

# ПСИХОЛОГИЯ

---

## Уровневая система образования: психологические проблемы и решения

А. Н. Лебедев\*

*В статье рассматриваются психологические проблемы сложного перехода российских вузов на уровневую систему образования. Существует вероятность того, что уровневая система образования постепенно сформирует определенные типы мышления: «практическое», «теоретическое» и «научное», принципиально различающиеся по своим психологическим характеристикам. Специалисты с разным типом мышления могут оказывать различное влияние на экономику и культуру. Болонская система дает участникам процесса возможности для адаптации общих принципов к местным условиям. Понятия компетентности и компетенции являются одними из наиболее важных понятий уровневого образования. Они имеют глубокое психологическое содержание. Однако есть психологическая проблема понимания сути компетенции и их формирования в реальном учебном процессе. В Российском образовании для эффективного перехода на уровневый принцип необходимы развитая система тьюторства, расширение ассортимента гуманитарных дисциплин, а также исследования в области психологии труда, психологии профессионально-важных качеств и профессиографии.*

*Ключевые слова: психология труда, психологические профессионально-важные качества, профессиограммы, уровневая система образования, кастомеризация, компетентность и компетенции, стили преподавания.*

## Tier System of Education: Psychological Problems and Solutions

A. N. Lebedev

*The article reveals psychological problems of the complex transition of Russian universities to the tier system of education. It is obvious that the tier system of education will gradually form the particular types of thinking: "practical", "theoretical" and "scientific", which are absolutely different in their psychological characteristics. Specialists with different type of thinking can exert various influence on economy and culture. Bologna system gives the participants of the process opportunities for the adaptation of the general principles to the local conditions. The notions of the competence and expertise are among the most important concepts of the tier education, they have profound psychological contents. However there is a psychological problem of understanding of the essence of competences and their formation in real educational process. Well-developed system of tutorship, an extension of a range of human sciences and also research in the area of psychology of work, professionally important qualities and profессиоgraphy are necessary for an effective transition to the tier education system in Russia.*

*Key words: psychology of work, professionally important qualities, profессиоgrams, tier education system, casteforming, expertise and competence, teaching styles.*

---

\* Лебедев Александр Николаевич - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой «Прикладная психология» Финансового университета при Правительстве РФ. E-mail: aram\_euro@mail.ru

Переход на уровневую систему образования, осуществляемый странами, подписавшими Болонскую конвенцию, крайне сложен, причем не только для России, но и для многих стран Европы. Болонский процесс находится в постоянном развитии, поэтому проблемы обнаруживаются по ходу этого развития. Их оказывается довольно много, и очень часто они вызваны психологическими причинами. До сих пор, несмотря на многолетние обсуждения целесообразности новой системы организации образования, споры специалистов по этому вопросу не утихают.

В апреле 2007 года Газета *Neue Zürcher Zeitung* сообщила, что в Санкт-Галленском университете, который первым полностью перешел на новую систему, большинство профессоров и доцентов не скрывает, что реформа негативно отразилась на образовательном процессе. Наиболее ощутимо новые стандарты и введение системы зачетных баллов ударили по гуманитарным специальностям. По мнению преподавателей университета, «познание сведено к охоте за баллами».

В 2009 году Западная Европа столкнулась с мощным протестным движением, которое было связано с переходом на болонскую модель высшего образования. Беспорядки начались в Испании, потом в Австрии. В Австрии студенты, выражая свой протест, захватили Академию изобразительных искусств, позже к ним присоединились преподаватели. Протестующих из Академии искусств поддержали студенты Венского университета, учебные и административные корпуса которого захватили свыше 2 тысяч студентов. Солидарность с ними выразили студенты ряда городов Австрии, Италии, Хорватии и Украины. Участники акций протеста получили поддержку школьников, учителей средних школ, писателей и политиков.

Участники волнений выступили против внедрения системы бакалавр-магистр, поскольку считали, что она наносит вред полноценному высшему образованию. Кроме того, они негативно высказывались по поводу проблемы социального неравенства в период учебы и так называемой «экономизации», когда университеты, стремясь на первом этапе обучения дать практические знания, попадают под сильное влияние коммерческих структур. Студенты заявляли, что получают не фундаментальные и глубокие знания, а только те, на которые есть ситуа-

тивный спрос на рынке. Время учебы в бакалавриате, по их мнению, в этом случае искусственно сокращается для того, чтобы корпорации могли как можно быстрее получить рабочую силу.

Образовательную политику Евросоюза протестующие называли чрезмерно бюрократической. Они требовали свободного выбора предметов, например, гуманитарных, вместо навязывания обязательных, возможности получать полноценное бесплатное высшее образование для всех людей, отмены принципа управления сверху вниз, свободный доступ к высшему образованию для людей без гражданства данной страны. Участники акций выступали также против унификации показателей усвоения знаний. Несмотря на то, что согласно Болонской конвенции, баллы, которые студенты получают в одном из вузов Европы, должны засчитываться во всех остальных, реально существующая система не позволяет объективно сопоставить объём знаний студентов и оценить настоящее качество образования.

Следует отметить, что многие требования протестующих напрямую не относились к содержанию и структуре образования, предписанном Болонской конвенцией, а имели экономический и гуманитарный характер. Однако в процессе широких дискуссий некоторые из них все-таки были учтены, так как имели достаточные объективные основания. Очень важно проанализировать эту ситуацию с позиций психологии и учесть опыт европейских стран, чтобы не допустить аналогичный ошибок. Очевидно, что в нашей стране с ее историей и менталитетом окончательный переход к новой системе может оказаться не менее сложным, чем в более благополучной Европе.

То, что внедрение системы вызвало мощную волну социального протеста, привлекло внимание общественности и получило широкое обсуждение, говорит о том, что Болонский процесс – живое развивающееся явление. Однако, главная психологическая проблема переходного периода, на наш взгляд, состоит в отсутствии взаимопонимания противодействующих сторон и поиска компромиссных вариантов, так как сама система объективно имеет и плюсы, и минусы. То есть здесь, как и в тех случаях, когда мы имеем дело с любым многофакторным системным явлением, истина оказывается как всегда посередине.

Сегодня многие сравнивают старую систему образования в СССР и Болонский процесс. Некоторые авторы подчеркивают, что советская система, помимо задач развития производства, еще решала задачи социальные и гуманитарные. Можно вспомнить реакцию американской общественности на запуск первого советского спутника в 1957 году. Тогда американцы много говорили о том, что СССР совершил такой рывок именно вследствие очень эффективной системы образования в нашей стране. Именно поэтому одной из ключевых тем обращения президента Б. Обамы к Конгрессу США в 2011 году была реформа американского образования. По словам Б. Обамы, запуск СССР первого спутника Земли оказал благотворное влияние на ситуацию в стране: «Америка увеличила размер инвестиций в научные исследования и образование, после чего стала мировым лидером в этих областях». Очевидно, что качественное образование тесно связано с качеством науки. Так, например, в 2009 году доля публикаций американских ученых, содержащих важные научные открытия, составила немногим менее 30% от мирового уровня.

Известно, что наша страна долгое время выпускала больше всего в мире специалистов инженерных и гуманитарных профессий, зарплата которых после вуза была по современным меркам мизерной. Наверное, столько инженеров государству было не нужно, но их все-таки выпускали. С другой стороны, это имело определенное социальное значение, потому что именно люди с небольшими зарплатами и высшим техническим и гуманитарным образованием составляли самую многочисленную прослойку российской интеллигенции и были носителями культурных ценностей. Именно они регулярно посещали театры и музеи, создавали среду, стимулирующую к творчеству поэтов и художников, противостояли серости и убо-

гости официального искусства периода «развитого социализма».

Главная особенность Болонской конвенции – это наличие некоего стандарта, которого придерживаются страны, ее подписавшие. Однако в США, например, общего стандарта для всех вузов нет. Каждый университет формирует свою научно-педагогическую школу. И, тем не менее, в мировых рейтингах высших учебных заведений они стабильно занимают верхние 70–80 позиций. Но это самое дорогое образование в мире, самые трудные конкурсы и самое лучшее техническое оснащение. Попытки объединения неких общих правил оценки знаний в США и Европе не дали результатов: оказалось очень сложным объединить системы оценки полученных знаний.

Чем можно объяснить психологический барьер, который возникает у многих людей в нашей стране при переходе Российского образования на многоуровневую систему? Таких причин много, и они крайне разнообразны. Одни не принимают новую систему в силу сформировавшихся в прежние времена устойчивых идеологических и даже политических убеждений, другие – по причине инерции мышления или в результате сильного чувства тревоги по поводу всего нового и незнакомого. В любом случае психологические проблемы существуют, требуют анализа и решений.

По мнению ряда авторов, основная психологическая проблема многоуровневого образования вовсе не в сокращенном времени обучения, а в содержании, в том способе мыслить, который формируют этапы такого образования. Наверняка через несколько лет психологи и социологи будут писать о трех типах мышления людей, которые будут совпадать с тремя моделями образования: бакалавр, магистр и доктор. Проблема в том, что магистров обычно выпускается в несколько раз меньше, чем бакалавров, а докторов намного меньше, чем магистров.

**Таблица 1. Количество студентов некоторых российских вузов по уровням обучения в 2009 году**

	Российский университет дружбы народов (РУДН)	Санкт-Петербургский государственный университет	Национальный исследовательский университет МФТИ
Всего студентов	18 672	38 612	5 020
бакалавры	6 937	12 000	1 929
специалисты	8 963	20 000	1 423
магистры	1 833	3 900	1 156
аспиранты	910	2 517	506
докторанты	29	195	6
Иностранные студенты	4 249	1 072	643

В публикациях по поводу Болонского процесса часто высказывается мнение, что стиль мышления, который формируется у студента в бакалавриате – это мышление практика, работающего быстро, но не всегда четко понимающего, что именно он делает и почему нужно делать что-то именно так, как его учат. Всегда есть опасение, что нестандартные задачи заурядный человек с мышлением бакалавра-отличника решать не сможет. А власти у него обязательно будут больше, чем у магистра и доктора, что вполне объяснимо с точки зрения современной социальной психологии. Люди с хорошо развитым практическим мышлением и недостаточно глубокими знаниями реже сомневаются в своей правоте, они способны убеждать, а значит – имеют все шансы получить возможность управлять остальными. Этот психологический феномен был экспериментально изучен знаменитыми американскими психологами М. Шерифом, С. Ашем, С. Милграмом, Ф. Зимбардо французским социальным психологом С.Московичи и другими.

При болонской системе на первом месте – практика, потом общая теория, потом наука. При нашей старой советской системе – сначала общая теория, потом практика, потом наука. В результате во втором случае в стране появляется слишком много «теоретиков» и формируется слой рефлексирующей и самостоятельно мыслящей интеллигенции. В первом случае в стране много «практиков», занимающихся конкретными вопросами и решением конкретных задач. Для развивающейся экономики лучше первый путь. Он лучше в целом и для обычных людей. Но лучше ли он для страны, исторически и психологически претендующей на особую роль в мировом сообществе наций? Более того, может ли, например, человек со стилем мышления, сформированном в бакалавриате, заниматься управленческой деятельностью? Некоторые авторы высказывают мнение, что многих людей с образованием и мышлением бакалавров, то есть «практиков», вовсе нельзя допускать к власти, например, политической.

Что же лучше: классическая методика обучения от общего к частному или болонская – бакалавр/магистр/доктор – от частного к общему? Ребенок, которого никогда не учили рисовать, делает это по частям: сначала рисует глаза, рот, потом «кривую рожицу», а потом все остальное. Опытный художник рисует всю картину в целом, сначала набрасывает общие контуры, планирует и соотносит элементы будущей картины, а по-

том прорисовывает детали, получая законченное произведение. Точно так же и наука изучает мир в целом и создает его картину, характерную для определенной эпохи. Кроме этого, каждая научная дисциплина рассматривает мир с позиций своего предмета: мир как физическая реальность, как комплекс химических реакций, как исторические представления людей той или иной эпохи и пр. Хотя в обыденном сознании часто встречаются идеи о том, ученые познают мир по частям, «кусками»: изучили законы механики – перешли к электромагнитным волнам или строению атома и пр. Принцип «практического» мышления: «Я владею технологиями и знаю точно, что нужно сделать, чтобы получить запланированный результат». Принцип научного мышления: «Я понимаю, что знаю очень мало и, прежде чем что-то делать, нужно хорошо проверить, прав ли я?».

Где же выход? Возможно, следует изменить представление о том, что бакалавры должны быть ориентированы только на практику и не нуждаются в научном стиле мышления. Научный подход нужен в любом деле, особенно в практике. Только те практики, которые преодолевают догматизм и схоластику «практического» мышления способны сегодня выигрывать в жестокой конкурентной борьбе и создавать что-то оригинальное и значительное как в экономическом, так и в культурном плане.

Сегодня бакалавров часто не берут на перспективную и ответственную работу не потому, что они учатся 4 года, а не 5 лет, как кажется многим. Можно учиться долго, но знать мало. Дело в том, что у современных бакалавров другая специфика мышления. Они не всегда могут решать нестандартные задачи и задачи, требующие креатива или научного поиска. Типичный бакалавр-«практик» знает меньше, но уверен, что знает достаточно. В этом суть психологической проблемы самоопределения. Даже инструкции по формированию компетенций не всегда помогают. Так как в учебном процессе либо все преподаватели должны иметь очень хорошую психологическую подготовку, либо профессиональные психологи должны быть в большей степени включены в учебный процесс. Но обе эти задачи требуют времени и психологически обоснованных взглядов на задачи преподавания.

Часто в условиях многочисленных дискуссий по обсуждаемому вопросу высказывается мнение, вполне психологически обоснованное, что по-настоящему талантливые молодые люди с образованием бакалавров,

но мышлением магистров и докторов, все равно будут проявлять себя как специалисты высокого профессионального уровня. Это будет происходить в силу природных дарований, однако им постоянно придется преодолевать негативный образ «недостаточно образованного человека», который может сложиться в обществе как некое обыденное социальное представление. В этом случае актуальной становится позиция, однажды высказанная в стихотворной форме советским поэтом, переводчиком и литературоведом Львом Озеровым: «...талантам надо помогать, бездарности пробьются сами». Однако, кто будет помогать талантам, если обучение построено по системе зачетных единиц и баллов?

Некоторые авторы отмечают, что одна из серьезных проблем, возникающих при переходе российской системы образования на европейскую, – недостаточная информированность студентов, профессорско-преподавательского состава, а также чиновников о целях, задачах и методах проведения образовательной реформы. Основа многоуровневой системы – всеобщая полезность. Предполагается, что это не догма, следуя которой нужно отказаться от национальной специфики стран участниц процесса. При ограниченном количестве общих правил допускается значительная локальная вариативность, где организаторам образования предоставляется возможность выбора. «Гуманитарная кастомеризация» образования – необходимое условие для взаимной адаптации культур и эффективной интеграции европейских стран в единое сообщество. Именно в локальной индивидуализации образования, основанного на общих международных стандартах, многие ученые видят сегодня возможность его эффективного развития. Наступление массовой кастомеризации в мире предсказал футуролог Э. Тоффлер. Он связывал кастомеризацию с возрастающей конкуренцией. Однако почему, например, вопрос конкуренции в образовании, непременно возникающей, если оно будет платным, вообще никоим образом не обсуждается? Болонская система в плане «мобильности» студентов начнет эффективно работать только в том случае, если образование будет общедоступным и бесплатным.

Обсуждая психологические проблемы перехода на уровневую систему образования, целесообразно рассмотреть с позиций психологии некоторые его основные компоненты.

Понятия компетентности и компетенции являются одними из наиболее важных понятий уровневого образования, имеющими глубокую психологическую основу. В целом компетентность – это способность, которая складывается из множества компетенций. Главная психологическая проблема компетентностного подхода в том, что формировать компетенции должны люди, не знающие, как это делать, так как для этого нужна мощная психологическая подготовка.

В качестве примера компетенции можно привести комплекс умений, связанных с анализом и пониманием текстов – «компетентность чтения» или «компетентность понимания». Разработчик использовал в качестве основы тестовые задания PISA (Programme for International Student Assessment). В соответствии с ними студент должен уметь:

- определять цель (цели) написания текста;
- выделять основную мысль (мысли), содержащуюся в тексте;
- определять адресата текста, т.е. к кому текст обращен;
- отличать в тексте содержание от стиля, т.е. что написано от того, как это написано;
- определять смысл прочитанного текста;
- выразить кратко (в одной или двух фразах) содержание объемного текста;
- найти в тексте предложение, наиболее полно отражающее его содержание;
- найти в тексте предложение, наиболее точно отражающее какое-либо человеческое качество – чувство, переживание, мысль.

Вполне очевидно, что эти требования в полной мере не отражают содержания психической деятельности. Ведь тексты художественные психологически существенно отличаются от технических или математических текстов. Кроме того, трудно определить уровень, глубину «компетентности понимания». Эти умения могут относиться в равной степени и к ученику третьего класса средней школы, и студенту-бакалавру, и доктору наук. Поэтому необходима определенная работа по уточнению и разъяснению психологических основ компетенций. Ведь «умение выделить основную мысль (мысли), содержащуюся в тексте» связано с психологией продуктивного и рефлексивного мышления, «умение определять, адресата текста, т.е. к кому текст обращен» предполагает достаточно развитый социальный интеллект; «умение определять смысл прочитанного текста» – это психология понимания, «умение найти в тексте предложение, наиболее

точно отражающее какое-либо человеческое качество – чувство, переживание, мысль» – это развитая эмоциональная сфера, эмпатия и психология социального взаимодействия.

В связи с компетентностным подходом становится актуальной проблема оценки и формирования психологических профессионально-важных качеств студента (ППВК). Существовавшая в советские времена система профориентации и профконсультирования как одна из функций государственной системы образования разрушена, новая не создана. Тогда профессиограмма имела статус государственного документа. Сегодня мы не знаем, какими психологическими профессионально-важными качествами должен обладать профессионал в определенной сфере деятельности, чтобы быть максимально успешным. Например, должен ли он быть способным к конкуренции с другими профессионалами, или он должен быть коллективистом, человеком команды? В настоящее время отсутствует единая система описания профессий (профессиография). В наши дни компания может называть специалиста так, как сочтет нужным и требовать от него то, что посчитает нужным. Сегодня сразу трудно понять, что умеет человек, и чем он конкретно занимался на прошлой работе.

Поэтому актуальны междисциплинарные исследования и разработки, изучение профессий, чтобы перейти на уровень определения компетенций. В университетах при кафедрах должны быть научные и научно-прикладные лаборатории, одной из задач которых было бы изучение конкретных сфер деятельности выпускаемых студентов, описание необходимых профессионально-важных качеств и разработка методов обучения под конкретные профессиональные задачи. Необходимо также развивать системы профориентации, профотбора, профконсультирования, профессиографии, профессиональная психодиагностика. Если Болонский процесс имеет будущее, то рано или поздно может возникнуть острая проблема унификации компетенций, которые формируют разные вузы в разных странах. В этом случае возрастет потребность не только в междисциплинарных, но и в кросскультурных исследованиях.

Еще одна психологическая проблема современного образования – это формирование социального и эмоционального интеллекта, проще говоря, способности профессионала к эффективному общению с разными людьми, способности налаживать необходимые для совместной работы связи и от-

ношения. Отсутствие социального и эмоционального интеллекта приводит к конфликтам, превращает труд в борьбу, а жизнь – в выживание. Рядовой преподаватель даже с очень хорошей психологической подготовкой вряд ли способен в одиночку решить эту проблему.

Сегодня также остро стоит вопрос зрелости или незрелости студента, которому новая система дает право выбирать не только профессию, но и изучаемые предметы. При этом в отсутствие развитой системы профориентации школьников молодой человек вряд ли разбирается в тонкостях огромного количества профессий и в своих собственных наклонностях и способностях. Он может «искать себя» всю жизнь, меняя род занятий, компании, страны и пр. Хорошо известно, что отсутствие четкой профессиональной идентификации может приводить к печальным результатам, например, неврастении, депрессивным состояниям и др.

Кроме того, возможность самостоятельно планировать систему собственного обучения и выбирать место учебы в рамках европейского сообщества требует навыков психологической адаптации в различных культурных традициях. В российских вузах сегодня низкий уровень преподавания таких необходимых для успешной кросс-культурной адаптации гуманитарных дисциплин, как социальная и этническая психология, психология общения и этикета и других. Недостаток навыков социального взаимодействия с представителями других культур снижает уровень психологической адаптивности специалиста как на рынке труда в своей стране, так и в зарубежных странах.

Сегодня в стране фактически отсутствуют специалисты по психологии труда, подготовленные для работы в условиях рыночных отношений, которые могли бы реально помогать людям разных профессий адаптироваться к любым этнокультурным традициям и профессиональной деятельности в странах Евросоюза и не только. Отсутствие глубокой этно-психологической подготовки препятствует также пониманию студентами собственной роли в мировых социально-экономических процессах. Решение этой проблемы состоит в том, чтобы расширить круг преподаваемых гуманитарных дисциплин и привязать их к культурным традициям стран Болонского процесса.

Постоянно возникающие дискуссии о том, можно ли за 4-года подготовить хорошего специалиста, с точки зрения современных педагогической психологии и психологии

труда, на наш взгляд, не имеют смысла. При психологически правильно организованной системе обучения эта задача не кажется нереалистичной. Педагогическая психология за длительную историю своего существования выработала огромное количество методик формирования навыков и умений. Здесь и проблемное обучение, и программированное, и рефлексивное и многое другое. Проблема лишь в том, как научить преподавателей формировать именно те компетенции, которые нужны, и именно компетенции, а не что-либо другое. Ведь это понятие предполагает не только отработку навыков, но и определенное влияние на мышление и личность студента, способность критически, логически и реалистично мыслить, быстро принимать решения, работать в команде и пр. В этом случае вопрос психологической подготовки профессорско-преподавательского состава и взаимодействия с психологами стоит крайне остро.

С другой стороны, и профессорско-преподавательский состав (ППС) при новой системе также не защищен от психологических проблем. Одна из задач в этом случае – психологическая адаптация ППС к «асинхронной» системе преподавания и уход от «линейной» (последовательной) системы обучения. Длительное время в нашей стране наиболее высокие оценки педагогического сообщества получал преподаватель – «яркая личность». Сегодня ему дают возможность лично проявить себя в научной деятельности. Нужно сказать, что это неплохая компенсация за то, что во время занятий с «мобильной и нестабильной» студенческой аудиторией он будет более рационально подходить к оценке усвоенных студентами знаний и выработанных навыков и умений. При этом возникает проблема адаптации индивидуальных преподавательских стилей к тому стилю, который предельно точно соответствовал бы новым формам обучения. Психологически процесс смены педагогических установок сложен. Ведь в контроле усвоенного студентами материала теперь должны участвовать все субъекты образовательного процесса, а не работодатели.

Оценка усвоения материала студентами также психологически сложна для преподавателей. К этому многим из них до сих пор довольно трудно приспособиться. Например, при балльно-рейтинговой системе оценить объективно в 100 баллов каждого студента составляет большую проблему. Это связано с давними открытиями в области психомет-

рии, которые были сделаны выдающимся психологом Стивенсом. Он описал 4-е измерительные шкалы: номинальную (номинативную), порядковую (ранговую), интервальную и шкалу отношений. Позже было показано, что при субъективной оценке многих аморфных объектов люди способны проводить точные измерения только в номинальной и порядковой шкалах. Это означает, что измерение успеваемости в 100 балльной шкале носит весьма условный характер и, в конечном счете, сводится к той же 5-балльной шкале, которая является в определении Стивенса порядковой (ранговой).

При этом есть разные психологические стили преподавания. Например, одни преподаватели («жесткие») ставят очень низкие баллы, а другие («добрые») – ставят явно завышенные. В дисциплинах по выбору студенты часто выбирают преподавателя, а не только то, что им пригодится в работе. Ведь главное – повысить свой рейтинг. Психологи предлагают различные классификации стилей преподавания, которые связаны с личностными особенностями преподавателей, а значит – с трудом подвергаются изменениям. Например, выделяют такие стили, как репродуктивный, творческий, эмоционально-ценностный, эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный. Некоторые исследователи, опираясь на идеи К. Левина о лидерстве в группе, рассматривают такие стили преподавания как демократический, авторитарный, попустительский и т.д.

Так как студент самостоятельно строит свои учебные планы и выбирает учебные программы, то многим преподавателям бывает крайне затруднительно проявить свои педагогические способности и человеческие качества. Зачастую они вынуждены идти на поводу у студентов, ориентируясь на их незрелые потребности, а не на свой научный, педагогический, практический и жизненный опыт. Иначе трудно заработать авторитет и уважение у студентов, а это практически для всех преподавателей психологически очень важно.

В болонской системе зачетные единицы (кредиты) являются основным средством построения индивидуальных учебных планов, в которых предусмотрены большие возможности выбора. Основная задача кредитной системы вуза – в том, чтобы обеспечивать свободу выбора. Российским преподавателям сегодня психологически сложно

перейти от старых принципов к новым. Большинство из них психологически не готово предоставить студенту такую свободу. Они считают, что студент должен выполнить, прежде всего, обязательную программу, так как без этого его профессиональный уровень будет низким.

Студент получает основные баллы за активность на семинарах, за рефераты, эссе, курсовые и дипломные работы. В этом случае основная подготовка студента заключается в его самостоятельной работе и количественных показателях при очень незначительных возможностях преподавателя проверить содержание и качество усвоенных знаний. Ведь не секрет, что на семинарах выделяются не самые способные, а самые активные, а работа преподавателя с рефератом и эссе студента в силу недостатка времени оказывается чаще всего весьма поверхностной. То есть реально оценивается сам факт сдачи реферата или эссе, а не его качество. Российская «специфика» здесь проявляется в том, что на рынке «квазиобразовательных» услуг в Москве в настоящее время широко распространена услуга «изготовления» письменных работ на заказ: рефераты по 150 р., курсовые – 700 р., дипломы – 2500 р. (информация на май–июнь 2011 года). И таких предложений очень много.

Еще одно важное понятие уровневой системы – модуль. Так как модуль содержит в себе несколько курсов (дисциплин), он должен создавать у студента целостное представление об определенной предметной области и способствовать формированию определенных компетенций. При этом модуль определяется не тематикой предмета, а достижением некоего образовательного результата. Очевидно, что кредитно-модульная система заставляет и преподавателей, и студентов больше работать. Она позволяет студенту накапливать знания в течение всего учебного года «порциями», удобными для усвоения и соответствующими объему внимания и памяти студента. В традиционной системе обучения, как известно, основная нагрузка ложится на период экзаменационной сессии, что психофизиологически явно не обосновано. Такие нагрузки обычный студент выдерживает с очень большим напряжением. В уровневой системе накопленные баллы теоретически дают возможность студенту вообще не сдавать экзамен, а получить высокий рейтинговый балл и «автомат». Предполагается, что система модулей,

зачетных единиц и рейтингов создает полезную конкуренцию среди студентов. В полезности этого многие известные психологи, как в нашей стране, так и за рубежом, высказывают сомнение, так как часто наиболее способные студенты получают более низкие рейтинговые показатели. Например, реально значительную прибавку к баллам студент может получить, выполняя общественную работу и вызывая тем самым расположение преподавателя.

Некоторые специалисты в области образования утверждают, что кредитно-модульная система не обеспечивает быстрого обновления знаний в соответствии с научно-техническим прогрессом. Действительно, есть дисциплины, где знания находятся в постоянном движении. Также есть дисциплины, где нет устоявшихся точек зрения. Например, это космология, медицина, экономика, управление, юриспруденция, искусство, социально ориентированная деятельность, политика, воспитание и др. В обществе быстро меняются социальные нормы и ценности. То есть гуманитарное знание проблемно и находится в постоянном развитии. Как составлять такие модули? Взять одну точку зрения, которая близка преподавателю? Взять «официальную» и дать студентам? Или дать информацию по материалам дискуссии в научном сообществе? Но это противоречит задаче формирования практического навыка.

В болонской системе есть серьезный потенциал, который в рамках отечественной системы образования в переходный период еще в достаточной степени не раскрылся. Это тьюторство. Здесь роль психологии весьма значительна. Стандартов на подготовку тьюторов нет. Какими психологически профессионально-важными качествами должен обладать тьютор, никто не знает, но его роль в процессе обучения студентов переоценить невозможно. Однако кто такие тьютеры? Каков их статус? Кто их будет готовить? Ведь у них не так много полномочий, но при этом психологически очень сложная роль. Это «контролер» или «старший товарищ-наставник»? Какими ППВК должен обладать тьютор? Это роль или этап в жизни человека? Должен ли проводиться психологический отбор тьюторов? Нужен ли экзамен на знание психологических основ тьюторской деятельности. Возможно, сами тьюторы могут проходить психологическую подготов-

ку на уровне бакалавриата, и это постепенно станет особой профессией.

Во многих странах Европы болонскую систему пытаются адаптировать к национальным особенностям страны – участницы конвенции. У нас наоборот: мы часто пытаемся подогнать российскую ментальность под формальные положения болонской системы. А это намного сложнее. Говоря языком К.Г. Юнга, наши архетипы, наше коллек-

тивное бессознательное уже вступают в противоречия с реальностью. И это движение только началось. Наверное, здесь нужно понять главное: болонская система не догма, она предоставляет возможность кастомеризации, то есть при соблюдении общих правил обучения выбрать ту конкретную форму, которая лучше соответствует российской истории, традициям, многонациональной культуре и национальной психологии.

## Литература

1. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – № 11. – 2004 с.
2. Болонская декларация. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление европейских Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года // Вестн. Рос. филос. о-ва. 2005. № 1 (33), С. 74–77.
3. *Гретченко А.И.* // Автономизация вузов России и Болонский процесс. – «Высшее образование в России» 2006. № 6.
4. *Гретченко А.И., Гретченко А.А.* // Болонский процесс. Интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. Изд-во: КноРус. 2009. 432 с.
5. *Колесов В.* Двухступенчатое высшее образование: 15 аргументов «за». «Высшее образование в России». 2006. № 3.
6. *Ларионова М.В., Шадриков В.Д., Железов Б.В., Горбунова Е.М.* // Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2004.  
«Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс (под ред. А.Ю.Мельвиля) М.: ОЛМА – ПРЕСС, 2005. 352 с.
7. *Скотт П.* // Размышляя о реформах высшего образования в Центральной и Восточной Европе // Высшее образование в Европе. 2002. №№ 1, 2.
8. Международное образование. Вопросы реализации идей Болонского процесса: Сборник статей. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 164 с.