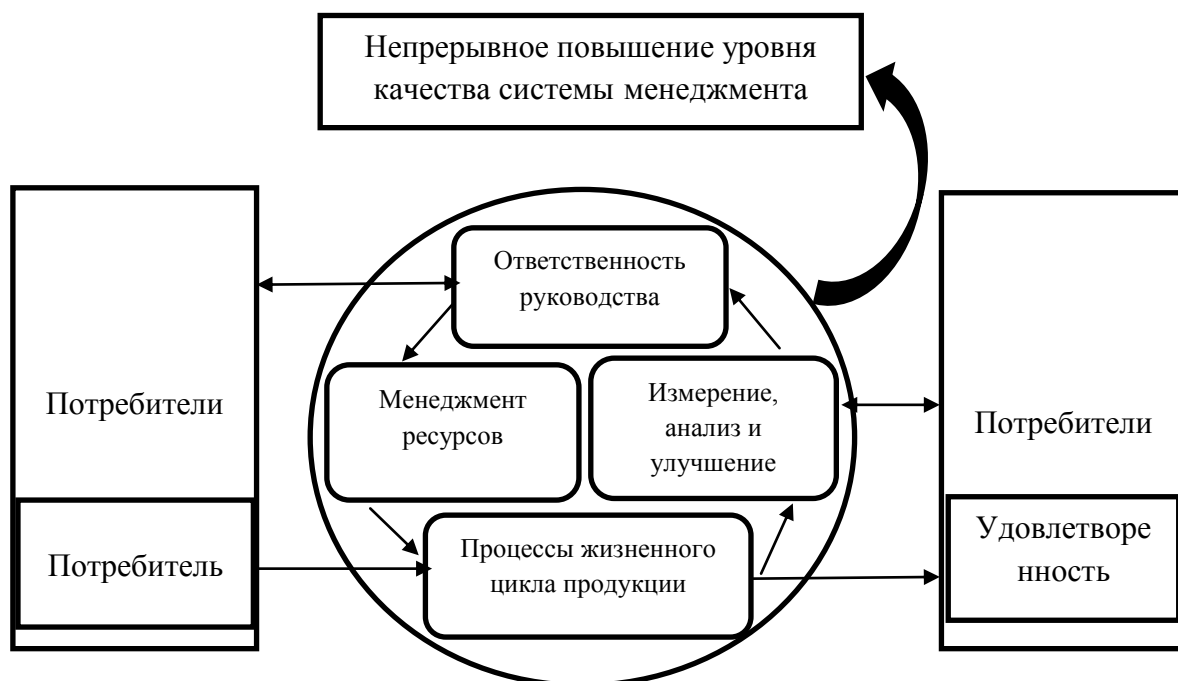


Рис. 2. Модель системы менеджмента качества

Деятельность, которая повышает уровень вклада в общую систему, а также поток информации [120].

Ко всем протекающим процессам может быть применен цикл «Plan – Do – Check – Act» (PDCA). Цикл PDCA раскрывается как:

- планирование (Plan) – разработка целей и процессов, соответствующих требованиям потребителя и политике образовательной организации, необходимых в достижении результата;

- осуществление (Do) – внедрение процессов;

- проверка (Check) – непрерывное измерение и контроль процессов и продукции на соответствие политике, целям и требованиям к продукту и сообщение результатов;

- действие (Act) – принятие мер по постоянному повышению уровня показателей процессов [120].

В стандарте ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008 также прописываются общие требования к организации, а именно:

- определение процессов, необходимых для системы менеджмента качества и их применение;

- определение последовательности и взаимодействия данных процессов;

- определение критериев и методов, повышающих уровень качества;

- обеспечение ресурсами и информацией, необходимой для мониторинга и поддержки этих процессов;

- периодическое осуществление мониторинга и анализ процессов;

- принятие необходимых мер по достижению запланированных результатов [120].

Есть требования к документации, руководство по качеству, управление документацией и записями, ответственность руководства, ориентация на потребителя, политика в области качества, планирование, менеджмент ресурсов, включая человеческие, компетентность инфраструктуру и др. [120].

Наряду с процессным, один из наиболее значимых подходов к образованию – экономический. Здесь образование представляется как важнейший социально-экономический ресурс развития как личности, так и общества, в целом. Суть данного подхода к образованию заключается в лаконичной форме через диалектическое взаимодействие экономики и образования:

- как экономическая составляющая общества влияет на образование, включая его в систему финансово-экономических отношений;
- какова эффективность экономической стороны образования;
- какое влияние имеет образование на развитие производства, экономики общества в целом [68].

На формирование экономического подхода к образованию в XX в. оказали наибольшее влияние два главенствующих направления мировой экономической мысли: неоклассическое и кейнсианское. В рамках неоклассического направления мировой экономической мысли образование – это свободное предпринимательство. В основе развития образования фигурирует потребитель со своим интересом и выбором. Подчинение образования – прежде всего действию свободных рыночных механизмов, в задачи государства входит лишь создание необходимых для этого условий [33].

В сферу образования не должно быть вмешательства государства, так как при этом происходит подавление конкуренции производителей образовательных услуг, т.е. вузов, а также нарушается принцип социальной справедливости в данной сфере: нельзя платить дважды за одно и то же образование. Если государство ведет активную деятельность в данной области, то потребитель образовательных услуг будет вынужден платить как налог, так и деньги за обучение [33].

В кейнсианском направлении (агрегированное (совокупное) предложение как показатель, который равнозначен производственной мощности экономики. Считается, что на него влияет множество факторов,

поэтому совокупный спрос может расти и падать хаотично, оказывая влияние на общий выпуск, занятость и инфляцию) вмешательство в образование и его экономику приветствуется.

Главная мысль в том, что каждый человек может недостаточно осознавать личные и общественные интересы – это мешает развитию образования как производственного процесса. Для непрерывности образовательного процесса и успешного функционирования рынка образовательных услуг необходимо участие государства. Между данными направлениями вплоть до 80–90-х г. была борьба за влияние на экономическую сторону образования, закончившаяся определенной их интеграцией. На данный момент в некоторых странах в развитии образования господствует фактор экономического и социального «вмешательства» государства, к числу таких относится Германия [33].

Относительно современной отечественной системы образования, с точки зрения экономического подхода, существует необходимость в изучении формирования рынка образовательных услуг. Как отмечает В.И. Ерошин, «рыночные механизмы в значительной степени оптимизируют распределение ресурсов между производителями образовательных услуг и тем самым способствуют повышению эффективности использования средств, вкладываемых обществом в образование» [33]. Исходя из этого, выявляется составная часть экономического подхода к образованию – разработка образовательного маркетинга. С его помощью можно выявить потребность в образовательных услугах, что, как следствие, приводит к конкуренции между производителями предоставляемых услуг за возможность удовлетворения потребностей заказчика. Следовательно, на рынке образовательных услуг «режиссером» становится скорее не их производитель, а потребитель [37].

Все же смысл экономического подхода к образованию в современном российском обществе в демонстрации реальных возможностей свободного рынка образовательных услуг, его желаемой эффективности и необходимости частичного, необходимого в частных моментах, органичного

вмешательства государства в экономическую сторону образовательной системы. Обоснование необходимости вмешательства вызвано наличием у государства определенных экономических ресурсов, которые могут быть направлены на реализацию образовательных программ [37].

Таким образом, целью экономического подхода является представление разумных возможностей и рациональных пропорций в сочетании свободного рынка образовательных услуг с механизмами государственного регулирования сферы образования в интересах потребителей этих услуг.

Если рассматривать систему высшего образования с точки зрения системного подхода (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин) как общеметодологического принципа и одной из граней научного познания педагогической действительности, то выявляется его применимость, предполагающая постоянный учет и использование в процессе изучения закономерных связей. Определение сущности педагогической системы в рамках данного подхода трактуется по-разному, но у всех есть общность, связанная с ФГОС ВО третьего поколения, в которых выделяется компетентностный характер. Исходя из данной отличительной особенности, наиболее точен в трактовке понятия «педагогическая система», на наш взгляд, В.П. Беспалько. Он считает, что это «... определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [7].

В рамках системного подхода в данном определении можно выделить внутренние элементы педагогической системы:

– системно-компонентный, где определяются составные части целого.

В философском понимании системные компоненты – взаимодействующие между собой единицы в структуре, которых вызывают и обеспечивают качественные особенности присущие системе;

– системно-структурный – существование системы, как единого целого, невозможно без устойчивых непрерывных связей между компонентами, т.е. структуры;

– системно-функциональный – активность и деятельность любой системы социального порядка можно увидеть в ее функциях, представляющих себя как интегрированный результат определенных действий, из образующих ее компонентов;

– системно-интегративный – изменения в природе компонентов, в характере их взаимодействия вызывают соответствующие изменения в функциях, как самих компонентов, так и системы в целом.

Итак, системный подход – это выделение системного объекта субъектом познания и процедура его системного освоения. Наиболее эффективным путем этому может стать конструирование педагогической структуры в соответствии с потребностями и целями научного исследования [73, с. 120–124].

Концепция модернизации высшего образования в России ставит перед высшей школой ведущую цель – подготовить специалиста, который будет способен работать в команде, решать самостоятельно поставленные задачи, будет конкурентоспособным на рынке труда, обладать рядом компетенций, самостоятельно профессионально развиваться, а также, быть социально и профессионально мобильным. Конечный ожидаемый результат согласовывается с требованиями к будущему специалисту в сфере педагогики и достижение его, обеспечивается в условиях практико-ориентированного обучения. Одной из ключевых задач рассматриваемого подхода в образовании является построение оптимальной модели, которая сочетает в себе освоение знаний теории и применение их в решении практических вопросов. Это способствует формированию профессиональных компетенций у будущего специалиста [42].

Существуют множество подходов к рассмотрению практико-ориентированного образования. Связь просматривается с разных точек

зрения, например, в личностном подходе (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зимняя, К. Роджерс), где личность признается как продукт общественно-исторического развития и носителя культуры, и не допускает сведение личности к натуре. Личность выступает как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности педагогического процесса. Главной задачей педагога становится создание условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности, а также организация различных видов практик в рамках обучения в вузе, где студент погружается в профессиональную среду, осознавая собственную созидательную роль в педагогической деятельности [34].

При полисубъектном (диалогическом) подходе в методологии педагогики (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимова) сущность человека рассматривается богаче, чем его деятельность, личность же является продуктом и результатом общения с людьми и характерных для неё отношений, включая не только предметный результат деятельности, но и отношений в том числе. Здесь для педагога основной задачей встает отслеживание взаимоотношения, способствование выстраиванию гуманных отношений, налаживание психологического климата в коллективе. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики [87].

Существует и культурологический подход (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская, М.С. Каган), в основание которого входит аксиология – учение о ценностях и ценностной структуре мира, обусловленность происходит за счет объективной связи человека с культурой как системой ценностей, выработанной человечеством. Освоение человеком культуры представляет собой развитие самого человека и становление его как творческой личности (на основе освоенной культуры внесение в неё принципиально нового, творец новых элементов культуры) [8]. Задача воспитателя: приобщение к культурному потоку, активизации творчества.



В этнопедагогическом подходе лежит представление, что воспитание проходит с опорой на национальные традиции, культуру, обычаи. Ребёнок живёт в определённом этносе, поэтому основной задачей является изучение этноса, максимальное использование его воспитательных возможностей.

Антропологический подход (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад) – это системное использование данных всех наук о человеке и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса [8, с. 32–37].

С другой стороны, наиболее эффективным считается именно внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, которые помогает формированию у студентов значимые для будущей профессиональной деятельности качества личности, а также знания, умения и навыки, обеспечивающие компетентное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности.

Становление практико-ориентированного образования связывают с использованием возможностей контекстного (профессионально направленного) изучения профильных и непрофильных дисциплин. Здесь за основу берется компетентностный подход в образовании (О.Е. Лебедев, А.С. Хуторской), который устанавливает новый тип образовательных результатов, не сводимый к комбинации сведений и навыков, а ориентированный на способность и готовность личности к решению разного рода проблем, к деятельности [45]. Эти образовательные результаты, называемые компетентностями, рассматриваются как способность решать сложные реальные задачи профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные [45, с. 3–12].

Из вышесказанного следует, что организация практико-ориентированного обучения обусловлена требованиями общества к выпускнику высшей школы, который должен быть готов к решению нестандартных профессионально-педагогических задач, способен к саморазвитию, самообразованию, успешной презентации себя на рынке труда, ориентирован на социально-значимые приоритеты [77].

Итак, можно сделать вывод, что в России подход к образовательному процессу реализуется как процессу производственному, где образование выступает конечным результатом – продуктом, образовательный процесс – услугой, предоставляемой организациями данной сферы, а выпускники – будущие производственные кадры.

## **ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ**

Для решения третьей задачи – выявления механизмов управления качеством образования в высшей школе – необходимо обращение к методологическим основам высшей школы России и Германии, которые подробно раскрыты во второй главе диссертационного исследования.

В первом параграфе раскрываются теоретические аспекты дуального образования в Германии. Внутри компетентностного подхода основополагающие принципы, которые также являются фундаментом новых российских федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования: целостность теории и практики, междисциплинарный и интегрированный подходы в основе образовательного процесса, особое внимание в деятельности на производстве к применению умений и знаний, необходимость использования сетевых форм в организации обучения, где работодатель выступает равным партнером.

Поэтапно описываются исторические периоды эволюции системы дуального обучения, а также отображаются особенности немецкой дуальной системы, ее стратегическая цель: выведение страны на конкурентоспособный уровень в экономике, диверсификации и выводе ее продукции на высокий уровень качества, при этом поддерживается исторически сложившаяся идея развития среднего класса, квалифицированных и предприимчивых работников как основы государственности, стабильности; и требования к компетенциям (в части положения о профессиональном обучении описываются профессиональные профили (Berufsbild), фактически – это «профессиональные стандарты»).

Второй параграф второй главы посвящен существующим методологическим подходам к реализации высшего образования в России: процессный, системный, экономический, личностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический, компетентностный через Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008, разработанный открытым акционерным обществом «Всероссийским научно-исследовательским институтом сертификации», с учетом принципов менеджмента качества ИСО 9000:2005 и ИСО 9004:2000. Приведена также модель системы менеджмента качества.

## **ГЛАВА 3. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ**

### **3.1. Реализация Болонского соглашения в России и Германии**

Процесс модернизации системы высшего образования в России происходит, как непосредственная интеграция страны в мировое образовательное пространство. Изменения обеспечиваются за счет принятия новой образовательной парадигмы, которая способна трансформировать существующую образовательную систему в один из важнейших компонентов единого европейского пространства высшего образования [62, с. 263–270].

Одной из основных целей Болонской системы является обеспечение высокого качества образования как процесса и как результата. Реализация любой программы проходит успешнее, если у большинства участников сформировано понимание ее целей и задач и разработан четкий план действий. Дипломы бакалавра и магистра должны получить признание со стороны общества. Пока рынок труда к ним относится скептически. Несмотря на десятилетнюю историю внедрения Болонского процесса в России с целью создания общеевропейского образовательного пространства, до сих пор остается достаточно много открытых вопросов. У потребителей образовательных услуг в нашей стране, а именно: государства, работодателей, родителей и, непосредственно, самих студентов, – нет понимания ни статусов уровней высшего образования, ни осмысления целей существующей системы высшей школы [62, с. 263–270].

В странах Европейского Союза прилагаются значительные усилия для изменения качества высшего образования в Европе и распространения европейской системы в мире. Основные направления улучшения образования в Европе были прописаны в Болонской декларации 1999 года, в свою очередь, процесс достижения этих целей был назван Болонским [90, с. 1–10].

Официальная дата начала Болонского процесса – 19 июня 1999 года, когда на специальной конференции в г. Болонья, при участии министров

образования 29 европейских государств, была принята декларация «Зона европейского высшего образования», или Болонская декларация. Предполагалось, что к данному процессу открыто могли и могут присоединиться другие страны. Далее межправительственные встречи проходили в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007) и Лувене (2009). На данный момент Болонская декларация подписана 47-ю странами. Вместе с этим, на страны, подписавшие декларацию, были возложены определённые обязательства, а именно: реформирование национальных систем образования в соответствии с основными положениями документа. Достижение основных целей предполагалось к 2010 году. Для интеграции в мировое научно-образовательное пространство и с целью более тесного взаимодействия с другими странами в системе образования в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран Россия присоединилась к Болонскому процессу [9].

В процессе интенсивного развития интеграции европейских стран в пределах Европейского Союза и возникла потребность в создании общего образовательного пространства. Было введено единое таможенное пространство, безвизовый обмен, установлена единая валюта, была унифицирована система медицинского страхования, возник также и общий рынок труда, открывающий возможность для граждан устроиться на работу в любой стране, входящей в Европейский Союз. Гарант же, что дипломированный специалист из другой страны владеет теми же знаниями, умениями и навыками, как и выпускник университета страны, где он проживает и работает, у работодателей стран ЕС не было. Вследствие этого возникла явная необходимость некоего единения в подготовке специалистов разных стран ЕС. Болонский процесс явился началом для объединения образовательного поля стран ЕС [14].

Основные цели Болонского процесса сформулированы следующим образом:

- первостепенное направление – развитие мобильности в образовании и процессе трудоустройства граждан – построение единой зоны европейской образовательной высшей школы;
- далее – необходимо сформировать и укрепить интеллектуальный, культурный, социальный и научно-технический потенциал Европы;
- повысить привлекательность в мире европейского высшего образования;
- обеспечить конкурентоспособность европейских вузов;
- достичь большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования;
- повысить качество высшего образования;
- повысить роль университетов в развитии европейских культурных ценностей, рассматриваемых, как носителей европейского сознания [13].

Основной точечной задачей ставится приведение в соответствие и к большей совместимости ключевых факторов, дающих наиболее полную характеристику высшему образованию, включая: степени, кредиты, обеспечение качества и др.

При таком подходе возрастает мобильность и становится доступным свободное перемещение студентов, исследователей и преподавателей высшей школы, а также работников академической сферы во многих других областях, помимо высшего образования [13].

В содержание декларации входит также семь ключевых положений:

1) принять систему сопоставимых степеней, в том числе через внедрение приложения к диплому, чтобы обеспечить возможность трудоустройства европейских граждан и повысить международную конкурентоспособность европейской системы высшего образования;

2) ввести обучение, состоящее из трех циклов, где первый продолжается не менее трех лет, заканчивается получением первой

прикладной или академической степени бакалавра и дает право приступить ко второму циклу, приводящему в результате к степени магистра, затем – к третьему, где результат – степень доктора наук;

3) внедрить европейскую систему перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки масштабной студенческой мобильности (система кредитов). Система, в том числе обеспечивает право выбора студентом дисциплин для изучения. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни»;

4) в большей степени развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов), преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования;

5) содействовать европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий;

6) внедрить единую внутривузовскую систему контроля качества образования и привлечь студентов и работодателей к внешней оценке деятельности учреждений высшего профессионального образования;

7) содействовать различным европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинститутского сотрудничества, поддержать схемы прогрессии мобильности и совместные программы обучения, практической подготовки и проведения научных исследований [13].

Германия относится к числу первых европейских государств, подписавших в 1999 году Болонскую декларацию о создании единого образовательного пространства. На данный момент практически все университеты страны работают по новой системе. Германия была одним из инициаторов и активным участником процесса интеграции в области образования в Европе, однако, начиная с 1999 г., в реформировании системы

высшего образования была продемонстрирована достаточная предусмотрительность [9]. Страна сумела сохранить свои образовательные традиции.

В Законе о высшем образовании 1998 г. были закреплены минимальные обязательные требования, за которыми закрепился статус дополнений к национальной образовательной системе, необходимых для реализации Болонской декларации. Благодаря этому, университеты Германии сохранили за собой право выбора в подготовке студентов – классического или нового европейского варианта подготовки бакалавров и магистров. Для тех вузов, которые выбрали европейский путь образования, законодательством были предусмотрены новые механизмы для аккредитации программ и курсов, а также, новая система оценки качества образования [9].

Несмотря на право выбора, в 2010 году все образовательные программы высших учебных заведений Германии были переведены на бакалавриат и магистратуру. Традиционные немецкие образовательные программы с дипломом выпускников специалиста (Diplom), или магистра (Magister Artium), за некоторыми исключениями, были практически полностью заменены на систему, состоящую из двух уровней – Bachelor-Master [96].

Вопреки тому, что большинство вузов Германии перестроили процесс обучения согласно рамкам Болонской системы образования, часть преподавателей и студентов не прошли адаптацию к новой образовательной модели. И по сей день организуются акции протестов, призванных привлечь внимание администрации вузов и политиков к недостаткам программы «бакалавр-магистр». Классические университеты, где уровень подготовки был всегда значительно выше, а специалисты отличались высокой конкурентоспособностью, выступают ее главными противниками. Теперь, с переходом на новую систему, такие университеты вынуждены быть на равных, встать на одну ступень с университетами прикладных наук, которые ранее считались уровнем ниже. При единообразии программы бакалавра



различия в дипломах нет, но есть в уровне знаний, этот фактор теперь никак невозможно отразить официально [96].

До реформирования в соответствии с Болонской декларацией, образовательная система Германии базировалась на модели Гумбольдта, в ее основу было положено образование личности и развитие ее полного потенциала. Проходя курс подготовки в высшей школе, студент учился находить отличия вероятного от невероятного, мыслить критически и самостоятельно добывать знания и на их основе создавать новое знание. По окончании учебного заведения, независимо от выбранного пути – научной, научно-прикладной, или практической стези – абсолютно все студенты обязаны заниматься научно-исследовательской деятельностью, знать инструментарий и уметь применять научные методы. После перехода на Болонскую систему учебные курсы в большом объеме потеряли научную составляющую – она была заменена более примитивными практическими заданиями [96].

В системе высшего образования России наблюдается подобная тенденция: значительно меньше научного подхода к осуществлению научно-исследовательских, проектных и практических работ, снижается образовательный уровень [66].

Организация системы управления образованием в Германии значительно менее централизована, чем в России, в этом ее существенное отличие. В Германии нет централизованного заказа от государства на бюджетную подготовку специалистов, нет общих государственных стандартов для образовательных программ, каждая Земля самостоятельно определяет свои потребности в специалистах и объем финансирования, выделяемый на образование, вузы имеют автономию, они более самостоятельны [69].

Список предметов, количество часов, структура модулей, распределение зачетных единиц и контрольных мероприятий – принимается на уровне университета, факультета; к обсуждению учебных планов и

рабочих программ дисциплин привлекаются не только преподаватели, но и студенты.

В отличие от образовательных программ подготовки бакалавров и магистров в России (например, в КГПУ им. В.П. Астафьева), в Германии сроки сокращены (10 семестров = 7 (бакалавриат) + 3 (магистратура). У нас 12 семестров = 8 (бакалавриат) + 4 (магистратура)); модули построены по принципу укрупнения, а не дробления (1 модуль может объединять в себе несколько предметов). Вместе с этим, в вузах Германии нет вступительных испытаний и как таковых сессий. Студенты сами могут выбрать дисциплины из перечня предметов конкретной образовательной программы и слушать их в течение семестра, могут определять для себя сроки сдачи контрольных мероприятий [62, с. 263–270].

Система производственных практик в университетах Германии построена тоже иначе. Практика более продолжительна, студенты сами договариваются о сроках и месте ее проведения. Поскольку работодатели заинтересованы в новых высококвалифицированных кадрах, непосредственное участие их в процессе обучения студентов, фактически – производственная необходимость.

Значительное место в процессе обучения в вузах Германии занимают практические занятия и лабораторные работы. В ходе исследований студенты самостоятельно решают задачи в научных лабораториях или в технически оснащенных учебных классах. Подобные занятия проходят в небольших группах (3–5 человек) в удобное время для студентов время. Руководство не устанавливает время, или график занятий, как в России [66].

В отличие от структуры управления в вузах России, в университетах Германии отсутствует ежедневная опека студентов, для успешного обучения им предоставляются максимально комфортная образовательная среда. Так, студенты самостоятельно занимаются обеспечением стипендии – поиском меценатов, обращением в различные фонды; в институтах нет кураторов, заместителей декана по курсу и других вспомогательных лиц. Деканат

занимается непосредственно организацией, созданием условий для учебной деятельности и контролем над образовательным процессом. При этом значительное внимание уделяется использованию современных информационных систем и инфокоммуникационных технологий [69].

Если рассматривать ученые степени, то в Германии есть степень Dr.-Ing. (доктор-инженер), это соответствует нашему кандидату наук, а также степень Dr. Habil, для ее получения требуется написание второй диссертации с внедрением результатов научного исследования. Эта степень позволяет в дальнейшем занимать должность профессора в университете. Такую должность в Германии получить непросто и очень почетно, как с точки зрения финансовой составляющей, так и со стороны повышения статуса в обществе. Вместе с тем, должность профессора можно заслужить, проработав младшим профессором несколько лет, поэтому вторая диссертация и ученая степень Dr. Alter Dozent – большая редкость. Кроме того, в Германии нет Высшей Аттестационной Комиссии (ВАК), ученую степень может присудить или лишить ее решение Ученого совета факультета или университета [77].

В германских университетах высокая степень развития научно-исследовательской базы, поэтому возможно совместить обучение с ведением научно-исследовательских проектов, в этом – еще одно ярко выраженное отличие высшего образования в Германии. Характерным отличием для данной страны также является приоритет на самостоятельной работе студентов, вся система настроена на это и работает по принципу: «Если хочешь стать профессионалом – тебя научат, но необходимо проявлять собственную заинтересованность и добросовестность» [97].

Особого внимания заслуживает опыт Германии по реформированию системы образования. Система новых методов и методик для реформирования, определивших процесс смены парадигмы от традиции – преподавания – к инновации – обучению. Профессор Института образования Университета Лондона Дилан Уильям сформулировал суть этого перехода:

«Не учителя определяют обучение. Обучение определяют учащиеся. Обучение – это создание оптимальных условий для обучения» [90, с. 1–10].

Таким образом, новая концепция, вошедшая в систему высшего образования, ориентируется, в первую очередь, на учащегося и освоение им компетенций, связанных с практическими навыками. В традиционной концепции преподавания главная роль отводится доценту или профессору, он определяет учебный план курса. На смену ей приходит принципиально новая система: ведущую роль в ней играет учащийся со своей личностной ориентацией, целями и задачами. Преподавание, следовательно, также вынуждено сменить свои позиции, должно претерпеть значительные изменения для соответствия новой концепции обучения [62, с. 263–270].

Одно из ключевых противоречий, возникшее между немецкими университетами и болонским процессом – коммерциализация системы высшего образования. В болонском соглашении протягивается общая идея превращения образования в предмет торговли: учреждениям, предоставляющим образовательные услуги, рекомендовано определить плату за обучение, что мало совместимо с позицией Германии – обучают там практически бесплатно, следуя так называемой национальной традиции. Платят обучающиеся символически только за «студенческий билет» (от 200 до 500 евро за академический год), при наличии которого студентам предоставляются различные полезные льготы и бонусы: бесплатное посещение университетских секций, спортивных площадок, исследовательских клубов, скидка на экскурсии в музеи, на концерты, передвижение на общественном транспорте внутри страны, а также странах ЕС, – все это повышает мобильность молодежи. В период с 2006 по 2013 гг. был пробно введен сбор дополнительной платы за обучение, равный примерно 500 евро за семестр, но, став предметом политических баталий, он был отменен во всех землях в 2013 году [77].

Еще одной весомой проблемой стал внутренний конфликт сущности идей Гумбольдта и идеями болонского процесса. Суть гумбольдтовской идеи

раскрывается как единство обучения и исследования, в болонском же процессе университеты фактически превращаются в производственные фабрики по выпуску продукта – рабочей силы с набором компетенций.

В методологическом подходе с точки зрения освоения знаний, умений, навыков, т.е. компетентностном, есть позитивная сторона: воспроизведение попыток унификации требований и стандартов к образованию в Европе. Однако есть и негативная: можно увидеть, что в обществе постиндустриальной эпохи есть дефицит и нужда в создании уникальных конкурентоспособных продуктов, здесь данный подход подразумевает формирование у студента компетенций для рынка труда. При этом исследовательская деятельность сводится к нулю, и фактически исчезают возможности и вероятность создания исключительного продукта – компетентностный подход не создает для этого условий. Ряд ученых деятелей из Германии крайне обеспокоены вытеснением идеи Гумбольдта из стен университета [45].

Можно констатировать, что изменения, связанные с реализацией идей Болонского процесса в университетах Германии, привели к ряду негативных тенденций:

- доля обучающихся снизилась до показателей почти в 50% в некоторых землях, закончивших бакалавриат по направлениям подготовки: математика, информатика и естественные науки;

- внедрение систем контроля и регулирования образовательного процесса, где произошел массовый переход на компьютерные системы администрирования (в основном, в крупных университетах), при котором остаются за скобками, как студенты, так и профессора, в то время как раньше студенты в университетах Германии самостоятельно выбирали дисциплины для изучения. Сегодня это больше напоминает лотерею;

- снижение академической мобильности студентов в связи с жесткими ограничениями по срокам обучения и отсутствием гарантии перезачета местными преподавателями курсов, которые были прослушаны студентами у

зарубежных коллег – все эти факторы отбивают у немецких студентов мотивацию для выезда за пределы Германии. Также выявляется дополнительная проблема – углубление в специализацию и широкая вариативность учебных курсов, часто не совпадающих между собой в учебных программах разных университетов;

– увеличение влияния административного аппарата, где в рамках болонского процесса срок пребывания ректора стал около пяти лет, что существенно расширило его влияние, причиняя вред ряду демократических принципов управления, в то время как раньше в Германии существование администрирования и научной деятельности протекало параллельно, а должность ректора и декана можно было занимать только два года;

– бюрократизация образовательного процесса и расходы, связанные с ней: выполнение требований общественного контроля – создание учебных планов и программ, которые крупные университеты Германии заказывают в специальных коммерческих организациях, оказывающих подобного рода услуги за высокое вознаграждение. На практике программы, выносимые на общественную экспертизу, чаще всего не реализуются профессурой в университете (по закону немецкого профессора нельзя «догружать» дополнительной работой, кроме предусмотренной его контрактом);

– профессионализация студентов, где разрушаются идеалы исследовательского университета Гумбольдта. Внутри академического сообщества превалирует отрицательное отношение к данным изменениям, так как идеология Болонского процесса трактует принцип восприятия университетов, как фабрик по созданию рабочей силы, но это совершенно не соответствует как идеалу университета как центру передовой мысли, так и потребностям рынка в обществе постиндустриализма;

– выраженная маргинализация в сфере высшего образования, имеющая отражение особенно в гуманитарных специальностях. К данному выводу пришли немецкие ученые, по их мнению, болонский процесс в связи с сокращением сроков обучения усилил данную проблему, и теперь знания,

передаваемые преподавателями, будут представляться в сжатом виде. Исследовательская деятельность отошла на второй план, а современные студенты «в реалиях набирают кредиты, а не обучаются всерьез» [11].

Несмотря на наличие негативных последствий внедрения Болонского процесса, доминируют позитивные тенденции:

– в последние годы увеличилась доля студентов в Германии из других государств по причине облегченного перемещения на территории ЕС, как в визовом отношении, так и в финансовом (получение студентами специальных льгот на проезд), стало больше учащихся из стран восточной Европы (особенно Польши), Украины, России, Китая и т.д.;

– с созданием единого образовательного пространства, внутри которого осуществляется сотрудничество с университетами-участниками болонского процесса, образуются благоприятные условия для создания новых образовательных продуктов, что ярко отражено на примере Германии, где с каждым годом расширяется разнообразие и количество программ, в течение года все профессора университетов обязаны предлагать новые программы либо корректировать предыдущие, поскольку сегодня не принято отчитывать одни курсы на протяжении двух-трех лет;

– введение модульной системы, которая облегчает образовательный процесс, как для студента, так и для преподавателя с точки зрения поэтапного обучения при получении возможности добирать баллы студенту, а у преподавателя появляется вариативность в содержательном наполнении модулей [11].

В образовании, в том числе высшем, происходят видоизменения и с позиции подачи материала. Главная задача преподавателя как ведущей единицы образовательного процесса – при составлении рабочих программ дисциплин не только передать учебный материал студентам, но и организовать условия в рамках образовательного учреждения таким образом, чтобы была создана благоприятная среда для продуктивной самостоятельной работы обучающихся. Следуя данной концепции, при разработке учебных

программ сначала определяется конечный результат обучения, затем – поэтапный процесс подготовки специалиста с высокой степенью квалификации. При этом должны быть учтены перспективы его дальнейшего трудоустройства. Процесс включает в себя знания, умения и навыки. Суть компетентности – в применении данных компонентов на практике в объективно сложившейся реальности. Экзамены планируются как контроль за достижением поставленных задач, как необходимая оценка желаемых результатов. Исходя из этого, при создании условий обучения также происходит ориентация на желаемый конечный результат [90, с. 1–10].

Немецкая экономика направлена на развитие инноваций, с учетом этого фактора образовательная политика Германии ориентируется на эволюцию в системе высшей школы. Основной целью образовательной, исследовательской и инновационной политики федерального немецкого правительства становится интеграция высшей школы с производственной и научной средой. Данный процесс осуществится благодаря интеграции имеющихся международных знаний и технологических новинок в национальные и европейские инновационные процессы. Первичная цель международного взаимодействия в области образования и исследований – обеспечить науке и экономике Германии прибыль в форме приобретения компетенций и преимуществ в инновациях [97]. Главное правило: обеспечить единство и неразрывность в общем образовании, образовании высшем и профессиональной занятости. Профессиональная биография должна быть без разрывов. Согласно принципу, впервые выдвинутому известным реформатором прусских вузов XIX в. Вильгельмом фон Гумбольдтом: «Учеба и научная работа в университетах взаимосвязаны», – Федеральное правительство направляет свои усилия на углубление взаимодействия работы вузов с центрами и пилотными площадками, где проводятся исследования, а также с промышленными предприятиями как заказчиками кадрового капитала и конечными потребителями профессиональных компетенций будущих выпускников [97].



Проведение совместных исследований, стажировка работников фирм в вузах, а молодых ученых и студентов – на производстве (характерно для прикладного бакалавриата технических университетов); создание при вузах демонстрационных и консультационных центров, – основные виды сотрудничества на всех ступенях профессиональной биографии студента как будущего специалиста в рамках дуального образования.

Целый ряд немецких фондов и обществ (Фонд Александра фон Гумбольдта, Фонд им. Конрада Аденауэра, Фонд им. Фридриха Эберта, Общество Макса Планка, Германское научно-исследовательское общество) обеспечивают студентов из Германии и других стран, обучающихся в немецких вузах, а также ученых стипендиями для проведения научных исследований и повышения академической квалификации.

В Германии в значительном объеме производится международный академический обмен студентами и молодыми учеными [97]. Основной задачей Германской службы академических обменов (Deutscher Akademischer Austausch Dienst, DAAD) является привлечение иностранных молодых и перспективных исследователей для обучения и научной деятельности в Германии. Таким образом, происходит изменение качества образования и квалификации молодых немецких ученых. Приветствуется открытость и взаимопонимание, помощь развивающимся странам в построении действенных структур в области системы высшего образования [69]. Такое тесное взаимодействие вузовской и вне его, науки, полностью исключает плагиат исследований и создает интенсивное движение науки к прогрессу. Обмен инновационными разработками и технологиями проходит естественным образом с соблюдением интересов всех заинтересованных сторон. Значительно увеличивается возможность и скорость процесса практического внедрения инноваций в производство. Таким образом, научный потенциал страны растет, открывая перспективы, планомерно поставляемые сначала на уровень научной разработки, исследований, затем – в практическую среду.

Множество высших профессиональных школ и университетов прикладных наук занимаются разработкой индивидуальных личностно-ориентированных учебных и исследовательских программ по заказу и в соответствии с потребностями региональной экономики. Интеграция процесса обучения с наукой и практикой, налаживание взаимосвязи образовательной и экономической политики дают возможность университетам выступать в роли инкубаторов для возвращения профессионалов для промышленных комплексов и предприятий Германии, что приводит в дальнейшем к росту общегосударственного и регионального экономического развития [81, с. 94–112].

Итак, можно сделать вывод, что Германия и Россия – страны, имеющие точки пересечения в идентичности континентальной философии и гумбольдтовской модели высшего образования. Так как немецкая высшая школа начала трансформироваться в соответствии с идеологией Болонской декларации и интегрироваться в единое европейское пространство значительно раньше, данный опыт страны может быть полезен для превентивных мер по отношению к возможным угрозам для системы высшего образования России. Система высшего образования Германии сегодня переживает трансформацию: переход от традиционной немецкой системы к общеевропейской системе высшего образования со всеми вытекающими последствиями, где таятся как позитивные, так и негативные аспекты, рассмотренные выше. В данной ситуации достаточно сложно однозначно оценить происходящие изменения, возможно, некоторые из них носят временный характер. Отметим также, что Германия пытается сохранить равный баланс относительно традиций высшей школы и влияния на нее глобализации, постоянно пытаясь найти ответы на возникающие перед системой вопросы. При этом сохраняется траектория движения в сторону формирования инновационных университетов в стране. Управление системой неизменно остается децентрализованным, хотя некоторые видят в этом скорее недостаток, чем преимущество [55, с. 1–11].

Несмотря на сказанное выше, образовательные учреждения высшей школы Германии весьма успешно выполняют одну из ключевых своих функций – возвращение кадров высокой квалификации – это подтверждает практика. Профессиональные показатели таких специалистов способствуют повышению интенсивности роста и развития экономики. Сегодня Германия является наиболее точным примером, отражающим реализацию идей и принципов Болонского соглашения, и демонстрирует эффективную модернизацию и интеграцию образования в высшей школе, подчеркивающую ключевые преимущества традиционной классической немецкой системы образования и способствующую общему социально-экономическому благополучию этой страны.

Учитывая опыт реформирования системы высшего образования в Германии, переход России и, в частности, КГПУ им. В.П. Астафьева, на систему высшего образования в соответствии с концепцией «Болонского процесса», необходимо перестраивать постепенно. Здесь параллельно должны решаться задачи, которые являются актуальными для Российской системы образования и связаны с двухуровневой системой высшего образования: с управлением качеством образования и его оценкой, составлением учебных планов, выстраиванием системы проведения экзаменов и зачетов, аккредитацией образовательных программ, созданием альтернатив и улучшением материально-технической базы учебных заведений, привлечением интереса работодателей в подготовке высококвалифицированных кадров по необходимым для промышленности и экономики направлениям. Важно, подобно Германии, принять новую концепцию, проявив стремление к сохранению своих образовательных традиций. Центром данного процесса должен быть студент с потребностями к обучению и стремлению к развитию. Образовательный процесс должен создавать условия для реализации личности, стать более свободным в выборе образовательной траектории, динамичным и централизованным, направленным на результат.

Таблица 4

Анализ степени реализации Болонского соглашения в России и Германии

№	Критерий	Россия	Германия
1	Подписание страной Болонской декларации о создании единого образовательного пространства	В 2003 г. Берлин, Германия	В 1999 г. Болонья, Италия
2	Основная цель образовательной, исследовательской и инновационной политики	Формирование целостной системы непрерывного образования, отвечающей требованиям, предъявляемым инновационной экономикой	Интеграция высшей школы с производственной и научной средой
3	Степень распространения новой системы в учебных заведениях	На данный момент практически все университеты страны работают по новой системе	
4	Степень изменения системы высшего образования с вхождением Болонскую систему	Система обучения в высшей школе была полностью перестроена в соответствии с едиными европейскими стандартами ВО	Страна сумела сохранить свои образовательные традиции через закрепление в Законе о высшем образовании 1998 г. минимальных обязательных требований, за которыми закрепился статус дополнений к национальной образовательной системе, необходимых для реализации Болонской декларации
5	Структура ступеней ВО образовательных учреждений	бакалавриат → магистратура → аспирантура	
6	Основополагающая модель образовательной системы	Гумбольдтовская модель высшего образования. «Учеба и научная работа в университетах взаимосвязаны»	

Продолжение таблицы 4

7	Тенденции перехода на Болонскую систему	Значительно меньше научного подхода к осуществлению научно-исследовательских, проектных и практических работ, снижается образовательный уровень	Учебные курсы в большом объеме потеряли научную составляющую – она была заменена более примитивными практическими заданиями
8	Организация системы управления образованием	Управление системой образования в России осуществляется на трех уровнях: федеральном; региональном; муниципальном. Первые два уровня являются уровнями государственного управления в сфере образования. Министерство образования и науки Российской Федерации осуществляет координацию и контроль деятельности в сфере образования и науки. Существует централизованный государственный заказ на подготовку специалистов	В Германии нет централизованного заказа от государства на бюджетную подготовку специалистов, нет общих государственных стандартов для образовательных программ, каждая Земля самостоятельно определяет свои потребности в специалистах и объем финансирования, выделяемый на образование, вузы имеют автономию, они более самостоятельны
9	Степень участия в разработке и формировании процесса обучения (Список предметов, количество часов, структуру модулей, распределение зачетных единиц и контрольных мероприятий)	Решение принимается на уровне университета, факультета	Решение принимается на уровне университета, факультета к обсуждению учебных планов и рабочих программ дисциплин привлекаются не только преподаватели, но и студенты
10	Объем образовательных программ подготовки бакалавров и магистров	12 семестров = 8 (бакалавриат) + 4 (магистратура)	10 семестров = 7 (бакалавриат) + 3 (магистратура)
11	Построение модулей	Построены по системе дробления (одна дисциплина содержит несколько модулей).	Построены по системе укрупнения (один модуль может объединять в себе несколько предметов)

Продолжение таблицы 4

12	Вступительные испытания и сессия	Четко регламентированный формат вступительных испытаний и итерационная модель сдачи контрольных мероприятий с конкретными сроками	Нет вступительных испытаний и как таковых сессий. Студенты сами могут выбрать дисциплины из перечня предметов конкретной образовательной программы и слушать их в течение семестра, могут определять для себя сроки сдачи контрольных мероприятий
13	Система практик	Практика менее продолжительна по срокам, чаще всего место проведения обозначено заранее и обусловлено специальностью (гос. заказ производственных кадров, например, градообразующий завод)	Практика более продолжительна, студенты сами договариваются о сроках и месте ее проведения. Поскольку работодатели заинтересованы в новых высококвалифицированных кадрах, непосредственное участие их в процессе обучения студентов, фактически – производственная необходимость
14	Организация практических занятий и лабораторных работ	Более скромная оснащенность вузов лабораториями и учебными классами, исследования, также, проводятся либо в минигруппах, либо индивидуально. Чаще всего время и график занятий регламентированы	В ходе исследований студенты самостоятельно решают задачи в научных лабораториях или в технически оснащенных учебных классах. Подобные занятия проходят в небольших группах (3–5 человек) в удобное время для студентов время. Руководство не устанавливает время, или график занятий

15	Стипендиальное обеспечение в вузах	<p>Стипендиальные выплаты студентам закреплены централизованно, прописаны в законах федерального уровня: Приказ "Об утверждении Порядка назначения государственной академической и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета..." от 27.12.2016 №1663; регионального уровня: Закон Красноярского края "О ежемесячной денежной выплате студентам государственных образовательных организаций высшего образования, находящихся на территории Красноярского края" от 26.05.2016 №10-4567 и местного уровня: Приказ "Об утверждении Порядка осуществления стипендиального обеспечения и других форм материальной поддержки обучающихся КГПУ им.В.П. Астафьева" от 01.03.2017 № 95 (п).</p> <p>А. также, существует ряд именных стипендий, где необходимо пройти на общих основаниях конкурс</p>	Студенты самостоятельно занимаются обеспечением стипендии – поиском меценатов, обращением в различные фонды
16	Значение ученых степеней	<p>Кандидат педагогических наук  Доктор педагогических наук  Лишение ученой степени может быть только на основании приказа, где прописывается заключение экспертного совета Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки РФ</p>	<p>степень Dr.-Ing. (доктор-инженер)  степень Dr. Habil  Кроме того, в Германии нет Высшей Аттестационной Комиссии (ВАК), ученую степень может присудить или лишить ее Ученый совет факультета или университета своим решением</p>

Продолжение таблицы 4

17	Научно-исследовательская деятельность	Средняя степень развития научно-исследовательской базы, возможность совмещения обучения с научно-исследовательскими проектами есть, но ее меньше, чем в Германии. Большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов, но в силу бюрократизации отечественной образовательной системы, данная деятельность развита слабо	Высокая степень развития научно-исследовательской базы, поэтому возможно совместить обучение с ведением научно-исследовательских проектов. Приоритет на самостоятельной работе студентов, вся система настроена на это и работает по принципу: «Если хочешь стать профессионалом – тебя научат, но необходимо проявлять собственную заинтересованность и добросовестность»
18	Реформирование системы образования	Реформы в образовательной среде высшей школы принципиально не изменили традиционную концепцию преподавания, где главная роль отводится доценту или профессору, он определяет учебный план курса	Система новых методов и методик для реформирования, определивших процесс смены парадигмы от традиции – преподавания – к инновации – обучению. Ориентация на учащегося и освоение им компетенций, связанных с практическими навыками
20	Сотрудничество	Существуют различные программы обмена, которые предусматривают прохождение студентом части его образовательной программы в зарубежном вузе в течение одного семестра или года на основе индивидуального плана обучения	Проведение совместных исследований, стажировка работников фирм в вузах, а молодых ученых и студентов – на производстве, создание при вузах демонстрационных и консультационных центров, международный академический обмен студентами и молодыми учеными с целью привлечения иностранных молодых и перспективных исследователей для обучения и научной деятельности на территории Германии



### **3.2. Нормативно-правовая база высшего образования России и Германии**

Существующая нормативно-правовая база высшей школы в России не до конца разработана. Являясь фундаментом, на котором строятся любые процессы и системы в правовом государстве, нормативно-правовая база должна быть максимально совершенной. Наличие ряда несоответствий между документами федерального, регионального и местного уровня в России снижают эффективность внедряемых инноваций. Имеющиеся в правовом поле пробелы не дают возможности свободно и продуктивно действовать, мешают успешной реализации педагогических проектов. Только четкое регламентирование хода преобразований, а также конкретизация правового статуса участников образовательных правоотношений позволят реально обеспечить достижение должного уровня качества образования как приоритетного направления Болонского процесса [48]. Для понимания современного состояния законодательства в Российской Федерации в области образования необходим анализ с систематизацией всей совокупности соответствующих нормативно-правовых актов.

Поскольку в ст.15 Конституции РФ провозглашается приоритет норм международного права, вся иерархия образовательных нормативно-правовых актов РФ должна быть скорректирована согласно международным тенденциям, а именно в соответствии с нормативно-правовым обеспечением единого Европейского образовательного пространства [39].

С позиции системно-исторического и формально-юридического подходов процесс формирования единого Европейского образовательного пространства можно разделить на два этапа.

Первый (детерминирующий) этап, закладывающий предпосылки для создания юридической базы единого Европейского образовательного

пространства, связан с принятием Лиссабонской конвенции 1997 г. и дополняющих ее документов.

Второй (базовый) этап содержит системообразующие нормативные акты, формирующие единое Европейское пространство высшего образования и системоразвивающие нормативные акты, которые обеспечивают реализацию основных направлений Болонского процесса: признание дипломов, квалификаций, качество образования, занятость и мобильность, развитие профессионального образования, обучение в течение всей жизни, единое научно-исследовательское пространство [9].

Анализ основополагающих нормативно-правовых документов, из которых состоит правовое поле единого образовательного пространства в Европе, показывает, что первые шесть направлений Болонского процесса были намечены Болонской декларацией:

- принятие системы легко читаемых и сравнимых степеней;
- введение двухуровневой структуры высшего образования (бакалавр – магистр);
- применение кредитной системы (при этом система ECTS (Европейская система переноса кредитов) признается как общеевропейская);
- расширение мобильности студентов, преподавателей, исследователей и управленцев;
- развитие сотрудничества в области качества образования;
- усиление европейского измерения в высшем образовании (единые европейские оценки) [9].

Три направления были добавлены в 2001 г. (Пражское коммюнике):

- образование в течение всей жизни как актуальная стратегия европейских вузов;
- роль студенчества в осуществлении реформ;
- повышение привлекательности вузов Европы (борьба за престиж, умы, деньги) [9].

Десятое направление было выделено в 2003 г. на встрече в Берлине: взаимодействие единого образовательного и единого исследовательского пространств и роль докторантуры как третьего цикла структуры высшего образования [9]. Таким образом, вводится трехуровневая система высшего образования: бакалавриат (степень бакалавра), магистратура (степень магистра), докторантура (степень доктора).

Развитие системы высшего образования и научных исследований были обозначены одним из приоритетов ближайшего времени. Наряду с развитием исследовательского потенциала и инноваций была отмечена необходимость приведения квалификаций докторского уровня в соответствие с системой квалификаций высшего образования на основе компетентностного подхода [11]. В качестве новых, дополнительных приоритетов министры согласовали направления по присуждению и признанию двойных дипломов, в том числе докторских степеней, а также необходимость внедрения национальных систем квалификаций.

Ранее заявленная приоритетность обучения в течение жизни в 2005 г. была конкретизирована в идее создания в системе высшего образования возможностей реализации гибких траекторий обучения, включая процедуры признания ранее полученного образования [11]. Новые направления вошли в качестве параметров критического анализа в национальные доклады стран к 2007 г.

Лондонское и Лиссабонское коммюнике ориентируют на перспективы развития высшего образования после 2010 г. Один из основных вопросов Лондонского коммюнике 2007 г. – развитие Болонского процесса после 2010 г. В нем отмечено, что 2010 г. может стать годом перехода от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования [11].

Наряду с этим большое внимание уделено развитию мобильности и подготовке специальных докладов стран-участниц по этой тематике к 2009 г. и формированию международной сети экспертов для обмена информацией.

Лиссабонская декларация, принятая на четвертом съезде Европейской ассоциации университетов 13 апреля 2007 г., получила название «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей». Она отличается тем, что в ней впервые достаточно четко обрисованы контуры той цели, к которой должен подойти Болонский процесс [14]. Наиболее соответствующей массовому характеру высшего образования называется диверсифицированная система высшего образования, предполагающая наличие университетов различной направленности и специализации. При этом университеты считают себя основной движущей силой разработки структур и стратегий международного сотрудничества, а также обменов на институциональном, национальном и европейском уровнях [14]. Более того, в Европейском пространстве высшего образования университеты претендуют на главенствующую роль, оставляя государствам такую функцию, как создание более гибких законодательных и регуляторных условий. Ярким примером здесь служит интеграция высшего образования Германии в европейское образовательное пространство. Рассмотренные декларации «работают» на реформы высшего образования во всей Европе, на создание глобального европейского образовательного пространства.

Сегодня Европа Знаний – важнейший фактор социального развития, представляющий возможность обеспечения всем гражданам необходимого уровня компетентности для ответа вызовам нового тысячелетия, помощи осознания общности ценностей и принадлежности к единому социальному и культурному пространству. Роль образования и сотрудничества в этой сфере повсеместно признана первостепенной [14].

Результаты анализа системы нормативного обеспечения единого образовательного пространства в Европе представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Нормативно-правовые основы формирования единого Европейского образовательного пространства

Законы прямого действия, регламентирующие правовые отношения в сфере образования, в Российской Федерации до 90-х гг. прошлого века не существовали. Возникновение современного образовательного права сформировалось, основываясь на первом в России Законе «Об образовании», принятом в 1992 г. [12].

На современном этапе система нормативно-правовых актов Российской Федерации представляется достаточно сложной и многообразной и включает в себя более двух тысяч законов и иных нормативно-правовых актов, содержащих нормы преципионные, т.е. образовательные правоотношения и нормы комитторные – в отношении организации и осуществления образовательной деятельности. Общее построение системы законодательства в любом государстве нуждается в систематизации, поэтому имеет свойство деления на законы и подзаконные нормативные правовые акты. Законы содержат основополагающие первичные нормы, базовые положения по основным вопросам государственно-правовой общественной жизни [12].

Основной закон страны – это конституция, она декларирует принципы построения национальной правовой системы. Согласно ст. 15 Конституции

РФ в Российской Федерации провозглашен приоритет норм международного права, следовательно, иерархия образовательных нормативно-правовых актов РФ должна быть скорректирована согласно международным тенденциям [12].

Нами составлено Древо нормативно-правового обеспечения высшей школы РФ как модель систематизации нормативно-правовых актов (рисунок 4), где под «профильными» нормативно-правовыми актами понимаются те нормы, которые регулируют собственно отношения в сфере высшего и послевузовского профессионального образования; а «непрофильные» нормы регулируют сопутствующие отношения, например, трудовые отношения и социальное обеспечение участников образовательных правоотношений, льготы участников образовательных отношений и т.д. [21].

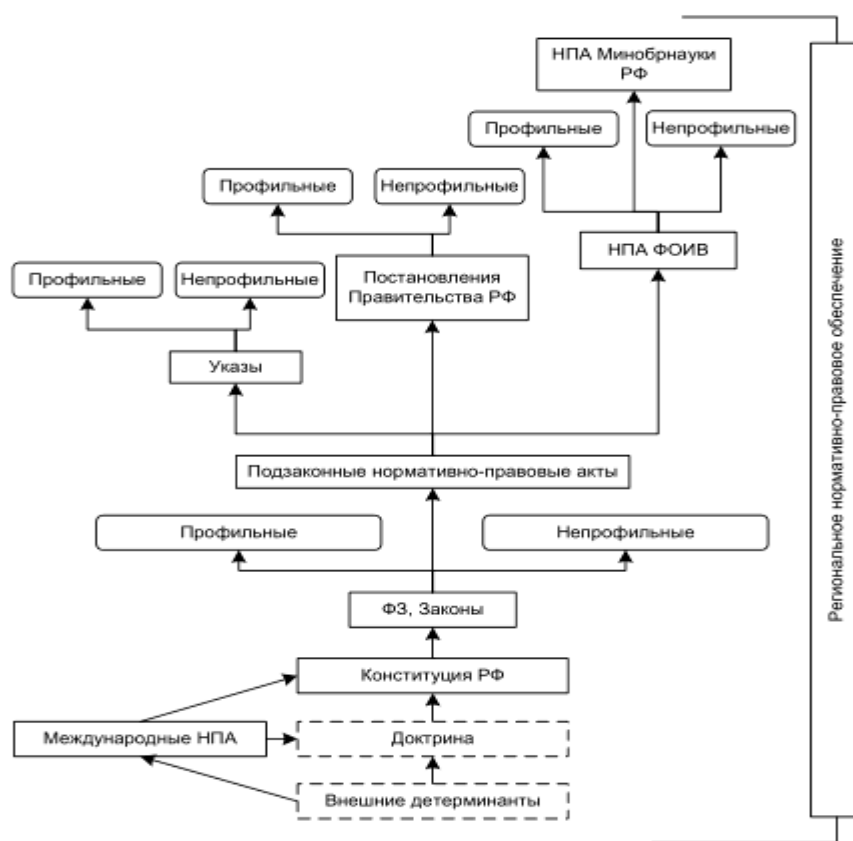


Рис. 4. Древо нормативно-правового обеспечения высшей школы РФ

НПА – нормативно-правовые акты; ФЗ – федеральные законы; НПА ФИОВ – нормативно-правовые акты федеральных исполнительных органов власти.

Система российского права относится к романо-германской правовой семье, где характерным признаком является кодификация нормативных актов и группировка норм по отраслям в зависимости от предмета и методов правового регулирования. Система внутригосударственных источников права, регулирующих отношения в сфере высшего образования, формируется на трех уровнях: федеральном, региональном и местном (муниципальном). Ее формирование состоялось сравнительно недавно – с 1 января 2006 г. при вступлении в силу Федерального Закона от 31 декабря 2005 г. № 199-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием разграничений полномочий». Таким образом, система российского образовательного права состоит из компонент трех уровней:

- федерального (законов, подзаконных нормативно-правовых актов);
- регионального (законов, подзаконных нормативно-правовых актов);
- локального (муниципальных нормативно-правовых актов) [12].

Нормативно-правовое регулирование системы образования РФ осуществляется федеральным законом «Об образовании РФ» от 1 сентября 2013 г., представленным в виде законодательного акта, соответствующего актуальным процессам и требованиям системы образования [57]. Положения данного закона при разработке были ориентированы на особенности и традиции системы обучения в России, в результате став эффективным правовым инструментом для регулирования отношений и явлений в одной из самых важных областей современного социума. Структура ФЗ 273 об образовании может быть представлена:

- общими определениями и положениями, формулировками базовых понятий, полномочий, прав и требований;
- правами и обязанностями обучающихся граждан и их представителей (родителей, опекунов и т.д.); [57]
- специалистами и коллективами, работающими в системе образования, также, правовой статус и классификация системы;

- спецификой образовательных отношений, условиями и признаками возникновения, квалификацией документов об образовании;
- структурой системы образования с разбивкой по категориям – общее, профессиональное, высшее, дополнительное;
- контролем над образовательными учреждениями;
- рыночными отношениями в сфере обучения;
- взаимодействием с международными образовательными институтами;
- заключительными положениями закона [57].

Образовательные организации в России ведут профессиональную деятельность также на основе федеральных государственных образовательных стандартов. Для каждого уровня образования существует отдельный стандарт. ФГОС ВО (высшего образования) представляет собой совокупность требований, обязательных для реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования и включает в себя: область применения, используемые сокращения, характеристику направления подготовки, характеристику профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу подготовки, требования к результатам освоения, структуре и условиям реализации программы [57].

Правовые основы образования и профессиональной подготовки Германии также имеют давние традиции. Трудовые отношения мастера с учеником всегда базировались на контракте по обучению. История производственной профессиональной подготовки корнями уходит в средние века, где прежние гильдии и объединения ремесленников регулировали обучение рабочих для своих предприятий. Подобная практика прослужила основой для разработки так называемой программы профессиональной подготовки квалифицированных специалистов, принятой позднее в промышленности в начале двадцатого века [42].

Базисные принципы в отношении продолжительности обучения и каталогов обязательных навыков образовали фундамент для первых единых



стандартов, призванных устранить различия, образовавшиеся из-за разницы между регионами и размерами компаний (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013b) [36]. Во многих индустриальных странах был подобного рода исторический опыт в обучении ремеслам, но только Германии удалось эволюционировать и осуществить переход на новый уровень.

Закон о профессиональном образовании VBiG был впервые принят в 1969 г., и он является по настоящее время первым действительным общенациональным нормативно-правовым документом, который регулирует единый стандарт профессионального образования и подготовки в Германии, в основе которого заложен фундаментальный принцип немецкого образования: сотрудничество работодателей, профсоюзов и правительства в целях содействия приобретению профессиональной квалификации. Последняя редакция закона о профессиональном образовании была в 2005 г. – были внесены незначительные изменения и расширена концепция «знания, умения и навыки» за счет добавления «компетенций» для достижения всесторонней профессиональной дееспособности выпускников вузов [30].

Закон VBiG охватывает ключевые правовые аспекты начальной профессиональной подготовки, отраженные в таблице 5.

Таблица 5

Ключевые правовые аспекты начальной профессиональной подготовки

Части	Содержание
Общие условия	- подготовка к профессиональному обучению; - начальная профессиональная подготовка; - дальнейшая профессиональная подготовка; - переподготовка; - образовательные организации
Организация начального образования	- признание государством учебных профессий; - образовательные отношения, контракты, обязательства, выплаты во время профессионального обучения; - начало и окончание профессионального обучения и подготовки; - реестр учебных отношений
Пригодность учебного заведения и обучающего персонала	- личная пригодность и техническая квалификация, надзор за пригодностью

Экзамены	- итоговый экзамен, цели, правила; - экзаменационная комиссия; - допуск к промежуточным и итоговым экзаменам; - экзаменационные правила; - эквивалентность экзаменационного аттестата
Организация профессионального обучения и подготовки	- компетентные органы; - надзор за профессиональным обучением и подготовкой
Научные исследования, планирование и статистика ПТОП	- отчеты о профессиональном образовании, исследования
Федеральный институт профессионального образования	- задачи, комиссии, выделение средств, бюджет

Начальная профессиональная подготовка, как ожидается, даст возможность получить квалификацию для широкого диапазона трудовой деятельности. В ходе начальной профессиональной подготовки при прохождении подготовки по упорядоченным программам профессионального обучения формируются профессиональные умения, знания и квалификация (профессиональная компетенция), которые необходимы для ведения квалифицированной профессиональной деятельности в условиях динамично меняющейся сферы труда. В том числе, начальный уровень профессиональной подготовки позволяет обучающимся приобрести необходимый профессиональный опыт [30].

Во втором разделе Закона ВViG определены базы обучения – «предприятия, представляющие субъекты экономической деятельности, подобные внеэкономические учреждения, в частности, государственные предприятия, места обучения у представителей свободных профессий и домашние хозяйства (профессиональное обучение на предприятии)». Учебные заведения, в которых студенты проходят академическую подготовку, являются вторым местом обучения. Это послужило причиной для введения термина «дуальная система обучения».

Закон о профессиональном образовании является федеральным законом, Федеральное министерство экономики и труда официально признает «учебную профессию» и издает начальное «положение об обучении», которое является обязательным для обучения на предприятиях во всей Германии [30].

В соответствии с определением Европейской Комиссии «квалификация» является формальным результатом процесса оценки, полученным компетентным органом при достижении студентом результатов обучения по данному стандарту (Европейский Парламент 2008, 4) [30]. Подтверждение квалификации отражается в официальных документах: дипломе, аттестате или свидетельстве о присуждении квалификации. В основе лежат квалификационные стандарты (Cedefop – Европейский центр развития профессионально-технического обучения 2009), которые включают в себе определенные нормы и требования. Квалификационные стандарты делятся на следующие типы:

- профессиональные стандарты, где описаны требования к работникам – «основные трудовые функции специалистов», задачи конкретной профессии, а также типичные компетенции для нее;

- образовательные стандарты, в которых прописан предполагаемый результат образовательного процесса, итогом которого становится присуждение квалификации, учебная программа в терминах содержания, целей обучения и учебного плана, а также методы и организация обучения (на базе предприятия или школы, например). Образовательные стандарты отвечают на вопрос: «Что должен знать и уметь специалист для того, чтобы эффективно работать на предприятии?» [30];

- квалификационные стандарты, отражающие описание предмета оценки, критерии выполнения, методы оценки, состав комиссии, присваивающей квалификацию. Квалификационные стандарты отвечают на вопрос: «Как нам узнать, что специалист прошел обучение и способен

работать?» (Cedefop – Европейский центр развития профессионально-технического обучения 2009) [25].

Профессиональные стандарты по-разному определяются и используются в Европе. По сложившейся традиции в Германии нет профессиональных стандартов, хотя недавно была разработана профессиональная классификация (KldB2010), очень похожая на профессиональные стандарты. До настоящего времени эта классификация не используется для образовательных целей. Профессиональные стандарты повсеместно используются в тесной связи с учебными профессиями. В системе начального профессионального образования (дуальной системе) профессиональные стандарты комбинируются с образовательными и квалификационными стандартами. Профессиональные стандарты выполняют практически те же функции, поэтому отдельно не разрабатываются, а также являются частью интеграционного процесса разработки образовательных и квалификационных стандартов.

Подводя итог, можно констатировать, что в целом нормы, которые регулируют образовательные правоотношения, как в России, так и в Германии, соответствуют одному из требований системности: они связаны общим предметом правового регулирования и относительно согласованы между собой. Однако в полной мере согласованности в таком значительном массиве норм достичь не удастся, поэтому в законодательствах обеих стран имеются пробелы, несоответствия и противоречия. Для устранения указанных недостатков необходимо вносить изменения и дополнения в действующее законодательство с учетом направлений государственной политики в области образования, но этого недостаточно. Необходима научно обоснованная систематизация образовательно-правовых норм.

Для создания и обновления учебных программ существует необходимость анализа требований рынка труда. Заинтересованные стороны должны участвовать в процессе для достижения устойчивого признания принимаемых документов. Помимо поддержки со стороны Федерального

института профессионального образования (BIBB) в Германии и центров оценки качества и мониторинга образования в России, необходимо применение точных методов для оценки рынка труда. Из проведенного анализа опыта Германии следует практическая рекомендация: необходимость создания и согласования простой четкой модели квалификации в России, что значительно упростит систему высшего образования и сделает ее более прозрачной для всех участников образовательного процесса. Европейская модель знаний, умений и компетенций могла бы послужить в качестве полезного справочного материала для России, а положение о профессиональном обучении послужило бы руководством для наставников на предприятии в организации и проведении обучения.

Для России есть несколько путей систематизации нормативно-правовых актов в области высшего образования. Первый путь связан с принятием кодекса об образовании РФ, благодаря которому появилась бы возможность аккумуляции и интеграции всех положительных компонент в существующем законодательстве и становление единого, авторитетного и эффективно действующего образовательного закона прямого действия на территории всего государства. Во втором предполагаемом пути представляется постепенное увеличение массива законодательных актов через разработку и принятие федеральных законов в определенной последовательности, учитывая в данном процессе реальные требования современности, но поставив перед собой в качестве конечной цели создание кодекса об образовании основой которого станет уже достаточно полно созданная законодательная база в области образования. Третьим путем систематизации нормативно-правовых актов может быть разработка федеральных законов по мере возникновения и «смягчения» острых ситуаций в системе образования, разрешение которых можно осуществить только законом.

### **3.3. Система дуального образования как инновация в России и успешная практика в Германии**

Исследования системы дуального образования, анализ современных научных публикаций в контексте данной проблемы дает возможность утверждать о том, что ни одна национальная образовательная модель не вызывала столь повышенного учеными и педагогами, как дуальная форма образования и, прежде всего, в Германии.

Большинство специалистов констатируют отсутствие возможности ее прямого копирования, но одновременно сформулировано мнение необходимости анализа дуальной формы, что создает предпосылки внедрения наиболее эффективных ее элементов в системы образования стран с рыночной экономикой [38].

Накопленный опыт функционирования дуальной системы в Германии может быть особенно полезен для использования в России при рассмотрении вопросов совершенствования национального законодательства, разработке механизма становления института социального партнерства, а также внедрение моделей многоканального финансирования и социальной поддержки студентов [17].

Дуальная форма профессионального обучения имеет известность во всем мире, но в России до настоящего времени отсутствуют фундаментальные исследования в этой области, авторы научных трудов по этой проблеме ограничиваются анализом лишь ее отдельных аспектов.

Современный анализ научных публикаций характеризуется тем, что в настоящее время под влиянием новых условий демократизации и рыночной экономики в России появляется острая необходимость создания новых механизмов обучения в сфере образования [17]. Этим фактором обусловлены интерес к опыту западных стран и появление исследований, связанных с объективным анализом дуальной формы образования Германии (О.Д. Федотова, М.В. Кларин, Э. Фишер, Е.Е. Федотова, Л.И. Мельникова).

При найме специалистов на производство интерес работодателя завязан не столько на теоретической базе выпускников высших учебных заведений, сколько на их готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Одна из характерных черт современного образования – разрыв между теорией, которую студенты получают в учебном заведении и требованиями, которые диктует рынок труда. Подобные недостатки в процессе обучения кадров исключает система дуального образования, где в учебном процессе совмещена теоретическая и практическая подготовка. Действующие государственные образовательные стандарты предполагают равное соотношение теоретического и практического обучения, хотя упор делается на практико-ориентированные формы и это должно привести к увеличению часов практического обучения. Система дуального образования построена таким образом, что теоретические знания студенты получают в стенах высших учебных заведений, а практические навыки студенты приобретают на конкретных рабочих местах [132].

Дуальная система выросла из последовательного развития и интеграции лучших идей в педагогике и экономике, едино направленных на решение задач по подготовке квалифицированных рабочих кадров, являющихся основой конкурентоспособности каждой страны. Качественная подготовка, хорошее самообеспечение собственным трудом рабочей силы является залогом процветания государства. Данная цель стала мощнейшим мотиватором для поиска новых методов обучения, объединила усилия предприятий, школ и государственной власти в Германии.

Профессиональное образование в Германии построено так, что у всех молодых людей есть возможность найти квалифицированную работу и взять на себя ответственность за свою жизнь [5].

Термин «дуальная система» отражает основной принцип профессионального обучения и подготовки, разделяемый между двумя партнерами, предприятиями и учебными заведениями [1]. Такой вид обучения в высшей школе практикуется, в основном, в немецкоговорящих

странах: Австрии, Швейцарии и Германии. Несмотря на тенденцию к получению академического образования, 60% выпускников школ приступили к профессиональной подготовке в 2012 г. (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013a, 82) [30].

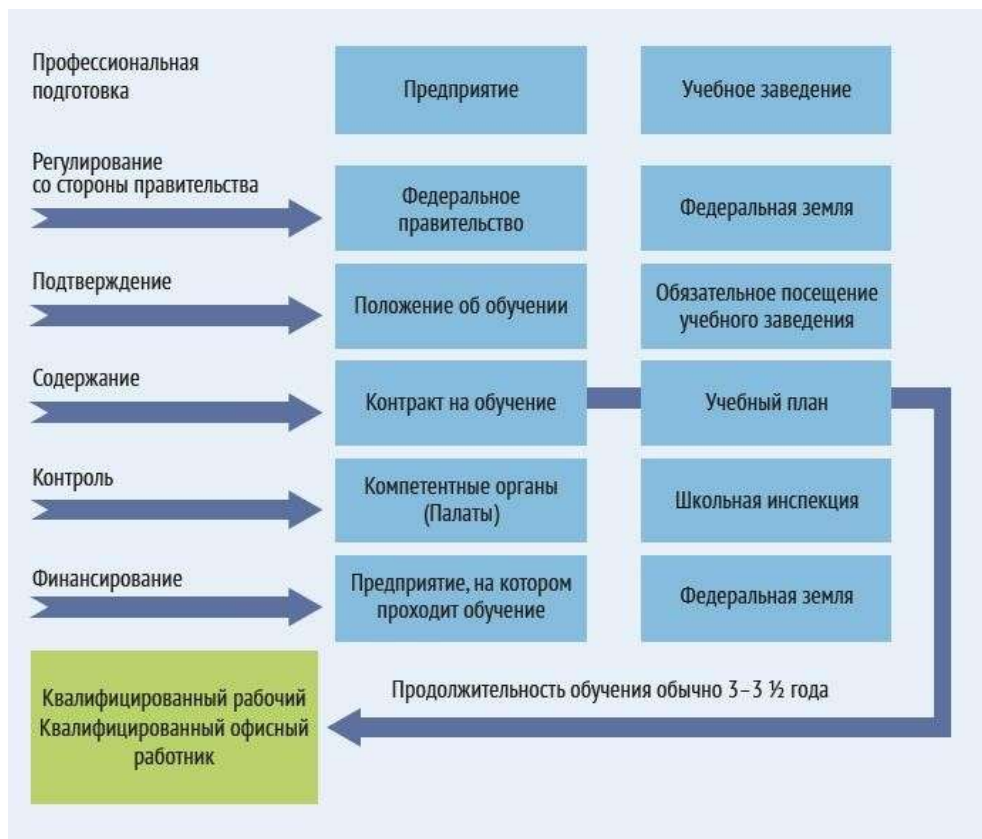


Рис. 5. Дуальность обучения профессии (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013b)

Дуальность распространяется на весь процесс профессионального обучения профессии (рисунок 5). Положения об обучении, которые принимаются федеральным правительством, регулируют образовательный процесс на предприятии, а федеральные земли несут ответственность за учебные планы для вузов. Содержание данных документов отражено в разработке школьных учебных планов, которые тесно связаны с содержанием положения об обучении, основанным на производственных и бизнес-процессах. Оба учебных плана – школьный и профессиональный, формируют образовательный стандарт [125]. С 1997 г. школьные учебные планы ПОП были разделены на так называемые предметные области



обучения, где был применен дидактический подход, сконцентрированный на профессиональных задачах. Они полностью соответствуют производственным и бизнес-процессам, как и положение об обучении (КМК Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011) [13].



Рис. 6. Принцип дуальной системы (Федеральное министерство образования и науки, 2011)

Данный подход отличается от традиционных учебных планов, имеющих ориентацию на школьные предметы. Если рассмотреть историческое развитие учебных планов для высшей школы, можно увидеть много различных дидактических и методологических подходов. Также существует множество концепций, включая автономные учебные планы, разные их формы, например, параллельные или синхронизированные. Приведение в соответствие дидактики и методологии учебных планов школы и вуза остается насущной проблемой нынешнего времени высшего образования Германии. В прошлом дидактический подход к профессиональной подготовке был, чаще всего, ориентирован на научные сведения о технологии. Студенты получали теоретические знания о сложных технологиях, но имело лишь косвенное отношение к их ежедневным профессиональным обязанностям [114].

В рамках учебного плана на школьном уровне, где происходит разделение обучающихся на предметные области, профессиональные задачи

задают именно начальные точки, к которым привязываются соответствующие теории, методы и т.д. Общая цель образовательных организаций профессионального обучения состоит в приобретении студентами полной профессиональной дееспособности путем сочетания профессиональной и социальной компетенции (KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2011) [102, 103, 122].

Основными принципами немецкой дуальной системы были заложены «обучение через действие», «обучение через процесс», которые являются актуальными и в настоящее время. Главной отличительной чертой стало тесное сотрудничество между системой профессионального образования, работодателями, профсоюзами и правительством. В прикладном аспекте система дуального образования выглядит следующим образом: современный учебный центр компании Siemens в образовательном процессе в качестве основы применяет метод проектов, где студенты со второго семестра первого курса уже включаются в них, распределившись на подгруппы. Участникам выдаются определенное количество ресурсов для самостоятельного распределения, куда включается планирование, аналитика и приобретение материалов [119]. Также возможно самостоятельное усложнение задач и поиск путей по их решению, при этом используются компьютерные программы (по черчению – CAD) и программирование, так как работа требует выполнения операций на станках с программным управлением. По мере необходимости студенты могут получить консультации специалистов различных предметных областей [120]. Таким образом, мотивация студентов к обучению становится выше, так как они нуждаются в эффективном освоении теории для решения общей практической задачи. Они сами оформляют всю документацию по проекту, включая чертежи, расчеты, отчет о результатах работы и его представление (презентацию). Важно осмысленное действие, которое ведет к качественному результату в силу ведения качественного процесса деятельности [129].

В немецких традициях – ремесленные гильдии, объединения людей профессии, передающих свое мастерство из поколения в поколение, людей предприимчивых, способных вести свое дело от закупки сырья и инструментов до реализации готовой продукции; людей, совместно решающих задачи развития профессии, подготовки собственной смены [129].

Философская основа современной дуальной системы, по мнению экспертов Федерального института профессионального образования Германии, вытекает из философии Beruf (в переводе «профессия», «труд»), где явно прослеживаются идеи прошлого. Рабочая сила современной Германии характеризуется наличием большей доли работников со средним уровнем квалификации и высокой степенью автономии (самостоятельности в процессе профессиональной деятельности). В то время, как во многих других странах прослеживается тенденция ярко выраженного разделения должностей рабочих и руководящего состава, в Германии около 60% рабочей силы, находящейся на среднем уровне квалификации, имеет менеджерские (предпринимательские) компетенции. При данном подходе обеспечивается широкое разнообразие высококачественной немецкой продукции [132].

Дуальная система профессионального образования и обучения глубоко укоренена и тесно связана с производством. Конкурентоспособность немецкой экономики в прошлом и настоящем опирается на квалифицированные производственные кадры, что является стратегически важным, главным типом квалификации для пути развития промышленности и экономики, выбранного в Германии [132].

Коллегиальность принятия решений – законодательная основа дуальной системы. На общегосударственном уровне главным учреждением, на котором лежит ответственность за достижение согласия между всеми сторонами, принимающими участие в регулировании системы профессионального образования и обучения, является Федеральный институт профессионального образования, при котором находится Координационный совет. В нем представлены все заинтересованные стороны – работодатели и

их ассоциации, торгово-промышленные и ремесленные палаты, профсоюзы, образовательные организации, министерства: образования и научных исследований, экономики, труда; мастера и обучающиеся. Координационный совет является уполномоченным органом в отношении утверждения изменений в рамочных учебных планах и регламентах обучения по профессиям, а, также, новых профессий (квалификаций) [132]. Структура голосования состоит из восьми голосов от каждой социальной группы (профсоюзы, министерства, регионы), где решение принимают, находя консенсус. Этот орган так называемого четырехстороннего центрального правления (Hauptausschuss) консультирует Федеральное правительство по основным вопросам дуальной системы обучения – профессионального образования на предприятиях [132]. Такая система принятия решений действует на всех уровнях: федеральном, земельном, муниципальном, институциональном. Главную роль в области профессионального образования в рамках дуальной системы играют предприятия, которые:

- заключают договора по обучению с каждым учеником;
- системно выделяют средства на подготовку инструкторов, наставников, обеспечивающих образовательный процесс на предприятии;
- составляют индивидуальные планы обучения для каждого обучающегося на весь срок подготовки специалиста, предусматривающий практическое обучение на предприятии и теоретическую подготовку в учебном заведении [68].

В высших учебных заведениях (профессиональных школах) проходит лишь академическая подготовка кадров. Третий возможный участник процесса обучения – центр компетенций. Это довольно распространенный случай, когда теоретическую часть программы студент получает в профессиональной школе, начальные профессиональные навыки – в центре компетенций, а основное практическое обучение – на предприятии. В таком случае количество недель, проведенных в центре компетенций, уменьшается с каждым годом обучения в пользу предприятия. Такое решение актуально

для предприятий малого и среднего бизнеса, у которых часто нет возможности обеспечения обучения по установленной программе в полном объеме.

Особую роль в образовательном процессе дуальной системы играют торгово-промышленные и ремесленные палаты. Это самоуправляемые отраслевые организации, выполняющие консалтинговые, оценивающие и контролирующие функции в рамках дуальной системы, их называют компетентные органы. Советники торгово-промышленных палат по вопросам обучения проверяют степень готовности компаний и преподавателей к организации профессионального обучения и проводят консультации как для компаний, так и для студентов, в частности по вопросам организации и проведения независимой оценки качества результатов обучения. Немецкие компании обязаны регистрироваться в палатах и делать взносы, которые идут на обеспечение образовательного процесса [68]. Независимость оценки, сертификация квалификаций – залог качества результатов дуальной системы.

Три важнейшие составляющие организации и ведения образовательного процесса в рамках дуальной системы: система профориентации и профессионального самоопределения, система регламентов (руководств) по профессиям и институт наставничества.

Качество рабочих кадров оказывается в прямой зависимости от качества кадров педагогических, причем как на предприятии, так и в вузе. Краеугольный камень немецкой дуальной системы – работа с преподавательским корпусом системы профессионального образования, который преимущественно формируется из работников организаций работодателей [68]. Предприятие готовит инструкторов-наставников и мастеров (высшее звание, для которого необходимо отработать по профессии не менее пяти лет, прослушать курсы повышения квалификации в объеме 90 часов и успешно пройти экзамен в торгово-промышленной палате или ремесленной палате). Звание мастера приравнивается к диплому бакалавра, дает право открывать собственное дело в определенной отрасли, и в

обязательном порядке требуется для «регулируемых профессий», в которых существует повышенная опасность для жизни и здоровья людей или окружающей среды. Это пятьдесят три профессии из трехсот тридцати трех существующих в перечне Германии на сегодня [68]. Программы подготовки инструкторов и мастеров также основаны на соответствующем регламенте обучения, Законе о профессиональном образовании Германии, Директиве о пригодности инструкторов. Экспертные и экзаменационные работы проводят палаты (торгово-промышленные и ремесленные). Поддержку обучения инструкторов с методической точки зрения осуществляет Федеральный институт профессионального образования, использующий Интернет-портал FORAUS (дословно: «для мастера»). Разработаны материалы для дистанционного обучения, оказываются консультационные услуги, проводятся курсы и тренинги, организован форум по обмену опытом между инструкторами и мастерами. В заключение необходимо подчеркнуть, что успешность немецкой дуальной системы – в ее целостности при четком распределении функционала организаций и структур государства, бизнеса и собственно профессионального образования [68].

В дополнение к этому, в традиционных профессиональных учебных заведениях, где ученики проводят практически все учебное время, ведется подготовка по некоторым специальностям, например, в области здравоохранения и социального обеспечения, торговли, дизайна и других. Эти школы, как правило, регулируются на уровне Земель в соответствии с федеральным законом. Выпускные школьные экзамены могут приравниваться к экзаменам в дуальной системе (Hippach-Schneider / Hensen / Schober 2013) [68].

Анализ опыта Германии в области высшего образования показывает, что внедрение учебных планов, имеющих структуру по областям обучения, проходило затруднительно. Преподавателям вузов приходилось прорабатывать широкий круг учебных планов без подробного определения. Причиной сложностей могла стать неготовность преподавательского состава

подобному дидактическому подходу. Также не были проведены дополнительные организационные изменения, несмотря на необходимость и важность данной процедуры. Одной из ключевых задач остается непрерывное развитие компетенций наставников. Педагогам необходимо знать производственные процессы, используемые на предприятии для разработки учебных материалов, ориентированных на профессиональную деятельность.

Иной аспект анализа отражает существующие инструменты контроля качества, направление которых связано с обучением на предприятии или в учебных заведениях. Проверку предприятия на «пригодность к проведению обучения» осуществляется компетентными органами. Термин «компетентные органы» применяется относительно различных ассоциаций предприятий, а именно, Палат: торгово-промышленных, ремесленных, сельскохозяйственных, Палат свободных профессий (например, медицинских работников). Все компании в отдельном секторе состоят обязательными членами соответствующей Палаты и платят взносы. Решения принимает Генеральная ассамблея, избранная всеми членами палаты. В части соблюдения правовых норм надзор осуществляется со стороны вышестоящих органов федеральных земель Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2013b) [30].

Совместное финансирование отражает еще один принцип двойственности начальной профессиональной подготовки. Федеральные земли материально обеспечивают подготовку и вознаграждение за ведение научной деятельности преподавателей вузов, учебные заведения получают средства от местных властей. Примечательно, что только 21% всех предприятий предлагают профессионально обучение на своей территории, хотя до 90% компаний имеют на это разрешения (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014). Большинство организаций-партнеров, работающих по форме дуального образования, являются средними и крупными [68].

В настоящее время существует проблема сокращения числа предприятий, которые могут предложить подобную форму обучения. Для изменения данной ситуации прилагаются различные политические усилия, например, в 2004, 2010 и 2014 г. Федеральным правительством и основными ассоциациями частного сектора был согласован «Национальный пакт о развитии профессиональной подготовки и квалифицированных рабочих кадров в Германии». В представленном документе предусматривается больший объем обучения на предприятиях, а также дополнительные усилия со стороны частного сектора (Allianz für Aus- und Weiterbildung 2010) [68].

Хотя число студентов, стремящихся получить академическое образование, растет, немецкая экономика испытывает сильную зависимость от квалифицированных рабочих, получивших начальную профессиональную подготовку (бакалавров). В то же время не снижается и потребность в высококвалифицированных кадрах широкого профиля. С учетом данной тенденции Федеральное правительство концентрирует политические усилия на интеграции дуальной системы профессионального обучения профессии (ПОП), модернизации и повышении качества в предоставлении образовательных услуг (Stärkung der Integrationskraft der (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014, 5) [30].

В дополнение к реформам, общий успех системы профессионального образования базируется на следующих основных принципах (Die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 05.07.2013):

- сотрудничество между социальными партнерами, работодателями и правительством;
- обучение на базе предприятия – включение студентов в производственный процесс;
- принятие детально проработанных национальных профессиональных стандартов;
- штат квалифицированных инструкторов (кураторов, мастеров);



– наличие институтов для ведения научных исследований и оказания консультационных услуг в области профессиональной подготовки;

– широкий спектр учебных заведений, являющихся неотъемлемым компонентом обучения [30].

Общее число положений о профессиональном обучении приблизительно равно триста пятидесяти. В целом, на каждую учебную профессию приходится одно положение о профессиональном обучении (рисунок 7).

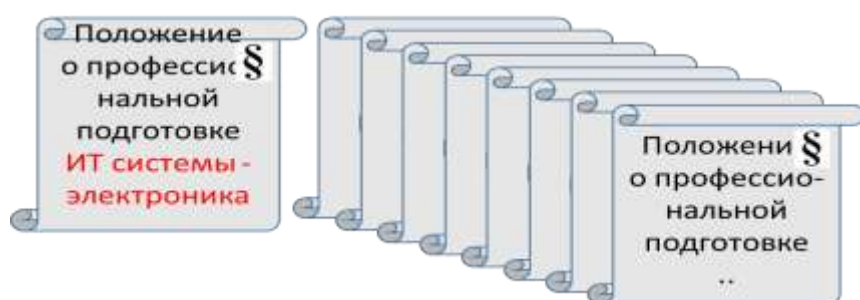


Рис. 7. Положения о профессиональной подготовке, образующие нормативно-правовую базу для каждой учебной профессии

Федеральный институт профессионального обучения издает справочник, содержащий все действующие положения о профессиональном обучении (Bundesministerium der Justiz, Bundesinstitut für Berufsbildung 22.05.2013) [30]. Структура учебной профессии в Германии наглядно выглядит следующим образом (рисунок 8).



Рис. 8. Структура учебной профессии (Федеральное министерство образования и науки, 2011)

Сначала преобладала единая форма, т.е. учебная профессия унифицированного вида, с течением времени, произошло разделение с учетом специализаций или разных опций. Большинство учебных профессий (261) в 2012 г., имели такую структуру (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013a) [63]. Однако 24% учебных профессий сформированы согласно специализации, как показано на рисунке 8. Это увеличивает удовлетворенность специфических потребностей разных секторов, сохраняя неизменной большую часть профессионального стандарта. Например, специалист по оптовым продажам и внешней торговле составляет одну учебную профессию с двумя специализациями, внешняя торговля и оптовые продажи. Эти профессиональные профили состоят из многих общих квалификаций. В положении о профессиональном обучении содержится специальная часть для обучения каждой специализации. С помощью этого инструмента можно отразить отличия предприятий внутри одного сектора [68].

Возможность выбора разных опций в одной учебной профессии появилась в 2000 г. Это еще более гибкий способ изменить форму профессий в соответствии с требованиями предприятий. В 2012 году 25 учебных профессий были структурированы согласно этой модели (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) 2013a). Структура также меняется в другом направлении, когда уменьшается степень детализации определений в положении об обучении. Это открывает компаниям больше возможностей для применения собственных условий (Arnold/Lipsmeier/Ott 1998) [30].

В заключение отметим, что различные структуры учебных профессий предлагают гибкие пути адаптации специфических потребностей компании к ограниченному числу положений о профессиональном обучении. Это является необходимым условием для предоставления профессионального обучения на базе учебных заведений, где ученики проводят часть учебного времени. Примечательно, что все доступные специализации и опции при

отдельном подсчете составили бы примерно 900 учебных профессий (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)) [30].

Таким образом, можно сделать вывод, что от получения практических навыков выпускников, благодаря системе дуального образования, выигрывают предприятия малого и среднего бизнеса, которые нуждаются в квалифицированных кадрах, а выпускники вузов, в свою очередь – в рабочих местах. Будущий работодатель берет на себя расходы на обучение студента, выплачивает ему стипендию, а студент обязуется по окончании вуза начать свою трудовую деятельность именно на этом предприятии.

Дуальное образование в Германии призвано удовлетворять потребность государства в различных специалистах, этот фактор заставляет предприятия заранее позаботиться о кадрах, поэтому происходит обеспечение студентов работой еще до окончания вуза.

Представленная система обучения соответствует концепции многих профильных вузов, ориентированных, в отличие от университетов, в большей степени на практику. Расходы на обучение многих студентов берут на себя предприятия. Преимущества системы дуального образования очевидны: практическая учебная часть проводится на территории предприятий, содержание образовательного процесса согласовано между всеми участниками-партнерами: работодателями, профсоюзами и правительством. Между школой, вузом и предприятием могут возникать и развиваться тесные отношения. При вступлении в должность и выполнении профессиональной деятельности на производстве специалистом сразу применяются знания, умения и навыки, приобретенные в период дуальных практик. Сочетание теоретического и практического обучения способствуют лучшей мотивации студентов, гарантирует ясные и однозначные описания профессии, а также унифицированный уровень подготовки.

Изучив опыт активного участия работодателей Германии в образовании, можно решить аналогичные проблемы образования в России. В частности, возможность возрождения института базовых предприятий,

разработка образовательных стандартов на уровне передовых стран, улучшение содержания подготовки кадров, организация производственной практики студентов.

Таблица 6

Сравнение систем дуального образования в России и Германии

<i>Критерии</i>	<i>Опыт Германии</i>	<i>Возможность для России</i>
Исследования в области дуального образования	Национальная образовательная модель Германии – дуальная форма образования – вызывает повышенный интерес ученых и педагогов во всем мире благодаря своей уникальности и неповторимости	Накопленный опыт функционирования дуальной системы в Германии может быть особенно полезен для использования в России при рассмотрении вопросов совершенствования национального законодательства, разработке механизма становления института социального партнерства, а также внедрение моделей многоканального финансирования и социальной поддержки студентов
Преимущество дуальной системы образования	Теоретические знания студенты получают в стенах высших учебных заведений, а практические навыки студенты приобретают на конкретных рабочих местах	Недостаток, который может быть устранен благодаря применению дуальной формы обучения. При найме специалистов на производство интерес работодателя завязан не столько на теоретической базе выпускников высших учебных заведений, сколько на их готовности к осуществлению профессиональной деятельности. Одна из характерных черт современного образования – разрыв между теорией, которую студенты получают в учебном заведении и требованиями, которые диктует рынок труда
Основная цель идеи дуального обучения	Качественная подготовка, хорошее самообеспечение собственным трудом рабочей силы, решение задач	Повышение уровня качества образования и, как следствие, повышение

<i>Критерии</i>	<i>Опыт Германии</i>	<i>Возможность для России</i>
	по подготовке квалифицированных рабочих кадров	конкурентоспособности страны
Трудоустройство выпускников	У всех молодых людей есть возможность найти квалифицированную работу (взять на себя ответственность за свою жизнь). Во время обучения по дуальной системе образования за студентом закрепляется рабочее место: при условии успешной сдачи квалификационных экзаменов выпускник становится трудоустроенным на предприятие	Возможность через систему дуальных практик создать мотивацию высокого уровня обучения студентов и в дальнейшем сократить риски трудоустройства выпускников «не по специальности» (удовлетворяя гос. заказ на кадры), сократить уровень безработицы
Партнеры в профессиональном обучении и подготовке кадров	Принимающими участие в регулировании системы профессионального образования и обучения является Федеральный институт профессионального образования, при котором находится Координационный совет. В нем представлены все заинтересованные стороны: работодатели и их ассоциации, торгово-промышленные и ремесленные палаты, профсоюзы, образовательные организации, министерства образования и научных исследований, экономики, труда; мастера и обучающиеся. Координационный совет является уполномоченным органом в отношении утверждения изменений в рамочных учебных планах и регламентах обучения по профессиям, а, также новых профессий (квалификаций)	Принятие принципа социального партнерства в процессе обучения в высшей школе как основополагающего
Ответственность участников образовательного процесса	Положения об обучении, которые принимаются федеральным правительством, регулируют образовательный процесс на предприятии, а федеральные земли несут ответственность за учебные планы для вузов	Распределение ответственности между участниками образовательного процесса (аналогично опыту в Германии) поможет более системно выстроить процесс и повысить его эффективность
Нормативно-правовая база	Содержание документов (Положение об обучении и учебные планы) отражено в разработке школьных учебных планов, которые тесно связаны с содержанием Положения об обучении, основанном на производственных и бизнес-	Единая цель, общность нормативно-правовых документов и коллегиальность принятия решений в области образования помогут выстроить наиболее

<i>Критерии</i>	<i>Опыт Германии</i>	<i>Возможность для России</i>
	процессах. Оба учебных плана – школьный и профессиональный – формируют образовательный стандарт, сконцентрированный на профессиональных задачах	универсальную и основательную базу для развития и внедрения позитивных инноваций с наименьшими рисками
Философская идея системы	Философская основа современной дуальной системы вытекает из философии Beruf (в переводе «профессия», «труд»). Рабочая сила современной Германии характеризуется наличием большей доли работников со средним уровнем квалификации и высокой степенью автономии (самостоятельности в процессе профессиональной деятельности). В Германии около 60% рабочей силы, находящейся на среднем уровне квалификации, имеет менеджерские (предпринимательские) компетенции. При данном подходе обеспечивается широкое разнообразие высококачественной немецкой продукции	Был подобный опыт в период советского времени: большая доля работников относилась к рабочему классу со средним уровнем квалификации; осуществлялось сотрудничество учебных заведений с производством (например, завод-ВТУЗ Красмаш в Красноярске)
Финансирование	Федеральные земли материально обеспечивают подготовку и вознаграждение за ведение научной деятельности преподавателей вузов, учебные заведения получают средства от местных властей	Разделение материальной ответственности между заинтересованными сторонами – государством и работодателем

### **ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ**

В третьей главе диссертационного исследования проводится сравнительно-сопоставительный анализ систем управления качеством образования в высшей школе России и Германии.

В первом параграфе определены сходства реализации Болонского соглашения в странах, а именно ориентация образования на модель Гумбольдта и с переходом на Болонскую систему значительное сокращение научного подхода к осуществлению научно-исследовательских, проектных и практических работ, снижение образовательного уровня и различия: организация системы управления образованием в Германии значительно

менее централизована, чем в России, степень вовлечения студентов в организационные изменения структуры обучения (список предметов, количество часов, структура модулей, распределение зачетных единиц и контрольных мероприятий, обсуждение учебных планов и рабочих программ дисциплин) и др.

Второй параграф включает в себя сравнение нормативно-правовой базы высшего образования в России и Германии с точки зрения ее совершенства и универсальности. Разобраны нормативно-правовые основы формирования единого Европейского образовательного пространства, система нормативно-правовых актов Российской Федерации и Закон о профессиональном образовании (BBiG).

Определение эффективности системы дуального образования в Германии и обоснование необходимости и возможности ее реализации в России (последняя задача диссертационного исследования) раскрыто в третьем параграфе данной работы.

Накопленный опыт функционирования дуальной системы в Германии может быть особенно полезен для использования в России при рассмотрении вопросов совершенствования национального законодательства, разработке механизма становления института социального партнерства, а также внедрение моделей многоканального финансирования и социальной поддержки студентов.

Качественная подготовка, хорошее самообеспечение собственным трудом рабочей силы является залогом процветания государства. Данная цель стала мощнейшим мотиватором для поиска новых методов обучения, объединила усилия предприятий, школ и государственной власти в Германии.

Профессиональное образование в Германии построено так, что у всех молодых людей есть возможность найти квалифицированную работу и взять на себя ответственность за свою жизнь. Три важнейшие составляющие организации и ведения образовательного процесса в рамках дуальной

системы: система профориентации и профессионального самоопределения, система регламентов (руководств) по профессиям и институт наставничества, реализация которых в применении данной системы могла бы существенно повлиять на положительное развитие высшей школы в России.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Для повышения эффективности управления образованием и решения стратегических задач государственной политики необходим системный подход. Анализ опыта функционирования образовательных систем в других государствах, а именно в Германии, позволил выявить слабые стороны управления образованием в России. Таким образом, в первой главе выпускной квалификационной работе рассмотрены теоретические основы системы высшего образования, его качества и современные модели управления им в высшей школе. Во второй главе исследования отображены исторические аспекты развития системы дуального образования и совокупность методологических подходов к высшему образованию в России.

В третьей главе проведен сравнительный анализ по выделенным критериям в контексте управления качеством образования в высшей школе России и Германии с целью выявления положительного опыта Германии для возможности его использования в системе высшего образования в России при обязательном сохранении уникальности и ценности отечественной системы образования. Раскрывается сущность модели дуального обучения: сотрудничество между предприятиями, образовательными учреждениями и региональными органами власти, интегрированное финансирование программы подготовки кадров под определенное рабочее место осуществляется заказчиками кадров, т.е. предприятиями совместно с региональными органами власти.

Результатами выполнения работы стало решение следующих задач.

1. Рассмотрены и раскрыты характеристики высшего образования как системы. Выявлено, что *систему высшего образования* можно рассматривать как единый процесс, направленный на воспитание и обучение, внутри которого осуществляются задачи в интересах человека, общества и государства. Она включает в себя содержание образования: совокупность знаний, умений и навыков как способов деятельности, ценностные

установки, овладение опытом и формирование компетенций в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека. Реализация данного процесса должна осуществляться в условиях целенаправленности, целеполагания, плановости, определенной последовательности обучающих действий, четких обозначений целей, соответствия целей модели обучения, строго определенного порядка, форме обучения, определенной методики, продолжительности и непрерывности.

Высшее образование является одним из видов образования. Определение, которое трактует федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВО): «Образование, полученное на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования, в высшем учебном заведении по основным профессиональным образовательным программам, отвечающим требованиям, установленным стандартом, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа о высшем профессиональном образовании».

2. Решена вторая задача: раскрыто содержание понятия «качество образования», которое является одним из основных параметров, определяющих значимость сферы образования в обществе: «... процесс создания условий, которые способствуют качеству образования, т.е. обеспечение учебными ресурсами, инфраструктурой, учебными планами и программами». Данное понятие качества образования было разработано Европейской Ассоциацией Гарантии Качества в высшем образовании и отражено в документе «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве».

3. Для решения третьей задачи: выявления механизмов управления качеством образования в высшей школе, – необходимо обращение к методологическим и теоретическим основам высших школ России и Германии, которые подробно раскрыты во второй главе диссертационного

исследования: отображены теоретические аспекты дуального образования в Германии, поэтапно описаны исторические периоды эволюции системы дуального обучения и описан методологический ряд подходов к реализации высшего образования в России: процессный, системный, экономический, личностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический, компетентностный через Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9001 – 2008, разработанный открытым акционерным обществом «Всероссийским научно-исследовательским институтом сертификации», с учетом принципов менеджмента качества ИСО 9000:2005 и ИСО 9004:2000. Приведена действующая модель системы менеджмента качества.

4. Четвертая задача, поставленная в исследовании, решена в третьей главе работы: определены сходства и различия реализации Болонского соглашения в России и Германии через сравнительно-сопоставительный анализ систем управления качеством образования в высшей школе.

5. Решение пятой задачи отражено в третьей главе третьего параграфа: определена эффективность системы дуального образования в Германии и обоснована необходимость и возможность реализации данной инновации в России.

Таким образом, задачи исследования решены, цель: сравнить особенности дуального образования в России и Германии в контексте управления качеством образования, – достигнута.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азарьева В.В., Горленко О.А., Григорьев В.М. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. СПб.: ПИФ, 2007. 64 с.
2. Аналитический обзор вузов федеральных вузов России: исследовательский институт Восточной Европы в Бременском университете, 2009. URL: <http://www.laender-analysen.de/russland/pdf/Russlandanalysen185.pdf> (дата обращения: 5.02.2016).
3. Аникеев А.А., Артуров Е.А. Современная структура образования в Германии: Alma mater. № 3, 2012. С. 67–68.
4. Асмолов А.А. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации. Развитие личности. 2009. № 1. С. 38–63.
5. Баншерус У., Гульбинс Ф, Химпеле К., Штак С. Болонский процесс между требованием и реальностью. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения. М., 2010. С. 25–37.
6. Бардашкевич А.П. Потребитель образовательных услуг на российском рынке // Экономика образования. Народное образование. Педагогика. № 1, 2010. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/potrebitel-obrazovatelnyh-uslug-na-rossiyskom-rynke> (дата обращения: 15.01.2016).
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
8. Бим-Бад Б.М. Антропологический подход в педагогике. № 1. СПб: Педагогика, 1997. С. 32–37.
9. Болонская декларация: зона высшего европейского пространства. Совместное заявление европейских министров образования г. Болонья, 19.06.1999. URL: [http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped\\_obr/Bolonskaja\\_deklaracija.pdf](http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_deklaracija.pdf) (дата обращения: 19.11.2016).

10. Бонюшко Н.А. Обеспечение качества высшего образования в условиях глобализации: учеб. пособие. СПб.: СПбГПУ, 2011. 96 с.
11. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. М.: РЕЦЭП, 2005. 199 с.
12. Борзилова Л.В., Матушанский Г.У. Нормативно-правовые основы регулирования высшего образования в России при вхождении в Болонский процесс № 8, 2010. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovye-osnovy-regulirovaniya-vysshego-obrazovaniya-rossii-pri-vhozhdanii-v-bolonskiy-protsess> (дата обращения: 19.11.2016).
13. Борнефельд Г. Опыт разработки и реализации бакалаврских и магистерских образовательных программ на инженерных факультетах вузов Германии: Reinisch-Westfalische Technische Hochschule Aachen. Aachen: RWTH, 2011. 32 с.
14. Будапештско-Венская декларация о Европейском пространстве высшего образования: Будапешт и Вена, 11–12 марта 2010 г. // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 59–61.
15. Внешний обзор польского комитета по аккредитации высших учебных заведений, 2013. URL: [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2014/02/РКА-review\\_Final-report-of-the-review-panel.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2014/02/РКА-review_Final-report-of-the-review-panel.pdf) (дата обращения: 5.02.2016).
16. Вульфсон Б.Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы. М.: УРАО, 2003. 232 с.
17. Ганжа О.А., Кулик О.Г., Рогозин Н.А. Управление качеством в высшем образовании: монография. Волгоград: ВолгГАСУ, 2014. 152 с.
18. Германская служба академических обменов. URL: <http://www.daad.ru/> (дата обращения: 27.11.2016).
19. Глайсснер О.Ю. Система высшего образования в Германии: великое множество путей // Alma mater. СПб: печатное издание Вестник высшей школы СПбГИ культуры. №10, 2008. С. 59–63.

20. Горбашко Е.А., Бонюшко Н.А., Семченко А.А. гарантии качества высшего образования в условиях международной интеграции: учеб. пособие. СПб.: СПбГУЭФ, 2011. 104 с.
21. Горылев А.И. Нормативно-правовое регулирование участия российских вузов в Болонском процессе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. № 6, 2009. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/normativno-pravovoe-regulirovanie-uchastiya-rossiyskih-vuzov-v-bolonskom-protse> (дата обращения: 25.11.2016).
22. Гринин Л.Е. Глобализация и национальный суверенитет. История и современность. № 1, 2005. С. 6–31.
23. Демченко А.Р. Профильное обучение в системе общего образования Германии и России: сравнительный анализ: дисс. ... к.п.н. Новосибирск, 2008. 160 с.
24. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: учебное пособие для студентов средних и высших учебных заведений. М.: Академия, 1998. 176 с.
25. Европейский Фонд менеджмента качества. URL: <http://www.efqm-rus.ru> (дата обращения: 03.11.2016).
26. Егорова Ю.А. Проблема качества высшего образования // Современные наукоемкие технологии. № 1, 2008. URL: <http://elibrary.ru/download/23773782.pdf> (дата обращения: 18.01.2016).
27. Егорова Л.Е., Кондратьева О.Е., Росляков Г.В. Проблемы реализации болонских соглашений в российской высшей школе: электр. журнал Народное образование. № 2, 2014. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-bolonskih-soglasheniy-v-rossiyskoj-vysshey-shkole> (дата обращения: 28.04.2016).
28. Ерошин В.И. Финансово-экономические отношения в образовании // Педагогика. 1999. № 3. С. 59.
29. Журавская Н.Т. Инновационное обеспечение качества образовательной деятельности вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. № 8, 2010. URL: <http://cyberleninka.ru/article>

/n/innovatsionnoe-obespechenie-kachestva-obrazovatelnoy-deyatelnosti-vuza

(дата обращения: 25.11.2016).

30. Закон о профессиональном образовании в Германии от 23.03.2005. N 806-21. I с. 931, ред. I 2749 от 25.07.2013. Вестник федерального законодательства, 2013.

31. Захаров Ю.А. Основные пути повышения качества высшего образования // Университетское управление. 2005. № 1(34). С. 100–103.

32. Зборовский Г.Е. Образование: научные подходы к исследованию. Екатеринбург, 2005. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/324/925/1216/004.ZBOROVSKIY.pdf> (дата обращения: 27.11.2016).

33. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Общая стратегия воспитания в образовательной системе России. М., 2001. С. 244–252.

34. Ивановский З.В. Образование в условиях глобализации // Знание. Понимание. Умение. № 1, 2006. С. 69–70.

35. Информационно справочный портал поддержки систем управления качеством // Оценка качества образовательных услуг в системе открытого образования. URL: <http://www.quality.edu.ru/quality/sk/otkrobr/247> (дата обращения: 15.01.2016).

36. Информация о реализации проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности Красноярского края, на основе дуального образования в области машиностроения». URL: [http://www.krao.ru/rb-topic\\_t\\_1067.htm](http://www.krao.ru/rb-topic_t_1067.htm) (дата обращения: 11.01.2016).

37. Кванина В.В. Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере высшего профессионального образования: монография. М.: Готика, 2005. 27 с.

38. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском Регионе (N 165) Ратифицирована Федеральным законом РФ от 4 мая 2000 года N 65-ФЗ.

39. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12.12.1993 (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ). Собрание законодательства РФ. 03.03.2014. N 9. Ст. 851.

40. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Распоряжение правительства РФ от 17.11.2008 №1662-р (ред. от 08.08.2009). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527) (дата обращения: 11.01.2016).

41. Концепция модельного Образовательного кодекса для государств – участников СНГ. Модель Принята на шестнадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. Постановление N 16–14 от 9 декабря 2000 г.

42. Концепция соц. эконом. развития в Германии. URL: [https://www.bmbf.de/pub/BMBF-Bildungsforschung\\_Band\\_40.pdf](https://www.bmbf.de/pub/BMBF-Bildungsforschung_Band_40.pdf) (дата обращения: 15.01.2016).

43. Кочеткова Т.О., Носков М.В, Шершнева В.А. Университеты Германии: от реформы Гумбольдта до Болонского процесса // Высшее образование в России. № 3, 2011. С. 137–142.

44. Кочеткова Т.О., Носков М.В. Высшее образование в России и Германии: болонские реформы // Высшее образование в России. № 12, 2012. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-v-rossii-i-germanii-bolonskie-reformy-prodolzhayutsya> (дата обращения: 27.11.2016).

45. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии: Народное образование. № 5. 2004. С. 3–12.

46. Листопадова Е.В. Система менеджмента качества в управлении университетом: дисс ... канд.н. Хабаровск: ДВО РАН, 2015. 136 с.

47. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы



глобализованного мира». Conference of European Higher Education Ministers: London, 17-18 May 2007. URL: <http://www.sgu.ru/node/30371> (дата обращения: 20.11.2016).

48. Лукашенко М.А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. М.: Маркет ДС, 2003. С. 10–15.

49. Международная стандартная классификация образования (МСКО) ЮНЕСКО, 2013. Институт Статистики ЮНЕСКО P.O. Box 6128, Succursale Centre-Ville Montreal, Quebec H3C 3J7 Canada.

50. Микава Т.В. О понятии образовательной услуги. Образование и право: статус участников образовательных отношений // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. СПб. 1–2 декабря 2003. Под ред. Г.А. Бордовского, В.В. Насонкина, В.Ю. Сморгуновой, сост. Д.В. Харакка-Зайцев. С-Пб: РГПУ им. Герцена, 2003. 219 с.

51. Министерство образования и науки РФ: проект Концепции развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах. URL: <http://mon.gov.ru> (дата обращения: 07.12.2016).

52. Монро П. История педагогики. Новое время / Под ред. проф. Виноградова Н.Д. М.: Петроград, 1993.

53. Мышенко С.А. Проблемы реализации права на высшее образование в условиях Болонского процесса и пути их решения: опыт ФРГ // Известия Иркутской государственной экономической академии. №2, 2014. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-realizatsii-prava-na-vysshee-obrazovanie-v-usloviyah-bolonskogo-protsessa-i-puti-ih-resheniya-opyt-frg> (дата обращения: 2.12.2016).

54. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/46741> (дата обращения: 20.11.2016).

55. Неборский Е.В. Немецкая концепция образования: ключевые аспекты и трансформация в условиях Болонского процесса // Науковедение.

Ижевск: УГУ. № 3, 2015. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN315.pdf> (дата обращения: 17.11.2016).

56. Нигматов З.Г., Шакирова Л.Р. Теория и технологии обучения в высшей школе. Казань: Казанский федеральный университет, 2012. 357 с.

57. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012. № 273-ФЗ. Собрание законодательства. 2012.

58. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата): Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. №1085. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf> (дата обращения: 18.01.2016).

59. Образование как пространство и время человеческого бытия: коллективная монография / отв. ред. Серебряков Ф.Ф. Казань: Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, 2007. 196 с.

60. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 4-е изд., доп. и перераб. М., 846 с.

61. Онушко К.Ю., Цвелюх И.П. Проблемы управления качеством высшего образования в России и Германии // Сборник научных трудов по материалам I международной научно-практической конференции Современные проблемы и направления развития системы подготовки кадров. URL: [http://scipro.ru/wp-content/uploads/2015/11/education\\_10\\_2016.pdf](http://scipro.ru/wp-content/uploads/2015/11/education_10_2016.pdf) (дата обращения: 17.11.2016).

62. Официальный сайт Сибирского федерального университета. URL: <http://sfu-kras.ru/> (дата обращения: 2.12.2016).

63. Официальный сайт Технического университета Мюнхена. URL: <http://portal.mytum.de/> (дата обращения: 2.12.2016).

64. Официальный сайт Университета им. Людвига и Максимилиана. URL: <http://www.en.uni-muenchen.de/> (дата обращения: 2.12.2016).

65. Павлюткин И.В. Организационные изменения в технических университетах: институционализация управления качеством образования: дисс. ... канд. н. М.: ГУ ВШЭ, 2010. 214 с.
66. Патрик Э.И. Система образования и опыт внедрения Болонской системы в Германии // INTAMT e.V. Dusseldorf, INTAMT e.V., 2011. 27 с.
67. Петерсен В.А., Йепсен М. Подход и опыт разработки профессиональных стандартов в Германии: доклад. Фленсбург, 2015. 45 с.
68. Писарева Л.И. Управление образованием в Германии: традиции и инновации // Проблемы современного образования. Народное образование. Педагогика. № 3, 2012. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-obrazovaniem-v-germanii-traditsii-i-innovatsii> (дата обращения: 5.04.2016).
69. Поллак С. Практика развития трехуровневой системы подготовки специалистов. Организация подготовки соискателей ученых степеней Doktor (Dr.-Ing.), порядок присвоения этих ученых степеней и практика работы Ученых Советов по присвоению ученых степеней: Ruhr-Universitat Bochum. Bochum, 2011. 30 с.
70. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука, 2003. №1. С. 29–31.
71. Представление компетенций, структур и образовательных разработок для обмена информацией в Европе: Система образования в Федеративной Республике Германии, 2013. URL: [http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/dossier\\_de\\_ebook.pdf](http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/dossier_de_ebook.pdf) (дата обращения: 5.02.2016).
72. Реализация Болонского соглашения в России и Германии как процесса, отражающего управление, качество, способы осуществления поставленных задач и достигнутые результаты // Педагогика и педагогический процесс: современные тенденции и перспективы развития: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-

практической конференции 30 ноября 2016. Казань: НОО Профессиональная наука, 2016. С. 165–180.

73. Родиков А.С. Некоторые аспекты профилизации образовательных услуг дуальной системы европейского образования // Вестник Военного университета. №3 (23), 2010. С. 41–46.

74. Рюхова Н.Ф. Информационное обеспечение управления качеством образования на муниципальном уровне: дисс. ... канд.н. Чита: АлтГПУ, 2015. 204 с.

75. Сенашенко В., Ткач Г.Д. Болонский процесс и качество образования // Alma mater. Вестник высшей школы. 2003. № 8. С. 8–14.

76. Симоненко В.Д. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пос. для студ. пед. высш. учеб. зав. М.: Вентана-Граф, 2005. 368 с.

77. Система образования и инфраструктура поддержки инновационной деятельности в Германии: аналитический обзор, INTAMT e.V. Dusseldorf: INTAMT e.V., 2011. 24 с.

78. Создание и апробация организационных систем оценки качества общего и профессионального образования на региональном уровне. URL: <http://sh1-krkam.edusite.ru/DswMedia/proect.doc> (дата обращения: 15.01.2016).

79. Соловьева С.В. Дуальная система профессионального образования в Германии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. № 4, 2013. URL: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik\\_soc/18115942\\_2013\\_-\\_4\(32\)\\_unicode/15.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2013_-_4(32)_unicode/15.pdf) (дата обращения: 28.04.2016).

80. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве URL: <http://techn.sstu.ru/news/doc/2010/06/01/file.pdf> (дата обращения: 18.01.2016).

81. Степанов В.И. Проблемы обеспечения качества высшего образования в рамках Болонского процесса // Вестник Томского государственного педагогического университета. № 6. 2013. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obespecheniya-kachestva-vysshego-obrazovaniya-v-ramkah-bolonskogo-protsesssa> (дата обращения: 27.11.2016).

82. Сухова Е.Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса // Вопросы образования: МГТУ им. Баумана. № 3, 2009. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/strukturnaya-transformatsiya-vysshego-obrazovaniya-v-germanii-v-kontekste-bolonskogo-protssessa> (дата обращения: 15.11.2016).
83. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. М.: Центр образовательного законодательства РФ, 2002. 340 с.
84. Теория права и государства: учебник / под ред. проф. Лазарева В.В. М.: Право и Закон, 1996. 424 с.
85. Течиева В.З. Реализация практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза. Владикавказ: Вестник СОГУ. №2. 2013. С. 120–124.
86. Тешев В.А. Дуальное образование как фактор модернизации системы социального партнерства вузов и предприятий // Вестник Адыгейского государственного университета. № 1 (135), 2014. С. 139–144.
87. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетенции: учеб. пособие. Ижевск: УдГУ, 1994. 65 с.
88. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: около 100000 слов. М.: Аделант, 2013. 800 с.
89. Федеральное государственное учреждение «Центр испытаний и сертификации». СПб. URL: <http://www.rustest.spb.ru> (дата обращения: 05.10.2016).
90. Федорова Л.А. Инновационные идеи модернизации российского образования в свете Болонского процесса // Интерэкспо гео-Сибирь. Том 6, 2010. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-idei-modernizatsii-rossiyskogo-obrazovaniya-v-svete-bolonskogo-protssessa> (дата обращения: 25.11.2016).
91. Федотова Г.А. Взаимодействие социальных партнеров в процессе профессионального обучения в ФРГ: аналитический обзор. М.: ИРПО, 2005. 45с.

92. Цибилова Т.Ю. Сравнительный анализ систем образования в России и Германии в условиях болонского процесса // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. № 4, 2012. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/77-30569-360710-sravnitelnyy-analiz-sistem-obrazovaniya-germanii-i-rossii-v-usloviyah-bolonskogo-protsessa> (дата обращения: 18.01.2016).

93. Чеботарёва Е.Э. Пространство и время в социальном поле институционализированного образования // Философия образования: Серия «Symposium», Выпуск 23. Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. С. 137–141.

94. Что такое качество образования? Приоритетный национальный проект «Образование», Министерство образования и науки РФ, федеральное агентство по образованию, институт проблем образовательной политики, 2009. URL: [http://school65.centerstart.ru/sites/school65.centerstart.ru/files/chto\\_takoe\\_kachestvo\\_obrazovaniya.pdf](http://school65.centerstart.ru/sites/school65.centerstart.ru/files/chto_takoe_kachestvo_obrazovaniya.pdf) (дата обращения: 15.01.2016).

95. Ширин С.С. Ключевые аспекты документов Болонского процесса // Международные образовательные связи: онлайн-конференция, 2007. URL: <http://mgs.org.ru/?p=39> (дата обращения: 20.11.2016).

96. Шмырева Н.А., Губанова М.И., Крецан З.В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития: учеб. пособие. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2002. 101 с. (определение высшего профессионального образования)

97. Эндеманн М. Менеджмент качества в учебных заведениях высшего профессионального образования. Рамочные квалификационные требования к преподавателям вузов в рамках единого образовательного пространства ЕС: Institut fur Verbundstudien NRW Hagen, 2011. 55 с.

98. Юнгманн Т., Шнайдер Р. Дидактическая поддержка разработки и реализации бакалаврских и магистерских образовательных программ: Dortmund Technical Universitat. Dortmund, 2011. 36 с.

99. Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования: учеб. пособие. М.: Владос, 2008. 399 с.
100. Яковлев Е.В. Управление качеством образования: учеб. пособие. Ч. 1. Челябинск: ЧГПУ, 2000. 147 с.
101. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М: ВЛАДОС, 2006. 239с.
102. Akkreditierungsrat: Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen, Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor Bakkalaureus und Master/Magister: Mindeststandards und Kriterien. 30.11.1999. URL: <http://www.akkreditierungsrat.de>. (дата обращения: 10.12.2016).
103. Anerkennung von Studienleistungen – Hintergrund zur Lissabon Konvention. URL: [http://www.fzs.de/themen/internationales/anerkennung\\_studienleistungen/index.html](http://www.fzs.de/themen/internationales/anerkennung_studienleistungen/index.html) (дата обращения: 10.12.2016).
104. Anikeyev A.A., Arturov E.A. Modern structure of education in Germany: Alma mater. N 3, 2012. P. 67–68.
105. Berning E. Juniorprofessuren: Th. Studer (Hrsg.) Erfolgreiche Leitung von Forschungsinstituten, Hochschulen und Stiftungen, 2002.
106. Berning E. Juniorprofessuren Th. Studer (Hrsg.) Erfolgreiche Leitung von Forschungsinstituten, Hochschulen und Stiftungen. Management, Finanzen, Personal und Recht in der Praxis für Wissenschaftseinrichtungen. Hamburg, 2002.
107. Brunkhorst-Hasenclever A. Eckpunkte zur Qualitätssicherung bei Einführung von Bachelor-Master-Strukturen in der Lehrerbildung: HRK (Hrsg.) Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik, 2005.
108. DAAD Mitgliedsversammlung am 24. Juni 2008 in Berlin. URL: [http://www.daad.de/presse/de/Praesentation-06\\_08\\_Mitgliederversammlung\\_PGGS.pdf](http://www.daad.de/presse/de/Praesentation-06_08_Mitgliederversammlung_PGGS.pdf) (дата обращения: 10.12.2016).
109. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Hamburg, 1994.

110. Fedotova G.A. The interaction of social partners in the course of vocational training in Germany. Analytical Review. M.: IRPO, 1998. 45 p.
111. Fischer L., Minks K.-H. Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik, HIS: Projektbericht. Hannover, 2007.
112. Frankenberg P. Das differenzierte deutsche Hochschulsystem aus Sicht der Universitäten, Universitäten und Fachhochschulen im Wettbewerb und Kooperation. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn, 1999.
113. Gensch S.K., Schindler G. Bachelor-und Master-Studiengänge an staatlichen Hochschulen in Bayern – Ergebnisse einer ersten Analyse, 2003.
114. Glayssner O.Y. The higher education system in Germany: a great many ways: Alma mater. N10, 2008. P. 59–60.
115. Grotjahn R. Sprachprüfungen als Instrument der Qualitätssicherung in Lehre und Studium: HRK (Hrsg.) Qualität messen. Qualität, 2005.
116. Grotjahn R. Sprachprüfungen als Instrument der Qualitätssicherung in Lehre und Studium, HRK (Hrsg.) Qualität messen. Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik. Bonn, 2005.
117. Hochschulrahmengesetz – Novelle vom 20.08.1998. BG B1. I. p. 19.
118. Internationale Anerkennung. URL: <http://www.hrk.de/bologna/de/home/2037.php> (дата обращения: 10.12.2016).
119. Ischdonat J. Die deutsche Juristenausbildung unter dem Einfluss des Bologna-Prozesses. Göttingen, Optimus Verlag, 2010. 94 s.
120. ISO 9000:2008. Quality management systems – fundamentals and vocabulary. URL: <http://www.iso.org> (дата обращения: 08.10.2016).
121. Jahn H. Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen, U. Welbers (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge des Lehrens und Lernens an Hochschulen. 1. Aufl. Lucherhand, 2001.



122. Jahn H. Gestufte Studiengänge an deutschen Hochschulen, U. Welbers (Hrsg.) Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge des Lehrens und Lernens an Hochschulen. 1. Aufl. Lucherhand, 2001.

123. KMK Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystem und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom, 2000. URL: <http://www.kmk.beschluesse/1802/htm> (дата обращения: 10.12.2016).

124. Moerschbacher B. Gestufte Studiengänge in den Biowissenschaften an der Universität Münster – ein integratives Konzept, HRK (Hrsg.) Qualität messen – Qualität managen. Leistungsparameter in der Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik, 2005.

125. Muratov V.S. Possibilities of a dual system of education as a part of training of specialists: Successes of modern natural science. N7, 2008. P.91.

126. Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRK) vom 22. Februar 2002. URL: <http://www.hrk.de/documents/1880/htm> 23.04.2005 (дата обращения: 21.12.2016).

127. Realisierung der Ziele der «Bologna-Erklärung» in Deutschland // Sachstandsdarstellung (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF). Stand, 2003. URL: [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2003\\_pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2003_pdf) (дата обращения: 10.12.2016).

128. Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht für Deutschland von KMK und BMBF unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern. URL: [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2004\\_pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004_pdf). 28.08.2005 (дата обращения: 21.12.2016).

129. Rodikov A.S. Some aspects of educational services profiling of dual system of European education: Bulletin of the Military University. N 3 (23), 2010. P. 41–46.

130. Statistische Daten zur Einführung von Bachelor – und Masterstudiengängen, Wintersemester 2007/2008. Statistik zur Hochschulpolitik.

Bonn, 2007. S.7. URL: [www.hrk.de/de/download/dateien/HRK\\_StatistikBA\\_MA\\_WiSe2007\\_08\\_final.pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/HRK_StatistikBA_MA_WiSe2007_08_final.pdf) (дата обращения: 2.12.2016).

131. Tenorth H.-E. Lehrerbildung in Berlin: Äquivalenzregelungen und Anerkennungsverfahren für Examina, HRK (Hrsg.) Qualität messen, 2005. 112 s.

132. Teshev V.A. Dual education as a factor of the modernization of the system of social partnership of universities and enterprises: Bulletin of Adyghe State University. N1 (135), 2014. P. 139–144.

133. Wojtyśiak J. Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses: Infobrief Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag. Berlin, 2010. 26 s.

134. Zweiter Bericht zur Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses von KMK und BMBF. S. 5. URL: [www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_2007\\_pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2007_pdf). 17.03.2008 (дата обращения: 21.12.2016).

