

## БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ: РОССИЙСКАЯ СПЕЦИФИКА

Иванова Марина Авенировна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: ivanova\_lgpu@mail.ru  
Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского,  
г. Липецк, Россия  
Адрес: 398020, г. Липецк, ул. Ленина, 42

*Аннотация.* Статья посвящена одной из проблем, с которой сталкивается российское высшее образование при переходе на кредитно-модульную систему в процессе реализации в России принципов Болонской декларации. Этой проблемой является недостаточный уровень познавательной самостоятельности многих российских студентов-первокурсников, что сказывается на их готовности быть субъектами своей учебной деятельности вообще и студентоцентрированного учения в частности. Автор считает, что причины такого положения следует искать как в области специфики российского национального менталитета, так и в особенностях традиционного для России школьного образования. В результате проведенного исследования делается вывод о том, что именно из-за несформированности необходимых учебных умений и, как следствие, неумения работать самостоятельно большинство первокурсников оказываются неготовыми к обучению в условиях кредитно-модульной системы. Поэтому вопросы формирования и развития познавательной самостоятельности обучающихся должны находиться в центре внимания разработчиков ФГОС как среднего, так и высшего образования.

*Ключевые слова:* Болонский процесс, кредитно-модульная система обучения, студентоцентрированное учение, познавательная самостоятельность, учебные умения, российское высшее образование, российское школьное образование

*Для цитирования:* Иванова М.А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 48–58.

Российское высшее образование, как известно, находится сегодня в процессе модернизации, целью которой является обеспечение его эффективности и конкурентоспособности. Этот процесс происходит в рамках создания единого европейского образовательного пространства, предусмотренного Болонской декларацией.

Напомним, что основными принципами, зафиксированными в упомянутом документе и обязательными для исполнения всеми странами, его подписавшими, являются следующие: введение двухуровневого обучения и кредитной системы, контроль качества образования, расширение академической мобильности и обеспечение трудоустрой-

ства выпускников. Наряду с этим важную роль в Болонском процессе призвана сыграть широко обсуждаемая сейчас в Европе парадигма студентоцентрированного учения (*student-centred learning*), необходимой предпосылкой которого является переход от преподавания/обучения к учению (*The Shift from Teaching to Learning*) (перевод в обоих случаях наш. – М.И.).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Более подробно см., например: Байденко В.И., Селезнева Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 120–132; Гребнев А.С. Learning как «обучение»: особенности национальной терминологии (Комментарий к статьям В.И. Байденко, Н.А. Селезневой) // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 133–135.

За последние 15 лет, прошедшие с момента подписания нашей страной Болонской декларации (2003 г.), в российском высшем образовании произошли определённые перемены. К ним в первую очередь следует отнести уже состоявшийся переход на двухуровневую систему (бакалавриат, магистратура), введение третьего уровня высшего образования, каковым является аспирантура, а также разработку и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе и системе зачетных единиц [1, с. 48–49]. Многого также сделано и делается в области контроля качества образования. В то же время можно утверждать, что положение с реализацией остальных принципов Болонской декларации в нашей стране пока нельзя назвать благополучным. Если оставить в стороне вопросы академической мобильности и трудоустройства выпускников, то очевидно следующее: предпринимаемые в отдельных российских вузах попытки внедрить кредитно-модульную систему [2] и напрямую связанное с ней индивидуально-ориентированное обучение [3] успехом пока не увенчались. Приходится также констатировать, что российское высшее образование находится пока очень далеко и от реализации студентоцентрированного учения. Закономерен вопрос: почему в России именно в этих важнейших вопросах наблюдается определённая «пробуксовка» Болонского процесса?

Причин этому достаточно много, и одна из них, на наш взгляд, напрямую касается познавательной самостоятельности студентов. Именно эта проблема и является предметом рассмотрения в данной статье.

#### Понятие «познавательная самостоятельность»

Под самостоятельностью, как известно, принято понимать такое качество личности человека, которое выражается в его умении ставить перед собой определённые цели и добиваться их достижения собственными

силами. Суть данного понятия очень чётко раскрывает следующее высказывание В.А. Якунина: «быть самостоятельным – значит стоять самому, делать что-либо без посторонней помощи, без внешнего побуждения, по своему намерению. Самостоятельность в таком понимании является наиболее существенным признаком человека и как личности, и как субъекта деятельности» [4, с. 327]. Важно также подчеркнуть, что самостоятельность является одной из важнейших составляющих такого качества личности, как субъектность [5, с. 96], качества, чрезвычайно востребованного при современном субъект-субъектном подходе, а значит, и в студентоцентрированной парадигме учения. Не случайно в «Справочном руководстве для студентов, сотрудников и высших учебных заведений», изданном Европейским союзом студентов, в описании концепции данной парадигмы, наряду с другими характеристиками, упоминается *развитое чувство самостоятельности*, которое необходимо студентам, обучающимся в таких условиях [6, с. 121].

Сформированная самостоятельность как качество личности является одним из конечных продуктов обучения и воспитания. В то же время следует учитывать, что в рамках образования учебная деятельность всегда находится под непосредственным или опосредованным воздействием деятельности педагога. Следовательно, ни один обучающийся не может быть самостоятельным в истинном смысле этого слова. Именно этим объясняется то, что в дидактике принято выделять и так называемую *познавательную самостоятельность*, которая присуща только учебной деятельности и всегда носит относительный характер. Поэтому здесь можно вести речь лишь о той или иной *степени* или, другими словами, *уровне самостоятельности*, проявляемой обучающимся.

В свое время нам удалось доказать, что познавательную самостоятельность можно приравнять к умению учиться, т.к. в ее основе лежит владение определённым набором

ром учебных умений, необходимых как для управления собственной учебной деятельностью, так и для выполнения отдельных учебных действий. Чем большим количеством учебных умений владеет обучающийся, тем выше уровень его познавательной самостоятельности (подробнее см.: [7]).

### Познавательная самостоятельность российских студентов: актуализация проблемы

Нельзя сказать, что проблема формирования познавательной самостоятельности для российского высшего образования является абсолютно новой. О её существовании говорится в очень большом количестве исследований, посвящённых проблемам организации самостоятельной работы студентов (СРС). Однако она приобретает особую актуальность в настоящее время, так как познавательная самостоятельность является *основополагающим элементом* при организации образовательного процесса с ориентацией на Болонский процесс (ECTS) [8, с. 104].

Действительно, кредитно-модульная система и тем более студентоцентрированное учение предъявляют особые требования к студенту с точки зрения его познавательной самостоятельности и субъектности. Отсюда неслучайным является и появившееся в связи с присоединением к Болонскому процессу требование к российскому высшему образованию значительно увеличить объем СРС, что уже нашло своё отражение в учебных планах, разработанных по новым госстандартам.

Познавательная самостоятельность, по мнению М.В. Лежневой и Н.А. Соловьевой, – это такое качество личности, которое характеризуется готовностью обучаемого своими силами осуществлять познавательную деятельность для решения новой познавательной проблемы [8, с. 106–107]. Если под такой готовностью понимать уровень познавательной самостоятельности, которую способен проявить обучающийся в тот или иной момент процесса обучения, то очевидно, что

в ситуации с кредитно-модульной системой он должен быть достаточно высоким.

В связи с этим возникает целый ряд вопросов. Готов ли среднестатистический российский студент осваивать те объемы самостоятельной работы, которые предусмотрены учебными планами, а значит, обладает ли необходимым для этого уровнем познавательной самостоятельности? Готов ли он принять на себя роль, предназначенную ему Болонской декларацией, а именно быть центром обучения и равноправным партнером в образовательном процессе? Можно ли считать его настоящим субъектом своей учебной деятельности, способным ставить цели и принимать на себя ответственность за их достижение, осознанно выбирать предметы для изучения, преподавателей, составлять собственное расписание при индивидуальном-ориентированном обучении и т.п.?

Пытаясь ответить на эти вопросы, нужно иметь в виду два важных момента. Во-первых, употребляемое в педагогике высшей школы слово «студент» нивелирует разницу в приобретённом опыте обучения в вузе между первокурсниками и студентами старших курсов. Очевидно, что разница между ними огромна, однако этот факт часто упускается из виду. С точки зрения проблемы, поднимаемой в данной статье, нас будут интересовать в первую очередь первокурсники. Во-вторых, не случайно речь идет о среднестатистическом российском студенте. Нельзя не видеть разницы между студентами-первокурсниками ведущих столичных высших учебных заведений, где проходной балл очень высок и потому отбираются лучшие из лучших, имеющие при этом и высокий уровень познавательной самостоятельности, и теми, кто обучается в не столь престижных провинциальных вузах. В данной статье автор, являясь преподавателем одного из последних, не может не видеть проблему через призму своего опыта и проведённого им исследования именно в этих условиях. Очевидно, что для выявления действительно среднестатистических значений необходимо

проведение широкомасштабного социологического исследования по всей стране, однако для цели данной статьи – актуализации проблемы – без социологических данных, на наш взгляд, можно обойтись.

Изучение отечественных периодических изданий по проблемам высшей школы показывает, что проблема готовности современных российских студентов к самостоятельной познавательной деятельности стоит довольно остро. Многие исследователи отмечают, что абитуриенты, поступающие в вузы, не готовы к осуществлению СРС [9; 10], из-за недостаточного опыта и отсутствия умений в этом виде учебной деятельности работать самостоятельно студентам непривычно и сложно, при этом у них не сформирована потребность в регулярной СРС [11, с. 81, 84]. По данным М.В. Лежневой и Н.А. Соловьевой, только 20% протестированных ими студентов имели достаточно высокий уровень познавательной самостоятельности [8, с. 105]. По результатам проведённого нами опроса среди первокурсников таких оказалось ещё меньше: высокий уровень имела только десятая часть опрошенных. Хотя методики проведения этих исследований были разные и авторы первого не уточняют, студенты каких курсов принимали в нём участие, тем не менее и те, и другие данные подтверждают вывод о чрезвычайной актуальности проблемы сформированности познавательной самостоятельности, причём в первую очередь *на начальном этапе* высшего образования.

#### **Познавательная самостоятельность россиян и европейцев: в чем разница?**

Интересно рассмотреть вопрос о том, на какую именно «почву» упало «зерно» Болонского процесса в России и насколько благоприятной она для него оказалась. Если сформулировать этот вопрос более точно и без метафор, то в чём разница между среднестатистическим российским студентом и его европейским сверстником. Очевидно, что в данной статье эта разница будет рас-

сматриваться только с точки зрения того уровня познавательной самостоятельности, который способен проявить каждый из них.

Для начала необходимо признать, что сформированное всей системой школьного образования данное качество личности у студентов на Западе выше, чем у россиян, что делает европейцев более подготовленными к обучению в вузе с использованием кредитов и модулей. По мнению Е.Н. Солововой, и у них, так же как и у наших первокурсников, возникает немало проблем при переходе от среднего образования к высшему. Однако описанный этим автором урок в одной из средних школ на Западе, который она наблюдала, – одиноко сидящий весь урок учитель, никак не вмешивающийся в самостоятельную работу своих учеников [12, с. 53, 59–60], – разительно отличается от того, что мы привыкли видеть в российских школах. Более того, именно *реформирование системы среднего образования послужило предпосылкой* к переходу на систему кредитов в европейских университетах. Подавляющее большинство абитуриентов в странах Европы умеют самостоятельно учиться, пусть не в полной мере, но обладают необходимыми для этого умениями и личностными свойствами [8, с. 108–109]. В связи с этим важно подчеркнуть последовательность: сначала реформировалась школа и только затем высшее образование.

Однако причины, лежащие в области отличий школьного образования в России и Европе, которые подробнее будут рассмотрены чуть ниже, не являются единственными. На наш взгляд, существует целый комплекс причин, которые изначально влияют на формирование познавательной самостоятельности российских студентов. Часть из них лежит в области тех национально-культурных особенностей, которые исторически сложились в нашей стране и имеют непосредственное отношение к национальному менталитету. Не считая себя специалистом в этой области, поэтому не слишком углубляясь в вопрос, связанный с так называе-

мой «самобытностью» России, представлю краткий набросок того, что могло бы стать предметом исследования на стыке культурологии, истории, психологии, педагогики и, возможно, других наук:

– индивидуализму европейцев, при котором каждый человек считается ответственным в первую очередь за себя, противопоставит исстари присущий русскому народу коллективизм, где ответственность за каждого лежит на всём коллективе, поэтому необходимость в самостоятельности каждого отдельного члена сообщества в принципе отсутствует;

– неуважение к собственности, в том числе и к интеллектуальной, которое сложилось в советский период нашей истории, где главенствовал неофициальный принцип «всё вокруг – колхозное, всё вокруг – моё»;

– стремление многих родителей-россиян долго не отпускать детей «в самостоятельное плавание», всячески опекая их даже в таких важных вопросах, как выбор дальнейшего пути, профессии и т.п.

Всё это вряд ли можно считать благоприятной почвой для формирования самостоятельности личности. Несмотря на то, что в последнее время под влиянием изменений экономического характера, а значит, и изменений в менталитете общества, происходит постепенный рост индивидуалистических проявлений, «корневые» национальные свойства всё ещё достаточно сильны. В качестве примера можно привести такое явление, как «любовь» к списыванию, которая присуща подавляющему большинству современных российских школьников и студентов. В нашей стране не считается зазорным воспользоваться плодами чужого труда, фактически присвоить чужие мысли (см. вышеназванную причину, связанную с неуважением к собственности) и, как оборотная сторона медали, по сердобольности дать списать или подсказать что-то товарищу (чем не проявление философии коллективизма?). И как логичное продолжение «любви» к списыванию – привычка пользоваться шпаргалками,

которая также принимает форму общенациональной черты: государству пришлось потратить немало сил и средств, чтобы превратить ЕГЭ в такую форму независимого контроля, которая способна отразить более или менее честные результаты школьного образования.

Кстати, по данным нашего исследования, 71% опрошенных нами студентов и 77% учащихся 11-го класса готовы, пусть иногда, списать с тетради соседа по парте, треть студентов и школьников *всегда* пользуются шпаргалками, а если к ним прибавить тех, кто делает это иногда, то цифры 95% студентов и 96% школьников вполне адекватно отражают масштабы бедствия. Еще более шокирует тот факт, что привычка списывать и пользоваться шпаргалками с неизменностью сохраняется и до момента окончания вуза. Среди опрошенных в 2017 г. студентов последнего курса бакалавриата оказалось только 3% (!) тех, кто *никогда* не воспользуется шпаргалкой, в то время как остальные вовсе не исключают для себя такой возможности, причём среди них 23% тех, кто делает это *всегда*, когда предоставляется возможность. Можно ли представить подобное в западноевропейских странах? Ответ очевиден: там не только не принято списывать и пользоваться шпаргалками, но и считается абсолютно нормальным и правильным доложить о подобных фактах педагогу или администрации, что, в свою очередь, невозможно представить себе в России.

Успешной реализации болонских преобразований в нашей стране противопоставит ещё один фактор, а именно тот момент, *когда* появилась сама идея присоединения к этому процессу. Его начало, как известно, в России пришлось на переходный период от одной общественно-экономической формации к другой. Поставленная в то время цель – создать общество потребления – привела к коренным изменениям в идеологии общества в целом и образования в частности. В первую очередь радикально изменилось отношение к труду: эта категория фактически потеряла

свою ценность. Стало престижным «иметь», и неважно, какой ценой. Очевидно, что в таких условиях самостоятельность как качество личности, приобретаемое в результате *труда* над самим собой, если и могла появиться, то скорее вопреки, а не благодаря таким установкам.

Не менее радикальные изменения произошли и в образовании. Главной его целью стало воспитание идеального потребителя, а само образование превратилось в услугу. Оказание такого рода услуги подразумевает следующий принцип: ты нам платишь деньги, а мы делаем всё, чтобы ты овладел необходимыми знаниями, умениями, навыками. На российской почве этот принцип очень часто принимает извращённую форму: ты нам деньги, а мы тебе даём готовую, сделанную за тебя работу. За примерами ходить далеко не приходится: огромное количество решебников по всем предметам для школьников как в книжных магазинах, так и в Интернете и столько же различных агентств, где можно заказать любую контрольную, реферат, курсовую, дипломную работу для студентов. О какой самостоятельности здесь может идти речь, не говоря уже об усвоенных знаниях, умениях, навыках и сформированных компетенциях?

Ещё одним фактором, не способствующим формированию познавательной самостоятельности российских школьников и студентов, является, как ни странно, широкое распространение информационно-компьютерных технологий. Присоединение России к Болонскому процессу по времени совпало с периодом массовой компьютеризации. Само по себе это явление, безусловно, прогрессивное и положительное, но только не с точки зрения формирования познавательной самостоятельности. Многие ли школьники и студенты (да и взрослые) могут справиться с искушением одним-двумя щелчками мышки получить из Всемирной паутины не просто информацию, которую ещё нужно осмыслить и переработать, а полностью готовый реферат или исследо-

вательскую работу, являющуюся фактически результатом интеллектуального труда другого человека, имя которого вовсе нет необходимости упоминать? Не секрет, что в школе такие работы на антиплагиат никто не проверяет, да и в вузах это появилось не так давно. По сравнению с этим списывание со шпаргалки выглядит как неимоверно тяжёлый и часто не такой уж бесполезный труд. Мы не можем судить о том, как обстоят с этим дела у школьников и студентов в Европе, однако установка на принципиальный отказ от списывания откуда-либо, думается, решает эту проблему.

Попутно стоит упомянуть ещё об одной существенной особенности российского менталитета, также связанной с рассматриваемой проблемой. Это присущая нам забывчивость не только в отношении своих традиций и обычаев, но и в отношении бесспорных достижений отечественной педагогической мысли. Очень часто наше неумение внедрить их в практику обучения, а также непонимание их ценности для отечественного образования приводят к тому, что мы заимствуем «передовой» западный опыт, который фактически является «вторичным продуктом переработки» наших собственных идей. Именно это, в частности, произошло с программой «Учись учиться», разработанной научной школой академика Ю.К. Бабанского ещё в 70–80-х годах прошлого века [13]. Как справедливо отмечает Е.Н. Соловова, в то время на уровне концептуального осмысления проблемы эффективности учения, готовности учащихся к самостоятельной работе и самообразованию отечественная школа педагогической мысли намного опережала зарубежную, но затем, в середине 80-х годов, кампания «Учись учиться» в нашей стране сошла на нет [12, с. 51–52]. Между тем эти идеи нашли успешное воплощение в учебной и методической литературе, публикуемой зарубежными издательствами. Например, в учебниках английского языка этих издательств можно очень часто увидеть рубрики типа Study Skills (учебные умения)

или Learning to Learn (учись учиться), где не только раскрывается технология выполнения того или иного учебного задания, но и предлагаются специальные упражнения на отработку определённого учебного умения. При этом приходится констатировать, что, даже копируя западный опыт, мы и в этом далеко не всегда последовательны. Нацеленность современного российского школьного образования на сдачу ОГЭ и ЕГЭ проявляется в его ориентированности в первую очередь на так называемые Exam Skills (умения подготовиться и успешно сдать экзамены), а не на учебные умения, овладение которыми лежит в основе формирования познавательной самостоятельности обучающегося как его умения учиться.

Всё перечисленное выше свидетельствует о том, что мы действительно во многом отличаемся от Европы – даже в таком, казалось бы, частном аспекте, как сформированность познавательной самостоятельности обучающихся. Отсюда напрашивается вывод о том, что разработчики стратегии вхождения нашей страны в европейское образовательное пространство в своём стремлении сделать это максимально быстро упустили из виду, что «мировой опыт следует перенимать не вслепую, а с учётом исторически сложившейся социокультурной среды, национальной самобытности, особенностей менталитета нации, её традиций, обычаев» [14, с. 8].

#### **Проблема сформированности познавательной самостоятельности в современном российском образовании**

Вопрос о познавательной самостоятельности первокурсников невозможно рассматривать отдельно от полученного ими опыта обучения на предыдущей ступени образования, поэтому интересно посмотреть, что происходит с этим качеством личности в условиях средней школы. По признанию М.В. Лежневой и Н.А. Соловьевой, переход к кредитному обучению высветил множество проблем готовности вчерашних выпускников средних школ к обучению в вузе:

«традиционная» школа не формирует у них таких умений, как умение планировать, контролировать и оценивать свою деятельность [8, с. 108]. Это подтверждают и полученные нами данные, касающиеся умения опрошенных нами старшеклассников и студентов планировать свою самостоятельную работу: среди учащихся 11-го класса каждый четвёртый *никогда* не намечает время и сроки выполнения долгосрочных заданий, более двух третей *иногда* откладывают их выполнение на потом, а каждый пятый делает это *всегда*. Цифры, касающиеся того же умения у первокурсников, мало чем отличаются от приведённых выше. Можно представить, сколько проблем может возникнуть у таких школьников (читай: будущих студентов), если в вузе им придётся столкнуться с необходимостью планировать полностью свою занятость, составлять индивидуальное расписание и, главное, выполнять все задания вовремя.

Нельзя не отметить и отношение «традиционной» российской школы к самостоятельной работе во время урока. Если вспомнить урок, упомянутый выше, то трудно не согласиться с Е.Н. Солововой в том, что описанная ею картина не могла не вызвать шок у наблюдавших за ним российских преподавателей [12, с. 60]. Для сравнения: доля самостоятельных работ на уроках в российской школе составляет, по некоторым данным, только 10% [4, с. 328], всё остальное время ведущую роль играет учитель. Могут ли после построенного таким образом обучения российские школьники, привыкшие к роли «ведомых», быть готовыми к учёбе в совершенно непривычных для себя условиях кредитно-модульной системы и студентоцентрированного учения, где от них требуется быть активными субъектами, которые должны сами полностью отвечать за своё образование?

Как отмечает Н.А. Соловьева, быстрое введение кредитной системы в вузы не позволило общему среднему образованию своевременно отреагировать на запросы

высшей школы, что заставляет говорить не о *развитии*, а о *формировании* (практически с нуля) познавательной самостоятельности студентов [15, с. 158]. Но удаётся ли справиться с этой задачей современному российскому высшему образованию в условиях перехода на болонские принципы обучения?

Если посмотреть на положение, существующее в современной высшей школе, то трудно не согласиться с В.И. Байденко и Н.А. Селезневой в том, что реализация множества изменений, связанных с вхождением в Болонский процесс, приводит к усилению требований к внешней и внутренней отчётности, всё возрастающей роли вузовской бюрократии [16, с. 99], а значит, к лавинообразному увеличению документооборота. Педагогический процесс в российских вузах настолько забюрократизирован, что постепенно превратился в «бумажную мертвечину». Необходимость исписывать горы бумаг, часто ничего не меняя по сути, а бесконечно совершенствуя форму того или иного документа [17, с. 70], плюс переориентация работы профессорско-преподавательского состава в первую очередь на научно-исследовательскую работу не оставляют рядовым преподавателям времени на непосредственную работу со студентами. В последнее время руководство СРС сводится только к контролю, да и то во многом формальному. Очень часто засчитывается только наличие сданной работы, а то, *как* именно и *кем* она выполнена, становится неважным, т.к. времени это выяснять просто нет. В конечном итоге получается, что сейчас главное предназначение преподавателя вуза – это в первую очередь заниматься научными исследованиями, затем «отписаться» от проверяющих и только потом, если останутся время и силы, чему-нибудь «на досуге» поучить студентов. В таком случае то, что не дала в плане формирования познавательной самостоятельности школа, не может дать и вуз. В результате (и это также показало наше исследование) многие студенты заканчивают высшие учебные заведения практически с тем же уровнем

познавательной самостоятельности, с каким в него поступили. Это очень серьёзная проблема, особенно для студентов педагогических университетов: если будущий педагог сам так и не освоил технологию выполнения заданий, предназначенных для самостоятельной работы, то чему он сможет научить своих учеников?

В связи с кратким анализом школьного и вузовского образования с точки зрения интересующего нас аспекта могут возникнуть вполне резонные возражения по поводу того, что сейчас на смену «традиционному» школьному образованию приходит новое, в основе которого лежат новые ФГОСы. Они так же, как и вузовские, строятся на компетентностной основе, и в них много внимания уделяется самостоятельной работе школьников. Однако если учитывать тот факт, что новые ФГОСы были разработаны и начали вводиться в школьное образование в 2007 г., т.е. практически одновременно с вузовскими, то студентов, которые будут способны учиться по-новому, вузы увидят только после 2018 г. Поэтому пока мы имеем дело с теми, кто является продуктом «традиционной» школы.

### Заключение

Всё вышеизложенное приводит к выводу о том, что среднестатистический российский студент *не умеет* работать самостоятельно, т.е. *не обладает* тем уровнем познавательной самостоятельности, который необходим для обучения в условиях кредитно-модульной системы и студентоцентрированного учения. Из-за этого он не готов быть субъектом своей учебной деятельности, способным ставить перед собой лично значимые цели и брать на себя ответственность за их достижение. И это не его вина, а скорее беда, причины которой, как нам удалось показать, носят объективный характер и имеют свои корни как в национальном менталитете, так и в практиках школьного образования.

Разработчики процесса вхождения России в единое европейское образовательное

пространство, как нам представляется, продумали все или, по крайней мере, большинство вопросов организационного и учебно-методического плана. При этом многое было сделано для того, чтобы «пропитать духом» болонских преобразований администрацию вузов и преподавателей. Однако они упустили из виду одного очень важного участника образовательного процесса, от которого напрямую зависит успех всего задуманного. Речь идёт о студенте, которому отводится важнейшая роль – быть центром обучения: вопрос о его готовности к ней оказался невыясненным.

Кроме того, стремление быстро получить результат – перестроить российское высшее образование по болонским образцам – привело к тому, что данный процесс осуществлялся без предварительного реформирования школьного образования, без исследования возможных трудностей и проблем, а заодно и последствий перехода на новую систему образования. Всё это говорит о недостаточной продуманности и подготовленности этого шага, а также во многом объясняет причины того, почему процесс реализации в России принципов Болонской декларации в полном объёме полон трудностей и разочарований.

И еще одно важное замечание. При наблюдающейся в последнее время тенденции постепенного усиления приоритета национальных традиций российского образования и одновременном сохранении вектора на вовлеченность в глобальные процессы развития образования в целом [18, с. 9] вопросы формирования и дальнейшего развития познавательной самостоятельности должны обязательно находиться в центре внимания разработчиков ФГОС как среднего, так и высшего образования. Без продуманной, тщательно выстроенной и целенаправленной работы над этим качеством личности обучающихся, над их умением учиться невозможно достичь никаких самых амбициозных целей, стоящих перед нашим образованием.

### Литература

1. Артамонова Ю.Д., Демчук А.А., Камынина Н.Р., Котловобский И.Б. Российское высшее образование в Болонском процессе (По материалам Национального доклада РФ) // Высшее образование в России. 2015. № 8/9. С. 46–53.
2. Грязев М.В., Руднев С.А., Анисимова М.А., Бляхеров И.С. Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 5–17.
3. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998. 639 с.
5. Чеснокова Г.С., Чесноков В.А. Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Т. 21. № 3. С. 94–99.
6. Справочное руководство для студентов, сотрудников и высших учебных заведений. URL: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)
7. Иванова М.А. Формирование учебных умений студентов во внеаудиторной самостоятельной работе. Липецк: Изд-во ЛГПУ, 2009. 158 с.
8. Лежнева М.В., Соловьева Н.А. Теоретические предпосылки формирования познавательной самостоятельности студентов при кредитной системе обучения // Вестник Института педагогических исследований ЧГАКИ. Сер.: Педагогика и психология. 2007. Вып. 3. С. 103–112.
9. Абасов З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 81–84.
10. Пак Ю.Н., Шильникова И.О., Пак Д.Ю. Самостоятельная работа студента в условиях ГОС нового поколения (Опыт Казахстана) // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 138–143.
11. Петухова Т.П., Белоновская И.Д., Глотова М.И., Паишевич М.С. Самостоятельная работа глазами студентов и преподавателей:

- результаты мониторинга // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 80–85.
12. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс. 2-е изд. М.: АСТ: Астрель, 2010. 272 с.
  13. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы. М.: Просвещение, 1982. 192 с.
  14. Маргарян Т.Д., Дикова О.Д. Болонский процесс в России: проблемы и перспективы // Гуманитарный вестник. 2013. Вып. 5. URL: <http://hmbu.bmstu.ru/catalog/pedagog/hidden/70.htm>
  15. Соловьева Н.А. Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности студентов при кредитной системе обучения // Вестник Института педагогических исследований ЧГАКИ. Сер.: Педагогика и психология. 2007. Вып. 3. С. 153–168.
  16. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском ... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94–108.
  17. Горин С.Г. Влияние мониторинга вузов на увеличение документооборота в вузе и динамику преподавательской и студенческой субъектности // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 69–74.
  18. Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования в начале XXI века // Педагогика XXI века: стандарты и практики: Материалы Международной научно-практической конференции. Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2016. Ч. I. С. 3–10.
- Статья поступила в редакцию 21.03.17  
С доработки 03.02.18  
Принята к публикации 15.02.18*

### The Bologna Process and Learner Autonomy: Russian Specifics

*Marina A. Ivanova* – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: [ivanova\\_lgpu@mail.ru](mailto:ivanova_lgpu@mail.ru)  
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russia  
Address: 42, Lenin str., Lipetsk, 398020, Russian Federation

**Abstract:** The article deals with one of the problems that Russian higher education faces in the process of introducing credit-modular system as the implementation of one of the principles of Bologna Declaration. It is the problem of insufficient learner autonomy demonstrated by many Russian freshmen, which prevents them from being real subjects of their learning in general and of student-centered learning in particular. The author believes that the causes of this problem should be searched both in the specific features of the national way of thinking and in the peculiarities of the Russian traditional schooling. As the result of the research done, the author comes to the conclusion that the majority of Russian freshmen are not ready to study in the terms of credit-modular system because of the lack of necessary study skills and inability to work independently. Hence, the designers of new State educational standards of both secondary and higher education should focus their attention on the process of learner autonomy development.

**Keywords:** Bologna process, credit-modular system, student-centered learning, learner autonomy, study skills, Russian higher education, Russian schooling

**Cite as:** Ivanova, M.A. (2018). [The Bologna Process and Learner Autonomy: Russian Specifics]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. Vol. 27, no. 3, pp. 48-58. (In Russ., abstract in Eng.)

### References

1. Artamonova, Yu.D., Demchuk, A.L., Kamynina, N.R., Kotlovskii, I.B. (2015). [Russian Higher Education System in the Bologna Process (On the Materials of the Russian Federation National Report for the EHEA Ministerial Conference)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9, pp. 46-53. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Gryazev, M.V., Rudnev, S.A., Anisimova, M.A., Blyakherov, I.S. (2014). [Modular Plans as a Means for Efficient Implementation of University Educational Programs on the Basis of FSES3+]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 5-17. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Sazonov, B.A. (2011). [Individual Oriented Administration of Educational Process as a Condition of Modernization of Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 10-24. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Yakunin, V.A. (1998). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. St. Petersburg: V.A. Mikhailov Publ. Polius, 639 p. (In Russ.)
5. Chesnokova, G.S., Chesnokov, V.A. (2015). [The Problem of Studying Individual's Subjectness in Higher School Pedagogy]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* = Vestnik of Kostroma State University. Vol. 21, no. 3, pp. 94-99. (In Russ.)
6. Student-Centred Learning. Toolkit for Students, Staff and Higher Educational Institutions ESU. Brussels, October 2010. Available at: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf)
7. Ivanova, M.A. (2009). *Formirovaniye uchebnykh umeniy studentov vo vneauditornoj samostojatel'noj rabote* [Formation of Students' Study Skills in their Outclass Self-dependent Work]. Lipetsk: LSPU Publ., 158 p. (In Russ.)
8. Lezhneva, M.V., Solov'eva, N.A. (2007). [Theoretical Assumptions of Formation of Students' Learning Autonomy in the Conditions of Credit System Implementation]. *Vestnik Instituta pedagogicheskikh issledovaniy ChGAKI. Ser.: Pedagogika i psikhologiya*. [Proc. of Pedagogical Studies Institute of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts: Series: Pedagogy and Psychology]. No. 3, pp. 103-112. (In Russ.)
9. Abasov, Z. (2007). [Designing and Organization of Students' Self-dependent Work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No. 10, pp. 81-84. (In Russ.)
10. Pak, Yu.N., Shil'nikova, I.O., Pak, D. Yu. (2015). [Students' Self-Educational Activity in Conditions of State Standards of New Generation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 138-143. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Petukhova, T.P., Belonovskaya, I.D., Glotova, M.I., Pashkevich, M.S. (2012). [Unassisted Work as Students and Professors See It: The Results of Monitoring]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 80-85. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Solovova, E.N. (2010). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodivnutiy kurs* [Methods of Teaching Foreign Languages: Advanced Course]. Moscow: AST: Astrel' Publ., 272 p. (In Russ.)
13. Babanskii, Yu.K. (1982). *Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa: metodicheskie osnovy* [Optimization of Educational Process: Methodological Foundations]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 192 p. (In Russ.)
14. Margaryan, T.D., Dikova, O.D. (2013). [The Bologna Process in Russia: Problems and Prospects]. *Gumanitarnyj vestnik* [Bulletin for Humanities]. No. 5. Available at: URL:<http://hmbu.bmstu.ru/catalog/pedagog/hidden/70.htm> (In Russ.)
15. Solov'eva, N.A. (2007). [Pedagogical Conditions of Students' Learning Autonomy Formation in the Credit System of Education]. *Vestnik Instituta pedagogicheskikh issledovaniy ChGAKI. Ser.: Pedagogika i psikhologiya* [Proc. of Pedagogical Studies Institute of Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts: Series: Pedagogy and Psychology]. No. 3, pp. 153-168. (In Russ.)
16. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Today's Round of the Bologna Process: Continued Optimism. And a Little Bit about Russian... (Paper 1)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 94-108. (In Russ., abstract in Eng.)
17. Gorin, S.G. (2016). [How the Monitoring Results Influence the Growth of Bureaucratization and Dynamics of Teachers' and Students' Subjectness]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 69-74. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Boguslavskii, M.V. (2016). [Conservative Strategy of Modernization of Russian Education at the Beginning of the XXI century]. In: *Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Pedagogika XXI veka: standarty i praktiki"* [Pedagogy of the 21<sup>st</sup> Century: Standards and Practice. Proc. Sci. and Pract. Conf.]. Lipetsk: LSPU n.a. P. Semenov-Tyan-Shanskii Publ., part 1, pp. 3-10. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 23.03.17*

*Received after reworking 03.02.18*

*Accepted for publication 15.02.18*