

## КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ СВОБОДА: ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

С.Г. Горин

Новосибирская государственная  
архитектурно-художественная  
академия (НГАХА)

info@gem.nsk.ru

В статье рассматриваются некоторые критические сюжеты внедрения в современном российском высшем профессиональном образовании (ВПО) компетентностного подхода как составной части болонских преобразований в контексте проблемы академических свобод и независимости университетов. Автор отмечает, что вхождение российской системы ВПО в Болонский процесс понимается и принимается в академических кругах далеко не однозначно (как и в самом ЕС), показывая снижение активности в этом направлении и деструктивные тенденции в реализации болонских принципов в отечественных вузах. В статье отмечается, что неудачно сформулированные компетентностно-ориентированные образовательные стандарты, которые постоянно меняются и настойчиво внедряются в учебную практику, ограничивают автономию и независимость университетов, выбор и самостоятельность индивидуальных образовательных технологий даже ведущих в своей области профессоров. Это снижает продуктивность их научной и учебной деятельности, эффективность и качество образовательного процесса, а также позитивную мотивацию и творческую составляющую и в работе преподавателей, и в отношении студентов к учебе. В этих условиях весьма противоречивой становится деятельность заведующих кафедрами вузов, которые вынуждены функционировать в формате требований чиновников от образования как бизнес- или офис-менеджеры, некие «кризисные управляющие», а не как наиболее авторитетные и опытные члены научного и профессионального сообщества преподавателей, главная задача которых обеспечивать глубокое содержание и высокое качество учебного процесса.

В качестве эмпирической базы использованы данные социологических исследований, проведенных среди преподавателей НГАХА, камерного творческого вуза, по различным направлениям профессиональной деятельности, а также личный опыт работы в Академии с момента ее основания.

**Ключевые слова:** компетентностная модель образования, трансформация, транзитивность, академическая свобода, образовательные технологии и стандарты, болонские преобразования.

В постсоветский период процесс реформирования системы российского высшего профессионального образования (ВПО) в целом, и его гуманитарной составляющей в особенности, становится не только перманентным, но и константно обладает характеристиками транзитивности (переходности). Возможно, это неотъемле-

мое требование информационного общества и глобальных социальных изменений. В любом случае остается вопрос к субъекту транзита: куда, зачем и когда закончится? В статье рассматриваются (может быть, лишь в рамках постановки вопроса) некоторые аспекты внедрения компетентностно-ориентированного подхода, как составля-

ющей части болонских преобразований, в практику образовательного процесса в высшей школе в контексте более глобальной проблемы российского ВПО – академической свободы и независимости университетов (и, соответственно, таких его структурных элементов, как кафедра, а также преподавательское сообщество). В качестве эмпирической базы использованы данные социологических исследований, проведенных среди преподавателей Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии (НГАХА) по различным аспектам профессиональной деятельности, а также личный опыт работы в академии с момента ее основания.

По мнению западных профессоров, с которыми приходилось общаться, непонятно, зачем мы деформируем одну из лучших в мире классических систем высшего образования, постепенно и настойчиво внедряя с трудом адаптивные англосаксонские образцы, тогда как престижные западные университеты без особого популизма все шире используют российские проверенные временем приемы и методы преподавания. Приведем в качестве примера сибирский (провинциальный) опыт. В ноябре 2013 г. в НГАХА проводил мастер-класс «Место России в новом мировом порядке: взгляд из-за океана» приглашенный профессор факультета политических наук университета Гуэльф (Онтарио, Канада) Ф. Эйдлин. Являясь участником II Международной научно-практической конференции «Социокультурное пространство современного мегаполиса», проводимой академией совместно с Проблемным советом «Социокультурная среда Сибири», он весьма корректно, но однозначно прокомментировал свою позицию: некоторые элитные американские и европейские универси-

теты не только умело привлекают на работу наиболее талантливых выпускников российских вузов, но и все шире используют наши доперестроечные учебные программы и планы подготовки студентов по наиболее конкурентным направлениям, особенно по фундаментальным наукам [9]. Подобную точку зрения, отвечая на вопросы во время встречи с преподавателями и студентами академии в ноябре 2013 г., высказывал доктор Э. Гленк, директор департамента тематических программ Австрийского агентства поддержки исследований (FFG).

Для субъектов реформирования европейской системы образования главный качественный критерий – продуктивность образовательного процесса, а не болонские декларации, от которых некоторые страны плавно начинают отказываться (например, Германия, Греция, скандинавские страны). Наши же критерии использования западной модели весьма размыты и неопределенны: важна форма, а глубокое содержание, качество и эффективность учебного процесса не являются приоритетными (да и форму зачастую выдержать не удастся, только формальности). Отметим, что по результатам социологических исследований (по крайней мере, во многих новосибирских и алтайских вузах) такую точку зрения разделяют большинство российских профессоров, и не только старой школы [2]. Особенно это касается практики реализации болонских принципов в современном отечественном ВПО, если не считать, что Болонский процесс уже умер естественным путем как изначально не адаптированный к нашей системе образования. Заметим, что огромные бюджетные средства, отпущенные на его реализацию, успешно «канули в лету», а найти, допустим, реального субъекта академической мобильности

(за исключением единичных случаев) можно с трудом даже в престижных столичных университетах.

Это не только суждение (хотя и оно правомерно, просто даже в рамках дискуссии). Вхождение российской системы высшего образования в Болонский процесс до сих пор понимается и принимается в академических кругах далеко не однозначно (как, впрочем, и в самом ЕС). В последнее время не столь активно протекает полемика по вопросу о необходимости внедрения болонских принципов в российских вузах, что зачастую если и делается, то без учета российской специфики и как обычно точечно, субъективно, без внятной обоснованности материальных инвестиций (что и само по себе бывает редко и неожиданно). Более того, как отмечают социологи, последнее время активность в этом направлении снижается, возможно, в связи с изменением образовательных трендов, имеющих конъюнктурно-политические характеристики. Так, например, на созданном недавно Координационным советом УМО и НМС высшей школы портале ФГОС ВПО ([www.fgosvpo.ru](http://www.fgosvpo.ru)) в разделе «Болонская библиотека» представлены 30 наиболее значимых фундаментальных работ, связанных с проблемой. Из них большинство монографий и статей датируются 2005–2007 гг., только девять выпущены в 2009 г. и всего одна в 2010 г. (подсчитано автором – С.Г.). Это, на наш взгляд, говорит о том, что пик внимания к проблеме «болонизации» ВПО в России нами пройден задолго до принятия последних концептуальных решений (законодательных актов) о совершенствовании российской образовательной системы.

В связи с вступлением в действие нового федерального законодательства об образовании портал изменил свой адрес на

[www.fgosvo.ru](http://www.fgosvo.ru), но фундаментальных аналитических публикаций по проблеме более не появилось. По нашему мнению, сегодня их единицы. Из последних с точки зрения системного анализа проблемы интерес представляет статья кандидата философских наук Р. Вахитова «Болонский процесс в России», опубликованная в журнале «Отечественные записки», 2013, № 4, кстати, полностью посвященном вопросам образования. Автор отмечает, что еще несколько лет назад общественность бурлила, обсуждая вступление России в Болонскую конвенцию. Консерваторы предостерегали, что мы таким образом окончательно разрушим отечественную высшую школу, еще сохраняющую высокие показатели эффективности. Либералы, наоборот, говорили, что давно пора входить в единое европейское образовательное пространство. Минобрнауки, как обычно, не обращая внимания на реакцию академической общественности, с завидным упорством проводило реформу в жизнь. По мнению большинства экспертов, сегодня очевидно, что фактически Болонская реформа в России провалилась, ибо российская высшая школа обладает другой анатомией, отличной от анатомии западных университетов, поэтому всякие попытки реформировать ее на основе зарубежных рецептов обречены на неудачу [1]. Автор разделяет эту точку зрения.

Процесс реформирования российского ВПО системно затянулся; налицо не только отрицательные результаты, но и деструктивные тенденции. На одной из них, в контексте, обозначенном в названии статьи, остановимся подробнее. Институциональной ячейкой любого высшего учебного заведения является кафедра. На ней формируется общее состояние и творческая ат-

мосфера деятельности всего коллектива преподавателей, организация и содержание образовательного процесса в вузе. Эффективность работы со студентами и степень «обратной связи», моральный и творческий климат, социальное самочувствие, продуктивность научной и методической работы зависят от многих факторов. Основные из них детерминируются образовательной политикой администрации вуза, которая, как правило, с разной степенью конформизма зависит от политики министерства, которое с помощью внедрения не всегда удачно сформулированных, постоянно меняющихся образовательных стандартов на текущем этапе преобразований неизбежно снижает степень автономности учебного заведения и его академической независимости, и не только в методическом плане.

Ограничение автономности и независимости университетов влечет за собой соответствующую политику на кафедрах, что приводит к вынужденной деятельности профессором только в рамках, обозначенных сугубо министерским форматом реформирования. При этом отметим, что сами вузовские профессора и преподаватели были практически отстранены от подготовки реформ в образовательной отрасли, по крайней мере, не они, а чиновники решали принципиальные вопросы. В результате, на наш взгляд, снизилась продуктивность их научной и учебной работы и, соответственно, эффективность учебного процесса. По данным социологического опроса преподавателей, более половины своего творческого времени они тратят на разработку, согласование и исправление своих «новых» учебно-методических комплексов (УМКД) и рабочих программ дисциплин (РПД). При этом зачастую, как отмечали некоторые респонденты, они «идут туда, не

зная куда, делают то, не зная что», постоянно вынуждены исправлять, изменять и унифицировать содержание и форму учебных программ в угоду не всегда внятным требованиям. Это приводит к некоторой сумятице и неразберихе. Коллеги шутят: занятия со студентами мешают в полной мере заниматься работой с документами, РПД и УМКД преподавателей, многочисленными часто дублирующими служебными распоряжениями, записками, указаниями и проч. Роль заведующих кафедрами в этой ситуации еще более противоречива: очевидно, по мнению чиновников от образования, некоторых представителей администрации вузов (особенно включая представителей разросшихся учебно-вспомогательных структур), они должны быть прежде всего продвинутыми офис- или бизнес-менеджерами, некими «кризисными управляющими», а не наиболее авторитетными и опытными членами научного и профессионального сообщества преподавателей, главная задача которых обеспечивать глубокое содержание и высокое качество учебного процесса. Вместо этого они занимаются проработкой нескончаемых вышестоящих и выработкой собственных «мертвых» документов [3, с. 16].

Профессура ограничена в выборе собственных образовательных технологий, налицо полная зависимость от образовательных стандартов. Вместе с тем если мы, исходя из требований российского Минобрнауки, берем за основу современную западную (англосаксонскую) модель образования, то как минимум необходимо обеспечить свободный выбор и некоторую самостоятельность индивидуальных образовательных технологий хотя бы ведущих в своей области профессоров. Это вполне в формате современных требований рефор-

мирования ВПО. Обратим внимание в качестве примера на программу курса «История этики» Дж. Брика, профессора Канзасского университета (KU, США). Программа весьма лаконична в формулировках, всего на двух страницах, и включает в себя расписание лекций, экзаменов и консультаций в течение семестра с указанием обязательной литературы, списка книг для рецензирования, рекомендации и требования к слушателям.

В программе кратко отражены критерии оценки каждого из последовательных этапов освоения курса по 100-бальной системе. Регулярное посещение, тщательная подготовка по заданным текстам перед их обсуждением на занятии и соответствующее участие в дискуссии абсолютно необходимы. Выполнение этих требований оценивается в 10 % от оценки за курс. Нашлось место для примечания: студенты должны быть знакомы с политикой университета относительно нарушения академических норм поведения, что во время экзаменов, при написании курсовых работ или обзоров повлечет за собой оценку в 0 баллов за соответствующий экзамен, реферат или рецензию. В двухстраничной программе даже хватило места оказать внимание слушателям-инвалидам: любой студент с инвалидностью, которая может повлиять на его занятия, поощряется к обсуждению этого с преподавателем как можно раньше. Для сравнения: например, УМКД по элективному курсу «Этика» доцента НГАХА С.В. Моисеева, в свое время прослушавшего курс профессора Дж. Брика, составляет более 60 страниц. Впечатления коллеги от этого сотрудничества (кстати, не в рамках болонского содружества, а благодаря индивидуальному международному гранту) отражено в статье «Discovering New

Continents of Philosophical Thought» [10]. Отличия разительные: лаконичный рабочий функциональный документ и мало-полезный формальный текст, вынужденно подготовленный безусловно квалифицированным специалистом. При их сравнении вы не найдете у профессора Дж. Брика ни слова об абстрактных, неудачно сформулированных компетенциях, ни других совершенно бесполезных элементов эпистолярного жанра, которыми насыщен любой «модернизированный» УМКД, выполненный по требованиям федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения.

Образовательные стандарты «насыщаются», видоизменяются и требуют принятия к исполнению с приличной скоростью. Основанные на них учебно-методические комплексы учебных дисциплин становятся настолько перегруженными и формализованными, что даже у опытных и добросовестных преподавателей опускаются руки при их составлении и выполнении. Снижается глубина и содержательность учебного процесса и, как следствие, его эффективность. В результате утрачиваются позитивные мотивации как у преподавателей, так и у студентов, субъектность которых ограничивается пассивным выполнением скучных формальных и зачастую малопродуктивных учебных заданий и тестов, снижается интерес к учебе. Специфику менталитета динамично развивающейся категории молодого поколения преподавателей современной высшей школы, которая в чем-то схожа с ментальностью и субъектностью студенческого сообщества, еще предстоит исследовать. Автор в этом смысле обращает внимание на недавно выпущенную монографию кандидата философских наук Э.М. Думновой «Менталитет и менталь-

ность в социокультурном пространстве бытия российской молодежи», в которой дан системный анализ проблемы на обширном эмпирическом материале НГАХА и других вузов г. Новосибирска и региона [6]. На наш взгляд, снижение активности студентов вызвано негативными тенденциями трансформации ВПО, а некоторые преподаватели транзитивный процесс изменений рабочих программ учебных дисциплин в рамках компетентностного подхода и, соответственно, постоянные изменения методических требований называют «методической вакханалией».

По мнению значительной части вузовских преподавателей, механически взятая из англосаксонской образовательной системы компетентностная модель образования в наших условиях является псевдоноваторской, ибо объективно (с точки зрения реального содержания полученных знаний и навыков) ее практическая реализация, техническая (и технологическая) сторона воплощения в реальную практику обучения, и особенно получение конкретных и объективно оцениваемых результатов, весьма затруднительны по целому ряду причин. Несмотря на появление «специалистов» по формированию общекультурных и профессиональных «компетенций» (ОК и ПК) в учебных дисциплинах, большинство преподавателей не могут получить вразумительного ответа, каким образом абстрактную и аморфную ОК «прикрепить» к конкретному предмету, «сформировать» ее, расписать в трех уровнях и особенно «выработать» объективные критерии ее оценки. Даже специалисты в области междисциплинарных «полдисциплинарных» и «наддисциплинарных» методов затрудняются пояснить, как их использовать для формирования компетенций и их внедрения в конкретный ряд

сбалансированных учебных дисциплин и практик, которые обеспечивает коллектив несомненно компетентных преподавателей любой кафедры. Автор имел возможность пройти переподготовку и повышение квалификации в ведущих (по мнению министерства) вузах по проблемам компетентностного подхода в образовании (Москва, Санкт-Петербург, 2012 г., Томск, Новосибирск, Барнаул, 2011, 2013 гг.), участвовать в разнообразных конференциях и дискуссиях по проблеме. В ходе полемики даже наши явные и подготовленные (истинно убежденные в правильности подхода, а не ангажированные) оппоненты соглашались с утверждениями, что формулировки общекультурных компетенций, мягко говоря, неудачны и абстрактны, а методы их оценки непродуманны и неэффективны; большинство новоявленных «специалистов» и сторонников компетентностной модели выглядели содержательно и методологически уязвимыми.

По мнению известных экспертов, настаивая на внедрении компетентностного подхода по инокультурным шаблонам, абсолютизируя его и игнорируя традиционные, проверенные временем методы обучения, Минобрнауки «демонстрирует собственную некомпетентность, то принимая решения, противоречащие ранее принятым, то проталкивая решения совершенно неподготовленные и непродуманные» [4, с. 36]. Вместе с тем надо понимать, что компетентностно-ориентированная модель подготовки студентов изначально у оригинальных авторов, а не ангажированных интерпретаторов, предполагала некоторый пошаговый ход приобретения определенных навыков (компетенций) для практической их реализации в конкретном производстве, и она для всесторонне и профессионально эрудирован-

ного специалиста с высшим образованием является лишь частью (и не самой главной) его социальной и профессиональной адаптации. Весь полный набор необходимых компетенций успешно и быстро приобретает выпускником уже на конкретном производстве, если он фундаментально подготовлен в высшем учебном заведении, так же как и меняется или «переформатируется», если этого требуют производственные изменения.

Не успел профессорско-преподавательский корпус в известной мере адаптироваться к Федеральным государственным образовательным стандартам 3-го поколения (ФГОС-3), проделав огромную работу по подготовке рабочих программ и учебно-методических комплексов дисциплин, как появился проект ФГОС-3 (+), предполагающий, например, по направлению подготовки бакалавриата 07.03.03 «Дизайн архитектурной среды» вместо двух типологических групп реализацию уже четырех типов компетенций: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК) и профессионально-прикладных (ППК). И так по всем архитектурно-дизайнерским направлениям подготовки. На наш взгляд, все те недостатки, которые имели место в ФГОС-3, в частности по поводу формулировок компетенций, «размытых» критериев их оценки, сохранились и в новых стандартах, только их количество увеличилось как минимум в два раза.

Ведущие профессора и рядовые преподаватели, как показывают результаты опроса, не всегда понимают особый смысл реформационных процессов, инициируемых чиновниками от образования, но это и не нужно их авторам. Иначе они могли бы как минимум вынести на широкое обсуждение в академической среде основ-

ные положения реформ. Но для них это не важно, они не доверяют широкому экспертному сообществу, хотя рассматривают их в качестве исполнителей. Как отмечает один из сибирских экспертов, доктор философских наук, PhD профессор (Monash, Australia) О.А. Донских, мнение которого мы разделяем, решения министерства объявляются на заседаниях соответствующих учебно-методических объединений, в которых решающую роль играют чиновники. При этом «выстраивается бюрократическая система контроля качества, за которую отвечают люди, в большинстве своем совершенно не имеющие представления о том, что такое качественное образование, и сводящие критерии его оценки к липовым цифрам и примитивным тестам. Примитивным потому, что для многих дисциплин (особенно гуманитарного профиля) тестирование является профанацией» [5, с. 8, 11].

Результаты системных изменений в процессе реформирования современного ВПО (независимо от выбора его модели), особенно его общетеоретической и гуманитарной составляющей, будут ощутимы не сразу. Следует учитывать все более слабую подготовку в этом отношении выпускников средней школы, что подтверждают профильные эксперты и социологи: с 2012 г. Россия прекратила участие в международной программе мониторинга знаний школьников (PISA), который помогал выяснить уровень качества образования в школах. Отказ от независимого тестирования школьников эксперты связывают с явно негативной динамикой результатов тестов: 2000 г. – 25-е место среди 32 участников мониторинга; 2003 г. – 32-е место среди 43 стран-участников; 2006 г. – из 60 государств Россия вошла в четвертый десяток;

2009 г. – 41-е место из 65 [7]. Отметим в интересах объективности, что по результатам других международных рейтингов (TIMSS и PIRLS) и по мнению некоторых исследователей проблемы, ситуация в школьном образовании не столь плачевная, но тем не менее вызывает серьезные опасения [8]. Эти факторы, на наш взгляд, необходимо учитывать при формировании учебных планов и программ в рамках концепции модернизации среднего образования, особенно его гуманитарной составляющей и обучения элементарной грамотности.

Несмотря на имеющиеся видимые противоречия и деструктивные тенденции, на наш взгляд, есть и правильно выбранные векторы многотрудной деятельности по оптимизации образовательной системы: многого стоят, например, необходимые усилия по сокращению разросшихся неэффективных филиалов вузов или борьба с элементами коррупции в сфере аттестации научно-педагогических кадров, а также проявлениями научного протекционизма. Можно выделить и другие позитивные тренды реформирования отечественного ВПО, но это не является целью настоящей статьи и требует дополнительного исследования. Однако вызывает озабоченность (исходя их практики текущей деятельности чиновников от образования различного уровня), что положительные тенденции образовательных реформ блокируются административными мерами как на уровне профильного министерства, так и собственно в образовательных учреждениях. На и так достаточно острую обозначенную проблему «накладываются» некачественные образовательные стандарты, которые, кроме всего прочего, постоянно меняются (при этом их качество, как отмечают эксперты, оставляет желать лучшего на каждом этапе изменений).

Возможно, мы имеем объективный элемент регрессии при внедрении и адаптации другой (насколько необходимой – вот вопрос?) образовательной модели. Но сколько может продолжаться этот процесс транзитивности? Мыслящее вузовское сообщество не может получить ответ на вопрос, когда, наконец, закончится этот псевдорегрессивный формализованный «бюрократический зуд» и можно будет в творческом эволюционном ключе заняться содержательной работой, в том числе в продуктивном тренде модернизации собственно образовательного процесса.

На наш взгляд, новации и образовательные эксперименты в формате переходных процессов только тогда оправданы, когда могут принести позитивный эффект. Объективные трудности и деструктивные единичные действия не должны нарушить в целом позитивную направленность преобразований. Безусловно зависимое от выбранного тренда образовательное пространство продолжает развиваться в любых условиях. Состояние, деятельность и политическая воля субъектов этого развития и изменений, на наш взгляд, имеют институциональные признаки, что может обеспечить инновационное движение вперед.

#### Литература

1. Вахитов Р. Болонский процесс в России // Отечественные записки. – 2013. – № 4 (55). – URL: [magazines.ru/oz/2013/4/11v.html](http://magazines.ru/oz/2013/4/11v.html)
2. Горин С.Г. Реализация болонских принципов в контексте проблемы модернизации высшего профессионального образования: за и против // Образование и наука в третьем тысячелетии: материалы к Седьмой Международной научно-теоретической конференции. Часть 1. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2013. – С. 51–55.



3. Горин С.Г. Трансформация образовательной системы и социальный субъект // Профессиональное образование в современном мире. – 2014. – № 2 (13). – С. 12–23.
4. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
5. Донских О.А. Деградация. Размышления об образовании и его месте в нашей культуре. – Москва, 2013.
6. Думнова Э.М. Менталитет и ментальность в социокультурном пространстве бытия российской молодежи. – Новосибирск: НГАХА, 2013. – 286 с.
7. Известия. – 2012, 19 окт.
8. Терентьев А. PISAнское вранье. Русофобские рейтинги «опускают» нашу школу. – URL: [avkrasn.ru/article-483.html](http://avkrasn.ru/article-483.html)
9. Эйдлин Ф. Проблематическая концепция гражданского общества и переход к демократии в России. Программа II Международной научно-практической конференции «Социокультурное пространство современного мегаполиса», Новосибирск 28 ноября 2013 г.
10. Moisseev S. Discovering New Continents of Philosophical Thought. – Horizons. Vol. 11. No. 2. – April 1997. – P. 3–4.

## COMPETENCY BASED EDUCATIONAL MODEL AND ACADEMIC FREEDOM: THE PROBLEM OF CHOOSING PERSONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

**S.G. Gorin**

Новосибирская государственная  
архитектурно-художественная  
академия (НГАХА) Новосибирск

[info@gem.nsk.ru](mailto:info@gem.nsk.ru)

The article considers crucial issues of introducing the competency based approach into the contemporary Russian higher education as a component of Bologna reforms, in the context of academic freedom and university independence problems. The author notes that perception and acceptance of Russian HPE entry into the Bologna process differs within the academic circles (like in the European Union itself), demonstrates decreasing activity in this direction and destructive tendencies in Bologna principles implementation in the Russian universities.

The article notes that permanently changing competency-oriented educational standards, badly formulated and persistently introduced into the educational practice, limit university autonomy and independence, choice and self-dependence of individual educational technologies even for leading professors in their fields. This decreases their scientific and educational productivity, quality and efficiency of the educational process, as well as positive motivation and creative component in teachers' work and students' attitude towards learning. In these circumstances heads of departments' work is becoming quite contradictory, as they have to function, following demands of educational bureaucrats, as business- or office-managers, not as the most respected and experienced members of the academic and professional community of teachers, whose main task is to guarantee profound content and high quality of the educational process.

The empirical basis of the study is formed by data of sociological investigations, conducted among teachers of the Novosibirsk State Academy of Architecture and Arts, a small creative university, concerning various aspects of their professional work as well as by personal experience of work at the Academy since the moment it was established.

**Keywords:** competency based education model, transformation, transitivity, academic freedom, educational technologies and standards, Bologna reforms.

### References

1. Vakhitov R. *Bolonskii protsess v Rossii* [Bologna process in Russia]. *Otechestvennye zapiski*, 2013 № 4 (55) URL: [magazines.ru/oz/2013/4/11v.html](http://magazines.ru/oz/2013/4/11v.html)
2. Gorin S.G. *Realizatsiya bolonskikh printsiptov v kontekste problem modernizatsii vyshego professionalnogo obrazovaniya: za i protiv* [Implementation of Bologna principles in the context of modernization of higher professional education: for and against]. In: *Obrazovanie i nauka v tret'iem tysyacheletii: materialy k Sedmoi Mezhdunarodnoi nauchno-teoreticheskoi konferentsii* [Education and Science in the third millennium: the materials for the Seventh International scientific-theoretical conference. Part 1], Barnaul: Alt. State University Publ., P. 51-55.
3. Gorin S.G. *Transformatsiya obrazovatelnoi sistemy i sotsialnyi subject* [Educational system transformation and social agent]. In: *Professionalnoye obrazovanie v sovremennom mire* [Professional education in the modern world]. 2014. № 2 (13), P. 12-23.
4. Donskikh O.A. *Delo o kompetentnostnom podkhode* [The Case of the competency-based approach]. In: *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2013. № 5 .
5. Donskikh O.A. *Degradatsia. Razmysleniya ob obrazovanii i ego meste v nashei kulture* [Degradation. Thoughts on education and its place in our culture]. Moskva, 2013, P. 8, 11.
6. Dumnova E.M. *Mentalitet i mentalnost v sotsiokulturnom prostranstve bytiya rossiaskoi molodezhi* (Mentality and Mentalité in Socio-Cultural Space of the Russian Youth Existence). Novosibirsk, NGAHA, 2013, 286 p.
7. *Izvestiya* [Gaz], 2012, October 19.
8. Terentiev A. *PISA Anskoe vranie. Rusofobskie reitingi "opuskayut" nashu shkolu* [PISA Lies. Russophobia ratings denigrate our school]. URL: [avkrasn.ru/article-483.html](http://avkrasn.ru/article-483.html)
9. Eidlin F. *problematicheskaya kontseptsiya grazhdanskogo obschestva i perekhod k demokratii v rossii* [The Problematic Concept of Civil Society and Democratic Transition in Russia]. *Programma II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Sotsiokulturnoe prostranstvo sovremennogo megapolisa"*, Novosibirsk, 28 nov. 2013
10. Moisseev S. *Discovering new continents of philosophical thought*. – *Horizons*. Vol. 11 No. 2 April 1997, p. 3-4.