

*Сборник статей (2011 год)*

*В.И. Байденко,  
Н.А. Селезнева*

## **КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: К ФОРМИРОВАНИЮ КОНЦЕПЦИИ**

*В порядке постановки вопроса авторы высказывают ряд соображений, которые могли бы быть учтены при разработке конкурентоспособных основных образовательных программ. При этом мы исходим из того, что образовательные программы подобного типа должны учитывать болонские подходы и инструменты, соответствующий международный программно-образовательный опыт.*

*Статья подготовлена по заказу Национального фонда подготовки кадров. Идея разработки концепции конкурентоспособных образовательных программ ВПО принадлежит исполнительному директору НФПК И.В. Аржановой.*

*Ключевые слова: конкурентоспособная образовательная программа; рыночная модель; вуз как квазиэкономическая организация; квазиконкуренция; универсальные компетенции; трудоустраиваемость; принципы проектирования конкурентоспособных образовательных программ; студентоцентрированная направленность обучения; болонский инструментарий совместимости и сопоставимости.*

### **Экономическая (рыночная) природа конкурентоспособности в образовании**

Высшее образование обретает сегодня массовый характер<sup>1</sup> [1, С. 63], при этом стремительно нарастает его институциональное многообразие. По мере развития этих процессов бюджетное финансирование высшей школы превращается во все более острую проблему. Как свидетельствует П.Н. Тейшейра, директор Исследовательского центра в сфере политики высшего образования (CIPES) университета Порто (Португалия), «образование в целом становится одной из сфер, где возможно сдерживание роста расходов. Вузы ориентируются на утрату / спад (declining) или, по меньшей мере, на стагнацию государственной поддержки» [2]. Процессы массификации и диверсификации ведут к изменениям традиционных представлений о высшем образовании: от него требуют становиться все более чутким к динамичным экономическим и социальным нуждам. Вот что пи-

шет тот же автор: «распространение высшего образования стало рассматриваться как движимое в значительной степени поведением индивидов, на которых влияют перспективы повышения их человеческого капитала ... Большинство экономистов склонны считать, что в случае высшего образования значительная доля преимуществ носит частный характер, а именно – это более высокие заработки и лучшая трудоустраиваемость ... Таким образом, диплом о высшем образовании стал привлекательным личным вложением ...» [Там же].

Подобные взгляды, естественно, не могли не отразиться на трактовке экономической природы высшего образования: «Если мы рассматриваем учреждения высшего образования как часть производства, то остается лишь один шаг до принятия правил микроэкономики... Стало быть, если мы хотим, чтобы высшее образование вело себя как отрасль производства, нам нужно преобразовать этот спектр в соответствии с правилами рынка» [Там же].

Десятилетие интенсивной коммерциализации высшей школы совпало по времени с десятилетием Болонского процесса. Однако было бы принципиальным заблуждением видеть в собственно болонских идеях катализатор расширения коммерческих связей между студентами (потребителями) и вузами как автономными организациями экономического толка. Опасность диктата экономического дискурса в интерпретации и проведении болонских реформ всегда настораживала всех тех, кто усматривал в Болонском процессе прежде всего мощный гуманитарный проект<sup>2</sup>, осуществление которого должно усилить понимание высшего образования как социального блага и противостоять культивированию более узкого взгляда на сферу и легитимность высшего образования как социального института.

Между тем стала набирать силу тенденция «академического капитализма»<sup>3</sup>, которая сопровождается конкуренцией за умы, деньги, ресурсы и престиж, профилированием студентов как клиентов, возрастанием экономической и кадровой неоднородности вузов, нарастанием приватизационных процессов, усилением роли частных и иных источников доходов, акцентов на эффективности как условия распределения ресурсов и показателе экономической рентабельности вузов. Здесь уместно сделать замечание о рейтингах<sup>4</sup> высших учебных заведений как популярном механизме признания достижений и эффективности вузов имея в виду, что рейтинги как и конкурентоспособность образовательных программ – продукт рыночных отношений.

Влияние рыночных механизмов сказывается и на академическом уровне, т.е. на образовательных программах и исследовательской деятельности. Ульрих Вельберс с грустью констатирует это совершающееся «по ходу реформ» выхолащивание их педагогической и студентоцентрированной сути: «Здесь ничего не должно сорваться, думали протагонисты неолиберального пластикового поколения ... Бакалавр как дешевый уровень подготовки является даром небес» [3].

Растущее воздействие идеологии экономической рациональности и рыночной регуляции, введение рыночных механизмов (рыночных моделей) конкуренции не должны сопровождаться падением качества высшего образования, хотя и порождают жажду «легких денег» у всякого рода безответственных провайдеров, превращающих свои так называемые вузы в «фабрики дипломов». Конкурентоспособные программы и их реализация при соответствующих системах внешнего и внутреннего обеспечения качества могут стать инструментом совершенствования качества высшего образования.

При разработке конкурентоспособных образовательных программ (КСОП) следует иметь в виду огромное разнообразие типов и видов высших учебных заведений, их профилей и миссий (приоритет преподавательской деятельности или преимущественно исследовательской), ориентаций на соответствующие когорты абитуриентов, взаимоотношений с локальным и региональным бизнесом. Различаются и амплитуды конкурентоспособности образовательных программ (их амбиции) в зависимости от нацеленности на местный, окружной, федеральный, европейский, мировой ареалы.

Словом, при проектировании конкурентоспособной образовательной программы нужно учитывать ее контекстуальную погруженность в многочисленные «внутренние» и «внешние» факторы: от национальных культурно-образовательных традиций и нормативно-законодательного абриса до сложившейся сегодня архитектуры европейского качества в рамках Болонского процесса (если принимать важность усиления европейского измерения в образовательных программах как непреложного условия их конкурентоспособности).

При выработке авторского взгляда на феномен конкурентоспособности образовательных программ в отечественных вузах мы исходили из обязательности инкорпорирования болонских (международных) подходов и инструментов в образовательные программы.

## **Конкуренентоспособная образовательная программа как рыночная модель**

КСОП должна давать студентам «добавочную стоимость» по сравнению с программой, аккредитованной в соответствии с установленным по данному направлению (специальности) ФГОС ВПО. Реализация такой программы предполагает высокую степень автономии вуза и академических свобод. Она призвана обладать «рыночной властью» и жизнеспособна только при условии замены административного регулирования системой стимулов и ограничений, которые ставят вуз перед экономической необходимостью удовлетворять предъявленный на нее спрос.

Рынок, конечно же, может претендовать на роль главного регулятора содержания и качества образовательных программ. И в этом состоит определенная угроза: создание «профессиональных стандартов» как раз и есть требование логики рынка. Но следует четко представлять себе, что последние подчинены *логике занятости* и должны выступать мостом между рынком труда и образованием. Что же касается образовательных стандартов, то они разрабатываются в *логике образования* и сфокусированы на том, *что* нужно изучать, *как* должно изучать и *каким* образом будет оцениваться качество обучения<sup>5</sup>.

Нужно подчеркнуть, что о КСОП имеет смысл говорить лишь тогда, когда образовательные программы как одной, так и разных предметных областей конкурируют друг с другом именно по качеству, а не по цене. Поскольку образовательные программы будут конкурировать между собой не по ценам, а по качеству и престижу, конкуренция подобного рода не является экономической в строгом смысле слова. Вузы, в которых реализуются КСОП, не будут, как правило, стремиться к наращиванию предложения, если для этого потребуются значительный рост постоянных издержек [4, с. 188]. Высшее учебное заведение скорее проявит заинтересованность в дальнейшем облагораживании своего бренда. Понятно, что рыночный фактор вводит элемент недобросовестной конкуренции<sup>6</sup>. Поэтому КСОП для своей реализации предпочтут селективные стратегии отбора абитуриентов – по академическим и социальным критериям (ведь рост конкуренции в секторе высшего образования вынуждает вуз быть уникальным или особенным).

КСОП следует интерпретировать через призму рассмотрения вузов как квазиэкономических организаций особого типа. Во-первых, им присущи не только коммерческие мотивы. Во-вторых, их производственный (образовательный) процесс в значительно большей степени зависит от со-

трудничества с потребителями (в концепции студентоцентрированного обучения ответственность за его результаты становится общей, а само обучение выступает предметом договоренности). Студент рассматривается не в плоской роли «клиента», а как активный со-участник образовательного процесса. В-третьих, в секторе высшего образования обнаруживается такой уровень разнообразия, который выходит за рамки принятого в других секторах [5]. (Кстати, Х. Лехляйтер убедительно обосновал три типа разнообразия в высших учебных заведениях: персональный; дисциплинарный, образовательно-целевой [5]).

Квазиэкономический характер конкуренции обусловлен здесь еще и тем обстоятельством, что потребители не всегда способны судить о сравнительном качестве образовательных программ и далеко не во всех случаях имеют возможность реального выбора.

КСОП призвана стать носителем высокого академического качества, а не просто набором стандартизированных программных ингредиентов (федерального формата) и результатов обучения. «Академическое качество» в современной трактовка означает совокупность возможностей, предоставляемых студентам: в процессе реализации образовательных программ должны соблюдаться их интересы, в том смысле что с помощью активных проектно-проблемных педагогических сценариев они могут достичь заявленных в программе результатов [6].

Разумеется, непременным условием КСОП должен стать явно прослеживаемый в них вектор прирастания качества, включая содержательные, методические, технологические, организационные, студенто-поддерживающие его аспекты.

Конкурентоспособные образовательные программы могут приводить к обострению взаимоотношений между студентами и преподавателями с точки зрения меры владения ППС новыми методиками и технологиями. КСОП должны разрабатываться не под наличные психолого-педагогические компетенции профессорско-преподавательского состава, но с учетом овладения им современной дидактикой высшего образования с ориентацией на удовлетворение расширяющихся запросов и потребностей учащихся.

КСОП могут также оказаться одним из средств преодоления конфликта между работодателями и выпускниками по поводу якобы компетентностной недостаточности последних. В этом пункте возможно позитивное напряжение между рыночной и дидактической интерпретациями конкурентоспособных образовательных программ. Положительный потенциал этого «развивающего» напряжения может способствовать разрешению

противоречия между сиюминутным рыночным спросом и перспективными (стратегическими) интересами / потребностями национального рынка труда. Снимается это напряжение, как показывает пока еще спорадический отечественный и прогрессирующий западный опыт, за счет освоения в образовательном процессе, как принято говорить, универсальных (ключевых, общих, общекультурных, личностных, трансверсальных, надпредметных, мультифункциональных) компетенций<sup>7</sup>. Заметим, что универсальные (ключевые) компетенции не являются предметно-специализированными, они осваиваются студентами в контексте обретения ими нового качества – *трудоустраиваемости*. Д.С. Рюхен и Л.Х. Салданик (D.S. Ruchen and L.H. Soldanik) считают, что «понятие ключевых компетенций используется как синоним необходимых и важных навыков, которые способствуют успешной жизни и хорошо функционирующему обществу, имеют отношение к различным сторонам жизни и важны для всех людей» [цитируется по Х. Шепер, 7, с. 290].

Конкурентоспособные образовательные программы должны быть нацелены на формирование у выпускников новой интегрированной характеристики – *трудоустраиваемости*. Как подчеркивается в итоговых документах официального болонского семинара (Люксембург, 2008 г.), «трудоустраиваемость означает такую подготовку выпускников, которая позволит им быть гибкими работниками, способными легко функционировать в самой различной среде. Это способ предотвращения безработицы, но также и способ подготовки выпускников для новых рабочих мест. Трудоустраиваемость поэтому выходит за рамки понимания ее как заточенной на узкую профессию / специальность, т.е. как конкретной работы с определенным набором компетенций с соответствующим социальным статусом. В периоды неопределенности важную роль играет именно гибкость, позволяющая студентам и выпускникам адекватно откликаться на возникающие новые возможности» [8, с. 132].

Хотя мы отдельным вопросом рассмотрим ряд принципов проектирования КСОП, здесь уместно сделать акцент на том, что подобного рода программы призваны вносить существенный вклад в обеспечение устойчивой *трудоустраиваемости*, включая способность к постоянному развитию и профессиональному (само) перенастраиванию. В этом плане границами долженствования для конкурентоспособных образовательных программ призваны стать следующие требования:

– обеспечение сближения академического содержания программы и профессиональной деятельности как органической части КСОП;

– расширение их возможностей и гибкости в аспектах структуры, содержания, профиля, имея в виду построение индивидуальных учебных маршрутов (жесткое регулирование затрудняет разработку личных профилей и ограничивает потенциал образовательной программы);

– совершенствование качества образования и образовательного процесса (конкурентная программа имеет своей высшей целью получение студентом конкурентоспособного по своему качеству *образования*);

– усиление роли работодателей и профессиональных ассоциаций и объединений как активных социальных агентов системы высшего образования на всех стадиях проектирования КСОП, ее реализации и оценивания демонстрируемых студентами достигнутых результатов. Этими стадиями, прежде всего, выступают:

- исследование требуемых предметно-специализированных (профессиональных) и универсальных компетенций с корректным использованием надлежащего социологического инструментария (что предполагает формирование системы мониторинга спроса и анализ предложений образовательных услуг и потребностей рынка труда);

- конструирование оптимальных компетентностных моделей выпускников (в мире наблюдается рост мировой базы данных компетенций, что обеспечит в скором времени более точные модели наилучшего исполнения и «хорошей работы»);

- участие в разработке КСОП (с позиции типичных пробелов в компетенциях, выявляемых у выпускников);

- организация неимитационных стажировок для студентов (особенно в части развития или тренинга, основанных на обнаруженных «дефицитах компетенций»).

Необходимо также понимать, что наилучшая атмосфера для проектирования и реализации КСОП – это адекватная стимулирующая институциональная среда, в которой вузы призваны:

– помогать студентам идентифицировать и четко формулировать навыки трудоустраиваемости, которые формируются в рамках образовательной программы и иных видов внепрограммной деятельности студентов на всех уровнях высшего образования и которые органично привязаны к Дублинским дескрипторам, европейским и национальным структурам квалификаций;

– обеспечивать получение студентами информации и консультационной поддержки по соответствующим секторам рынка труда и в части формирования навыков организации и планирования их карьеры;



- развивать широкие связи с экономикой (малый, средний, крупный бизнес, государственные и частные компании и фирмы) через консультативные структуры, обмен сотрудниками, проведение стажировок студентов;
- встраивать во все «стягивающие узлы» учебного плана (преподавание, обучение, оценивание) мягкие (отраслевые) навыки, которые делают актуальной совместную работу ППС, служб трудоустройства и развития карьеры, создаваемых в самих вузах или в иных организационно-целевых структурах [9, с. 36–38].

*По нашему мнению, социально-образовательное предназначение КСОП заключается не в том, чтобы содействовать решению проблем финансирования вуза, но в том, чтобы выступить средством развития человеческого капитала.*

По всей видимости, в оптимальной реализации КСОП востребован командный характер организации образовательного процесса. Как справедливо говорится в юбилейном докладе EUA «Trends 2010», «академический персонал ... должен научиться работать как часть академических команд. Это является проблемой для тех культур, где преподаватели несут личную ответственность за то, как они учат, без какой-либо координации своей деятельности на уровне программы» [10]. При этом, возможно, возникнет нужда в нормативных рамочных рекомендациях относительно распределения полученных от реализации КСОП финансовых средств между командой КСОП и вузом.

Создание конкурентоспособных образовательных программ может встретиться с ограничивающими факторами, которые налагает ФГОС ВПО по тому или иному направлению подготовки. Поэтому может потребоваться специальное директивное решение на соответствующем уровне о праве вузов на разработку и реализацию конкурентоспособных образовательных программ (см., например, Федеральный закон от 1 декабря 2007 года, №309-ФЗ, п. 2.)

### **Принципы проектирования конкурентоспособных образовательных программ**

За время болонских реформ сформировались концептуально-методологические реперы Европейского пространства высшего образования (структурные характеристики высшего образования, содержательные аспекты, терминологический аппарат, ведущие дидактические идеи, подходы к организации образовательного процесса, инструменты и механиз-

мы прозрачности, переносимости, сравнимости, совместимости и сопоставимости степеней и дипломов как показателей квалификации).

Мы рассматриваем их в качестве базовых принципов конкурентоспособности образовательных программ трехцикловой архитектуры высшего образования (бакалавриат–магистратура–докторантура).

Прежде всего хотелось бы сформулировать своего рода «категорический императив» для разработчиков КСОП: они должны быть хорошо знакомы с международным опытом создания (проектирования) подобных программ по соответствующим направлениям (специальностям, профессиональным областям) подготовки, а также с методами организации современного образовательного процесса. Отдельные образцы хорошей практики представлены, например, в материалах мониторингового исследования Болонского процесса [7, с. 298–502]. Само собой разумеется, речь идет не о копировании опыта других «под кальку», а о получении некоего дополнительного знания, выращенного в иных образовательных системах. Нередко случается, что именно знакомство с международной практикой только и позволяет дать подлинную позитивную оценку отечественному опыту, увы, уже изрядно травмированному, а то и вовсе порушенному.

Вообще же, стратегия голого заимствования является контрпродуктивной<sup>8</sup>. «Болонские реформы» как консенсусные «точки общности» несовместимы с насилием над национальными культурно-образовательными традициями. Болонский процесс носит не унифицирующий, но конвергирующий характер. Он вводит минимальные элементы унификации, направленные на то, чтобы Европейское пространство высшего образования стало «упорядоченным многообразием», в котором различия не исчезают, но облегчается достижение взаимопонимания. Еще одно существенное замечание: для различающихся культурных контекстов допустимо избирательное отношение к базовым принципам; *мера следования* им может отличаться при проектировании КСОП для тех или иных направлений подготовки. Надо лишь помнить одно непреложное правило: если мы ставим целью создать конкурентоспособную программу с ориентацией на академическое и профессиональное *признание* в европейских университетах и на европейском рынке труда, то мера «европейского измерения» должна быть явно и ясно выраженной. Это «*sine qua non*» при экспорте образовательной программы или импорте иностранных студентов для обучения их в российских вузах.

**Принцип 1: *уровневая адекватность КСОП.*** Реализация данного принципа предполагает проектирование соответствующих *компетентностных* опций (бакалавров, магистров – кандидатов наук Dr/Phd) *выпускников* с

учетом Дублинских дескрипторов, квалификационных рамок Европейского пространства высшего образования (EQF-LLL), национальных квалификационных рамок (NQF), – совместимых с QF-EHEA и EQF-LLL или специфичных для национальных систем высшего образования, – а также создаваемых на их фундаменте секторальных (отраслевых) квалификационных рамок (по направлениям подготовки / специальностям). Следует помнить, что национальные квалификационные рамки должны пройти принятую в рамках Болонского процесса и Евросоюза процедуру *верификации* (самосертификации) на соответствие QF-EHEA и EQF-LLL согласно трем нормативным документам. Имеются в виду:

- «Шаги разработки национальных структур квалификаций»;
- «Рекомендации стратегии по проведению процесса верификации.

Критерии и процедуры для проверки и подтверждения совместимости структур»;

– «Критерии и процедуры привязки национальных уровней квалификаций к Европейской структуре квалификаций»<sup>9</sup>.

**Принцип 2: студентоцентрированная направленность обучения.**

Этот принцип расценивается в новой образовательной парадигме как основополагающий, как базовое начало проектирования конкурентоспособных образовательных программ и в последующем - как ведущий ориентир их реализации.

С точки зрения *проектирования* КСОП должна обеспечить:

- модуляризацию образовательного процесса, предоставляющую возможность построения гибких образовательных траекторий студентов;
- ориентацию на цели и результаты (студентоцентрированное обучение фокусируется на конечных результатах, а не на вводимых ресурсах);
- усиление акцента на междисциплинарности с целью освоения универсальных навыков и компетенций и знаний более высокого уровня;
- приоритетный характер формативных стратегий оценивания и широкое применение его современных инструментов и экзаменационных сценариев, адаптированных к компетентностному и результат-ориентированному подходам.

В аспекте *реализации* КСОП студентоцентрированное обучение имеет своим основанием следующие философско-образовательные, методологические и педагогические аспекты:

- во-первых, перенос акцента с преподавателя и того, что преподается, на студента и то, что изучается;

– во-вторых, участие студента в определении того, что подлежит освоению;

– в-третьих, процесс обучения – это не только передача и усвоение знания; речь также идет о понимании и критическом мышлении (например, осознание пределов и условного характера знаний);

– в-четвертых, преподаватели становятся организаторами учебной и исследовательской деятельности студентов, а ответственность за обучение выступает как со-ответственность обоих субъектов образовательного процесса;

– в-пятых, усиливается индивидуальный подход к учащимся с учетом (!) их происхождения, опыта, структуры восприятия, стиля обучения и учебных потребностей [10].

**Принцип 3: обязательное использование болонских инструментов (ECTS; результатов обучения (на языке компетенций); модулей).**

*Европейская система переноса и накопления кредитов (ECTS)* начала формироваться задолго до Болонского процесса и постепенно эволюционировала в общеевропейскую систему<sup>11</sup>. Главное – это надлежащее использование ECTS на базе результатов обучения и учебной нагрузки учащихся при сбалансированности обеих функций данной системы: переноса и накопления кредитов. В описание учебных курсов и модулей нужно включать установленные результаты обучения и расчетное время для их достижения. Следует добиваться понимания результатов обучения в тесной связи с использованием ECTS.

Весьма деликатной проблемой выступает реализация функции накопления кредитов, смысл которой состоит в том, чтобы предоставить студентам гибкие программы обучения, большую свободу выбора и возможность использовать отличающиеся от традиционных экзаменов формы оценивания.

В любом случае при проектировании КСОП необходимо принимать в расчет два важнейших документа: «Руководство пользователя ECTS» в версии 2009 г. [8, с. 175–220] и выводы официального болонского семинара «Выработка общего понимания результатов обучения и ECTS» [8, с. 93–101].

*Результат-ориентированный подход* является одним из факторов происходящей в мире «академической революции» и одновременно ее средством. Результаты обучения – важнейший структурный компонент сравнимости, сопоставимости, совместимости и прозрачности систем высшего образования, а также принципиально согласующихся, но не идентичных структур квалификаций QF-EHEA и EQF-LLL.

Ориентация на результаты обучения существенно меняет сложившуюся культуру проектирования образовательных (учебных) программ. Вот что в этой связи говорит крупнейший болонский эксперт Стивен Адам: «Результаты обучения и подходы на базе результатов очень важны для таких областей, как *разработка учебных планов*, преподавание, обучение, оценивание, а также обеспечение качества. *Возможно, они формируют важную часть подходов двадцать первого столетия к высшему образованию* и ревизии насущнейших вопросов, а именно: что, кому, как, где и когда мы преподаем; что, кого, как, где и когда мы оцениваем. Самый характер и роль образования подвергается сомнению теперь больше, чем когда-либо прежде, и результаты обучения являются тем важным инструментом, который делает итоги обучения понятными для студента, гражданина, работодателя и педагога. *С точки зрения проектирования и разработки учебных планов результаты обучения находятся в центре деятельности по реформированию образования* (курсив наш – В.Б., Н.С.). Они представляют собой изменение акцента от “преподавания” к “обучению”, который символизируется принятием студентоцентрированного подхода в противоположность традиционному, ориентированному на преподавателя, подходу. Студентоцентрированное обучение помещает в фокус отношение “преподавание–обучение–оценивание” и фундаментальные связи между проектированием, поставкой и изменением...» [11, с. 111].

Надо принять во внимание, что, во-первых, существует тесная связь между образовательными уровнями, их дескрипторами, преподаванием, обучением и оцениванием; во-вторых, разработка результатов обучения ведется не в вакууме, так как они имеют непосредственную связь с квалификационными уровнями и индикаторами и формируются в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров (последние особенно важны для конкурентоспособных образовательных программ, ориентированных на иностранных студентов).

Для того, чтобы КСОП обладали качествами совместимости, сравнимости и сопоставимости, при их проектировании необходимо учитывать требования европейских профессиональных и образовательных объединений и международных соглашений. Назовем только некоторые из них:

- Постоянный комитет европейских врачей (CPME);
- Европейский союз специалистов медицинских профессий (UEMS);
- Совет европейских стоматологов (CED);
- Федерация ветеринаров Европы (FVE);

- Ассоциация по развитию университетских бизнес-школ (AACSB : 2010);
- Совет архитекторов Европы (ACE);
- Европейская федерация национальных ассоциаций инженеров (FEANI);
- Система совершенствования качества Европейского фонда развития менеджмента (EF MD-EQUIS);
- Европейская ассоциация консерваторий (AEC);
- Вашингтонское соглашение (Washington Accord-WA) о взаимном признании образовательных программ в сфере подготовки инженеров;
- Сиднейское соглашение (Sydney Accord-SA) для регулирования взаимного признания аккредитованных квалификаций для инженеров-технологов;
- Дублинское соглашение (Dublin Accord-DA) в целях обеспечения взаимного признания квалификаций для инженеров-техников.

Здесь уместно высказать еще ряд соображений о характере деятельности разработчиков КСОП.

Во-первых, они обязаны знать международный уровень развития той или иной специальности (профессии), тенденции ее компетентностного обновления («прогнозные векторы»), в том числе с использованием зарубежной практики бенчмаркинга. Кстати, результаты образования по многим дисциплинам (специальностям, направлениям подготовки) уже определены в рамках проекта «TUNING» («Настройка образовательных структур в Европе») и при проектировании соответствующих КСОП их следует корректно встраивать. К тому же следует внимательно отслеживать появление новых «регулирующих инструментов», кроме вышеперечисленных.

Во-вторых, от разработчиков требуется основательное знакомство с современными интерактивными педагогическими методами и компетентностно-ориентированным инструментарием оценивания.

В-третьих, они должны владеть теоретическими и практическими вопросами структурной организации образовательных программ в целях обеспечения поддержания связей с рынками труда через структуру программы на основе взаимосвязанных и гибких циклов.

В-четвертых, разработчикам следует понимать, в какой мере создаваемые ими КСОП интегрированы в международные системы обеспечения качества.

Сами критерии конкурентоспособных образовательных программ могут рефлексироваться их создателями с разной полнотой и по-разному ин-

терпретироваться. Наконец, нужно иметь в виду, что профессорско-преподавательским составом вузов может не хватать необходимых педагогических компетенций в контексте современной дидактики высшей школы.

Образовательные программы нового поколения – это весьма сложные конструкторы, в которых должны быть спроектированы (спроецированы) содержание образования и его структура, ведущие дидактические сценарии, новая методология оценивания, возможные карьерные перспективы выпускников, запросы со стороны потенциальных потребителей, языковая сторона образовательного процесса, академическая инфраструктура поддержки студентов и многое другое<sup>12</sup>.

С. Адам неоднократно подчеркивает мысль о теснейшей связи между введением обучения, базирующемся на результатах, и реформированием учебных программ. В 2008 г. на болонском семинаре в Шотландии (УК) он убеждал, что «изменение фокуса связано с потребностью улучшения учебных программ, а также с признанием того факта, что более эффективные и разнообразные стили обучения идут на пользу студентам. Это сделало необходимым выразить знание, понимание, компетенции и другие характеристики квалификаций посредством результатов обучения. Данная педагогическая тенденция находится в центре “болонской повестки дня”, что порождает необходимость глубоких реформ, направленных на модернизацию устаревшей системы образования Европы» [7, с. 313]. Основополагающий тезис таков: результаты обучения неотделимы от преподавания, обучения и оценивания (С. Адам называет эту триаду самой важной *совокупностью отношений* при разработке учебных планов и программ, образно сравнивая ее с «эффектом каскада»).

Поэтапный алгоритм (укрупненный) проектирования КСОП можно описать такой последовательностью шагов:

- шаг 1: определение результатов образования на уровне программы;
- шаг 2: выбор адекватных методов оценивания и выработка надлежащих критериев оценок;
- шаг 3: разработка студентоцентрированных методов преподавания и учения (обучения).

Сложнейшая из проблем – написание (формулирование) результатов обучения на языке компетенций (создание «компетентностной модели» или «паспорта» выпускника). Написание результатов обучения не регламентируется какой-либо единой концепцией или универсальной (унифицированной) методикой. Однако накоплен дающий весомую поддержку

разработчикам программ многообразный международный опыт написания результатов (как положительный, так и отрицательный).

Изложим в сжатом виде (полное описание см.: [7, с. 298–325]) некоторые рекомендации. Сначала приведем примеры «лучшей практики»:

- результаты обучения должны быть конструктивно полезными для пользователей и понятными для них;

- необходимо гарантировать постоянное участие заинтересованных сторон (преподавателей, работодателей, выпускников) в определении результатов обучения и их пересмотре с использованием социологического инструментария;

- внедрение результатов обучения на институциональном уровне требует тщательно разработанной стратегии ввиду того, что их применение влияет на все аспекты внутренних и внешних процессов и процедур обеспечения качества;

- результаты обучения на программном уровне и уровне модуля должны быть написаны в контексте национальных и международных «контрольных точек»;

- результаты обучения должны поддаваться оценке, а критерии оценивания обязательно увязываются с результатами обучения;

- следует обеспечить, чтобы на вузовском уровне оценивание было связано с результатами обучения и четко согласовывалось со стратегиями преподавания.

- Теперь дадим несколько рекомендаций в сравнении с «худшей практикой» описания и использования результатов обучения:

- должно избегать абстрактных, упрощенных терминов («понимает», «объясняет» и т.п.), так как подобные формулировки не выявляют глубину знаний, навыков, понимания;

- результаты обучения должны быть реалистичными и соответствовать уровню квалификации;

- недопустимо, чтобы «внешние контрольные точки» выполняли роль «смирительной рубашки»;

- нельзя позволять перестраивать существующие квалификации под якобы новые, лишь добавляя к ним некоторые «подновленные» результаты обучения, не имманентные новым квалификациям;

- нужно уходить от «перенаполнения» учебных программ, которое с неизбежностью обернется nepозволительной перегрузкой студентов;

- принятие концепции результатов обучения не должно приводить к жесткой стандартизации содержания образования (С. Адам высказывается



по этому поводу так: «Европейское высшее образование будет процветать только в условиях многообразия и конкуренции. Широкое стремление привести к общему знаменателю содержание образования ... – это пример неправильного использования “метода результатов”») [7, с. 322].

*Конкурентоспособные образовательные программы лучше разрабатывать в дизайне модулей.* Болонский процесс внес новую жизнь в развитие модуляризации как инструмента проектирования *гибких образовательных программ*, наиболее адекватных студентоцентрированному обучению. Они получают все большее признание как неотъемлемый элемент конкурентоспособных образовательных программ.

Известно, что есть два типа построения (организации) вузовских учебных программ и вузовских образовательных процессов: на основе учебного года и базирующийся на модулях (или на иных учебных единицах). Согласно исследованию Trends 2010, две трети европейских вузов ввели в той или иной мере модульные технологии.

Под модулем понимаются «результаты обучения, используемые в качестве формулировок, устанавливающих, что будет знать, понимать и/или в состоянии делать успешный учащийся» [7, с. 316]. С. Адам называет следующие его характеристики:

- описывает достижения учащихся;
- отличается от целей, которые свидетельствуют о намерениях преподавателей;
- связан непосредственно со стратегией преподавания, обеспечивающей эффективное достижение установленных результатов обучения;
- тесно увязан со стратегией оценивания и соответствующими критериями оценки;
- разрабатывается в контексте более широкого диапазона «внутренних и внешних контрольных точек» [там же].
- Кстати, европейский опыт разработки программ посредством их модуляризации обязывает считаться со всей сложностью и противоречивостью этой весьма необходимой работы:
- разработка КСОП в модульном решении на бакалаврском уровне может встретиться с сильно ограничивающим фактором, поскольку бакалаврские программы более жестко структурированы по сравнению с традиционными (длительными) и предусматривают большее число обязательных дисциплин и контактных часов;
- «...некоторые вузы подчеркивают, что при модуляризации, если делать ее должным образом, необходимо обращать особое внимание на

обеспечение внутренней согласованности программ через надлежащее группирование курсов, что позволило бы предоставить студентам максимальный выбор – в противном случае существует риск того, что программы реально не пересматриваются и не корректируются, а просто урезаются и «втискиваются» в меньшее число семестров, увеличивая учебную нагрузку» [12, с. 93];

- применение модуляризации требует значительного расширения консультационной поддержки студентов;

- нередко модуляризуется не вся учебная программа целиком, а лишь ее отдельные и далеко не всегда важнейшие части, что ведет к неподлинной или весьма ограниченной гибкости, служить достижению которой (гибкости) и призвана модульная технология;

- резко возрастает нагрузка на ППС именно из-за гибких траекторий обучения [там же].

Коснемся еще одной методологической проблемы: каким образом обеспечивать совместимость результатов обучения на программном и модульном уровнях? Это требует соблюдения ряда довольно непростых правил:

- результаты обучения, применяемые на уровне модулей, должны быть связаны с всеобъемлющими критериями оценивания;

- при модуляризации следует исходить из того, что результаты обучения, на основании которых строится модуль, ставятся в соответствие результатам обучения, в которых спроектирована квалификация (программа) в целом;

- при написании результатов обучения на уровне модуля необходимо также избегать лексических формул, не способных отразить глубину усвоения образовательной программы [12, с. 93].

\*\*\*

Создание КСОП – дело для нашей высшей школы новое. Нам представляется, что конкурентоспособные образовательные программы в России по многим направлениям подготовки - это реальность не сегодняшнего дня. Тем более, если проектировать их в европейском (болонском) формате, как легко узнаваемые зарубежным потребителем. При этом, как верно отмечается в проекте Концепции экспорта образовательных услуг РФ на период 2011–2020 гг., необходимо решить задачу «внедрения системы обеспечения качества, гарантирующей сопоставимость с системами и процедурами, согласованными в рамках международных организаций и

объединений (общеевропейское пространство высшего образования, ЕС, рекомендации по обеспечению качества трансграничного образования ОЭСР и ЮНЕСКО)» [13, с. 102].

Разумеется, авторы никоим образом не могли бы себе позволить считать высказанные в статье соображения как единственно приемлемые или даже как достаточно целесообразные для целей концептуализации конкурентоспособной образовательной программы. Но возникшая острая необходимость адаптации отечественной системы высшего образования к модернизационной повестке дня, провозглашенной в России, как и потребность ускоренного вхождения отечественной высшей школы в международное образовательное пространство делает крайне востребованной дискуссию по данной проблеме на страницах авторитетного журнала «Высшее образование в России». Мы с заинтересованностью примем в ней активное участие и приглашаем коллег высказать свои подходы и аргументы.

*Примечания:*

<sup>1</sup> В докладе Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (2009 г.) «Тенденции в глобальном высшем образовании: мониторинг академической революции» авторы констатируют: «Во всем мире процент возрастной когорты в третичном образовании вырос с 19% в 2000 году до 26% в 2007 году, причем наиболее заметный рост отмечался в странах со средневысоким и высоким уровнями доходов. Сегодня в мире около 150,6 млн. студентов высших учебных заведений, примерно на 53% больше, чем в 2000 г.».

<sup>2</sup> Оправданно привести здесь суждения известных в мире образования и экономики деятелей и выдержки из международных документов, направленные на преодоление узкоэкономического подхода:

Ж. Делор: «Образование представляет собой благо коллективного характера, которое не может являться предметом простого регулирования с помощью “рынка”» (Доклад международной комиссии по образованию «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997. 295 с., С. 170).

Л. Жоспен осуждает «меркантильную концепцию, согласно которой высшее образование может быть подчинено рынку. В этой области, как и в других, рыночная экономика представляет собой ту реальность, в которой мы живем. Однако не она должна определять горизонты общества. Рынок – это средство, а отнюдь не торжество демократии» («Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. Париж. 5–9 октября 1998 г. – 136 с., С. 15).

Д. Пападополос: уподобление учебных заведений хозяйственным предприятиям является «неразберихой, которая была вызвана применением к образованию жестких мерок философии свободного рынка, основанного на свободе выбора и конкуренции» (Papadopolos J. Looking Ahead: an educational policy agenda for the XXI century//European Journal of Educatin. 1995. – Vol. 30, №4. P. 3).

У.А. Льюис (лауреат Нобелевской премии): «С точки зрения экономиста, нетрудно понять, что требуется от школьной системы – правильное сочетание общего и специального образования, групп разного возраста и знаний разного уровня и характера. Нетрудно и теоретически определить правильное решение, сопоставив расходы с рыночной стоимостью различных комбинаций ... Самое серьезное “но” заключается в том, что даже экономист не уверен, уместно ли

при этом использовать в качестве единицы измерения рыночные цены. Поэтому нам придется передать этот вопрос на рассмотрение философам, которые занимаются изучением более глубоких проблем» (Lewis W.A. Economic aspects of quality in education // Qualitative Aspects of educational Planning. UNESCO – ПЕР, 1969. p. 87).

Коммюнике Всемирной конференции по образованию (Париж, 5-8 июля 2009 г.): «Высшее образование как общественное благо является ответственностью всех заинтересованных сторон, особенно правительств».

Будапештско-Венская декларация о Европейском пространстве высшего образования (12 марта 2010 г.): «Высшее образование является ответственностью государства. Мы обязуемся даже в эти трудные для экономики времена обеспечивать учебные заведения необходимыми ресурсами в пределах, установленных и контролируемых государственными органами».

<sup>3</sup> Термин «академический капитализм» введен в научный словарь Шейлой Слофтер и Ларри Л. Лесли (1997 г.). Этим словосочетанием они поставили абсолютно корректный диагноз процессам, которым подвержена нынешняя высшая школа.

<sup>4</sup> В настоящее время известны несколько мировых рейтингов, популярность которых возрастает при всех их очевидных многочисленных методологических изъянах: THES (Великобритания), ARWU и ARWU-FIELD (оба шанхайского университета) и др.

Во-первых, как заметил МАРИТИН ИНС: «Ни одна страна в мире не обладает монополией на совершенство в высшем образовании» [5].

И, во-вторых, по справедливому мнению КАСАНДРО ГУАРИНО: «Не существует четко и повсеместно признанной меры качества высшего образования» [там же].

**THES** ориентирован на потребителей (помощь студентам в выборе места учебы) и включает следующие показатели (с 2004 г.):

- вступительные стандарты (на основе оценок на экзаменах A-level);
- отношение численности студентов и персонала;
- оценка качества преподавания (средний балл);
- оценка исследований (средний балл) на одного академического сотрудника;
- затраты на библиотеку и компьютеры (усреднение за три года);
- затраты на технические средства на одного студента дневного отделения (усреднение за три года);
- эффективность (прогнозируемая доля студентов, которые закончат обучение вовремя);
- степени первого, второго и третьего (докторского) уровней;
- дальнейшая судьба выпускников (процент выпускников, работающих на полную ставку и продолжающих учебу).

**ARWU** ранжирует вузы по академическим и/или научным достижениям и применяет *четыре критерия* (качество образования; уровень преподавателей; результаты исследований; размер вуза) и *шесть показателей* (Лауреаты Нобелевской премии или медалей Филдса среди выпускников; тоже среди ППС; часто цитируемые ученые, работающие в 21 предметной области; статьи, опубликованные в журналах Nature и Science; публикации, вошедшие в SCIE\* и SSCI\*\*; академические достижения относительно размера вуза). Подробности смотри в журнале «Высшее образование в Европе». Том XXX, №2, 2005 г.

**ARWU-FIELD** ранжирует университеты по предметным областям: естественные науки и математика (SCI); техника / технология и вычислительная техника (ENG); биология и агрономия (LIFE); клиническая медицина и фармацевтика (MED); социальные науки (SOC).

<sup>5</sup> Европейский центр по развитию профессиональной подготовки (CEDEFOP) резонно замечает, что именно в *профессиональной подготовке* связь с профессиональными стандартами будет более сильной (чего нельзя сказать о сфере высшего образования) (См. Cedefop: Validation of nonformal and informal Learning in Europe. A snapshot 2007)

<<http://www.dashe.nl/publications/documents/rpl-vet-updat2007.pdf>>

<sup>6</sup> В Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию (5-9 июля 2009 г. Париж) говорится:

«Трансграничное высшее образование может открывать возможности для мошенничества и некачественного предоставления высшего образования, чему необходимо противодействовать.

Серьезную проблему представляют собой ложные провайдеры (“фабрики степеней”); борьба с такими фабриками степеней требует всесторонних усилий на национальном и международном уровнях» [1, с. 52].

Мы вправе предположить, какой дождь «академической халтуры» может хлынуть на образовательный рынок России после вступления ее в ВТО и, как водится, под прикрытием (или в обличье) самого что ни на есть высокого места в тех или иных рейтингах.

<sup>7</sup> Подчеркнем, что универсальные компетенции не призваны заменить профессиональные, то есть адекватно компенсировать их дефицит и, во-вторых, совершенно неприемлем в организации обучения так называемый компромиссный выбор между универсальными и профессиональными компетенциями.

Образовательный генезис универсальных компетенций предполагает *три аспекта преподавания*: аспекты качества преподавания (взаимодействие, консультирование, руководство); дидактические аспекты преподавания (активные формы, проектное обучение и т.п.); посещение внепрограммных мероприятий (курсов по формированию ключевых компетенций, по риторике и презентации и т.д.).

\* Расширенный индекс научной цитируемости.

\*\* Индекс цитируемости в области социальных наук.

Именно активные методы, согласно конструктивистским теориям обучения, призваны существенным образом способствовать формированию как универсальных компетенций, так и профессиональных / предметно-специализированных. Кроме того, успешному освоению компетенций (универсальных и профессиональных) будет содействовать оптимальное сочетание традиционной (ориентированной на преподавателя) и современной (активизирующей студента) моделей организации образовательного процесса.

Приведем выдержку из доклада Х. Шэпер, в котором содержится весьма важная педагогическая идея: «Ключевые компетенции являются главным образом результатом неявных (... implicit) подходов к обучению; ключевые компетенции во многом связаны с направлением подготовки и большей частью их невозможно формировать в отрыве от содержания направления подготовки; ... Отдельные ключевые компетенции можно развивать напрямую и независимо от контекста (например, такие как знание иностранных языков, общие знания компьютера, а также более технические аспекты методических и коммуникативных компетенций как, скажем, менеджмент времени и техника презентации)». Но: «стратегии ... преподавать в отрыве от важных компонентов содержания быстро превращаются в тягостные обязательные упражнения или воспринимаются как хорошие советы: когда их нужно использовать, они давно уже забыты» (Stern) [7, с. 296]. Впрочем, это уже относится к педагогическим аспектам КСОП.

<sup>8</sup> Можно только удивляться, с какой легкостью уважаемые коллеги по «образовательному делу» дают советы переживающей отнюдь не легкие времена отечественной образовательной системе. Читаем интервью «Газете.ru – Комментарии» члена Общественной палаты, директора Московского центра образования № 548 Е. Рачевского: «Надо понять, что нынешняя система потеряла свою культуросообразность... Может и нам перестать заниматься поиском своего пути в образовании – посмотреть, что делают в Южной Корее, Китае, Финляндии, и просто-напросто позаимствовать этот опыт?» ([http://www.gazeta.ru/comments/2011/01/18\\_x\\_3494786.shtml](http://www.gazeta.ru/comments/2011/01/18_x_3494786.shtml))

Будто и не знают авторы таких рекомендаций азов институциональной теории, касающихся контекста, т.е. культурных основ организационных структур и черт, того «символического порядка, который нельзя перенести и который устанавливает узкие пределы переноса отдельных элементов этой структуры. Имитация привлекательных черт иных образовательных практик может приводить сплошь и рядом к совершенно иным, нежели «грезившимся» нам результатам.

Другое дело – владение высокой компаративистской культурой. Следует находить «точки общности» педагогических культур, чтобы не герметизировать так называемую национальную

самобытность, т.е. стать особенным в упорядоченном многообразии международного образования и не препятствовать вхождению российской высшей школы в международное образовательное пространство.

<sup>9</sup> Русские переводы упомянутых Дублинских дескрипторов, QF-EHEA и EQF-LLL, а также нормативных документов можно найти в книге: «Болонский процесс: европейские и национальные структуры квалификаций (книга-приложение 2)» / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 220 с. (здесь же опубликованы примеры лучшей практики Германии, Англии, Уэльса, Северной Ирландии); а также в книге: «Болонский процесс: 2007–2009 годы. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом» / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. 302 с. С. 128–157.

<sup>10</sup> Но не следует идеализировать ситуацию с ее использованием. И сегодня в Европейском пространстве высшего образования имеет место различающееся применение ECTS, да к тому же она еще и нередко реализуется поверхностно и в несовместимых интерпретациях ее даже между подразделениями одного вуза либо между вузами той или иной страны.

Можно встретить в весьма развитых системах высшего образования (Германия, Италия, Греция, Польша), в которых учебная нагрузка для ECTS по-прежнему в значительной степени определяется контактными часами [10].

<sup>11</sup> Но и это далеко не единственные внешние «контрольные точки», которые должны быть в контекстуальном плане инкорпорированы в конкурентоспособные образовательные программы. Речь здесь идет вот о чем. Некоторые квалификации подпадают под действие Законодательства Евросоюза, соблюдение которого является обязательным. Это те квалификации, которые дают доступ к регулируемым профессиям. Таковых на рынке занятости в ЕС насчитывается более 800, но не все из них (SIC!) допускают формальную подготовку на болонских уровнях, в т.ч. и даже на уровне магистратуры. Санкции за нарушение основной в этом плане Директивы 2005-36-ЕС могут быть очень серьезными.

Различаются две группы регулируемых профессий:

– секторальные профессии (преимущественно: врач, стоматолог, ветеринарный врач, архитектор, реже – медсестра общего профиля и акушерка);

– профессии, относящиеся, как принято считать, к общей системе, из которых наиболее подходящим примером является инженер;

– третья группа – это юридические профессии, регламентируемые собственно специализированными нормами, а не Директивой 2005-36-ЕС.

## Литература

1. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 352 с.
2. *Teixeira P.N.* Higher Education between the Masses and the Market: an Outside's Reflection About Trends in Quality Assurance. A Selection of Papers from the 4 European Quality Assurance Forum <[www.eua.be](http://www.eua.be)>
3. *Welbors U.* PDDr 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines lildungpolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung <[www.hrk.de/bologna/.../301175.10\\_Jahre\\_nach\\_bologna\\_bachelor\\_und\\_maste.pdf](http://www.hrk.de/bologna/.../301175.10_Jahre_nach_bologna_bachelor_und_maste.pdf)>
4. Белая книга российского образования. Ч. I. – М.: Издательство МЭСИ, 2000. 252 с.
5. *Lechleiter H.* Quality assurance and internal institutional diversity <[www.eua.be](http://www.eua.be)>
6. *Craven A.K.* Quality Assurance: A Departmental Administrator's vien (там же).
7. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

8. Болонский процесс: 2007–2009 года. Между Лондоном и Левеном / Лувен-ла-Невом / Под науч. ред. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 302 с.
9. Болонский процесс: на пути к Лондону / Под науч. ред. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2007. – 264 с.
10. Trends 2010: A Decade of Chance in European Higher Education. Andre Sursok & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson <[http://www.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/EUA\\_Trends\\_2010.pdf](http://www.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf)>
11. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. – 379 с.
12. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. *В.И. Байденко*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. – 174 с.
13. Вестник международных организаций: образование, наука, новая экономика. 2010. №1(27).

*Р.Н. Азарова,  
Н.М. Золотарева,  
В.Г. Казанович*

## **СОЗДАНИЕ СПРАВОЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ БАЗЫ ОСНОВНЫХ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ НОРМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ООП**

В числе центральных задач в области высшего профессионального образования находится процесс проектирования компетентностно-ориентированных вузовских ООП для обеспечения системной «увязки» требований к результатам ее освоения и содержания образования, обеспечивающего достижение этих требований, что возможно при правильном понимании структуры, содержания, уровней сформированности компетенций, их технологического оснащения и оценивания.

В настоящий момент такая постановка вопроса выдвинула на первый план перед всеми российскими вузами актуальную задачу перехода от действующих основных образовательных программ (далее ООП), реализующих ГОС ВПО второго поколения, к новому поколению ООП, реализующих ФГОС ВПО. При этом особая ответственность в условиях такого перехода ложится на профессорско-преподавательские коллективы базовых вузов УМО, которым предстоит разработка наиболее трудоемких программных документов, в том числе общекультурных компетенций, которые лежат в основе проектирования структурных компонентов вузовских ООП.

В этой связи требуется некоторое переосмысление вузовских ООП разработчиками с целью *создания комплексной справочно-информационной базы* (далее СИБ) основных общекультурных компетенций высшей школы как некой платформы для дальнейшего развития и реализации в вузах компетентностного подхода.

Учитывая особенность *нового поколения* основных образовательных программ высшего профессионального образования, которая состоит в реализации идей *компетентностного подхода*, которому присущ перенос акцента с преподавателя и содержания дисциплины («подход, сфокусированный на преподавателе») на студента и ожидаемые результаты, то можно предположить, что создание справочно-информационной базы основ-



ных общекультурных компетенций (далее ОК) будет выступать для конкретного коллектива внутривузовским инструментом, обеспечивающим качество формирования ОК у студентов.

Исходя из комплексного подхода проектирования СИБ, возможно выделить принципы, которые выступают в качестве основных ориентиров:

- *преемственность*, обеспечивающая сохранение традиций, фундаментальности и качества образования в высшей школе;
- *студентоцентрированность* как отражение практико-ориентирующей направленности образовательного процесса на основе личной ответственности студента, его самостоятельности, саморефлексии, самоанализа и т.д.;
- *технологизация* как организационно-управленческий процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- *командообразование* как основа эффективного принятия решений при разработке СИБ;
- *маркетинг* как инструмент изучения потребностей заинтересованных сторон (групп потребителей) и качества образования в вузе для идентификации рынка труда конкретного региона;
- *постепенность* как возможность корректировки и поэтапной адаптации СИБ к результатам реализации компетентностного подхода в вузе;
- *культура организации* как системообразующий фактор, отражающий внутренний контекст жизнедеятельности вуза и его основных субъектов.

Представленные принципы выступают *внутривузовской нормативной основой для корректной подстройки новых организационно-деятельностных моделей и управленческих культур к изменяющимся условиям образовательного процесса*. Это выражается в *синтезе качества* разработанной справочно-информационной базы, кадрового и научного потенциала учебного заведения, студентов (на входе и выходе), материально-техническом и методическом обеспечении, направленных на формирование и оценивание компетенций как результата образования.

Важность совершенствования содержания, структуры общекультурных компетенций и технологий их формирования направлена на необходимость доуточнения всего комплекса инструментальных средств, связанных с проектированием, организацией и проведением образовательного процесса, ориентированного на компетенции. Особую роль при этом играет применение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе технологий дистанционного образования. Под влиянием ИКТ как

ключевых технологий XXI века будут происходить наиболее существенные изменения в технологии и формах организации образовательного процесса, и что только на основе ИКТ может быть сформирован инструментарий формирования у студентов требуемых компетенций и подготовки выпускников, востребованных обществом и рынком труда.

Напомним, что в одном из требований ФГОС ВПО, относящихся к структуре ООП, указано требование к результатам, представленным в виде компетенций. Такой методологический посыл, изначально заложенный в стандартах нового поколения, направляет педагогическое сообщество в целом и коллективов разработчиков ООП, в частности, к новому уровню осмысления и употребления компетенций в образовательном процессе. Учитывая структурную, содержательную, технологическую и проектировочную сложность компетенций, нами предлагается создание *справочно-информационной базы общекультурных компетенций, способной выступить методическим материалом для разных групп потребителей.*

Опираясь на ранее разработанные Методические рекомендации<sup>1</sup>, вошедших в число первых работ серии *«Научно-методическое обеспечение проектирования нового поколения основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования»*, мы выделяем три группы пользователей:

**Студенты**, для которых справочно-информационная база ОК-компетенций (чему научится и как этого достичь), станет путеводителем по планированию развития компетенций, а также выступит определенным инструментарием для самооценки уровня сформированности компетенций и для планирования их дальнейшего развития в различных средах: образовательной, социокультурной, учебной, внеучебной, воспитательной, в условиях самостоятельной работы и т.д.

**Преподаватели.** Данная категория пользователей сможет получить систематизированную информацию о значимости компетенции для выпускника конкретной образовательной программы, ее структуре, возможных уровнях формирования, особенностях технологического оснащения и оценивания из сложившейся справочно-информационной базы.

При организации образовательного процесса преподаватели должны предусмотреть алгоритм формирования студентами ОК-компетенций, что

---

<sup>1</sup> Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 54 с.

требует от них, как организаторов данного процесса, умения пользоваться справочно-информационной базой, относящейся к общекультурным компетенциям и механизмам, сопровождающих их развитие.

**Эксперты ООП.** Справочно-информационная база общекультурных компетенций обеспечивает прозрачность и обоснование принятого в вузе уровня сформированности каждой компетенции. В совокупности с компетентностной моделью позволяют ответить на вопросы: как соотносятся установленные в вузе требования к результатам освоения основной образовательной программы с требованиями, заданными в ФГОС ВПО? как учитываются требования работодателей? почему именно установленный в вузе уровень сформированности компетенции обеспечивает должное качество образования и т.д.

**Цель** создания справочно-информационной базы общекультурных компетенций – *обеспечение открытости, прозрачности, эффективности и возможности публичного уведомления всех заинтересованных сторон о своих намерениях при формировании общекультурных компетенций студентами вуза как основных потребителей, отражающих соответствующий уровень подготовленности.*

Термин *справочно-информационная база* является частью информационной системы (ИС), характеризующаяся как в широком, так и в узком смысле.

В *широком смысле* информационная система есть совокупность технического, программного и организационного обеспечения, а также персонала, предназначенная для того, чтобы своевременно обеспечивать надлежащих людей надлежащей информацией.

Федеральный закон Российской Федерации от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» даёт следующее определение: «информационная система – совокупность содержащейся в базах данных информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий и технических средств».

В *узком смысле* информационной системой называют только подмножество компонентов ИС в широком смысле, включающее базы данных, специализированные прикладные программы и т.д.

*База данных* – это организованная совокупность взаимосвязанных хранящихся вместе данных, представленных на разных носителях, предназначенных и пригодных для оперативного решения пользовательских, служебных и других задач с использованием средств вычислительной техники.

*Справочно-информационный фонд (СИФ)* представляет собой систематизированное и снабженное справочно-поисковым аппаратом собрание различных документов на человекочитаемых и/или машиночитаемых носителях, предназначенное для выполнения справочно-информационной работы.

Исходя из данного контекста, нами дается собственная формулировка понятия «справочно-информационная база общекультурных компетенций»<sup>2</sup> – *это структурно-организованная, сущностно-содержательная, организационно-управленческая совокупность данных общекультурных компетенций как основа эффективного их использования группами потребителей на основе доступности, открытости и прозрачности требований* (определение авторов).

Данное определение позволяет сделать вывод, что организация справочно-информационной базы в вузе – это процесс, включающий разные ресурсы (методические рекомендации для пользователей на разных носителях, в том числе электронных; портфолио студентов; спроектированные результаты обучения для студентов, разработанных преподавателем; паспорта компетенций и программы их формирования и т.д.).

Данный подход охватывает множество процессов:

- создание в вузе коллектива разработчиков ООП, в т.ч. экспертов, задачей которого является проектирование (разработка) справочно-информационной базы общекультурных компетенций;
- разработка методических материалов для групп потребителей (студентов, преподавателей, экспертов) по использованию ими справочно-информационной базы ОК-компетенций;
- выделение структурно-содержательных характеристик общекультурных компетенций;
- организация работы по использованию группами потребителей справочно-информационной базы.

Использование справочно-информационной базы ОК-компетенций позволяет изменить характер учебного процесса как для студентов, так и для преподавателей:

- *активизировать самостоятельную работу студентов* как субъекта образовательного процесса на основе использования СИБ;
- создать условия для преподавателей по разработке *результатов образования как нормы качества* при формировании и оценивании общекультурных компетенций;

---

<sup>2</sup> в дальнейшем будем использовать аббревиатуру СИБ

– *актуализировать* на этой основе банк данных образовательных технологий и оценочных средств как организационно-управленческой нормы формирования и оценки ОК-компетенций.

Организация работы групп потребителей с таким объектом, как справочно-информационная база ОК-компетенций, включает ряд структурных элементов: поиск, анализ, работа с информацией и ее интерпретация, и т.д.

Интеграция различных методов позволяет выделить ряд этапов:

***Поисковый:***

– *студент* (организация поисковой работы в соответствии с постановкой задачи по формированию ОК-компетенций);

– *преподаватель* (формирование научно-исследовательской и организационно-управленческой культуры при проектировании результатов обучения на дисциплинарном уровне, описывающих ОК-компетенции в дескрипторном, уровневом, технологическом и оценочном формате);

– *эксперт* (характеристика целостной картины деятельности студента и преподавателя при реализации компетентностного подхода).

***Деятельностный:***

– *студент* (самостоятельный творческий поиск новых более эффективных способов организации образовательного процесса в вузе);

– *преподаватель* (всемерная поддержка в развитии самостоятельности студентов, их активное вовлечение в учебный процесс в качестве полноправных субъектов, методическое оснащение самостоятельной деятельности студентов);

– *эксперт* (развитие методологических и методических компетенций для системной увязки разных компонентов справочно-информационной базы).

***Контролирующий:***

– *студент* (развивать умения анализировать собственные результаты деятельности, в частности в области формирования ОК-компетенций);

– *преподаватель* (овладевать процедурой и логикой проведения и организации контроля своей деятельности и деятельности студента);

– *эксперт* (реализация справочно-информационной базы общекультурных компетенций всеми группами потребителей).

Использование в вузе справочно-информационной базы ОК-компетенций позволяет увеличить объем средств, форм, методов, технологий, а также расширить возможности преподавателей при организации образовательного процесса и самостоятельной работы студентов. СИБ также направлена на реализацию современных принципов и методов управления

при организации образовательного процесса в вузе, что предполагает подготовку учебно-методических материалов для реализации принципа диверсификации учебного процесса.

Таким образом, справочно-информационная база должна быть организована группой разработчиков вуза, структурирована и содержательно обоснована. Однако, специфика и сложность разработки справочно-информационной базы общекультурных компетенций, прежде всего, связана с необходимостью сопряжения двух линий проектирования:

- *формирование группы разработчиков;*
- *организация справочно-информационной базы общекультурных компетенций.*

Необходимость такого сопряжения предполагает, с одной стороны, бóльшую дифференциацию проектного коллектива на малые проектные группы по ключевым задачам формирования СИБ, с другой – усиление аналитико-координирующей роли в управлении этим процессом.

Особую актуальность приобретают функции руководителя (менеджера) проекта как системного методолога (аналитика), заключающиеся в обеспечении обоснованной системной реализации компетентностного подхода в вузе в целом.

Так, в основу одной из особенностей формирования группы разработчиков по созданию справочно-информационной базы ОК стал тезис о том, что вузовская ООП – это не только и не столько совокупность документов, сколько *процесс*, определяющий цели, содержание, формы, условия и технологии взаимодействия участников образовательного процесса. Именно поэтому ООП рассматривается нами как объект проектирования, осуществляемый командой заинтересованных сторон, а формирование справочно-информационной базы исследования общекультурных компетенций в вузах является частью основной образовательной программы и выступает в качестве методологического и методического инструмента ее освоения.

Исходя из этого, нами сделан акцент на формирование группы разработчиков и предложений академическому педагогическому сообществу некоторых *процедур и/или механизмов* по формированию данной группы.

В этой связи предлагаемые инструменты базируются не только на научных данных, закономерностях проектирования, управления, педагогики и психологии, но и на анализе лучшей практики разных образовательных учреждений как в стране, так и за рубежом.

Итак, *общая методология формирования группы разработчиков справочно-информационной базы ОК-компетенций* – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности коллектива (группы разработчиков) на основе целостного подхода к построению образовательного процесса .

Представим в обобщенном виде цели формирования группы разработчиков справочно-информационной базы (рис. 1).

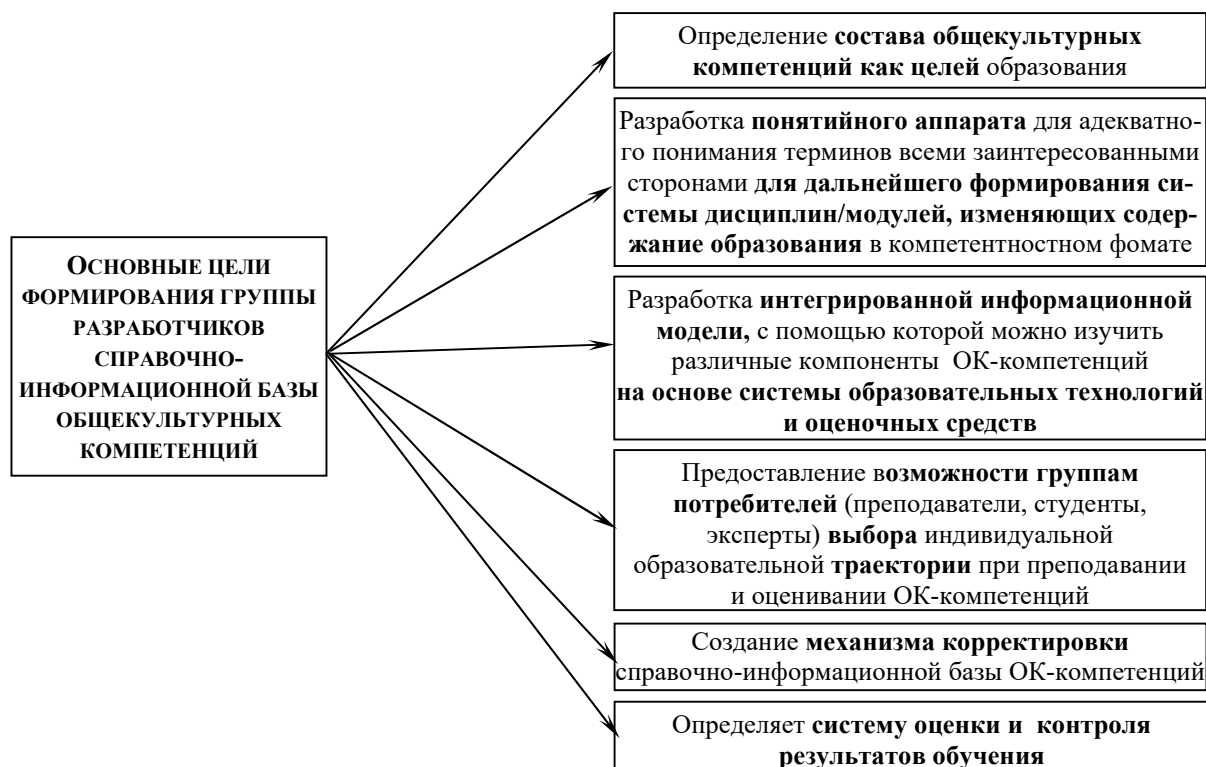


Рис. 1. Схематичное представление целей формирования группы разработчиков общекультурных компетенций

Формирование группы разработчиков СИБ относится к принципу проектирования командной деятельности. Любое проектирование предполагает работу команды, где под ее формированием понимается процесс целенаправленного «построения» особого способа взаимодействия людей в группе, что позволяет эффективно реализовывать их профессиональный, интеллектуальный и творческий потенциал в соответствии со *стратегическими* целям данной группы и/или команды. *Команда в этом случае определяется как группа людей, взаимодополняющих и взаимозаменяющих друг друга и обеспечивающая синергетический эффект в ходе достижения поставленных целей.*

Решение проектно-исследовательской задачи, связанной с формированием группы разработчиков СИБ, предполагает три этапа:

- *аналитический*, предполагающий проведение самооценки и/или внешней академической общественной экспертизы проектного материала (фонда общекультурных компетенций);
- *проектный*, предполагающий разработку и/или доработку СИБ;
- *образовательный*, предполагающий проведение обучающих семинаров в вузе для проектного коллектива.

При формировании группы разработчиков справочно-информационной базы ОК-компетенций нами были разработаны требования к результатам их проектировочной деятельности:

Разработчик справочно-информационной базы общекультурных компетенций будет:

*1. обладать профессиональной компетенцией, связанной с готовностью:*

- организовывать работу профессорско-преподавательского коллектива по системной работе с СИБ общекультурных компетенций;
- планировать развитие основной СИБ ОК-компетенций в контексте мировых и отечественных тенденций;
- работать в команде.

*2. владеть:*

- современными методами и инструментарием системного проектирования компонентов нового поколения основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО;
- современными методами и инструментарием экспертизы общего состава ОК-компетенций.

*3. уметь:*

- организовывать в вузе работы по формированию справочно-информационной базы, в том числе организовывать:
  - проведение оценки и анализа ОК-компетенций на предмет их соответствия действующим ООП по конкретному направлению подготовки в соответствии с требованиями ФГОС ВПО;
  - проведение анализа компетентностной модели выпускника (из ФГОС ВПО) и ее доработка с учетом специфики подготовки в конкретном вузе;
  - разработку проектов паспортов общекультурных компетенций;
  - разработку фонда образовательных технологий;
  - разработку фонда оценочных средств;
  - разработку оценочных заданий;



- проведение оценки имеющегося фонда ОК-компетенций;
- разработку таблиц содержательно-логических связей компетенций, результатов образования, образовательных технологий, оценочных средств;
- проведение самооценки первой редакции СИБ ОК-компетенций;
- анализ опыта вузов и составляет рекомендации по использованию «лучшей практики» для развития СИБ в своем вузе.

#### *4. знать:*

- основные тенденции формирования и развития групп разработчиков проектных работ в области высшего образования и совершенствование качества в Российской Федерации и Европе; их отражение в концепциях современных образовательных стандартов и программ;
- основные понятия современных реформ, объяснять их значение и сущность связанных с этими понятиями изменений: компетентностный подход, компетенции, результаты обучения/образования, образовательные технологии, оценочные средства, паспорт компетенций, программа формирования компетенций.

Таким образом, справочно-информационную базу ОК-компетенций можно рассматривать как программно-организационный документ, который предназначен для своевременного обеспечения групп потребителей надлежащей информацией. С одной стороны, СИБ определяет состав, содержание, уровни сформированности и технологии формирования основных общекультурных компетенций, с другой – отражает специфику содержания учебно-воспитательного процесса в вузе. Кроме этого, в ней отражается и проявляется социокультурная направленность вуза с учетом социокультурной образовательной среды. Это позволяет рассматривать СИБ с нескольких позиций:

#### **1. СИБ как базис для проектирования вузовской ООП:**

В ходе исследования было выявлено, что справочно-информационная база состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций – *многоаспектное понятие*, которое имеет *интегрированный характер*.

В этой связи цели СИБ могут быть выражены в подготовке компетентного, конкурентоспособного специалиста, подготовленного к самостоятельной жизни, продуктивной профессиональной, межличностной и личностной деятельности в современном обществе. Четкое определение целей, всегда логическое определение направления и движения, как бы «точек» постоянного точного движения по маршруту к цели определяется как процесс проектирования.

## ***2. СИБ как организационно-методическая потребность заинтересованных сторон***

Новые требования к перенастройке (видоизменению) образовательного процесса объясняется тем, что работодателей (бизнес-среду) интересуют не столько теоретические знания выпускников вузов, сколько конкретные, измеримые результаты социальнорепрофессиональной деятельности будущего работника. А именно, сможет ли выпускник использовать свои знания на практике: быстро анализировать информацию и принимать решения в условиях неопределенности или дефицита времени, так как современному рынку труда нужны специалисты высокого класса, решительные, креативные, самостоятельные, способные к быстрому обучению и повышению собственной компетенции.

Поэтому содержание образования должно быть ориентировано на самоопределение личности, на создание условий для ее самореализации, где СИБ может выступать в качестве основы, справочника, путеводителя для формирования актуальных компетенций, востребуемых на рынке труда.

Выбранный нами подход ставит вопрос о содержании общекультурных компетенций и их структуре. Так, Концепция модернизации российского образования предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Вуз в новых условиях должен формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, определяющих современное качество содержания образования.

Проведенный анализ состава общекультурных компетенций коллективом Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов (Институт качества высшего образования), позволяет сказать, что состав общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, должен быть единым. Однако попытки предложить свои варианты состава общекультурных компетенций со стороны представителей некоторых методических объединений базовых вузов УМО общей поддержки не получили.

Можно продолжить, что *в содержание общекультурной компетенции входят обобщенные способы деятельности, позволяющие личности присваивать культурные образцы и создавать новые.*

Методологическим основанием содержания общекультурных компетенций выступила *культурно-историческая теория* Л.С. Выготского,

*культурологический и системный подходы в педагогике, определено содержание понятия общекультурной компетентности.*

Значительный рост исследований общекультурных компетенций дал нам возможность сделать обзор общей ситуации и предложить точку зрения о том, что *содержание каждой общекультурной компетенции подчеркивает ее контуры в континууме, но не с абсолютно закрепленными границами*, что подчеркивает отсутствие «верхней меры» содержания общекультурной компетенции.

По мнению И.М. Осмоловской *в содержание общекультурной компетенции входят обобщенные способы деятельности, позволяющие личности присваивать культурные образцы и создавать новые*. Представление об указанных способах действия формируется в рамках компетентностного подхода<sup>3</sup>.

К рассмотренному содержанию ОК-компетенций необходимо добавить: поскольку ОК-компетенция рассматривается как способность личности решать жизненно важные проблемы в конкретных ситуациях, то умения вычленить проблему, сформулировать ее, проанализировать имеющуюся информацию и определить недостающую и т.д., вытекающие из этапов решения проблемы, должны присутствовать в каждой ключевой компетенции. Такие умения можно назвать организационными, их суть в умении организовать свою деятельность по решению возникающих проблем.

В содержании образования должны быть заданы способы формирования личностного опыта в сфере ответственности ОК-компетенций через посредство образовательных заданий-ситуаций, типология которых определяется содержанием ОК-компетенций. Характерными особенностями образовательных заданий-ситуаций являются следующие:

- в любой ситуации происходит «примерка» определенных социальных ролей, т.е. создаются условия для имитации действий, специфичных для конкретной социальной роли;
- любая ситуация содержит контекст, что приближает ее к реальной жизни. Задача может представлять собой реальную ситуацию, в которой необходимы практические действия, а может выступать как описание реальной ситуации, в которой необходимо принять решение;
- указанные задания-ситуации характеризуются надпредметностью, эмоциональной насыщенностью.

---

<sup>3</sup> Осмоловская И.М. Компетентностный подход в педагогическом образовании / Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой. – СПб, 2004.

Исходя из множества подходов, а также в результате работы группы исследователей<sup>4</sup> было сформулировано *содержание* общекультурных компетенций для уровня подготовки бакалавра. Разработанный перечень и содержание общекультурных компетенций вошли во все проекты стандартов подготовки бакалавров и магистров, в частности, по направлениям в области энергетики. После очередного этапа экспертизы проектов ФГОС ВПО представителями РСПП (Российский Союз промышленников и предпринимателей), в перечень компетенций были внесены отмеченные работодателями замечания и дополнения.

При разработке ООП вуза состав компетенций должен быть расширен за счет дополнительных компетенций, отражающих традиции и специфику образования в конкретном регионе, вузе и т.д.

Обращает на себя внимание то, что сформулированные компетенции в *содержательных терминах* «знать», «уметь», «владеть» является *недостаточным* для формирования соответствующих компетенций. Конечно, можно дополнить их результатами освоения вариативных частей, но по ФГОС вариативная часть цикла предназначена для «расширения и (или) углубления знаний, умений, навыков и компетенций, *определяемых содержанием базовых (обязательных) дисциплин (модулей)*, позволяет обучающимся получить *углубленные* знания, навыки и компетенции». Поэтому, на наш взгляд, освоение дисциплин базовой части учебного цикла должно приводить к формированию всех указанных в цикле компетенций (их «элементов», если эти же компетенции формируются и при освоении других циклов и разделов ООП). Во многих ФГОС это определено явно – отнесением компетенций только к базовым частям циклов.

При проектировании состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций в высшей школе как системы рекомендуется учитывать следующие составляющие:

- предназначение общекультурных компетенций;
- основные убеждения, ценности, устремления и приоритеты, отраженные в ОК-компетенциях;
- принцип взаимоотношений с внешними и внутренними заинтересованными сторонами вуза и т.д.

---

<sup>4</sup> Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 64 с.

Основными *целями* создания алгоритма проектирования состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций в высшей школе на основе системного подхода является:

- поддержание традиций российской высшей школы и своего вуза, а также лучшего зарубежного опыта;
- предоставление высококачественного образования, основанного на непрерывности развивающей образовательной среды, инновационных программах и новых технологиях активного обучения, гарантирующих конкурентоспособность на рынке труда;
- проектирование образовательных программ для новых наиболее востребованных областей знаний;
- развитие познавательной активности, самостоятельности и творчества студентов.

При таком построении основных этапов системного проектирования с использованием технологий программно-целевого управления необходимо учитывать сущность системного подхода к управлению функционированием и развитием образовательных систем; основы системного проектирования в сфере образования; виды и закономерности общения и коммуникативных процессов в образовательных системах; способы формирования общекультурных компетенций и нормативно-правовую базу деятельности образовательного учреждения на федеральном, региональном и муниципальном уровнях. Такой подход требует наличия системы менеджмента качества, что позволяет в любой организации обеспечить качество продукции или услуг в соответствии с требованиями рынка.

Исходя из выше сказанного, создание СИБ предполагает алгоритм проектирования состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций, который опирается на *студентоцентрированную направленность* образовательного процесса, что представляет собой новое явление в высшем образовании и предполагает системные преобразования как в образовании в целом, так и в образовательном процессе в частности.

Таким образом, исследование научно-методологических и методических основ проектирования состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций в компетентностном формате выявило потребность в определенной *инвентаризации категориального аппарата педагогической науки, компетентностного подхода, компетенций, образовательных технологий, оценочных средств и т.д.*

Данный подход позволяет нам представить алгоритм проектирования состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций:

1. Исследование актуального состава общекультурных компетенций;
2. Разработка перечня общекультурных компетенций;
3. Корректировка содержания общекультурных компетенций;
4. Создания словаря (гlossария) общекультурных компетенций;
5. Создание базы данных образовательных технологий (отбор образовательных технологий, общий перечень от, glossарий от);
6. Создание базы данных оценочных средств (отбор ос, общий перечень ос, glossарий ос);
7. Разработка системы контроля, самоконтроля, оценки и самооценки;
8. Разработка уровней общекультурных компетенций;
9. Разработка процедуры мониторинга состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций;
10. Контроль проектирования состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций.

Представим данный подход схематично:



Рис. 2. Алгоритм проектирования состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций

Таким образом, вышесказанное позволяет рассматривать алгоритм проектирования состава, содержания, уровней сформированности и технологий формирования основных общекультурных компетенций как составную часть проектирования вузовской ООП в контексте повышения ответственности всех заинтересованных сторон (групп потребителей) за качество реализации программ на основе компетентного подхода. Одновременно появляется настоятельная потребность включить в современную парадигму образования проективный подход, который предусматривает проектирование и конструирование педагогических систем и инструментов, к коим относится справочно-информационная база общекультурных компетенций.

## **ПЛАНИРОВАНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗОВСКИХ ООП (на примере инженерного образования)**

Развитие производства, построение экономики инновационного типа, интеграция России с мировым научно-образовательным сообществом, конкуренция на рынке образовательных услуг – это те факторы, которые стимулируют вузы осуществлять разработку основных образовательных программ нового типа (ООП) совместно с научными институтами и другими заинтересованными сторонами на основе социального партнерства<sup>5</sup>.

Существуют три основные межпроизводственные организации, участвующие в европейском социальном диалоге (на межпрофессиональном уровне):

- Европейский центр предприятий с участием общественности и предприятий с общим экономическими интересом – СЕЕР;
- Союз Конфедераций промышленников и работодателей Европы / Европейский союз ремесленных, малых и средних предприятий – UNICE / UEAPME;
- Европейская конфедерация профсоюзов – ETUC. Основной проблемой, требующей своего решения на данном уровне, является укрепление сотрудничества с социальными партнерами в работе по осуществлению ООП в контексте целей Болонского процесса, что потребовало развивать диалог с участием правительств, вузов и социальных партнеров.

Вузовские основные образовательные программы должны гибко реагировать на изменяющиеся условия внешней среды, а именно: развитие науки, техники и технологий; запросы экономики и промышленности; учитывать интересы потенциальных потребителей (работодателей, выпускников, студентов, родителей, преподавателей и т.д.); отражать особенности вузовских научных школ и их традиции; соответствовать международным

---

<sup>5</sup> *Социальные партнеры* – активное становление социального партнерства в рамках Болонского процесса (БП) рассматривается в контексте общей социальной интеграции стран-участниц. Подробный анализ существующих моделей социального партнерства в сфере высшего профессионального образования и обучения приведен в документе Европейского центра развития профессионального образования – CEDEFOP «Роль социальных партнеров в профессиональном образовании и обучении, включая непрерывное образование и обучение».



стандартам. В свою очередь международные стандарты отражают ряд требований:

- соответствие структуры и номенклатуры образовательных программ мировой практике (*bachelor – master, electrical engineering, mechanical engineering* и т.д.);
- компетентностный подход, ориентированный на результаты обучения (*outcome-based approach*), к проектированию, реализации и оценке качества образовательных программ;
- кредитно-рейтинговая система и шкала оценок, совместимые с зарубежными аналогами (*ECTS, A-F*);
- асинхронная организация образовательного процесса и индивидуализация обучения (*student-centred education*);
- личностно-ориентированные педагогические технологии, стимулирующие самостоятельную работу студентов (*learning VS teaching*);
- соответствие образовательных программ в области техники и технологий международным критериям оценки качества и аккредитации (*Washington Accord, EUR-ACE*);
- реализация программ в соответствии с рекомендациями *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* в рамках Болонского процесса;
- управление процессами, обеспечивающими реализацию образовательных программ, на основе международных стандартов (*ISO 9001:2008, IWA 2:2007*).

Действенным механизмом гарантий качества инженерного образования является общественно-профессиональная аккредитация программ вузов на соответствие международным стандартам. Так, международные критерии аккредитации инженерных программ в университетах развитых стран в настоящее время формируются двумя авторитетными организациями: Вашингтонским соглашением (*Washington Accord*) и Европейской сетью по аккредитации инженерного образования (*European Network for Accreditation of Engineering Education*).

Ассоциация инженерного образования России (АИОР) является членом этих организаций и использует международные критерии аккредитации программ в российских вузах по инженерным направлениям.

Таким образом, значимость поднимаемой проблемы определяется тем, что его основные результаты позволяют приступить к планированию, формированию и оценке результатов образования в вузах Российской Федерации инженерного профиля. Это, в свою очередь, позволяет сформиро-

вать критерии качества образования в практике деятельности российских вузов инженерного направления, соответствующих европейским и международным требованиям на основе собственного отечественного опыта работы вузов.

Аналогичная проблема была обсуждена на недавно прошедшей международной конференции во Франции (Париж), на которой присутствовали европейские и отечественные заинтересованные стороны, в т.ч. европейские организации оценки качества (European Network for Accreditation of Eng. Education (ENAEЕ); European Accreditation Engineering Programmes; “European Higher Education Area” (EHEA), что позволило продемонстрировать конструктивность и возможность обмена мнениями специалистов в области инженерного образования разных стран.

Конференция рассмотрела ряд проблем и преимуществ, связанных с признанием дипломов и программ инженерного образования на европейском пространстве. Одна из проблем – *континентальное ограничение*. В этой связи ENAEЕ объединяет агентства по качеству и аккредитации, привлекая как можно больше сторонников, решая проблему признания не только на европейском, но и мировом (межконтинентальном) пространстве.

Одним из важнейших требований Европейской сети аккредитации инженерного образования (ENAEЕ) является *требование к результатам образования*<sup>6</sup> в их соотношении с компетенциями, где компетенции должны соответствовать Вашингтонскому договору, в котором определено, что *компетенция (компетентность) относится к профессии* и профессиональной деятельности, *а результаты обучения – к программам инженерной направленности*. Для Европы результаты обучения есть в некотором смысле упрощенная и понятная система, в основе которой лежит аналитический подход, а именно, подробный анализ соответствия процесса преподавания результатам обучения.

Академическая европейская общественность как никогда актуализирует *роль студентов* для их участия в разработке образовательных программ, что корреспондируется с аналогичными процессами в российских вузах:

---

<sup>6</sup> *Результаты образования* – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке компетенций, структурированных в терминах знаний, умений, навыков, личностных качеств поведения, совокупность которых описывает, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы. Результаты образования/обучения должны сопровождаться соответствующими критериями оценки. Результаты обучения и критерии оценки в совокупности определяют требования к присуждению кредитов, в то время как отметка (marking) выставляется на основе оценки достигнутых результатов, которые могут быть выше или ниже требований присуждения кредита.

- активизировать самостоятельную работу студентов как субъекта образовательного процесса;
- создать условия для преподавателей по разработке *результатов образования как нормы качества* при проектировании ООП;
- *актуализировать* на этой основе банк данных образовательных технологий и оценочных средств как организационно-управленческой нормы проектирования ООП.

На наш взгляд, особенно необходимо подчеркнуть удачное совпадение во времени нескольких процессов:

- широкое распространение проектных методов работы;
- усиление актуальной, деятельностной, практико-ориентированной сущности обучения;
- акцентирование на результате действий обучающихся студентов;
- опора на личностные качества обучающихся;
- активное развитие мотивационной составляющей обучения;
- актуализация развития социально-личностных компетенций в условиях изменения собственно процесса обучения;
- изменение роли преподавателя (от трансляции знаний и способов деятельности – к проектированию индивидуальной траектории личностного развития каждого обучающегося);
- применение принципиально иных оценочных процедур, которые должны быть чувствительны к результатам приобретаемого опыта обучающегося.

Ссылаясь на мнение швейцарского исследователя Г.-У. Грундера, *отмечается, что в последние несколько лет был разработан новый тип учения, подразумевающий, что каждый студент должен самостоятельно стандартизировать свой учебный процесс, оптимизировать его, организовывать и корректировать с ориентацией на конечный результат.*

Способность к самостоятельной работе и соответствующие умения и навыки – слишком важная компетенция (*компетенция самообучения*), чтобы оставлять ее без попечения преподавателей и методистов-консультантов. Навыки самостоятельной работы студент, конечно, может выработать и без чьей-либо помощи, но дидактическое сопровождение квалифицированных преподавателей и методистов способно значительно облегчить этот трудоемкий и затратный с точки зрения времени процесс.

Обстановка, сфокусированная на обучающемся (студентоцентрированная среда), облегчает получение логико-смыслового и содержательного

знания путем личностного и межличностного поиска. Данный процесс подразумевает активное включение в него студента и интеграцию учебных занятий с целостным развитием студента. Реализация студентоцентрированного подхода на практике включает в себя (но не исчерпывается) следующие виды занятий, способствующих формированию и развитию компетенции самообучения, тесно связанной с другими общекультурными компетенциями:

- совместное учение в группе как в аудитории, так и вне ее;
- индивидуальное исследование вопроса студентом;
- проведение совместного исследования студентами и преподавателями;
- проблемно-ориентированное обучение путем опроса;
- совместная деятельность студентов и преподавателей в теле- радиостудии;
- асинхронное дистанционное обучение;
- синхронное интерактивное дистанционное обучение;
- обучение путем предоставления услуг;
- эмпирическая обучающая деятельность на практике;
- практика на производстве;
- консультации, позволяющие обучающемуся самостоятельно выбирать скорость изучения материала.

Полагаем, что представленные требования к выпускникам в виде выше перечисленных компетенций имеют отношение к разным направлениям подготовки, что позволяет конкретизировать задачи двух субъектов образовательного процесса как норму качества при реализации принципа студентоцентрированности: с одной стороны, *студент* организует самостоятельный творческий поиск новых более эффективных способов организации образовательного процесса в вузе; с другой, *преподаватель* обеспечивает всемерную поддержку в развитии самостоятельности студентов, их активном вовлечении в учебный процесс в качестве полноправных субъектов, методически оснащает самостоятельную деятельность студентов.

Европейский опыт рассматривает *применение результатов обучения* в инженерном образовании как *элемент лучшей адаптации* к инженерной деятельности в Европе, где особая роль принадлежит подходу CDIO<sup>7</sup> для развития и оценки РО, где прослеживается соответствие конкретных РО университета общей характеристике дипломированного инженера (напри-

---

<sup>7</sup> CDIO – conceive design implement operate (осмысляй, разрабатывай, внедряй, оперируй), Кристина Эдстрем, Королевский технологический университет, Стокгольм.

мер, разрабатывать и моделировать производственную систему и т.д.). Представленный механизм оценки на соответствие результатам образования может быть использован российскими вузами как инструмент качества подготовки выпускников (участие студентов, работодателей, экспертов и т.д.) на основе разработанной системы обратной связи. С позиции нашего рассмотрения речь идет о систематическом интегрированном обучении: *результаты образования* (что должны уметь делать студенты по окончании программы или курса?) – *деятельность* (какую работу необходимо проделать студентам для достижения целей обучения?)– *оценка* (что должны делать студенты, чтобы показать, что они достигли запланированных результатов образования?). Необходимость *интегрированного обучения* является одной из задач факультета любого вуза, где работа преподавателя и студента рассматривается в кооперации, организуется постоянный контроль знаний, отслеживаются кандидаты на прием, моделируются ситуации для студентов, проводится анкетирование и т.д. Таким образом, система CDIO *гарантирует*, что студенты достигнут предполагаемых результатов обучения для получения степени и инженерных навыков. Принцип заключается в *согласованности учебных курсов*, что необходимо для достижения программных целей и развития систематической последовательности (развитие преподавательских компетенций, новые стратегии разработки курсов, силовое воздействие на систему, связь научно-исследовательской деятельности и образовательного процесса и т.д.). В то же время, оценка результатов обучения в Великобритании не всегда предполагает *возможность и целесообразность оценки каждой компетенции*. Речь идет о таких сложных компетенциях, как гражданственность, здоровьесбережение, культура мышления и т.д., что, с позиции автора, трудно оценить преподавателю, поэтому предложен путь «мягкой» экспертизы представителями разных заинтересованных сторон (внешними экспертами, преподавателями смежных кафедр, представителями работодателей, самими студентами и т.д.). Такая форма оценивания требует серьезных методических разработок, которые бы смогли определить уровневость данных компетенций, свободные зоны для студентов (для подтверждения формируемых компетенций студентами) и т.д. Например, опыт Ирландии показывает способ оценки достижений результатов программы выпускниками, когда в критерии аккредитации магистерских программ включают этическое обоснование, умение работать в команде на основе междисциплинарного подхода в условиях непрерывного образования и организации постоянной обратной связи и т.д.

Одна из проблем инженерного образования в Европе, по словам президента Европейской сети аккредитации инженерного образования (ЕНАЕЕ) Джулиана Августи, связана с *отсутствием интегрированной аккредитационной системы* (узкий круг участников, маленькая зона распространения и т.д.), что поставило задачу расширения области признания выпускников на межконтинентальном уровне.

Структура формирования инженеров, например, по опыту Великобритании<sup>8</sup> показал роль стандарта, который должен гарантировать правильное распределение всех ресурсов в вузе для эффективной организации образовательного процесса. Одним из требований к студентам выступает высокий уровень знаний в области математики, физики, химии, а также подтверждение своих инженерных знаний и компетенций в Инженерном совете (уполномочен Британским правительством для установления и развития стандартов в области инженерного образования). Основные требования к инженерному образованию в Великобритании – наличие степени магистра (2 уровень), но *окончание университета не расценивается как квалификация*.

Преподавание предметов *на английском языке* в университетах инженерного профиля в Европе обеспечивает *мобильность и трудоустройство* студентов, что для России пока является одним из сдерживающих факторов, не позволяющим широко привлекать иностранных преподавателей в российские вузы. Поэтому развитие инженерного образования в российской высшей школе в контексте компетентного подхода требует разработки механизмов и инструментария, обеспечивающих данный переход. Одним из прогнозных предположений о развитии такого инструментария является реализация ФГОС ВПО нового поколения и трансляция компетентного подхода в российские образовательные системы, в том числе вузы, в рамках которого раскрываются механизмы проектирования, формирования и оценивания общекультурных компетенций, являющихся частью требований к вузовским ООП в контексте требований к результатам образования как части освоения программ.

Механизм реализации данного подхода видится в разработке паспортов компетенций и программ их формирования, определения уровней освоения и оценивания, что представляет целостную систему проектирования образовательного процесса в вузе как сложного интегрированного процесса.

---

<sup>8</sup> Ян Фристон, Директор Инженерного профессионального совета.

## Литература

1. *Азарова Р.Н., Богословский В.А., Борисова Н.В., Галямина И.Г., Дунченко Н.И., Золотарева Н.М., Кузов В.Б., Лабутина Н.В., Мелехова О.П.* Проектирование компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин (модулей), практик в составе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО<sup>^</sup> Метод. реком. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школ, 2009. 3 п.л.
2. *Азарова Р.Н., Золотарева Н.М.* Комплекс заданий для разработчиков ООП, реализующих ФГОС ВПО: Метод. реком. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школ, 2009. 2 п.л.
3. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Метод. реком. для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов / Науч. ред. д-ра техн. наук, профессора *Н.А. Селезневой*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 84 с.
4. *Пузанков Д.В., Кузьмин Н.Н., Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Шавыкин В.А., Рябов В.Ф.* Проблема оценивания результатов обучения при компетентностном задании требований к выпускнику вуза // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / Под науч. ред. д-ра техн. наук, профессора *Н.А. Селезневой* и д-ра филос. и экон. наук *А.И. Субетто*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 37 с.
5. *Селезнева Н.А.* Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования в высшей школе. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.
6. *Татур Ю.Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / *Ю.Г. Татур*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

*Н.И. Максимов,  
С.А. Пиявский,  
Г.П. Савельева*

## РЕЙТИНГОВЫЙ МОНИТОРИНГ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Переход российской высшей школы на компетентностные ФГОС 3-го поколения призван сместить акцент в образовательном процессе с **передачи знаний** студентам на выработку у них **механизмов** полноценной профессиональной **деятельности**. Для этого недостаточно ограничиться «локальным» совершенствованием преподавания прежних дисциплин за счет «активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги), ... встреч с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классов экспертов и специалистов» [1], что, разумеется, очень полезно. Необходимо существенно расширить спектр деятельности студентов, формирующей их компетенции как в вузе, так и за его пределами, вести мониторинг этой деятельности, педагогическими средствами влиять на ее содержание и интенсивность – и, соответственно, положить результаты этой деятельности в основу текущей и итоговой оценки сформированности компетенций – **компетентности**.

Соответственно, оценка уровня компетентности обучаемого должна вестись по основным видам его деятельности:

1. Учебная;
2. Научно-исследовательская;
3. Внеучебная (трудовая, спортивная, общественная, культурная и т.д.).

Итоговая оценка компетентности (назовем ее **рейтингом** [5]  $R$ ) должна включать три компонента:  $R_{уч.пр.}$ ,  $R_{науч.}$ ,  $R_{внеуч.деят.}$ .

Расчет учебного рейтинга имеет многолетнюю историю и достаточно глубоко проработан. Приведем лишь несколько плодотворных систем его расчета.

Подход, ориентированный на оценке результатов контрольных испытаний, используется в **кредитно-накопительных системах USCS** (United States Credit System – кредитная система, используемая университетами США), **CATS** (Credit Accumulation and Transfer System – кредитная систе-



ма в университетах Великобритании) [2, 3, 4]. Его положительная особенность состоит в том, что верхнее значение рейтинга не ограничено. Это стимулирует стремление обучаемых добиться все более высоких результатов, тогда как в традиционной системе оценок отличнику уже «дальше некуда прыгать».

Изменение рейтинга *учебного процесса* и *НИР* (если в вузе внедрен наддисциплинарный курс «Исследовательская деятельность») рассчитывается по формуле:

$$R_n = R_c + K \left( \sum_{i=1}^m Q_i - m Q_{ож} \right),$$

где  $R_n$  – новое (вычисляемое) значение рейтинга;  $R_c$  – предыдущее (старое) значение рейтинга;  $K$  – весовой коэффициент сложности контрольного испытания;  $m$  – количество испытаний в семестре;  $Q_{ож}$  – оценка, полученная на очередном  $i$ ом испытании, вычисляемая компьютерной системой по формуле прогноза  $Q_{ож} = f(R_c)$ . Данная оценка  $Q_{ож} = Q_{ож}(R)$  выражает математическую зависимость, аппроксимируемую экспонентой первого порядка, бесконечного процесса познания [2, 3, 4], от конечномерной четырехбалльной шкалы и протабулирована в таблице.

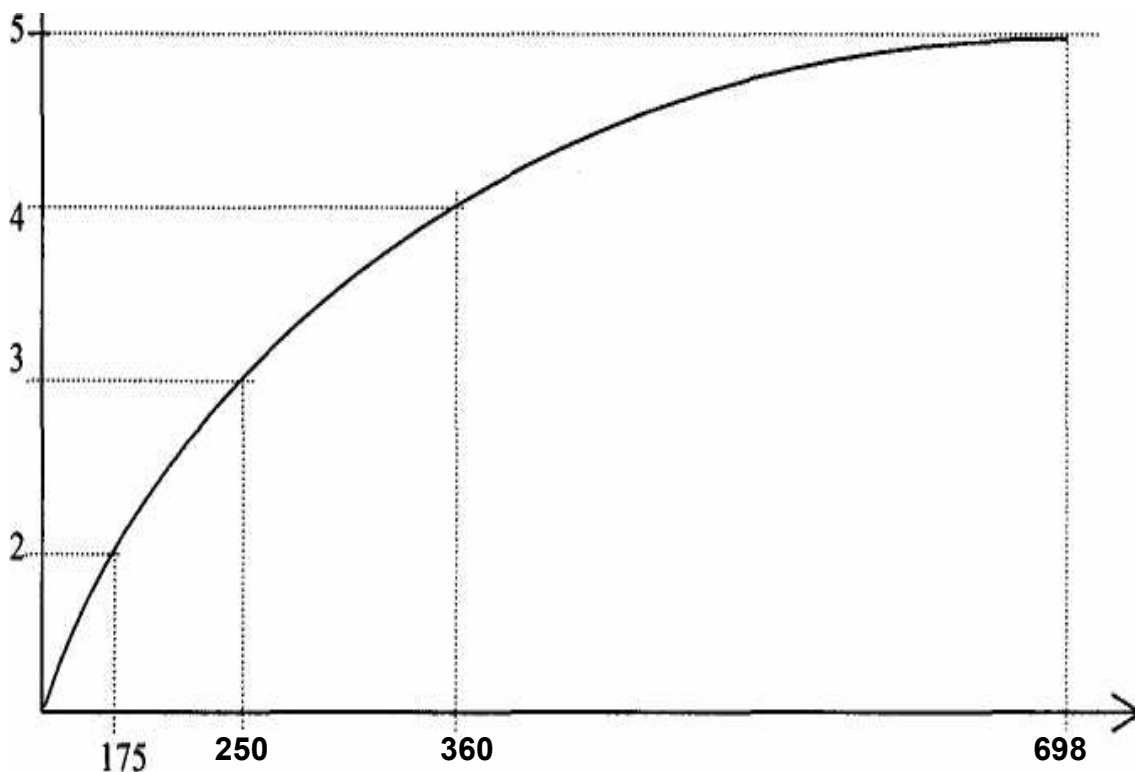


Рис. 1. График зависимости бесконечного процесса познания от четырехбалльной шкалы оценки

R	Q	R	Q	R	Q	R	Q	R	Q
200	2.75	300	3.50	400	4.25	500	4.70	600	4.89
210	2.81	310	3.58	410	4.31	510	4.73	610	4.90
220	2.88	320	3.66	420	4.37	520	4.75	620	4.91
230	2.95	330	3.74	430	4.42	530	4.78	630	4.92
250	3.10	350	3.90	450	4.52	550	4.82	650	4.94
260	3.18	360	3.98	460	4.56	560	4.84	660	4.94
270	3.26	370	4.05	470	4.60	570	4.85	670	4.95
280	3.34	380	4.12	480	4.64	580	4.87	680	4.95
290	3.42	390	4.19	490	4.67	590	4.88	690	4.96
298	3.48	398	4.24	498	4.69	598	4.89	698	4.96

На данных принципах построена **рейтинго-информационная система «РИСК»**, внедренная в Казахском национальном государственном университете в 1994 году [6, 7, 8]. В ней стартовое значение рейтинга  $R_{ст}$  студент приобретает в зависимости от исходной оценки знаний абитуриента.

$$Q = \frac{Q_{шк} + Q_{аб}}{2} - 1,$$

где  $Q_{шк}$  – средняя оценка по аттестату о среднем образовании;  $Q_{аб}$  – средняя оценка знаний абитуриента по результатам ЕГЭ или вступительных экзаменов;  $1$  – коэффициент снижения ценности знаний.

Для коммерческого варианта приема (при собеседовании)

$$Q_{аб} = Q_{шк},$$

Влияние аттестации и госэкзамена на рейтинг студента отражается в формулах:

*для аттестации*

$$R_{оп(новый)} = R_{оп(старый)} + 20(Q_a - Q_{ож}),$$

*для госэкзамена*

$$R_{оп(новый)} = R_{оп(старый)} + 50(Q_{гэ} - Q_{ож}),$$

где  $Q_a$ ,  $Q_{гэ}$  – действительные оценки.

Иная динамика изменения рейтинга студента возможна при выполнении им творческих заданий внеаудиторной и внеучебной программы обучения в соответствии с формулой:

$$R_{nn(\text{новый})} = R_{nn(\text{старый})} + K(R_{mз} - R_{nn(\text{старый})}),$$

где  $K$  – коэффициент «успеха» выполнения задания;  $R_{mз}$  – рейтинг задания, должен утверждаться на заседании кафедры.

Творческое задание может выполняться группой студентов, тогда  $R_{mз}$  устанавливается индивидуально для каждого студента в соответствии с условием

$$R_{mз} = \sum_{j=1}^n R_{mзj},$$

где  $R_{mзj}$  – рейтинг индивидуальной части творческого задания  $i$ -го студента;  $n$  – число студентов в группе.

Рейтинговая система, разработанная в **Московском государственном текстильном университете им. А.Н. Косыгина** [9], основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности студентов, предусмотренных рабочими учебными планами:

- изучение учебных дисциплин (самостоятельная работа - курсовые проекты и работы, домашние задания, расчетно-графические работы, рефераты; выполнение лабораторных работ; промежуточная аттестация – зачет или экзамен и т.д.);
- научно-исследовательская работа;
- прохождение всех видов практики;
- итоговая аттестация (государственный экзамен по направлению подготовки или специальности, защита выпускной квалификационной работы).

Каждая учебная дисциплина независимо от общей трудоемкости в данном семестре имеет максимальную оценку знаний студентов 100 баллов, включая оценку работы студента в течение семестра (текущую аттестацию) и промежуточную аттестацию (зачет, экзамен).

Рейтинговая оценка за выполнение студентами научно-исследовательской работы определяется суммированием баллов за определенный вид деятельности.

Семестровая рейтинговая оценка каждого студента определяется на основе рейтинговых оценок по каждой дисциплине с учетом их общей трудоемкости по формуле:

$$R_c = (\alpha_1 R_{g1} + \alpha_2 R_{g2} + K + \alpha_i R_{gi}) \left(1 + \frac{R_H}{100}\right), \quad (3)$$

где:  $R_c$  – семестровая рейтинговая оценка,  $R_{g1}, R_{g2}, \dots, R_{gi}$  – рейтинговые оценки отдельных дисциплин,  $R_n$  – рейтинговая оценка научно-исследовательской работы студента,  $\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_i$  – коэффициенты, учитывающие общую трудоемкость дисциплины в данном семестре, определяются из расчета:

$$\alpha_i = \frac{T_{g1}}{T_c}, \quad (4)$$

где:  $T_{g1}$  – общая трудоемкость дисциплины в данном семестре,  $T_c$  –общая трудоемкость всех дисциплин в данном семестре.

В данной системе семестровая рейтинговая оценка не может быть больше 100 баллов.

По окончании каждого семестра определяется интегральная рейтинговая оценка каждого студента за все завершившиеся семестры обучения:

$$R_{\Sigma} = \frac{\sum R_{cj}}{m}, \quad (5)$$

где:  $R_{cj}$  – семестровая рейтинговая оценка  $j$ -го семестра;  $m$  – количество семестров, за которые выставляется интегральная оценка.

Итоговая рейтинговая оценка студента по образовательной программе в целом  $R$  определяется из расчета:

$$R = \frac{1}{m+2} \left( \sum_{j=1}^{j=m} R_{cj} + R_{гэ} + R_{вкр} \right), \quad (6)$$

где:  $R_{гэ}$  – рейтинговая оценка, полученная студентом на государственном экзамене;  $R_{вкр}$  –рейтинговая оценка, полученная студентом при защите выпускной квалификационной работы,  $m$  – количество семестров теоретического обучения.

Рейтинговая система **КОДС** (Комплексная Оценка Деятельности Студента), разработанная на факультете информационных систем и технологий **Самарского государственного архитектурно-строительного университета** ([10],[11]) еще более широко охватывает всестороннюю деятельность студента, в том числе и ее внеучебную составляющую. Она непосредственно встроена в управление учебно-воспитательный процесс и базируется на трех автоматизированных информационных интернет-системах мониторинга учебной, исследовательской и внеучебной деятельности.

Мониторинг учебной деятельности базируется на еженедельно обновляемой информации о посещаемости студентами аудиторных занятий и аттестации студентов по контрольным точкам, которых по каждой дисциплине назначается пять-шесть в течение семестра.

Исследовательская деятельность студентов организуется на факультете в рамках сквозного наддисциплинарного курса «Технология и методология профессиональной деятельности». В нем каждый студент ведет индивидуальные исследования под руководством преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов старших курсов. Обеспечение курса осуществляется разветвленной интернет-системой, одним из результатов которой является расчет творческого рейтинга выполняемой работы.

Результаты внеучебной активности студента фиксируются специальной интернет-системой, в которую он, его товарищи и руководители заносят сведения о его успехах в трудовой, спортивной, общественной и других видах деятельности, по мере появления этих успехов. Их значимость коллективно оценивается членами студсовета и руководством факультета в соответствии с гласно разработанным классификатором.

Итоговый рейтинг рассчитывается по формуле:

$$\text{КОДС} = 30 + \text{ВР} + 0,2 \times \text{КТ}_2 - \text{НЗ} - \text{КТ}_0,$$

где

30 баллов – первоначальный бонус;

ВР – внеучебный рейтинг;

КТ<sub>2</sub> – контрольные точки зачтенные с оценкой «отлично»;

НЗ – процент непосещений занятий по неуважительным причинам;

КТ<sub>0</sub> – процент неаттестованных точек.

Заметим, что верхнее значение КОДС не ограничено, так же, как и в системах USCS и CATS.

КОДС лежит в основе всех мер стимулирования и административного воздействия на студента, позволяет показать наглядно достигнутый им уровень развития на фоне выбираемой им референтной группы других студентов. Такой подход, зримо и объективно отражающий формирующуюся компетентность студентов, оказывает определенное влияние на их самооценку, способствует тому, что они с интересом наблюдают за динамикой собственного развития, а интерес, естественно, вызывает и желание «стать лучше». Еще большее влияние этот подход оказывает на преподавателей и организаторов учебно-воспитательного процесса.

Функционирование упомянутых информационных систем позволяет сформировать новое приложение к диплому, выдаваемому выпускнику вуза, так называемое портфолио. В нем указывается, в какую часть выпуска (первую десятку, первые 25%, вторые 25% и т.д.) входит выпускник по своему учебному, творческому и личностному рейтингам, подсчитываемым информационной системой в течение всего периода его обучения, а также адрес его веб-страницы на официальном сервере факультета вуза. Кроме того, в портфолио конкретно перечислены основные достижения студента в различных областях деятельности за период его обучения. Мы полагаем, что без этого компетентностный подход никогда не станет живым делом, непосредственно ориентирующим студента на повседневную всестороннюю активность в вузе. Ведь в современном динамичном обществе выпускнику предстоит работать в разных странах, у разных работодателей. Портфолио как официальное приложение к диплому откроет им выпускника вуза с максимальной полнотой.

Приведенный краткий обзор показывает, что рейтинговая система имеет все возможности для того, чтобы явиться базовой при оценке уровня сформированности компетенций студентов и выпускников вузов, как того требуют ФГОС 3-го поколения. Чтобы реализовать эти возможности, необходимо выполнить следующие условия.

1. Централизованно разработать и внедрить в вузах России типовую автоматизированную инфокоммуникационную систему, обеспечивающую еженедельный непрерывный мониторинг и представление результатов учебной, исследовательской и внеучебной деятельности студентов. Поручить ее разработку комплексному межвузовскому коллективу, включающему представителей вузов, имеющих наиболее успешный опыт разработки и использования рейтинговых систем. Ни в коем случае не превращать сложный научно-методический процесс ее разработки в изготовление скороспелых формализованных поделок, как это, к сожалению, имеет место, например, при разработке типовой компьютерной программы разработки и проверки учебных планов ООП, реализующих ФГОС 3-го поколения.

2. Включить использование указанной системы в качестве обязательного требования при контроле реализации вузом ФГОС 3-го поколения.

## **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230400 Информационные си-

- стемы и технологии (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2009 г. N 725).
2. [www.abet.org](http://www.abet.org)
  3. [http://www.nicats.ac.uk/about/cats\\_uk.htm](http://www.nicats.ac.uk/about/cats_uk.htm)
  4. Credit Transfer and Accumulation – the Challenge for Institutions and Students, EUA/Swiss Confederation Conference, ETH Zurich, 11–12 October, 2002.
  5. А.Чучалин, О.Боев. Кредитно-рейтинговая система // Высшее образование в России. 2004. №3. С. 34–4.
  6. Крупник Л.А., Нусипов Л.А., Савельева Г.П. Тестово-рейтинговая система подготовки специалистов. Методическое пособие для учебных заведений. – Алматы: КазНТУ, 1994.
  7. Савельева Г.П. Рейтинговые технологии в управлении качеством подготовки выпускников в вузе: Учеб.-метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 35 с.
  8. Максимов Н.И., Савельева Г.П. Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта создания рейтинговых систем оценки качества образования: Учеб.-метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 43 с.
  9. Кильдеева Н.Р., Максимов Н.И. Использование рейтинговой оценки знаний студентов в МГТУ им. А.Н. Косыгина. Материалы межвузовской научно-методической конференции «Проблемы введения системы зачетных единиц в вузе». – М., 2005, – С. 59–65.
  10. Пиявский С.А. Реализация компетентностной парадигмы в вузе // Высшее образование в России. 2010. №1. – С. 3–12.
  11. Пиявский С.А. Информатизация и компетентностный подход // Альма Матер (Вестник высшей школы). 2010. №2. – С. 24–29.

## **ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА И ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Основная суть нововведений в системе российского высшего образования сводится к следующим основным позициям:

- Оценка результатов образования по уровню достигнутых студентом **компетенций**. **Компетенцией** называют способность (готовность) к определенной деятельности с применением знаний, умений и навыков, включающих также и личностные качества. Формирование определенных компетенций лежит в основе приобретения выпускником **компетентности** в избранной области деятельности.

- Модульное построение образовательных программ. **Модулем** называют относительно самостоятельную часть учебной программы (группу родственных дисциплин, участвующих в формировании определенной компетенции). Иногда модулями считают крупные разделы дисциплины, по которым предполагается отдельная отчетность.

- Исчисление учебной нагрузки студента в **зачетных единицах («кредитах»)**. При этом учитываются все виды учебной работы, участвующие в формировании компетенций: лекции, семинары и практические занятия, практики и т.п.

Стратегической целью этих реформ, наряду с введением общей системы **уровней образования** (бакалавр–магистр) и **квалификаций**, является создание с участием Российской Федерации единого европейского образовательного пространства, повышение мобильности студентов на международном образовательном поле и расширению академической свободы вузов.

Очевидной тенденцией развития государственных образовательных стандартов РФ от первого поколения к третьему (ФГОС НП) является расширение свободы вузов в проектировании образовательных программ и ориентация на активную самостоятельную работу студентов.

Структура ФГОС-3 открывает перспективы для развития инновационных образовательных программ, позволяет реализовать разнообразные образовательные программы как 1-го уровня (бакалавриат), так и 2-го (магистратура и, возможно, специалитет). Многоступенчатая система высшего



образования дает возможность варьировать и комбинировать «маршруты» образования, составляя индивидуальные планы для студентов.

Однако переход к реализации с 2011 г. ФГОС НП ставит перед вузами и, в частности, перед естественнонаучными факультетами университетов, ряд сложных проблем.

Первая из них связана с изменением структуры университетского образования. Традиционно массовой в России была подготовка специалистов (5-летняя непрерывная образовательная программа). В соответствии с Законом об образовании университеты переходят (как и другие вузы) на двухуровневую систему подготовки кадров. При этом возникает вопрос: если подготовка бакалавров будет массовой, а подготовка магистров – элитной и дорогостоящей, то заменит ли подготовка бакалавра массовую подготовку квалифицированных специалистов? Фундаментальная часть образования достаточна для достижения общекультурного и общепрофессионального уровня, однако отсутствует опыт принятия решений и выполнения дипломной работы, необходимый для самостоятельной высокопрофессиональной деятельности.

Следующая практическая проблема связана с существенным разрывом между высокими требованиями высшей школы к исходным знаниям и компетентности абитуриентов и реальным снижающимся уровнем школьной подготовки.

И, наконец, ряд практических задач, требующих активной методической работы профессорско-педагогических коллективов:

- переход к новой системе стандартизации основных образовательных программ требует создания новых методов контроля (набора оценочных средств) и управления (элементов обратной связи) процессом обучения студентов;
- контроль достижения набора универсальных и профессиональных компетенций требует создания новых образовательных технологий;
- активизация самостоятельности студентов требует новых форм организации учебного процесса.

Ключевой проблемой развития высшего профессионального образования на современном этапе является разработка путей формирования и оценки универсальных и профессиональных компетенций в учебном процессе.

При подготовке проекта ФГОС-3 мы изучали потребности рынка труда в высококвалифицированных кадрах биологов для исследовательской,

производственной и преподавательской деятельности в сфере науки, образования, восстановления и использования биоресурсов охраны природы, охраны здоровья и т.п. Получено и обработано 30 отзывов организаций и около 100 анкет выпускников и работодателей. В основном востребованы в настоящее время биологи-специалисты и в перспективе – магистры. Бакалавры биологии пока не находят устойчивой базы трудоустройства.

Первый (базовый) уровень университетского биологического образования рассчитан на 4 года обучения и направлен на подготовку биолога широкого профиля, получающего при аттестации в конце обучения диплом «Бакалавра биологии» (6й уровень ЕРК, «бакалавр наук»). Эта ступень образования предполагает формирование квалифицированного и эрудированного исполнителя, участника научно-исследовательской или научно-производственной группы, обладающего необходимыми знаниями в области культуры, истории, экономики и права, владеющего иностранным языком (языками), средствами микропроцессорной техники, методами информационного поиска. Биологическое образование на этой ступени включает всю сложившуюся в университетах систему фундаментальных биологических дисциплин и опирается на глубокую подготовку в смежных областях естественных и точных наук. Бакалавр получает также профильную квалификацию в одной из областей биологии.

Однако *недостатком подготовки бакалавров* является их слабая специализация, недостаточная готовность к практической научно-производственной или самостоятельной научной деятельности.

Отметим, что сохранение традиций подготовки *специалистов* имеет стратегическое значение, т.к. проблемы сохранения природной среды и биоресурсов, охрана здоровья человека и генофонда нации, создание и освоение новых биотехнологий, биологический контроль безопасности новых пищевых, фармакологических и прочих высокотехнологичных производств имеют первостепенное значение для высокого рейтинга России в мире и безопасности государства и граждан. Успех мероприятий по повышению продолжительности жизни людей и сохранению экологической безопасности государства напрямую связан с качеством профессиональной подготовки и уровнем образования специалистов.

В основном в Европе принят преддипломный уровень высшего образования – 3 года (180 кредитов ECTS), магистерский уровень – 2 года (120 кредитов) и аспирантура – 3 года (180 кредитов). Следующая ступень высшего образования – магистратура. В Европе длительность обучения магистров может быть 1 год, 1,5 года и 2 года. Магистр подготовлен для

научно-исследовательской и преподавательской деятельности, имеет высокую научно-производственную (профессиональную) квалификацию.

В соответствии с установками Болонского процесса в России создана Национальная рамка квалификаций (НРК) с уровнями, сопоставимыми с Европейской рамкой квалификаций (ЕРК). Предполагается, что с 2012 года все документы о высшем образовании, выданные в РФ, будут содержать ссылки на ЕРК и НРК.

Сравнительный анализ требований Российских ГОС и Европейской системы квалификаций показал, что наиболее широко распространенные в России пятилетние образовательные программы (диплом «специалиста») соответствуют как по уровню компетентности выпускников, так и по уровню содержания и трудоемкости обучения зарубежным магистерским программам. Юридические права магистров (6 лет обучения) и специалистов (5 лет обучения) в России равные. При сравнении содержания конкретных программ образования биологов в зарубежных и российских университетах можно заключить, что подготовка специалистов в Российских университетах соответствует зарубежной квалификации магистра (7й уровень ЕРК).

Совет по биологии УМО по классическому университетскому образованию, принимая во внимание вышеперечисленные проблемы, провел в 2010 – 2011 году большую работу, связанную с формированием вариативной (профильной) части основных образовательных программ по направлению 020400 «Биология». Разработана, сертифицирована и опубликована на сайте УМО по классическому университетскому образованию ([www.umo.msu.ru](http://www.umo.msu.ru)) Примерная основная образовательная программа (ПООП) подготовки бакалавров и магистров по направлению 020400 «Биология». Нами предложены и методически обеспечены 14 профилей подготовки бакалавров. 10 из них соответствуют имеющимся традиционно программам подготовки специалистов-биологов: Общая биология, Антропология, Зоология, Ботаника, Физиология, Генетика, Биофизика, Биохимия, Микробиология, Биоэкология. По просьбам вузов введены также профили Биоинженерия и биотехнология и Биология клетки, что соответствует направлениям развития современной биологии. Кроме того, по просьбам ведомств введены профили: Охотоведение (по просьбе Министерства сельского хозяйства РФ) и Кинология (по просьбе Министерства внутренних дел РФ). По каждому из профилей предложены основные профильные компетенции, определяющие назначение выпускников, предложены аннотированные программы основных профильных дисциплин. Зна-

чительная часть учебного времени вариативной компоненты образовательной программы предоставлена на усмотрение вуза.

В сравнении с образовательными программами специалистов (ГОС-2) в основном сохранен спектр профессиональной подготовки, востребованной в научно-исследовательских организациях, учреждениях образования, фирмах и учреждениях, специализирующихся на биотехнологии, охране и восстановлении биоресурсов, учреждениях здравоохранения и других областях профессиональной деятельности, где трудятся выпускники биологических факультетов университетов.

Предложены 26 аннотированных магистерских программ, также востребованных вузами. В рамках каждой из этих программ вузы предлагают авторские магистерские программы в соответствии со спросом на рынке труда и имеющимися в вузе научными школами.

Таким образом, мы надеемся, что столь подробная разработка профильной части ПООП поможет сохранить достигнутый в России уровень профессиональной подготовки биологов. Отметим, что в имеющихся до сих пор программах подготовки специалистов государственным образовательным стандартом было гарантировано 70% содержания профессиональной подготовки и 30% формировалось вузами в зависимости от особенностей рынка труда в регионе и научных и материально-технических возможностей вуза. В соответствии с ФГОС НП содержание профессиональной подготовки регламентируется стандартом в гораздо меньшей степени: 50% учебного времени предоставлено на усмотрение вуза; федеральная компонента учебного плана также составляет 50%, и при этом даже перечень дисциплин приводится в стандарте условно, обеспечивая формирование соответствующих профессиональных компетенций.

Поэтому мы считали необходимым и важным, чтобы профессиональное сообщество (УМО) имело четкую договоренность об основном содержании профильной подготовки студентов.

Важно при этом учесть, что профессиональные стандарты в России в области естественных наук разработаны весьма условно и расплывчато. Необходимо также усилить требования к выпускной квалификационной работе бакалавров. Отметим, что основные компетенции, определяющие готовность к самостоятельной работе, у специалистов и магистров приобретаются именно в процессе выполнения научно-исследовательской работы (дипломной работы или магистерской диссертации). Именно в последние годы обучения под руководством и с участием опытного специалиста дают возможность приобрести опыт планирования и самостоятельного

решения научных и методических проблем и ответственной и критической оценки полученных результатов.

Проблема преодоления разрыва между высокими требованиями, предъявляемыми к студенту, в соответствии с новым ФГОС НП и невысоким уровнем школьной подготовки отчасти может быть решена активной работой с первокурсниками. В учебном плане бакалавриата по направлению «Биология» имеется дисциплина «Общая биология», которая призвана быть введением в специальность и показать учащимся на доступном для них уровне состояние современной биологии и ее основные актуальные проблемы.

Кроме того, именно с введением ФГОС НП важно подготовить для каждого первокурсника полное описание образовательной программы, которую ему предстоит освоить, и всех требований к знаниям, умениям и приобретенным компетенциям, по которым будет производиться оценка его труда. Таким образом, каждому вузу предстоит не только спроектировать Основную образовательную программу, но и в доступной и привлекательной форме представить ее абитуриентам и первокурсникам. Большую роль в активизации студентов и активизации их самостоятельной работы играют кураторы студенческих групп.

В целях помощи вузам в подготовке к введению новых ФГОС нами проведены курсы повышения квалификации по программе «Методология перехода на уровневую систему подготовки в соответствии с новой нормативной базой высшего биологического образования». В течение 2010г. переподготовку по этой программе (72 часа, с получением сертификата государственного образца) на Биологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова прошли деканы и представители руководства биологических факультетов вузов Российской Федерации.

Подготовлено и опубликовано в бумажном и электронном варианте одноименное учебно-методическое пособие, в котором представлена новая нормативная база системы высшего профессионального образования, Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения по направлению «Биология» (утвержден в феврале 2010г.), даны принципы формирования этого стандарта, сравнительная характеристика действующего ГОС ВПО и ФГОС НП, сформулирована концепция развития высшего биологического образования в Российской Федерации, проведен сравнительный анализ образовательных программ различных уровней в различных российских и зарубежных университетах и представлены основные проблемы, стоящие перед вузами при переходе к образователь-

ным программам нового поколения. Отдельная глава посвящена формированию образовательных программ и организации учебного процесса в компетентностном формате. Представлена сущность компетентностного подхода к целям и результатам образования, приведены примеры построения компетентностной модели выпускника, предложены и подробно обсуждены возможные пути формирования и оценки компетенций в учебном процессе. Разработаны также фонды оценочных средств и технологий для промежуточной, рубежной и итоговой аттестации выпускников вузов на соответствие требованиям ФГОС ВПО. Приведен пример формирования учебного плана в модульно-рейтинговом формате, представлены примерные учебные планы подготовки бакалавра и магистра биологии. Особое внимание уделено модульной организации и необходимости тесного взаимодействия и сотрудничества преподавателей, ведущих дисциплины в рамках общего модуля. Представлены матрицы соответствия дисциплин и разделов учебного плана и формируемых компетенций. Подробно разобраны принципы и порядок формирования основной образовательной программы вуза. В пособие включены примерные основные образовательные программы бакалавра и магистра по направлению «Биология», включающие характеристику и методическое обеспечение профилей бакалавриата, а также перечень аннотированных магистерских программ (проблемное поле направления подготовки «Биология»). Представлены также примерные программы и полные учебно-методические комплексы дисциплин, включающие все необходимые в соответствии с ФГОС ВПО разделы: перечень формируемых компетенций, содержание и тематический план программы дисциплины, оценочные средства, материально-техническое обеспечение курса, примерные темы рефератов и эссе, предложения по организации самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделено организации самостоятельной работы студентов, а также новым требованиям к преподавателю, связанным с изменениями в организации учебного процесса. В приложении к пособию представлены утвержденные Федеральные государственные образовательные стандарты по направлению 020400 «Биология» (бакалавр и магистр), а также макеты основной образовательной программы ВПО бакалавра и магистра, шаблоны основных документов.

В целях помощи вузам в подготовке к переходу на новую нормативную базу ВПО были также проведены выездные конференции Совета по биологии УМО по классическому университетскому образованию, чтение лекций в вузах по данной проблеме.

## Литература

1. *Мелехова О.П.* Методология перехода на уровневую систему подготовки в соответствии с новой нормативной базой высшего биологического образования. М., 2010.
2. Федеральный государственный стандарт нового поколения по направлению «Биология».
3. Инновационные подходы к проектированию федерального государственного образовательного стандарта и примерных основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования «Биология» / Под ред. *Мелеховой О.П.* – М.: МГУ, 2007.
4. *Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н., Мелехова О.П., Родионова С.Е., Тарлыков В.А., Шехонин А.А.* Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе. – М.: МГУ, 2007.
5. *Мелехова О.П.* Опыт проектирования примерной основной образовательной программы, реализующей Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Биология». – М., Уфа, 2009.
6. *Богословский В.А., Караваева Е.В., Ковтун Е.Н., Коришонов С.В., Котловский И.Б., Мелехова О.П., Родионова С.Е., Телешова И.Г.* Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты. – М., 2010.
7. Примерное положение об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц: Приложение к письму Минобразования России от 9 марта 2004 г. №15–55–357ин/15 // Вестник образования. 2004. №9.

## **ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ ВУЗОВ ФРАНЦИИ ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ЗАДАЧАМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ООП ВПО**

ФГОС ВПО РФ предусматривают, что одним из видов профессиональной деятельности выпускника бакалавриата и магистратуры является научно-исследовательская деятельность, подготовка к которой, соответственно, должна быть включена в ООП ВПО. Если рассматривать развитие исследовательских умений в общем плане, через включение в образовательный процесс, то накопленный обширный опыт российских и зарубежных вузов свидетельствует о целесообразности организации проблемной и проектной работы студентов. Полагаем, что конкретные примеры такой организации в вузах Франции могут быть использованы при проектировании ООП ВПО.

Прежде всего нельзя не отметить, что проведенный обзор материалов показал, что в программу обучающихся на первом (лиценциат) и втором (магистратура) уровнях высшего образования Франции входит разработка проекта. Как отмечает Е.Б. Покладок, план Министерства образования Франции «Успешный лиценциат» предусматривает, что «на втором году лиценциата, понимаемом как год консолидации (первый год – это фундаментальный год), вуз должен отслеживать реализацию персонального проекта студента. Этот проект должен быть планом продолжения обучения, но обязательно открытым для перспективы профессионального трудоустройства по определенным областям профессий, а также подразумевать возможные переходы в направлениях и формах обучения. В третий год лиценциата, названный годом специализации, происходит дальнейшее углубление специализации по дисциплинам в соответствии с персональным проектом студента... Усиливается ответственность студента за разработку своего проекта обучения» [10, с. 12].

Существенно, что преподавательское сообщество Франции стремится увеличить значимость создания проекта на уровне лиценциата. Так, профессор современной истории университета Сорбонна (Париж-4) Ж.-О. Будон выступает за реорганизацию всего процесса обучения на первом уровне в пользу профессионального развития студентов путем все более активного ввода в программу 3-го курса модуля «Создание профессио-



нального проекта». Более того, Ж.-О. Будон считает, что индивидуальный профессиональный проект надо вводить уже на 1-м курсе обучения студентов-филологов, историков и философов, а партнерами в создании студенческих профессиональных проектов должны стать предприятия по хранению, созданию, анализу документов, т.е. архивы, библиотеки, фирмы, специализирующиеся на создании баз данных [9]. Отметим, что в статье профессора Будона звучит постоянная для проектного обучения во Франции мысль о сотрудничестве с предприятиями и фирмами.

Естественно, что проект является обязательной, неременной составляющей программы обучения в магистратуре, причем как на 1-м, так и на 2-м курсах. Например, в программу обучения магистранта 1-го курса по направлению подготовки «Науки о воспитании» Университета Ренн-2 на 2010–2011 гг. в первом семестре (общая программа для всех студентов) 45 учебных часов отводится на изучение курса «Техники, средства исследования и методология исследования». Его составляют следующие темы: различные течения в гуманитарных и социальных исследованиях, техники сбора данных, количественные и качественные методы, методология сбора данных, техники поиска источников, создание библиографических карточек и библиографии по теме. Во 2-м семестре в рамках специализации студент может взять, например, курс «Разработка темы исследовательского проекта» (30 часов), в который входят разработка темы исследования, исходя из данных, полученных во время стажировки или профессиональной практики; развитие способности к концептуальному мышлению, или курс «Практическая разработка» (30 часов), а именно: эксперимент, экспериментальное изучение и формирующий эксперимент, от практика к рефлексующему практику, методология анализа практики [11].

Программа обучения магистра наук о воспитании Университета Страсбурга (2009–2010 гг.) предусматривает, что в 3-м семестре обучения в магистратуре (2-й год) студент должен выполнить короткий (10–15 с. максимум) исследовательский проект (развитие данного студенту вопроса; формулирование проблематики; методология, которую студент должен защитить; подсчитанные результаты). Этот проект студент должен представить и защитить перед жюри в форме короткого доклада по исследуемому вопросу. Второй вариант исследовательского проекта – сбор и обобщение статей по предложенной студенту тематике. Программа 4-го семестра обучения предусматривает выполнение студентом индивидуального проекта и участие в коллективном проекте. Индивидуальный проект, посвященный практике и методологии исследовательского

проекта, выполняется под руководством преподавателя. Коллективный проект – разработка продукта в соответствии с требованиями рынка образовательных услуг и/или потребностями общества, заказчика – предусматривает работу группы студентов в течение 12 недель по 35 часов минимум [4]. Заметим, что здесь зафиксирована необходимость выполнения студентами как практико-ориентированных, так и исследовательских, как индивидуальных, так и коллективных проектов, при этом если время выполнения коллективных проектов четко фиксируется, то в разработке индивидуального проекта студенту предоставлена свобода.

Отметим, что, активно применяя проблемное обучение, французские авторы подчеркивают, что оно «имеет двойную направленность: оно усиливает мыслительную активность, углубляет знания по дисциплине и знания способов профессиональной деятельности; способствует индивидуальному развитию человека и его социализации внутри группы, где он учится» [3]. Более того, по словам К. Оранжа (Университет Нанта), «проблемное обучение позволяет достигнуть двойной социализации: первая – это социализация дисциплинарных знаний (прежде всего в математике) через контекстуализацию, которую дает проблемная форма обучения, вторая – это социализация студентов через деятельность, которая придает смысл их учению и ориентирует их в профессиональных целях» [2].

Проблемное обучение, по свидетельству Д. Лемэтра (Университет Бреста), используется прежде всего при подготовке инженеров, врачей и учителей. Чаще всего цель его – и развитие исследовательских умений, и адаптация студентов к будущей профессиональной деятельности. У инженеров проблемное обучение позволяет также отразить реальные, сложные практические ситуации, дает важные технические компетенции, способность предлагать варианты решений, прогнозировать, быстро принимать окончательное решение в проблемной ситуации. Проблемное обучение позволяет придать практикоориентированность учебным дисциплинам и коснуться сложных действий инженера в социуме, что необходимо для развития социальных компетентностей студентов. Д. Лемэтр приводит свой взгляд на проблемное обучение инженера математике в течение первых трех курсов через выполнение проектов, при этом важнейшую роль здесь играет коллективный характер проекта. Студенты объединяются в группы от 3–4 человек до 12. Таким образом, знания приобретаются во взаимодействии, растет коммуникативная активность обучающихся. Автор полагает, что проблемное обучение возможно в разных дисциплинах, но наиболее распространено в естественных науках и в математике, в инже-

нерном деле, а критериями его результативности являются вклад студента в эффективность деятельности группы, автономия, научная ответственность, личностное развитие и включение в социум, прилежание.

Как считает Д. Лемэтр, те или иные преимущества проблемного обучения зависят от специальности. Когда речь идет об изучении математики будущим инженером, внимание сосредоточено на знаниях и мыслительных способностях студента. Когда речь идет о подготовке фармацевта, акцент ставится на умение работать в команде и на знание способов деятельности в профессиональной ситуации [3].

Существенно, что в качестве достоинств, преимуществ проблемного обучения французские авторы фиксируют прежде всего его большие возможности в формировании личностных качеств обучающихся, их социальных компетентностей.

Анализ материалов показал, что проблемное обучение может соединяться с проектным. При этом методики предусматривают использование проблемных ситуаций при разработке исследовательского и практикоориентированного, как моно-, так и междисциплинарного индивидуального и коллективного проекта.

Высшие учебные заведения Франции уделяют огромное внимание проектному обучению инженеров на протяжении всего курса. Например, Ф. Эшар (Национальный институт прикладных наук (INSA) Ренна) рассказывает об опыте выполнения проектов студентами специальности «Гражданская и городская инженерия». Данные проекты посвящены анализу источников и созданию устных и письменных текстов, что является важной составляющей реализации исследовательской деятельности. Студенты 1 курса специализации (это третий курс обучения) объединяются в группы для работы по единой тематике. Проектное обучение проходит в течение 18 занятий по 2 часа (5-й и 6-й семестры). Группы по 5 человек выбирают тематику вместе с преподавателем (например, «Озеленение городов», «Освещение улиц» и др.). Предложенные проекты призваны развить четыре умения: поиск источников, устное сообщение по результату каждого этапа, заключительное устное выступление, письменный финальный доклад. Первые занятия посвящены поиску источников, чтобы проблематизировать тематику работы для каждой группы, составить библиографию и уметь обосновать выбор тех или иных источников. Устные сообщения по результату этапа могут быть двух видов. Первый вид сообщения – это презентация результатов этапа, которых достигла группа (8–9-е занятие). Второй вид устного сообщения (15-е занятие) позволяет представить резюме,

анализ, выжимку профессиональных дискуссий, важных для каждой группы. По завершении проекта каждая группа устно (в формате компьютерной презентации) представляет перед преподавателями и гостями результаты своей работы. Письменный итог проекта – подготовленный группой доклад на 30 страниц [6].

В инженерных вузах Франции распространены не только монодисциплинарные, но и междисциплинарные проекты. Так, Д. Шэз и М. Груссон (Национальный институт прикладных наук (INSA) Лион) пишут, что, так как обучение студентов организовано в Институте по дисциплинам, а инженеру в его исследовательской и профессиональной жизни нужно будет решать комплексные задачи, уже на 4-м семестре обучения студентам предлагается практически междисциплинарный проект. Цель проекта заключается в том, чтобы студенты использовали комплекс своих знаний и умений без деления на дисциплины, поняли, как выбор решения в рамках одной дисциплины приводит к тем или иным последствиям в рамках другой. Проект выполняется всей группой студентов из 24 человек, работа идет ежедневно по полдня в течение трех недель. Во время работы над проектом преподаватели наблюдают за студентами, руководят ими, спрашивают и оценивают в реальном времени [8].

Проектное обучение может проводиться как в течение преподавания одной или нескольких дисциплин, так и в течение всего курса обучения, о чем свидетельствует опыт Национального института прикладных наук (INSA) Тулузы, изложенный М.С. Боннэ-Тьерри, М. Руже-Пюликани и др. в статье «Индивидуальные образовательные маршруты студентов-инженеров в их профессиональном проекте» [7]. Профессиональный проект студента-инженера выполняется им в течение всех пяти лет обучения. Студент работает индивидуально, в группах или с профессионалами с предприятий (возможны все три варианта в зависимости от тематики). При работе в команде не менее 70 часов учебного времени (за пять лет) отводятся на сессии команды, в которую входят все: студенты, преподаватели и профессионалы. Сессии проводятся каждый семестр. Авторы приводят план приобретения студентом знаний и умений, акцентируя внимание на формирование социальных компетентностей.

1 курс – адаптация к новой среде и освоение новых методов работы, осознание и развитие своих умений в индивидуальном поведении и в команде, знакомство и обмен информацией, мнениями, общении с профессионалами, выбор своей области проекта.

2 курс – работа в команде проекта, опробование различных ролей в команде, углубление своих знаний о профессии инженера.

3 курс – консультации с профессионалом по поводу своего образовательного маршрута, выступление с идеей своего профессионального проекта.

4 курс – создание своего проекта, выработка профессионального взгляда, определение и обоснование стратегии работы, презентация, аргументация и оценивание своего проекта, обмен результатами эксперимента со своими партнерами-студентами и с профессионалами, подготовка индивидуально и в группе к профессиональной деятельности: консультации с профессионалом относительно ситуаций найма на работу и профессиональных ситуаций, обогащение своих профессиональных знаний.

5 курс – совершенствование автономии и ответственности, совершенствование своего проекта.

Приобретаемые студентами в ходе проектной деятельности умения могут быть использованы ими и в исследовательской деятельности.

М.С. Боннэ-Тьерри, М. Руже-Пюликани и др. приводят конкретные данные о своей экспериментальной разработке: в проекте участвуют 2000 студентов ежегодно в сопровождении команды из одного ответственного, двух человек из администрации, 21 консультанта и 50 инженеров – сотрудников предприятий и организаций. Существенно, что проекты разрабатываются французскими студентами-инженерами в сотрудничестве с преподавателями-исследователями и предприятиями-партнерами. Опыт такого инновационного междисциплинарного проекта в сотрудничестве с предприятием, согласно Ж. Лельевру, Ж. Себастьяну, А. Юсефу, Р. Обри, существует в Национальном институте прикладных наук (INSA) Лиона. Задачи проекта: соединить компетенции инженера и менеджера, упрочить профессиональные компетенции, мотивировать студентов на создание инноваций – важнейшую компетенцию инженера.

Этот проект длился 18 месяцев, свел в сотрудничество студентов 3-х выпусков и был организован так, что студенты могли входить и выходить из проекта в начале каждого семестра. Продукт проекта был согласован между Институтом, департаментом информации Лиона и предприятием. Предприятие сопровождало проект, предоставляя в распоряжение студентов экспертов, которые участвовали в регулярных собраниях. Инновационность состояла в том, что учебный проект имел коммерческий результат, сотрудники предприятия-партнера участвовали в работе на протяжении всех 18 месяцев, над проектом работали студенты 3-х выпусков.

Таким образом, в одном проекте собрались студенты, преподаватели-исследователи, сотрудники предприятия-партнера. Важно было дать студентам-инженерам возможность действовать автономно, чтобы видеть их развитие при работе в новой среде, с новыми проблемами. Участниками проекта стали 1 профессионал из предприятия, 3 преподавателя-исследователя, 15 студентов. Продолжительность 18 месяцев была разделена на 3 части по семестру каждая. Предприятие обеспечивало проект технически, помещением, помогало техническими экспертами. Институт давал технические средства, информационные ресурсы, комнату, предназначенную специально для участников проекта. Важно, что проект проходил в соответствии с квалификационными требованиями, которые предъявляет предприятие-партнер (ISO 9001/ CMMI). Участники, фазы работы и обеспечение были в рамках правил предприятия. Участники имели возможность тестировать продукт, чтобы сравнить полученные результаты с ожидаемыми. Идея заключалась еще и в том, чтобы инженерные и менеджерские роли и компетенции были соединены и осуществлялись участниками проекта [5].

Для обучения разработке исследовательских проектов во французских высших учебных заведениях существует обучение методологии исследований. Например, М. Виаль и О. Тюилье предлагают свою программу обучения исследовательским методам в педагогике для лицензиата в университете. Программа рассчитана на 72 часа, половина которых отводится на внеаудиторную работу. В программу аудиторных занятий входит знакомство с методологией как учением о научном методе познания, выбор темы исследования, изучения каждого из шести предлагаемых программой исследовательских методов и возможности их использования в исследовательских проектах студентов, сравнение методов, поиск общих критериев, окончательный выбор метода исследования. Внеаудиторная работа включает персональное изучение источников по выбранной теме, четкое формулирование вопроса исследования и письменное обоснование практического интереса проекта. Студент должен провести практическое исследование, составить дневник исследователя, подвести итоги исследования, интерпретировать их и сделать самооценку своей работы [1].

Проведенный обзор педагогической литературы по проблемной, проектной, задачной формам обучения в высших учебных заведениях Франции позволил сделать некоторые выводы: данные формы обучения применяются в вузах Франции и других франкоязычных вузах; используются проблематизация содержания образования, проблемные ситуации, часто

вместе с проектными обучением; преимущества проблемного обучения авторы видят, во-первых, в усилении мыслительной активности студентов, во-вторых, в том, что оно способствует их социализации; проекты носят чаще практико-ориентированный характер, хотя используются и исследовательские проекты, связанные прежде всего с поиском, анализом и обобщением источников; используются как моно-, так и междисциплинарные проекты; преимущественно проектное обучение проводится под руководством преподавателя, причем все его функции на всех этапах проекта тщательно разработаны (с указанием времени, затрачиваемого на консультации и др.); в вузах Франции активно применяются проекты, выполняемые студентами по заказу предприятий, фирм, лабораторий и в сотрудничестве с ними; чаще проекты носят групповой характер, но с использованием индивидуальных форм при поиске литературы и оформлении отчета; продолжительность проекта может быть разной: от нескольких недель до всего курса обучения в высшем учебном заведении.

Полагаем, что приведенный опыт проблемного и проектного обучения во французских вузах может быть применен разработчиками при проектировании ООП ВПО в целях развития исследовательских умений студентов.

## Литература

1. *Vial M., Thuilier O.* Un dispositif d'enseignement des méthodologies de la recherche en Sciences de l'éducation dans un cursus (licence) de formation universitaire professionnalisée: comment construire le choix d'une méthode? / 2e colloque de recherches inter-universitaires: Former des enseignants et des formateurs par l'enseignement supérieur..., Université de Reims – [Электронный ресурс]: [michelvial.com/html\\_mv/annees\\_01\\_05\\_mv.html](http://michelvial.com/html_mv/annees_01_05_mv.html)
2. *Orange C.* Problèmes et problématisation dans l'enseignement et la formation / Congrès international AREF 2007 (Actualité de la recherche en Education et en formation), Strasbourg – [Электронный ресурс]: [www.congresintaref.org/.../AREF2007\\_Christian\\_ORANGE\\_414.pdf](http://www.congresintaref.org/.../AREF2007_Christian_ORANGE_414.pdf)
3. *Lemaitre D.* Mobilisations de la forme "problème" dans les pédagogies de l'enseignement supérieur / Congrès international AREF 2007 (Actualité de la recherche en Education et en formation), Strasbourg – [Электронный ресурс]: [www.congresintaref.org/actes.../AREF2007\\_Denis\\_LEMAITRE\\_466.pdf](http://www.congresintaref.org/actes.../AREF2007_Denis_LEMAITRE_466.pdf)
4. Master Sciences de l'éducation. Présentation de la formation en 2e année. Université de Strasbourg, Université de Haute Alsace – [Электронный ресурс]: [www.unistra.fr/index.php?id=1251](http://www.unistra.fr/index.php?id=1251)
5. *Lelièvre J., George S.* Projet innovant inter-promotions et en partenariat avec une entreprise / Rencontres Pédagogie et Formations d'ingénieurs, Toulouse, mars, 2009. – [Электронный ресурс]: [www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes\\_colloque.pdf](http://www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes_colloque.pdf)
6. *Echard P.* Vers une découverte des problématiques et des métiers du Génie civil & Urbain et de leur périphérie / Rencontres Pédagogie et Formations d'ingénieurs, Toulouse, mars,

2009. – [Электронный ресурс]: [www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes\\_colloque.pdf](http://www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes_colloque.pdf)
7. *Bonnet-Thierry M.C., Rouget-Pulicani M.* Parcours Professionnel Individualisé Accompagner les élèves-ingénieurs dans leur projet professionnel / Rencontres Pédagogie et Formations d'ingénieurs, Toulouse, mars, 2009. – [Электронный ресурс]: [www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes\\_colloque.pdf](http://www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes_colloque.pdf)
  8. *Chaise D., Grousseau M.* Disciplines Decloisonnées Travaux pratiques transversaux / Rencontres Pédagogie et Formations d'ingénieurs, Toulouse, mars, 2009. – [Электронный ресурс]: [www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes\\_colloque.pdf](http://www.rencontrespedagogie.insa-toulouse.fr/modules/.../actes_colloque.pdf)
  9. *Boudon J.-O.* Paris-IV va “generaliser en L3 un module sur le projet professionnel”/www.paris-sorbonne.fr/fr/IMG/pdf/Depeche\_AEF-17juin2010.pdf
  10. *Покладок Е.Б.* Особенности личносно-ориентированного подхода в высшем образовании Франции. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 36 с.
  11. Master 1e année. Sciences de l'éducation: objectifs de la formation. Université. Rennes2. – [Электронный ресурс]: [www.univ-rennes2.fr/...SCIENCES.../Master%2020TEF%202010.pdf](http://www.univ-rennes2.fr/...SCIENCES.../Master%2020TEF%202010.pdf)



## **ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЕДИНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

В разработанных в последние годы официальных документах, определяющих модернизацию содержания образования на всех уровнях отечественной системы образования, в частности, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования и в стандартах высшего профессионального образования, в число основных требований к результату образования входит формирование таких качеств личности, как ответственность и самостоятельность. Эти же качества неизменно отмечаются в числе самых важных всеми разработчиками компетентностного подхода в образовании, как отечественными (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.), так и зарубежными (Дж. Равен, В. Хутмакер, участники проекта DeSeCo и др.), при всем многообразии трактовок ими компетенций/компетентностей. Очевидно, что ответственность и самостоятельность принадлежат к числу основополагающих качеств, определяющих позицию человека в современном обществе, его отношение к делу и к другим людям. В концепции единой социально-профессиональной компетентности (И.А. Зимняя [3]) эти качества включены в базовый блок личностных свойств, которые развиваются у человека начиная с детства в семье, школе, далее доформируются в профессиональном образовании, и на их основе в высшем профессиональном образовании формируются парциальные социальные и профессиональные компетентности.

Для проектирования программы формирования в системе образования ответственности и самостоятельности, как и любого личностного качества, необходимо, в первую очередь, выяснить, что в настоящее время включается в его содержание (каким должен быть результат «на выходе» из образовательной системы), как изменяются его проявления в разные возрастные периоды развития обучающихся (какими могут быть промежуточные результаты) и какие условия способствуют формированию этого качества, что и будет представлено в данной статье.

Начнем с рассмотрения *ответственности* как одного из самых востребованных качеств. К ней было привлечено внимание мыслителей, начиная с античных времен (см. [7]); в современной науке она рассматривается с социально-психологической (К. Муздыбаев [13], И.С. Кон [7] и др.), общепсихологической (Л.И. Дементий [1], Д.А. Леонтьев и Е.Р. Калитеевская [5] и др.), педагогической (А.С. Макаренко и его последователи) точек зрения, что свидетельствует о непреходящей ценности этого качества личности в человеческом обществе. В то же время ответственность является одним из самых сложных для определения, а значит, для диагностики и оценки, качеств. Так, во многих словарях (например, в Большом энциклопедическом словаре) нет статьи «ответственность», определяются только ее виды – административная, уголовная и т.д. По определению в Кратком психологическом словаре, ответственность – это «специфическая для зрелой личности форма саморегуляции и самодетерминации, выражающаяся в осознании себя как причины совершаемых поступков и их последствий и в осознании и контроле своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни» [10, с. 241]. Трудность оперативного использования такого определения в образовательном процессе очевидна. Кроме того, проявления ответственности на разных этапах развития человека в системе образования различны, что обязательно нужно принять во внимание при проектировании. Все это дает основания для более подробного анализа данного понятия.

В толковых словарях русского языка и в специальных психологических и социологических исследованиях в качестве первичной формы ответственности фиксируется ее объективная форма, ответственность как социальное отношение: «Положение, при котором лицо, выполняющее какую-н. работу, обязано дать полный отчет в своих действиях и принять на себя вину за все могущие возникнуть последствия в исходе порученного дела, в выполнении каких-нибудь обязанностей, обязательств» [27]; выполнение требований, «ответственных заданий» [1]. В этом социальном отношении выделяется единство прав и обязанностей: ответственный – «облеченный правами и обязанностями в осуществлении какой-н. деятельности, в руководстве делами», например, «ответственный работник» [16, с. 412]. С данным значением ответственности связано слово «ответчик», выступающее в том числе и как юридический термин. И лишь второе значение прилагательного «ответственный» в словаре относится к свойству личности – «о человеке: с высоко развитым чувством долга, ревниво относящийся к своим обязанностям» [там же].

В значении понятия «ответственность» исследователи выделяют несколько аспектов: кто является (может являться) *субъектом ответственности*; перед кем несет ответственность (*инстанция ответственности, субъект контроля*); за что несет ответственность (*объект ответственности*). И.С. Кон, рассматривая содержание понятия «ответственность» в разные эпохи истории человечества, определяет несколько векторов в его развитии, которые мы интерпретируем как характеристики уровней ответственности (позднее исторически сложившиеся формы ответственности являются и более сложными) и на которые можно ориентироваться при построении программы. Эти векторы: от коллективной ответственности – к индивидуальной (ответ на вопрос «кто»); от внешней, возлагаемой, ответственности как обязанности – к внутренней, добровольно принятой, ответственности как моральному долгу, предполагающей интериоризацию социальных требований (ответ на вопрос «перед кем»); от ретроспективной, ответственности за прошлое, или вины, – к перспективной, ответственности за будущее, или обязанности (ответ на вопрос «за что») [7].

При решении вопроса о *субъекте ответственности* авторы отмечают, что им может быть только человек, имеющий *возможность* и *способность* осуществлять выбор и принимать решения. Так, даже юридическая (внешняя, объективная) ответственность не возлагается, с одной стороны, на лиц, находящихся в обстоятельствах непреодолимой силы, с другой стороны, – на малолетних и на лиц, имеющих психические и интеллектуальные отклонения, лишаящие их способности оценить возможные последствия своих действий [25]. Следовательно, необходимыми, хотя и не достаточными, условиями ответственности, в том числе и ее развития, являются, с одной стороны, организация взаимодействия, предоставляющая субъекту возможность принимать решения, с другой – определенный уровень интеллектуального развития и предметных знаний и умений в той области, в которой принимаются решения (Л. Колберг, по: [7; 25]). Здесь необходимо подчеркнуть связь ответственности с самостоятельностью и, в более широком плане, с субъектностью.

Вопрос об *инстанции ответственности* (или *субъекте контроля*) на разных уровнях развития личности связан с уровнями ее морального сознания, которые И.С. Кон сопоставляет с культурологической типологией страха, стыда и совести как механизмов регуляции социального поведения, каждый из которых имеет два полюса – негативный и позитивный. На «доморальном» уровне сознания таким механизмом является страх возможного наказания или ожидание поощрения; на уровне «конвенциональ-

ной морали» – стыд как страх перед осуждением значимых других или потребность в их одобрении (что, по И.С. Кону, соответствует «славе» в античном понимании); на уровне «автономной морали» – совесть как стыд перед собой, также с двумя полюсами: чувством вины и чувством собственного достоинства [7].

Говоря об *объекте ответственности*, необходимо отметить его взаимосвязь на более высоких уровнях развития данного качества личности с инстанцией ответственности. Так, внутренняя, субъективная, добровольно принимаемая ответственность может быть *социальной* (представляющей собой «склонность человека вести себя в соответствии с интересами других и социального целого, а не в узкоэгоистических интересах, придерживаться принятых норм и исполнять ролевые обязанности» [10, с. 241]), то есть ответственностью за *свои поступки* перед собой как перед другими, перед общностью, и *личной* – ответственностью за совершаемые в жизни выборы, за *построение своей жизни*, за нахождение и реализацию смысла своей жизни, то есть ответственностью перед собой за то, чего не потребуют другие [1, 5, 7]. Считаем, что задачам профессионального образования адекватно формирование социальной ответственности.

Выделяют компоненты ответственности: когнитивный (знание социальных норм, понимание сути ответственности), мотивационный (ответственное отношение, чувство ответственности) и поведенческий (ответственное поведение). Эти компоненты находятся в сложных отношениях и формируются не одновременно [12, 24]. Вопрос о последовательных уровнях развития ответственности еще ждет своего решения. Он значим для высшего образования, потому что в реальности преподавателям приходится иметь дело, в том числе, и со студентами, чей уровень ответственности ниже возрастной нормы. На данном этапе, по результатам анализа 21 эмпирического исследования формирования ответственности в разных возрастах, проведенного за последние 35 лет, можно утверждать следующее.

Составляющими содержания ответственности являются *выбор* цели в соответствии с *представлением* об общем благе и *саморегуляция* в достижении намеченной цели. Саморегуляция в достижении предложенной (взрослыми) и принятой человеком (ребенком) цели – ответственное исполнение, исполнительность, дисциплинированность – может быть сформирована уже в дошкольном и младшем школьном возрасте. Так, К. Муздыбаев, обобщая данные экспериментальных исследований отечественных авторов (В.А. Горбачевой, З.Н. Борисовой, Л.С. Славиной), выделяет условия и приемы формирования этого уровня ответственности: понимание,

усвоение правил (в результате подробного разъяснения сути задания, показа или обсуждения способов его выполнения); тренировка воли и характера; формирование определенных навыков; эмоциональное переживание ребенком порученного задания, осознание его важности не только для самого человека, но и для других людей (поручение от имени коллектива); получение ребенком оценки своей деятельности со стороны старших и сверстников [13]. Все это может быть усвоено благодаря активному включению в сложную сеть социальных отношений. Исследователь специально обращает внимание на «основной механизм» ответственного выполнения задания – закрепление связи между заданием и последующим действием по его выполнению через установление связи между заданием и его планированием (которое является началом действия, мысленным действием). Делается вывод о том, что для ответственного выполнения недостаточно только формирования мотивов действия, необходимо также научить детей способам организации своего поведения. Приемы обучения следующие: поручение разбивается на части; после получения задания ребенок повторяет его; ребенку предлагается спланировать выполнение (когда будет делать, сколько выполнит в один прием, успеет ли); контролируется исполнение каждой части поручения [13].

В подростковом возрасте учащиеся осознают разницу между исполнительностью и ответственностью [18], стремятся не только к ответственному исполнению, но и к выбору, принятию самостоятельных решений [14], в то время как взрослые – и педагоги, и родители – часто по-прежнему ожидают от них исполнительности, что препятствует выходу ответственности на новый уровень. Исследования, проведенные в разных социально-экономических условиях, исходящие из разных теоретических предпосылок [20, 14], тем не менее позволяют сделать выводы об общности условий формирования ответственности, адекватных подростковому возрасту: участие в совместной деятельности с осознанием важности своего вклада для других людей, самостоятельный выбор заданий, реализация самообязательств (синтез исполнительности с элементами ответственности), участие в дискуссиях с отстаиванием своей точки зрения, внутренний диалог с итоговым принятием определенной позиции, индивидуальная помощь со стороны взрослых в самоанализе поступков. Особенно подчеркивается роль отношения взрослых – отказ от постоянного контроля, готовность выделить подростку участок, за который тот полностью отвечает, получение удовлетворения от проявления им самостоятельности и ответственности.

Немногочисленные исследования развития ответственности в юношеском возрасте [12, 24] позволяют только отметить разновременное развитие когнитивного, мотивационного и поведенческого ее компонентов, сложное изменение структуры ответственности в этот период.

Неразрывно связанным с ответственностью оказывается другое, не менее важное для становления личности качество – *самостоятельность*, что, в частности, подтверждается данными исследований [15, 22], согласно которым полноценное развитие одного невозможно без другого. При этом самостоятельность также является сложным по структуре качеством.

Проблема самостоятельности как свойства личности рассматривается исследователями как в общефилософском плане (С.И. Гессен, А. Маслоу, Э. Эриксон [31] и др.), так и в плане конкретных психологических (О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, А.К. Осницкий, Г.С. Прыгин, Г.А. Цукерман [5, 8, 17, 19, 30] и др.) и педагогических (Г.В. Евтеева, Т.А. Капитонова [2, 6] и др.) исследований. В зарубежной литературе обсуждаются проблемы автономии, в отечественной используются оба понятия – и «самостоятельность», и «автономия», причем их значения не всегда разводятся. Сопоставим словарные значения этих терминов. Так, слову «самостоятельность» в Толковом словаре под ред. Д.Н. Ушакова дано определение «независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи... способность к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой, решительность» [27]. «Автономия» (от греч. *autonomia*) в том же словаре трактуется применительно к человеку с пометой «филос.» – как «независимость от извне данных норм, самоопределение», в этом значении противоположным ему является понятие «гетерономия» [27]. Отметим, что понятие «самостоятельность» является более емким по содержанию: в его значение входит как общий со значением понятия «автономия» компонент «свобода от...», так и связанный с направленностью деятельности человека компонент «свобода для...» (а именно – «обладание инициативой, решительность»). При такой трактовке понятно, что автономии в определенной сфере деятельности как желания и способности действовать независимо человек достигает раньше, чем способности в той же деятельности инициативно ставить перед собой новые цели и достигать их, то есть самостоятельности, что находит отражение в работах психологов разных направлений. Так, Э. Эриксон говорит об автономии – «воле быть собой», «свободно желать» как о завоевании периода раннего детства, оставляя поиск ребенком ответа на вопрос,

«какой же именно персоной он хочет стать», т.е. для чего желать, для последующих возрастов [31, с. 116–125]. Л.И. Рувинский, рассматривая проблемы самовоспитания, отмечает, что на вопрос «Что значит занять в жизни самостоятельное место?» ответы «занять независимое место», «никому не подчиняться», «делать то, что хочешь» были характерны для подростков, а «занять место по своим способностям, по своим силам», «самому хорошо решать вопросы своей жизни» – для юношей [22]. С другой стороны, автономия зрелой личности как этическое самоопределение (И. Кант, С.И. Гессен, А. Маслоу) формируется в результате интеграции опыта самостоятельности в разных видах и сферах деятельности. Для построения программ формирования личностных качеств возможно использовать материалы исследований и самостоятельности, и автономии личности, при этом подчеркнем, что востребовано в современном обществе качество, проявляющееся в созидательной деятельности, а именно – самостоятельность.

Проанализированные нами 28 эмпирических исследований самостоятельности обучающихся позволяют утверждать, что одной из наиболее изученных сфер ее проявления и формирования является учебная деятельность. Вместе с тем представляется важной мысль Д.В. Ярцева о том, что в современной ситуации разноплановости социально одобряемой деятельности, в частности, для подростков значима самостоятельность не в учебной деятельности, где, по их представлениям, критерии оценки их личностных качеств взрослыми часто субъективны, а в такой, где существуют объективные критерии результативности. Это, например, социально-экономическая деятельность (труд с получением реального заработка), где объективным критерием является достижение финансовой независимости, что дает человеку «ощущение себя значимым членом общества» [32]. (Такое положение может быть одним из объяснений расхождения в оценке самостоятельности ученика педагогами – по ее проявлениям в познавательной деятельности – и его собственной оценки своей самостоятельности, ориентированной на успех совсем в другой деятельности, что может быть верно и для части студентов.) Однако исследования самостоятельности во внеучебной деятельности редки, и на данном этапе строить последовательность уровней развития самостоятельности можно лишь на основе работ, посвященных учебной деятельности. В них самостоятельность понимается: как *качество действия* (младшего школьника – [28, 30] и др.); как *качество деятельности* (младшего школьника, подростка, взрослого – [2, 9, 15, 22] и др.); как *качество личности* ([6] и др.).

Анализ конкретно-психологических и конкретно-педагогических исследований позволяет выделить в содержании самостоятельности два аспекта: *определение границ старого* (знания, способа действия, своих личностных качеств) и *постановка новых целей*, что применительно к учебной самостоятельности – способности учить себя самостоятельно – проявляется как *саморегуляция* (самооценка, самоконтроль, рефлексия) и *поисковая активность*. Уровни развития учебной (познавательной) самостоятельности, адекватные различным возрастам, следующие:

– в младшем школьном возрасте – способность *участвовать в совместном поиске* новых способов действия и *инициировать его* как основа способности к самоизменению (см. работы Г.А. Цукерман и ее школы, напр. [28, 29, 30]);

– в подростковом возрасте – способность *осуществлять самостоятельный поиск* новых способов действия и владение *основными действиями* (наличие умений) *саморегуляции*; *связь поиска и саморегуляции* – постановка задач на самоизменение при определенной организации взаимодействия со стороны взрослого (И.Н. Федекин [28], М.В. Ларина [11]);

– в старшем школьном возрасте – стремление к *пониманию* личностного и мировоззренческого *смысла* своей деятельности и возможность иметь уже не отдельные умения, а личностные качества, свидетельствующие о сформированности *системы осознанной психической саморегуляции деятельности* (Г.С. Прыгин, В.И. Степанский, В.П. Фарютин [19] и др.);

– в студенческом возрасте – сформированность *системы осознанной психической саморегуляции деятельности как норма*, определенная *структура саморегуляции* (О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин [8], А.Д. Ишков [4]).

Следовательно, критериями качественного роста самостоятельности в учебной (познавательной) деятельности нужно считать формирование системы осознанной психической саморегуляции (А.К. Осницкий [17]) и усложнение содержания самостоятельно решаемых познавательных задач.

Авторы определяют *высшие формы* проявления самостоятельности в разных сферах, достижимые начиная со старшего школьного возраста:

– *самообучение* – для познавательной деятельности ([21] и др.);  
– *самовоспитание* (осознанное самоизменение) – для деятельности по самоизменению [22];

– *самореализацию* как «личностную характеристику, проявленную в виде способности к индивидуальной творческой деятельности» в учебном процессе и в практической профессиональной деятельности, позволяющую



студенту «адаптироваться и самоутвердиться в профессиональном сообществе посредством творческого результата» [21];

– *самоопределение* как осознание субъектом того, «что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он есть (свои личностные и физические свойства), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что от него хочет или ждет коллектив, общество» [23], то есть как способность самостоятельно ставить цели с учетом общественных потребностей и своих возможностей, в которой соединяются самостоятельность и ответственность.

*Условиями формирования самостоятельности* в учебной деятельности, выделяемыми многими авторами, являются:

– *Наличие* и постепенное усложнение проблемных (творческих) заданий [26, 11], что соответствует созданию условий для поисковой активности, инициативности.

– *Групповая работа* (совместная продуктивная деятельность, участие в коллективной оценке и самооценке) [6, 30], что является необходимым условием перехода от внешнего контроля к самоконтролю и от внешней оценки к самооценке [29], в том числе и самооценке границ своего знания / незнания. Вместе с тем, авторы ряда работ, напротив, обращают внимание на необходимость освоения *приемов индивидуальной работы* с книгой, пособием – не только без сверстников, но и без непосредственного участия педагога [9, 11]. Очевидно, что самостоятельному человеку нужно уметь работать как в группе, так и индивидуально.

– Освоение определенных *знаний* и предметных *умений*, ознакомление с *принципом выполнения* самостоятельной работы, формирование *обобщенного способа* действия, овладение *теоретическими знаниями*, системой взаимосвязанных *умений (приемов) умственной работы* – сортировкой материала, самопроверкой, составлением учащимися *приемов-предписаний* [2, 9, 21, 28].

Проведенный нами выше анализ позволил сопоставить содержание ответственности (выбор цели в соответствии с представлением об общем благе и саморегуляция в достижении намеченной цели) и самостоятельности (саморегуляция и поиск нового), выделив *саморегуляцию* как общую составляющую этих качеств, что дает основания для построения программы их взаимосвязанного формирования.

Саморегуляция подробно исследована в работах О.А. Конопкина, А.К. Осницкого, Г.С. Прыгина и др. Так, в книге А.К. Осницкого фактиче-

ски предложен контур программы формирования самостоятельности, в которую входит освоение совокупности частных *умений саморегуляции*: ставить цели и определять наиболее актуальные из них; удерживать цели длительное время, связывая их с организацией собственных усилий; анализировать условия и выделять наиболее значимые для достижения поставленной цели; выбирать способы действий и организовывать их последовательную реализацию; оценивать промежуточные и конечные результаты деятельности, подбирая для этого наиболее подходящие критерии оценки; исправлять допущенные ошибки [17].

По мнению А.К. Осницкого, необходимо *формирование субъектного опыта*, включающего, кроме этих умений, также *собственную активность* человека, *субъектное отношение* человека к своим действиям, своим усилиям и тем условиям, в которых осуществляется деятельность (в том числе к своим склонностям и интересам), *осознание операционального опыта* и *возможностей саморегуляции*. Также утверждается необходимость формирования не только *мотивов* выполняемой деятельности, но и *неспецифической мотивации – потребности в успешности действий*, потребности всякий раз лучшим образом реализовать свои умения и способности при их выполнении [17].

Все рассмотренное выше показывает, во-первых, что личностные качества ответственности и самостоятельности являются весьма востребованным результатом образования, во-вторых, что процесс их целенаправленного формирования оказывается достаточно сложным. Тем более актуальной становится разработка программы такого формирования в системе образования, включая специальную организацию деятельности с последовательным созданием ситуаций, способствующих переходу обучающихся на более высокие уровни ответственности и самостоятельности.

### Литература

1. Дементий Л.И. Ответственность: типология и личностные основания. – Омск: изд-во ОмГУ, 2001. – 192 с.
2. Евтеева Г.А. Психологические предпосылки умения самостоятельно анализировать литературно-художественное произведение в старших классах заочной средней школы: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 1966.
3. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2 // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М.,

- Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.
4. *Ишков А.Д.* Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: Автореф. дисс...канд. психол. наук. – М., 2004. – 23 с.
  5. *Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А.* Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. №3. – С. 49–54.
  6. *Капитонова Т.А.* Развитие познавательной самостоятельности младших школьников: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Саратов, 1996. – 20 с.
  7. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1989. – 335 с.
  8. *Конопкин О.А., Прыгин Г.С.* Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. 1984. №3. – С. 42–52.
  9. *Концевая Л.А.* Психологический анализ самостоятельной работы школьников с учебником: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1975.
  10. Краткий психологический словарь / Ред.-составитель *Л.А. Карпенко*; Под общ. ред. *А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского*. Изд. 2-е, расш., исправл. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 1988. – 512 с.
  11. *Ларина М.В.* Развитие личностной свободы младших подростков в условиях автономной учебной деятельности: Автореф... канд. пед. наук. – Волгоград, 2000. – 23 с.
  12. *Михайлова Е.И.* Психологические особенности развития ответственности на рубеже перехода в юношеский возраст: Автореф. дисс ...канд. психол. наук. – М., 1996.
  13. *Муздыбаев К.* Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
  14. *Мухлынина О.В.* Воспитание ответственности учащихся подросткового возраста: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
  15. *Нестер Н.А.* Реализация свободы в саморегуляции социально-дезадаптированного поведения подростков: Автореф. дисс... канд. психол. наук – Тобольск, 2005. – 22 с.
  16. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Технологии, 2007. – 938 с.
  17. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. – М., Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 124 с.
  18. *Осташева М.А.* Психологические особенности развития социальной ответственности современных подростков: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1989. – 23 с.
  19. *Прыгин Г.С., Степанский В.И., Фарютин В.П.* Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников // Вопросы психологии. 1987. №4. С. 45–50.
  20. *Радзиховский Л.А.* Воспитание чувства социальной ответственности у подростков // Вопросы психологии. 1987, №1. – С. 182–183.
  21. *Речкина Т.Д.* Учебно-методическое обеспечение самостоятельной деятельности студентов педвуза: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2003. – 20 с.
  22. *Рувинский Л.И.* Самовоспитание личности. – М.: Мысль, 1984. – 140 с.
  23. *Сафин В.Ф., Ников Г.П.* Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. 1984. №4. Т.5. – С. 65–73.
  24. *Сидорова Т.Н.* Особенности социальной ответственности у старшеклассников // Вопросы психологии. 1987, №5. – С. 56–62.

25. *Ситковская О.Д.* Психологические основы уголовной ответственности: Автореф. дисс... д-ра психол. наук. – М., 1996. – 41 с.
26. *Тараканова Л.К.* Развитие активного, самостоятельного, творческого мышления у учащихся в процессе проблемно-индивидуализированного обучения: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 1977.
27. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова. Электронный ресурс. Режим доступа: ushakovdictionary.ru
28. *Федекин И.Н.* Психолого-педагогические условия становления субъекта самоизменения: Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 2001. – 23 с.
29. *Цукерман Г.А.* Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. – Автореф. дисс... д-ра психол. наук. – М., 1992. – 39 с.
30. *Цукерман Г.А., Елизарова Н.В.* О детской самостоятельности // Вопросы психологии. 1990. №6. – С. 37–44.
31. *Эриксон Э.Г.* Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.
32. *Ярцев Д.В.* Влияние социально-экономической деятельности на формирование самооценки подростка. Автореф. дисс... канд. психол. наук. – М., 2002. – 25 с.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Осуществляемая в настоящее время разработка компетентностно-ориентированных основных образовательных программ (ООП), которые призваны обеспечивать реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), в принципе может реализовывать два основных направления дальнейшего продолжения работ по ООП:

– *приведение их в формальное соответствие с требованиями макета ФГОС и соответствующего направления подготовки (НП) ФГОС, со сложившейся практикой деятельности, а так же с рекомендациями методики их экспертизы;*

– воспользоваться имеющимися в высшей школе (ВШ) объективными условиями и ресурсами, чтобы обеспечить **процесс опережающего складывающуюся** (на данный «момент») **практику профессиональной деятельности высшего образования** в результате развития ООП, соответствующих широкому (или основному) спектру тенденций: **от глобальных, в первую очередь – в области интеллектуализации всех видов деятельности, до инновационных тенденций в соответствующей каждому НП сферах и областях деятельности, опирающихся на последние научные и инженерно-технологические достижения.**

Ориентация на опережающее высшее образование в Европе фактически провозглашена недавно – в 2007 г. в проекте Ассоциации европейских университетов «Креативность в высшем образовании»: «В своей деятельности университеты должны в большей мере ориентироваться на будущее, а не на опыт, оправдавший себя в прошлом. Высокий уровень мастерства университетского сообщества означает его способность действовать с упреждением во времени, выходя за пределы установленного знания, подвергая сомнению освященные веками идеи и стремясь не только решить текущие задачи, но также быть готовым к постановке проблем, которые выдвинет будущее» [1].

**Опережающее образование представляется нам одной из основных парадигм (и принципов) высшего образования, имеющей свои корни еще в европейских университетах раннего средневековья. Но, с учетом вышеизложенного, эта парадигма как правило с запаздыванием обретает существенно новые грани в условиях действия новой гло-**

**бальной тенденции интеллектуализации деятельности и, как следствие – образования, что, в частности, проявляется в введении в состав общекультурных компетенций ФГОС компетенций интеллектуальных.**

Под интеллектуализацией автор, в общем случае, в соответствии с используемыми контекстами этого слова понимает рост доли интеллектуальной, более осмысленной, рефлекслируемой, творческой составляющей деятельности людей и их сообществ в общем множестве видов и сфер их деятельности; усложнение, дифференциация и интеграция функций *и творческой, и репродуктивной составляющих* интеллектуальной деятельности (ИД), рост ее сложности, технологичности, системности, связности функций и субъектов ИД, сложности, объемов и неопределенности используемой в интеллектуальной деятельности информации и технологий.

В настоящее время **фаза информатизации человеческой деятельности, как один из этапов ее интеллектуализации, начавшийся с создания простейших ЭВМ и их программ в середине прошлого века, переходит в новую – более сложную и масштабную фазу ее интеллектуализации** (с вышеприведенными и другими оговорками и проблемами). Отметим, это этот факт только начинает становиться достоянием ограниченного круга исследователей интеллекта, тогда как подавляющее большинство педагогической и научной общественности остаются в парадигме и практике информатизации (не очень четко определенной), что проявляется в большинстве ОП. При этом, автор рассматривает процессы интеллектуализации и информатизации в их системных взаимосвязях, поскольку от качества информации (в первую очередь – ее полноты, достоверности и своевременности) зависит не только эффективность, но и сама возможность его функционирования. Поэтому одна из основных функций интеллекта – обеспечение себя как можно более качественной информацией.

В связи с этим необходимо отметить, что традиционно опережающее образование формировалось «на кончике пера» конкретного направления профессиональной деятельности (направления подготовки) и обеспечивалось новыми знаниями и новым содержанием (технологией) этой деятельности, созданными в соответствующих (и пограничных) областях науки и инженерии. Еще при СССР лучшие научно-педагогические школы, создавая новое в науке или инженерии (от концепций, теории и моделей до проектов и технологий), передавали это новое в сферу труда через своих выпускников и аспирантов, часто создавая комплексные бригады выпускников вузов (и – при необходимости – и техникумов) для несения опережающих подходов в свои отрасли (в первую очередь для космоса, авиастроения и т.д.).

В отечественной высшей (ВШ) в СССР в фактически первых отечественных образовательных стандартах высшего образования (ВО) опережающее образование задавалось в виде квалификационных характеристик (КХ), квалификационных требований (КТ) и фондов оценочных средств (ФОС) в 1988–1990 гг. [2].

В результате проводимых с того времени на базе сообщества ИЦ построения и исследований моделей общественного (совокупного), гибридного и обобщенного интеллектов [3–6], моделей личностных качеств выпускников вузов в контексте воспитательной деятельности и гуманизации образования [7–9] и использования этих моделей в общекультурных / универсальных и профессиональных компетенциях [10–12], формируется новая – универсальная составляющая опережающего образования в виде системы общих интеллектуальных компетенций как составляющая метазнаний, метаумений, системного мышления и деятельности, широкого профиля [4–6].

Эти же интеллектуальные компетенции «погруженные» в контекст, категории, терминологию и содержание конкретной профессиональной деятельности, вносят в нее **универсальную составляющую опережающего образования**, которая одновременно становится системным каналом ознакомления со знаниями, опытом, подходами в других областях, сферах деятельности (**принцип интеллектуализации целей и содержания высшего образования**).

Утверждение и развитие в универсальных и профессиональных компетенциях образовательных стандартов нового поколения (ФГОС) интеллектуальных компетенций на основе современных моделей интеллекта, **системно, органически и вместе с тем конкретно представляющих его ментальную и нравственную составляющие**, способно (вместе с новыми технологиями обучения) постепенно придать высшему образованию новую универсальную составляющую опережающего характера, дать более конструктивные, обоснованные цели и содержание как для обучения, так и для воспитания выпускников вузов (**принцип взаимосвязности и гармонизации ментальных и нравственных, профессиональных и личностных качеств выпускников вузов**).

Это ответ на требования современной глобальной фундаментальной тенденции интеллектуализации содержания всех видов деятельности:

«Главной движущей силой всех современных реформ высшего образования выступает потребность общества, государства и экономики к *уровню интеллектуального и нравственного развития человека* с высшим образова-

нием, к его социальной и профессиональной готовностям, необходимым для жизни в современном быстро меняющемся и усложняющемся мире, и вытекающая из этой потребности необходимость внести адекватные изменения в цели, содержание и организацию систем высшего образования и закрепить их как новые социальные нормы для функционирования и развития таких систем» [14].

Наиболее общей «интегральной» функциональной характеристикой ментальной составляющей интеллекта (И) является его **способность к осознанной, рефлекслируемой целенаправленной деятельности – его интеллектуальный потенциал, проявлением которого является интеллектуальная деятельность, творчество, использующие потенциал и результаты интеллектуальной деятельности других интеллектов, их сообществ.** При этом, важнейшими составляющими рассматриваемых интегральных функций деятельности интеллекта являются: **познавательная** – познание метасистемы, себя, объектов деятельности; **адаптация в метасистеме**; **«будущетворение» окружающего мира**, а так же, «творение» себя, своего интеллекта, его ментальной и нравственной составляющих, в первую очередь, методами и средствами **инженерии** (в самом общем смысле – разработки проектов решения проблем, задач и их реализации), **кооперация** с другими интеллектами при выполнении этих функций.

**Интеллект формируется и развивается как социальное образование и социальный «продукт» общества и его сообществ, ментальный и духовный опыт которых он наследует. С другой стороны, интеллект (в зависимости от уровня сформированности своих ментальной и нравственной составляющих) сам вносит свой вклад в выявление, анализ и решение проблем и задач современного общества, его сообществ, в их функционирование и развитие, участвуя в деятельности их совокупных интеллектов. Отношение интеллекта к обществу, его сообществам, к предшествующим и последующим поколениям, к природе, к себе – важнейшие составляющие его нравственности.**

Ментальная и духовно-нравственные составляющие, в принципе, у каждого человека должны образовывать гармоничную систему (вместе с культурой своего здоровья, но это – идеальная цель формирования и развития жизненных траекторий, включающая траекторию образовательную. Их содержание и взаимосвязи – это бесконечная (в условиях развивающегося интеллекта) тема исследований. Здесь же отметим следующее:

– одна из основных функций нравственности интеллекта состоит в обеспечении вектора *направленности* его деятельности и эта функция ре-



ализуется на основании сложившихся содержания и уровня нравственной и ментальной составляющих интеллекта;

– содержание и уровень нравственности выступают в качестве существенного фактора состояния, динамики и эффективности совокупного интеллекта общества.

В соответствии с приведенным в макете ФГОС определением, **«компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области»**. При этом в макете выделяются два основных вида компетенций: общекультурных (универсальных) и профессиональных.

В результате исследования содержания различных видов исследовательской и инженерной деятельности, образовательных стандартов и программ высшего образования по соответствующим направлениям подготовки и специальностям, анализа концепций и моделей интеллекта и интеллектуальной деятельности (ИД) и его второй модели оказалось возможным выделить следующую общую для этих видов интеллекта *системы* инвариантных функций интеллектуальной деятельности (ИФИД):

*информационная* – сбор, хранение информации;

*моделирующая* – упорядочение, структуризация информации в виде формализованных и неформализованных (в сознании людей) моделей;

*аналитическая* – анализ информации на моделях, диагноз причин возникновения проблем, установления их взаимосвязей, прогноз тенденций их развития (проблематизация);

*целеобразование* – формирование целей деятельности по решению задач, проблем и критериев достижения целей;

*обоснование, доказательство; проектирование* – разработка проектов программ решения проблем и задач;

*планирование* реализации программы; *прогностическая функция*;

*реализация* программы;

*контроль и управление* ее реализацией;

*обучение* в процессе деятельности; обучение новым средствам и методам деятельности;

*координация* выполнения ИФИД, прямых и обратных связей между ними;

*саморефлексия* интеллектом своей деятельности, взаимодействия с другими интеллектами; *оценка* качества выполнения каждой из ИФИД и всей системы ИФИД;

*кооперация с другими интеллектами для выполнения части или всех ИФИД [8].*

Данной системе ИФИД соответствует **система** общеинтеллектуальных компетенций. Системная совокупность (система) ИФИД представляется метасистемой, метаалгоритмом, инвариантом метаалгоритмов конкретных видов интеллектуальной деятельности, который *формируется не просто в виде набора отдельных «интегральных психических процессов», а как система инвариантных интегральных функций интеллектуальной деятельности разных видов интеллекта.*

На базе системы ИФИД эффективность выполнения каждой из этих функций усиливается в той степени, в какой для ее реализации используются (в качестве сервисных) остальные ИФИД. Так, для качественного выполнения целей информационной функции – обеспечения каждой из ИФИД (в общем случае – всего интеллекта) полной, достоверной и своевременной информацией необходимо, как минимум, а) выявление и диагностика проблемы (причин) некачественности информации; б) прогноз тенденций развития этой проблемы (без вмешательства интеллекта; в) определение целей и разработка проекта решения этой проблемы; г) реализация этого проекта.

*Отметим, что на этом примере более конкретно продемонстрирован частный аспект упоминавшихся взаимосвязей информации и интеллекта.*

На основе вышеизложенного по результатам исследований и внедрения (в ряде ГОС первого и второго поколений [4, 6]), автором, на основании его обобщенной модели интеллекта [6, 15] предложено формировать в составе общекультурных / универсальных компетенций деятельностно-знаниевые и личностные составляющие, включающие следующую *систему деятельностных ментальных составляющих общеинтеллектуальных компетенций выпускника высшего учебного заведения*):

- владеет методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности;
- умеет пользоваться системами моделей объектов (процессов) деятельности или выбирать (строить) адекватные объекту модели;
- умеет анализировать состояние и динамику объектов деятельности с использованием методов и средств анализа и прогноза;
- умеет корректно формулировать задачи (проблемы) своей деятельности (проекта, исследования), устанавливать их взаимосвязи, строить

модели систем задач (проблем), анализировать, диагностировать причины появления проблем;

- умеет формулировать цели проекта (программы) решения задач (проблем), критерии и показатели достижения целей, строить структуры их взаимосвязей, устанавливать приоритеты решения задач (проблем), учитывать нравственные аспекты деятельности;

- умеет прогнозировать динамику, тенденции развития объекта, процесса, задач, проблем, их систем, пользоваться для этого формализованными моделями (методами);

- владеет современными методами проектирования: умеет строить обобщенные варианты проекта (концепции) решения проблемы, задачи, их систем, анализировать эти варианты, прогнозировать последствия каждого варианта, синтезировать альтернативные варианты, находить компромиссные решения в условиях многокритериальности, неопределенности, планировать реализацию проекта;

- владеет методами контроля качества своей деятельности;

- умеет делать обоснованные, доказательные выводы;

- владеет методами обучения в процессе деятельности, обучения новым методам, средствам деятельности, приобретения новых знаний, используя современные образовательные технологии, программы ЭВМ; умеет рефлексировать (моделировать, анализировать, оценивать) свою интеллектуальную деятельность и деятельность в кооперации с коллегами;

- умеет осуществлять деятельность в кооперации с коллегами, находить компромиссы при совместной деятельности;

- владеет применяемыми в сфере своей профессиональной деятельности компьютерными средствами, программами работы с информацией, моделирования, анализа, прогноза, проектирования, планирования и обучения;

- владеет необходимыми для выполнения всех перечисленных интеллектуальных функций знаниями (фундаментальными и прикладными);

- знает системы задач профессиональной деятельности по соответствующему направлению подготовки, их характеристики (модели), характеристики методов, средств, технологий и алгоритмов решения.

Более подробно соответствующие **уровни** интеллектуальных компетенций определяются следующим образом:

**Моделирование.** Знать определение, содержание понятий *модель, моделирование*, изоморфизм, гомоморфизм; функцию, роль моделирования в общей системе интеллектуальной деятельности (И-деятельности) и при

реализации функций анализа, прогноза, целеобразования, проектирования и планирования; знать обобщенный алгоритм (метод) моделирования, общие критерии качества моделей, основные виды моделей и моделирования – структурные, концептуальные, математические, алгоритмические, физические, натуральные. Уметь привести примеры моделей (явлений, процессов, объектов, систем) из физики, экономики, технологии и т.д.; уметь пользоваться системами моделей объектов (процессов) деятельности или выбрать (строить) адекватные объекту модели.

**Анализ.** Знать определение, смысл и содержание *анализа*, его роль и место в реализации других функций ИФИД – моделирования, прогнозирования, целеобразования, проектирования, доказательства, обучения и рефлексии; знать /методологию/ инвариантный (или обобщенный) алгоритм (метод) анализа. Уметь провести анализ системы, процесса или явления (из области экономики, экологии, математики и т.д. или на примере построения модели, доказательства и проектирования в одной из этих областей); уметь анализировать состояние и динамику объектов деятельности с использованием методов и средств анализа и прогноза; уметь корректно формулировать задачи (проблемы) своей деятельности (проекта, исследования), устанавливать их взаимосвязи, строить модели систем задач (проблем), анализировать, диагностировать причины появления проблем.

**Прогнозирование.** Знать определение, смысл и содержание *прогнозирования*, его роль, функцию в целеобразовании, проектировании, планировании и кооперации; знать обобщенный метод (алгоритм) прогнозирования. Уметь продемонстрировать пример прогнозирования в одной из областей; уметь прогнозировать динамику, тенденции развития объекта, процесса, задач, проблем, их систем, пользоваться для этого формализованными моделями (методами).

**Целеобразование.** Знать определение и смысл понятий *цель, функция, задача, проблема, критерий*; понимать смысл компромисса при решении многоцелевых (многокритериальных) задач, проблем; знать место, роль целеобразования при реализации других ИФИД; уметь формулировать цели проекта (программы) решения задач (проблем), критерии и показатели достижения целей, строить структуры их взаимосвязей, устанавливать приоритеты решения задач (проблем), явно учитывать нравственные аспекты деятельности.

Уметь сформулировать или дать пример цели (целей), критериев решения задач, проблем в одной из образовательных областей или при проектировании, планировании, кооперации, моделировании и т.д.

**Проектирование.** Знать определение, смысл и содержание понятия *проектирование*, его роль, функцию в инженерии, исследовании, при выполнении других функций И-деятельности (моделирования, анализа, обучения, кооперации); знать место, роль ИФВД при проектировании; знать обобщенный алгоритм проектирования; знать смысл альтернативности, многокритериальности, поиска компромиссов при проектировании. Владеть современными методами проектирования (в том числе формализованными на компьютерной основе типа САПР): уметь строить (генерировать) обобщенные варианты проекта (концепции) решения проблемы, задачи, их систем, анализировать эти варианты, прогнозировать последствия каждого варианта, находить, синтезировать компромиссные решения и проекты в условиях многокритериальности, неопределенности, планировать реализацию проекта.

**Планирование.** Знать смысл, содержание функции *планирование*, его место, функцию в инженерии, исследовании, отношение к проектированию; знать понятие и смысл оптимума, оптимального и допустимого планов. Способен привести пример плана и планирования в одной из образовательных областей; владеть современными формализованными моделями средствами и программами планирования.

**Доказательство, обоснование.** Знать общие сведения о методах, правилах доказательства (в том числе, индуктивный, дедуктивный, косвенный методы); знать основные положения и понятия логики (в том числе логики высказываний и предикатов); знать роль доказательства при анализе проектировании, целеобразовании, обучении, проектировании и кооперации. Уметь продемонстрировать эти знания на примере; уметь делать обоснованные, доказательные выводы.

**Контроль, оценка качества.** Знать определение и смысл понятий *качество, контроль, оценка качества* в применении к контролю качества продукции, технологии, качества И-деятельности и ее функций, качество информации, моделей, проекта, плана, качества обучения, образования; знать определение понятий: показатель, шкала, норма, основные типы шкал. Уметь привести пример оценки качества продукции, технологии, модели и проекта; владеть методами контроля качества своей деятельности.

**Обучение в процессе деятельности, рефлексия.** Знать определение и смысл понятий *обучение, обучение в процессе деятельности, образование, рефлексия*; знать основные этапы обучения, роль моделирования, анализа, целеобразовании, проектирования и планирования в процессе обуче-

ния; знать место, роль обучения и рефлексии в процессе И-деятельности и при выполнении ее отдельных функций (моделирования, анализа, прогноза, целеобразования, проектирования, кооперации); уметь обучаться в процессе своей деятельности, используя компьютерные средства обучения; овладевать новыми средствами обучения.

**Кооперация в процессе интеллектуальной деятельности.** Знать смысл, содержание *кооперации* в процессе И-деятельности и при выполнении ее отдельных функций, в том числе, в человеко-машинных и коммуникационных системах; знать общие положения социальной психологии о взаимодействии в процессе трудовой и общественной деятельности (обучения) в малых и средних группах людей. Знать общие положения о *нравственных аспектах И-деятельности, творчества* по отношению к людям, их сообществам, последующим поколениям, к природе; знать общий смысл кодексов профессиональной этики. Уметь осуществлять совместную деятельность, находить компромиссы, соблюдая при этом общепринятые, фундаментальные нравственные принципы. Уметь рефлексировать, анализировать свою совместную деятельность и взаимодействие с другими людьми.

**Программное, компьютерное обеспечение интеллектуальной деятельности.** Знать общие характеристики возможностей современных компьютерных программ, их систем при выполнении отдельных функций И-деятельности (ИФИД) и при реализации всей системы этих функций в системах искусственного интеллекта, в экспертных системах; знать о разделении функций в таких системах между человеком и ЭВМ (в том числе, по каждой из функций И-деятельности); уметь анализировать свое взаимодействие с ЭВМ.

**Общесистемные знания.** Знать основные определения общей теории систем, содержание, смысл этих определений. Знать общую структуру системы инвариантных функций интеллектуальной деятельности (ИФИД), ее роль, место в исследовательской и инженерной видах деятельности. Уметь привести примеры места системы ИФИД (в экономической, политической, технической или в других видах инженерии, или при исследованиях в социологии, химии, физики и т.д.); знать системы задач профессиональной деятельности по соответствующему направлению подготовки, их характеристики (модели), характеристики методов, средств, технологий и алгоритмов решения [32, 35].

В [6] описывается детализация ИФИД в качестве третьего уровня ментальной составляющей ОМИ, которая в составе первого и второго

уровней ОМИ предлагается в качестве инвариантного ядра конкретных видов интеллекта человеческого (ЧИ), искусственного (ИИ), социального (СИ) и, наконец – гибридного как синтеза этих видов интеллекта – основания интеллектуально-информационных сред. Третий уровень ОМИ, в свою очередь, предлагается автором в качестве основания – ядра паспорта соответствующей каждой из ИФИД компетенции. В качестве примера такого ядра интеллектуальной компетенции приведем инвариант проектирования – наиболее сложной системной функции интеллектуальной деятельности.

Более подробное раскрытие функции «Моделирование», «Проектирование», «Рефлексия» приводится в [6].

Поскольку в ближайшие десятилетия почти все виды человеческой деятельности все в большей степени будут осуществляться в разнообразных системах ГИ, то для обеспечения этого системе образования придется создавать программы **непрерывной общеинтеллектуальной и конкретно-интеллектуальной подготовки, начиная с общеобразовательной школы**. Утверждается экономность временных и интеллектуально-информационных ресурсов применения такой системы инвариантов в процессе любой интеллектуальной деятельности, в том числе – образовательной.

Но реализация подобных проектов неизбежно столкнется со следующей проблемной ситуацией: если система образования, в силу своей естественной инерционности отставала от процессов интеллектуализации на этапах информатизации, то тем более она будет отставать на ее следующей фазе – собственно интеллектуализации в силу вышеизложенного.

Разрешение этой ситуации в принципе по мнению автора должно включать следующее: 1) участие вузов или конкретных научно-педагогических коллективов, способных к опережающему образованию в исследованиях, моделировании интеллекта; 2) конкретизация каждой из ИФИД до третьего уровня ОМИ [7, 8]; 3) доведение этих исследований до ИФИД в качестве инвариантов конкретных видов интеллекта и видов деятельности в виде комплексов интеллектуально-информационных сред (гибридных интеллектов (ГИ)); 4) циклическое развитие всего этого – от новых моделей до ГИ; 5) обоснование и разработка духовно-нравственной составляющей ОМИ в качестве основания системы целей воспитания и средств их достижения для образовательных учреждений; 6) создание программ и учебников общеинтеллектуальной подготовки для разных уровней образования (в первую очередь – для ООШ и вузов); 7) создание экспериментальных образовательных программ общеинтеллектуальной подготов-

ки; создание и развитие системы подготовки и переподготовки преподавателей.

Очевидно, что вначале реально можно говорить только о создании экспериментальных центров – научно педагогических школ интеллектуализации деятельности и образования, скорее всего нескольких вариантов таких центров.

**Представляется очевидным, что конкурентоспособность таких центров будет непрерывно возрастать по мере развития процессов интеллектуализации деятельности и образования предлагаемые образовательные программы общеинтеллектуальной и, на ее основе – конкретно-интеллектуальной подготовки.**

Сообщество Исследовательского центра / Института качества ВО НИТУ «МИСиС» в дополнение к традиционному опережающему образованию исследует и создает свою многогранную систему универсальных (точнее – инвариантных по отношению к конкретным образовательным программам (ОП), затем по отношению к направлениям подготовки (НП)) составляющих опережающего высшего образования.

Примеры таких инвариантных составляющих:

– на уровне академического сообщества высшей школы (ВШ): общекультурные / универсальные компетенции; соответствующие им требования к подготовке выпускников; инвариантные (универсальные) составляющие целей воспитания (зафиксированные в макете федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в качестве универсальных норм качества образования) [4-6];

– на уровне НП: адаптированные для соответствующего НП универсальные компетенции; соответствующие им требования к подготовке выпускников; инвариантные (универсальные) составляющие целей воспитания [5–7]; общепрофессиональные компетенции как нормы качества образования (зафиксированные в образовательном стандарте и примерных ОП соответствующего НП [19]);

– на уровне ООП конкретного вуза: адаптированные для соответствующего вуза (на основе образовательного стандарта соответствующего НП) универсальные компетенции и соответствующие им требования к подготовке выпускников своего НП, инвариантные (универсальные) составляющие целей воспитания, профессиональные компетенции как нормы качества образования соответствующей ООП (зафиксированные в образовательном стандарте соответствующей ООП своего вуза);



Выявленные на уровне конкретных ООП инвариантные составляющие становятся основанием для синтеза проекта инвариантов ООП ОС соответствующих ОП. На основании последних исследований и документов по отечественной и зарубежной ВШ, документов и материалов Болонского процесса [2, 3], документов ЮНЕСКО по ВО осуществляется синтез универсальных составляющих образовательных стандартов и программ – в первую очередь – общекультурных / универсальных компетенций.

Утвержденные на федеральном уровне макет и система ГОС становятся основанием разработки многоуровневой системы ФГОС.

**Разработанные таким образом универсальные компетенции (совместно с конкретными профессиональными компетенциями опережающего характера) способны придать всей ВШ РФ именно опережающий характер в той степени, в какой в них отражены новые глобальные и общенациональные парадигмы, а так же тенденции в виде перспективных концепций и прогнозов.**

Выделение инвариантных составляющих ОП сначала на вузовском уровне, затем на уровне НП, их анализ, последующий синтез универсальных составляющих в виде инвариантов для ОП всех НП, затем внедрение (адаптация) их на уровне НП (в виде примерных ОП), затем на уровне вузовских ОП осуществляется сообществом ИЦ циклично – перед разработкой ГОС каждого нового поколения. Важным результатом каждого такого цикла становится разработанная сообществом ИЦ (или с его участием) системная совокупность проектов в виде макета ГОС нового поколения (в качестве ядра или инварианта проектов ФГОС НП), затем проектов ФГОС по каждому НП в качестве ядра ГОС для ООП вузовского – основного уровня, обладающих новым уровнем качества.

## Литература

1. Креативность в высшем образовании: проект Ассоциации европейских университетов (Материал подготовил *О. Попов*) // «АМ». 2007. №10.
2. Разработка фондов оценочных средств / Под общей ред. *Н.А. Селезневой*. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1990. 216 с.
3. *Субетто А.И.* Критика «экономического разума» / Научная монография. – СПб., Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – 508 с.
4. *Коломиец Б.К.* Инвариантные функции интеллектуальной деятельности. / Техническое творчество: теория, методология, практика, энциклопедический словарь – справочник / Под ред. *А.И. Половинкина, В.В. Попова*. М.: НПО «Информсистема», 1995.
5. *Дзегеленок И.И.* Поисковое проектирование мультимедийных систем с использованием индуктивных обобщений. Диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук. – М.: МЭИ, 1997.

6. Коломиец Б.К. Интеллектуальные компетенции как нормы опережающего образования // Материалы XVIII Всеросс. конф. «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования на компетентностной основе». – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – 123 с.
7. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. 2006. №8. – С. 21–26.
8. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Морозова Н.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути решения). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 82с.
9. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / Под ред. профессора И.А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.
10. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации / Науч. ред. профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно- методических советов высшей школы, 2009. – 84 с.
11. Байденко В.И. Новые стандарты высшего образования: методологические аспекты // Высшее образование сегодня. 2007. №5. – С. 4–9.
12. Байденко В.И. Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Экспериментальная учебная авторская программа. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, президиум Координационного совета УМО и НМС высшей школы, 2007. – 157с.
13. Азарова Р.Н., Борисова Н.В., Кузов В.Н. Подход к систематизации универсальных компетенций. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007.
14. Н.А. Селезнева. Комплексное внедрение информационных технологий в высшей школе как необходимое условие обеспечения нового качества образования. Информационные технологий в обеспечения нового качества высшего образования. Труды Всерос. Конф. «Информационные технологий в обеспечения нового качества высшего образования». – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСИС», 2010. – С. 40–48.
15. Коломиец Б.К. К моделированию интеллекта.: Монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – 202. с.
16. Азарова Р.Н., Борисова Н.В., Кузов Б.В. Один из подходов к проектированию основных образовательных программ вузов на основе компетентностного подхода (Часть I, II) // Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференций и «Проектирование федеральных государственных образовательных стандартов и образовательных программ высшего профессионального образования в контексте европейских и мировых тенденций». Ч. I. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 56с.; 43с.
16. Дзегеленок И.И. Информационные технологии в управления качеством образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. – 68 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ**

Настоящая работа посвящена исследованию основных аспектов проблемы трудоустройства выпускников высших учебных заведений в современной России.

Происходящие, начиная с 90-х годов прошлого столетия, политические и экономические перемены в стране, изменение форм собственности, переход системы управления к рыночной поставили на повестку дня мало изучавшиеся ранее проблемы рынка труда и безработицы, как его составляющей [1].

Положение дел с занятостью молодежи является следствием сложной комбинации как субъективных, так и объективных факторов. К числу первых относятся:

- неготовность учебных заведений различных типов к рыночным отношениям;
- отсутствие должной взаимосвязи работодателей и учебных заведений;
- различия в требованиях к выпускникам у работодателей и учебных заведений;
- недостаточная государственная поддержка выпускников профессиональных учебных заведений.

Кроме того, в России сложилось неблагоприятное сочетание экономической и демографической ситуации: спад производства на протяжении 90-х годов и незначительный подъем его в последующий период, а, как следствие, сужение рынка труда; демографический кризис, проявляющийся в стабильном отрицательном приросте населения. При этом, в последнее время доля трудоспособного населения и его абсолютное количество (в какой-то степени за счет мигрантов) возрастают, усиливают конкуренцию рабочих мест.

Официальные статистические данные свидетельствуют, что количество молодежи на рынке труда, в частности, выпускников высших учебных заведений среди зарегистрированных безработных стало самым многочисленным.

Таким образом, изучение проблемы занятости молодежи, разработка мер по ее стабилизации несомненно актуальны.

Исследование проблемы трудоустройства молодежи в момент проведения экономических реформ 90-х годов достаточно подробно освещены в ряде работ А.Н. Ананьева, А.Ф. Зубковой, С.В. Дудникова, Г.Э. Зборовского, Г.А. Чередниченко, Г.Э. Слезингера, В.И. Добренькова, В.Н. Ярской и др.

Однако проблемы молодежной занятости в конце XIX– начале XXI века изучены недостаточно, а комплексный анализ проблемы практически отсутствует.

Происшедшие в жизни молодежи изменения в этот период были более значительны, чем изменения в жизни всех прочих слоев общества. Сам процесс вступления молодого специалиста в самостоятельную жизнь в советский период был полностью под контролем государства и общественных организаций. Существовал устоявшийся порядок изменения общественного статуса и социальных ролей молодого человека: учеба в школе, затем в среднем специальном или высшем учебном заведении, служба в армии и *трудоустройство по распределению* в соответствии с установленными государством квотами, набор по лимиту и т.п.

В Положении «О распределении и использовании в народном хозяйстве выпускников высших и средних специальных учебных заведений» [2] описан и пронормирован механизм планового распределения специалистов, права и обязанности всех участников трудоустройства молодых специалистов. Работа выпускника в соответствии с направлением являлось его гражданским долгом и обязанностью.

Молодые специалисты с высшим образованием обязаны после окончания учебного заведения проработать не менее трех лет в соответствии с приобретенными специальностью и квалификацией и назначением комиссии по персональному распределению и направлением на работу.

Плановое распределение охватывало практически всех выпускников и гарантировало им трудоустройство в организациях различных отраслей народного хозяйства в соответствии с плановыми заявками. Молодые специалисты, обучающиеся в вузе по направлениям от предприятий и организаций и получавшие за их счет стипендии, при распределении направлялись на работу на эти же предприятия.

Молодой специалист имел социальную, профессиональную и психологическую адаптацию на рабочем месте: право на предоставление жилья, стажировку и др.

Предоставление выпускникам вузов возможности самостоятельного трудоустройства рассматривалось как исключение и было связано с личными семейными обстоятельствами.

Однако, несмотря на преимущества целевой системы трудоустройства выпускников в соответствии с заключенными договорами, она имела свои недостатки<sup>9</sup>:

- противоречие системы централизованного плана распределения с реальной потребностью заказчика;
- определенная самостоятельность предприятий в вопросах финансирования своей деятельности и формирования структуры кадров противоречила системе централизованного планирования подготовки кадров;
- проблемы при заключении договоров с предприятиями других регионов, где вводилась плата за вновь трудоустроенных и приезжих специалистов;
- необходимость расширения возможности свободного трудоустройства;
- неготовность региональных служб трудоустройства к большому наплыву молодых специалистов из-за отсутствия достаточной технической и информационной баз данных о наличии свободных рабочих мест в регионе.

Переход предприятий в руки частных собственников в начале 90-х годов прошлого столетия ужесточил требования к профессионализму специалистов и наличию трудового стажа. Большинство предприятий новых форм собственности было создано путем акционирования государственных предприятий, а новые возникали в основном в сфере услуг и финансово-кредитной сфере. В результате рабочие места с менее жесткими требованиями были ликвидированы, а вновь созданные характеризовались более жесткими условиями найма. Существующая система подготовки и переподготовки кадров часто не отвечала требованиям новых специальностей, что значительно уменьшало шансы трудоустройства молодежи, впервые выходящей на рынок труда, на престижные должности в новых секторах экономики, оставляя для молодых людей рабочие места, не требующие высокой квалификации.

Большую напряженность на рынке труда создала отмена в конце 1990 года постановления Совета Министров СССР о централизованном распределении выпускников учебных заведений [3]. С одной стороны, подобный отказ можно считать прогрессивным, потому что свободный диплом позволяет сделать выбор интересующего места работы, а не «трудиться», где положено по распределению. С другой – крайняя ограниченность вакан-

---

<sup>9</sup> Кочетов А. Вред ложных постулатов /А. Кочетов // Человеческие ресурсы. 1998. №2. – С. 12.

сий, вызванная как рыночными факторами, так и отсутствием целевых государственных программ содействия занятости молодежи, приводит к росту безработицы среди лиц, впервые выходящих на рынок труда.

Из анализа таблицы видно, что задача приведения профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров на уровне высшего профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда и перспективами развития экономики может быть решена путем повышения гибкости системы образования:

- обеспечения ее быстрого реагирования на возникновение нового спроса на рынке труда и сокращение потребности в работниках определенного уровня и специализации;
- адаптацию выпускников к изменяющимся требованиям экономики и социальной сферы;
- совершенствование механизмов взаимодействия профессионального образования с рынком труда, работодателями и их объединениями;
- упрощение поиска работы и сокращение временных затрат путем внедрения современных форм, методов, механизмов трудоустройства выпускников;
- развитие и поддержка различных форм непрерывного образования как непосредственно в учреждениях образования, так и вне их рамок;
- сокращение диспропорций на рынке труда.

Учитывая, что социально-трудовые ориентиры для выпускников различных учебных заведений являются «размытыми», минимизация сроков трудоустройства для них имеет решающее значение. Из таблицы видно, что опыт трудовой деятельности, наиболее востребованный работодателем при приеме на работу молодого специалиста, вынуждает студентов жертвовать учебой (на последнем курсе практически полностью) для того, чтобы приобрести некоторый опыт работы. Так, в 2004 году стали трудиться еще во время обучения в вузе 93% выпускников, а прочие подыскивали работу за один – два месяца.

Таблица

Распределение численности респондентов по времени поиска первой работы (в %)

Год окончания вуза	В период обучения	Период поиска первой работы, мес.					Всего
		1	2	6	1 год	Свыше одного года	
1	2	3	4	5	6	7	8
1999	42,9	24,3	14,7	7,1	3,6	7,4	100
2000	54,1	18,9	10,8	5,4	2,7	8,1	100

1	2	3	4	5	6	7	8
2001	70,8	20,8	0,0	4,2	4,2	0,0	100
2002	60,9	17,8	14,2	0,0	0,0	7,1	100
2003	69,2	7,1	7,1	7,1	7,1	2,4	100
2004	93,3	4,4	0,0	0,0	0,0	0,0	100

Важным для снижения безработицы среди лиц, впервые выходящих на рынок труда, является **постановление Правительства РФ от 31 декабря 2008 г. № 1089** «О дополнительных мероприятиях, направленных на снижение напряженности на рынке труда субъектов РФ» (в редакции 20.05.2009 № 436, 07.11.2009 № 902).

В соответствии со ст. 7 **Закона РФ «О занятости населения РФ»** (с изменениями от 26.12.2008 г.) и **Закона от 02.08.2009 № 217-ФЗ** «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности» Правительство РФ постановляет: «...организацию общественных работ временного трудоустройства, стажировки в целях приобретения опыта работы безработных граждан, граждан, ищущих работу, включая выпускников образовательных учреждений».

Данное постановление позволяет реализовать создание на малых предприятиях при образовательных учреждениях рабочих мест, финансируемых государством, для организации стажировки выпускников после окончания высшего учебного заведения.

Четкая система получения профессионального образования в соответствии с потребностями современного общества, дающая навыки адаптации к постоянно меняющимся условиям на рынке труда, включает:

- совершенствование законодательства в части обязательств федеральных и региональных органов государственной власти устанавливать квоты приема на работу выпускников профессиональных образовательных учреждений;
- разработку системы прогнозирования потребности в квалифицированных кадрах в отраслях экономики и в целом по России;
- создание региональных банков вакантных рабочих мест для выпускников по заявкам работодателей;
- создание общероссийских объединений работодателей в роли постоянных партнеров Министерства образования и науки РФ;

- заключение договоров между работодателями на проведение производственных практик и трудоустройство выпускников.

Только принятие таких необходимых мер позволит выпускникам уверенно вступать в самостоятельную жизнь.

## **Литература**

1. Рынок труда и его характеристики (<http://www.hr2you/clause/section/1784>).
2. Положение «О распределении и использовании в народном хозяйстве выпускников высших и средних специальных учебных заведений» // приказ Гособразования №286 от 22 августа 1988 г.
3. Постановление Совета Министров СССР № 1311 от 19.12.1990 «О мерах по развитию договорных отношений в подготовке специалистов с высшим и средним специальным образованием».



*И.Г. Галямина,  
А.А. Свистунов,  
В.В. Строев*

## ОБ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АККРЕДИТАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЭКСПЕРТАМИ УМО

Аккредитация (в переводе с латинского языка «accredere» – доверие и признание) – означает признание со стороны органа или инстанции, которые уполномочены на проведение аккредитации.

Основные виды аккредитации:

1. Государственная.
2. Общественно – профессиональная.
3. Общественная.
4. Международная.

Закон Российской Федерации «Об образовании» предусматривает существование систем государственной и общественной аккредитации: «...К компетенции государственных органов управления образованием в обязательном порядке относится... государственная аккредитация образовательных учреждений, *содействие их общественной аккредитации*» (ст. 37).

Общественная аккредитация учебного заведения представляет собой признание уровня учебного заведения или его заслуг любыми общественными или профессиональными организациями, союзами, ассоциациями. Общественная аккредитация очень важна для престижа учебного заведения, но не может заменять государственную аккредитацию и не влечет за собой каких-либо гарантий со стороны государства. Общественная аккредитация, в отличие от государственной, выполняющей, в большей степени, функцию контроля, способствует совершенствованию образования и его дальнейшему развитию.

Сравнение двух первых видов аккредитации дано в табл. 1.

*Таблица 1*

*Сравнение видов аккредитации*

№	<i>Государственная</i>	<i>Общественная</i>
1	2	3
1	<i>Цель</i> – получить государственные гарантии (льготы, отсрочка, диплом гособразца)	<i>Цель</i> – получить независимую внешнюю оценку и квалифицированные рекомендации по совершенствованию образовательных программ, публично заявить о высоком качестве образования, повысить конкурентоспособность на российском

1	2	3
		рынке образовательных услуг, улучшить трудоустройство выпускников, получить международное признание, завоевать и укрепить свои позиции на мировом образовательном рынке.
2	Проводится комиссией Рособрнадзора	Проводится комиссией общественных или профессиональных организаций
3	Аккредитация дает вузу право выдачи выпускнику государственного диплома. Студент вуза имеет право на льготы	Аккредитация не дает права выдачи выпускнику государственного диплома. Студент вуза, аккредитованного общественной организацией, не имеет прав на льготы
4	Аккредитация является институциональной, ее объект – высшее учебное заведение в целом	Оцениваются отдельные образовательные программы
5	Аккредитация проводится по плану Рособрнадзора РФ	Аккредитация проводится по инициативе самого образовательного учреждения
6	Направлена на контроль, надзор за соблюдением требований государственных образовательных стандартов	Направлена на совершенствование деятельности образовательного учреждения
7	Основное внимание уделяется оценке ресурсов и показателей деятельности вуза	Анализируются результаты реализации образовательных программ с точки зрения содержания программ, учета в них требований работодателей, актуализации программ, трудоустройства выпускников
8	Ведется поиск слабых сторон в деятельности вуза	Выявляются особенности и сильные стороны вуза, которые позитивно отражаются на качестве образовательных программ и могут быть развиты в дальнейшем
9	Используются в основном количественные критерии	Используются качественные критерии и экспертные оценки
10	Самообследование направлено на скрытие слабых сторон и проблем	Самообследование направлено на выявление путей повышения конкурентоспособности выпускников
11	Результаты обследования закрыты от общественности	Результаты обследования являются открытыми

Необходимость проведения общественной независимой профессиональной аккредитации в настоящее время является актуальной задачей. Это обусловлено не только стратегией повышения качества образовательной деятельности в вузах, но и особенностями рыночной экономики. В отличие от государственной аккредитации, перед общественно-профессиональной аккредитацией стоят следующие задачи:

1) Ориентировать деятельность учреждений образования на приоритеты местных сообществ.

2) Сформировать механизм реализации права граждан на свободное получение достоверной и адекватной информации о качестве предоставляемых услуг.

3) Сформировать механизм обратной связи между потребителями и производителями образовательных услуг.

4) Предоставить работодателям гарантии достаточного уровня подготовки кадров в конкретном высшем учебном заведении.

5) Ввести общественную составляющую процессов управления региональной системой образования.

6) Упрочить имидж аккредитованного образовательного учреждения и повысить его конкурентоспособность.

Образовательные учреждения, реализующие программы профессионального образования, заинтересованы не только в получении государственной аккредитации, но и в общественной аккредитации своих образовательных программ. Такая аккредитация им нужна для повышения качества образовательных услуг, информирования общественности и защиты интересов потребителей образовательных программ, а также общественного признания уровня деятельности образовательных учреждений, отвечающих критериям и требованиям профессионального сообщества.

В феврале 2011 г. на заседании президиума Координационного совета УМО и НМС было принято решение о целесообразности проведения общественно-профессиональной аккредитации силами УМО. Учебно-методические объединения могут взять на себя обязанность проведения общественно-государственной аккредитации образовательных программ. Однако это потребует от УМО определенных организационных усилий. Можно воспользоваться услугами Агентства общественной независимой экспертизы качества профессионального образования при условии тесного взаимодействия на принципах сотрудничества с УМО и единства предъявляемых требований к оценке деятельности. Гарантией качества экспертизы является проведение аккредитации экспертами учебно-методических объединений и использования разработанных УМО критериев.

Например, для учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования показателями деятельности, влияющими на принятие решения об аккредитации образовательной программы, могут быть следующие.

1) Участие работодателей в подготовке выпускников по аккредитуемому направлению:

- наличие базы данных реальных и потенциальных инвесторов и работодателей;

- наличие модели специалиста, разработанной с участием работодателей;

- наличие попечительского совета вуза.

## 2) Трудоустройство выпускников:

- наличие структурного подразделения вуза, занимающегося изучением трудоустройства, востребованности выпускников,

- наличие базы данных о выпускниках, их производственной, научной деятельности и карьерном росте;

- проведение вузом презентации образовательных программ, проведение и участие в ярмарках вакансий рабочих мест;

- наличие целевой контрактной подготовки;

- наличие договоров с предприятиями и фирмами;

- доля выпускников, зарегистрированных на бирже труда; наличие рекламаций с мест работы выпускников; сравнение заработной платы выпускников со средней заработной платой по региону.

## 3) Структура и содержание ООП и УМК:

- наличие целей ООП, согласующихся с миссией вуза, соответствующих запросам потенциальных потребителей аккредитуемой программы, поддержанных коллективом, реализующим программу, опубликованных и доступных всем заинтересованным сторонам;

- наличие механизма оценки достижения целей и их корректировки, обеспечивающего непрерывный контроль выполнения учебного плана и обратную связь для его совершенствования и актуализации;

- наличие в рабочих учебных программах дисциплин задач, соответствующих программным целям.

## 4) Готовность выпускников к профессиональной деятельности:

- используемые педагогические технологии формирования у студентов готовности к профессиональной деятельности;

- наличие механизма оценки сформированности общекультурных, общепрофессиональных и профильных компетенций;

- открытость критериев, положений и процедур, с помощью которых оцениваются студенты и выпускники;

- соответствие выпускных квалификационных работ компетентностной модели выпускника

- 5) Квалификация профессорско-преподавательского состава:
- наличие способов и критериев оценки компетентности преподавателей; механизм принятия решений по результатам оценки компетентности;
  - наличие и выполнение планов повышения квалификации; его эффективность;
  - наличие механизма оценки эффективности научной деятельности преподавателя, механизма актуализации содержания образования по результатам научной деятельности;
  - понимание преподавателем роли дисциплины в подготовке выпускника, ее взаимосвязи с предшествующими и последующими дисциплинами;
  - используемые образовательные технологии.
- б) Управление качеством образования:
- наличие механизма учета мнения студентов при управлении качеством образования;
  - наличие механизма учета мнения работодателей при управлении качеством образования;
  - наличие внутривузовской системы управления качеством, ее документационное и организационное обеспечение;
  - наличие механизма совершенствования образовательных программ.

УМО по юридическому образованию предлагает иной набор критериев табл. 2)

Таблица 2

Предлагаемые критерии аккредитации

№ п/п	Критерии	Объекты оценки
1	2	3
	<b>I. Организация и обеспечение образовательного процесса</b>	
1	Нормативное обеспечение реализации образовательных программ	Документы правового статуса вуза и права реализации образовательных программ
2	Соответствие организационной структуры вуза (факультета) реализуемы образовательным программам	Организационная структура вуза, наличие кафедр, структурных единиц, обеспечивающих образовательную, научную и консалтинговую деятельность вуза (факультета)
3.	Учебные планы по всем формам и видам обучения, уровням образования	Рабочие учебные программы по дисциплинам, в соответствии с учебными планами
4.	Рабочие учебные программы по дисциплинам, в соответствии с учебными планами	Структура учебного процесса, периоды обучения, аттестации, практики и каникулы, организационные механизмы взаимодействия

1	2	3
		ствия преподавателей, студентов, учебно-вспомогательного персонала и администрации при реализации образовательных программ
5.	Структура учебного процесса, периоды обучения, аттестации, практики и каникулы, организационные механизмы взаимодействия преподавателей, студентов, учебно-вспомогательного персонала и администрации при реализации образовательных программ	Методические рекомендации по дисциплинам и циклам дисциплин, учебно-методические комплексы, методические рекомендации по написанию письменных работ, прохождению практики, другие материалы, способствующие организации образовательной деятельности обучающихся
6.	Методические рекомендации по дисциплинам и циклам дисциплин, учебно-методические комплексы, методические рекомендации по написанию письменных работ, прохождению практики, другие материалы, способствующие организации образовательной деятельности обучающихся	Рабочие учебные программы по дисциплинам в соответствии с учебными планами
7.	Соответствие условий и результатов реализации образовательных программ профессиональным требованиям и условиям будущей профессиональной деятельности выпускников.	Профессиональные стандарты и требования в соответствии с заявленной траекторией подготовки специалистов по образовательным программам, итоги аттестаций обучающихся и отзывы работодателей о выпускниках вуза;
8.	Участие вуза в оказании бесплатной юридической помощи населению	Взаимодействие с общественными приемными АЮР и пунктами оказания бесплатной юридической помощи; юридические клиники: их наличие и эффективность.
9	Соответствие организации оценки знаний обучающихся при реализации образовательных программ по юриспруденции	Документы и материалы аттестаций студентов и других обучающихся, организации учета успеваемости обучающихся
<b>II. Кадровая обеспеченность</b>		
10.	Соответствие квалификации профессорско-преподавательского состава содержанию реализуемых образовательных программ, в том числе практический опыт, профессиональная компетентность, научная активность (деятельность)	Документы и материалы о научной и практической (консалтинговой) деятельности ППС, научной, профессиональной и педагогической квалификации
11.	Соответствие количества преподавателей (в том числе доли штатных работников в общем	Штатная структура профессорско-преподавательского состава, доля штатных преподавателей и совместителей, их общее

1	2	3
	количестве преподавателей) общему объему контингента обучающихся и содержанию реализуемых образовательных программ.	количество и деление в зависимости от дисциплин учебных планов и программ, объем и структура контингента
12.	Соответствие структуры и количества учебно-вспомогательного и иного обслуживающего персонала реализуемым образовательным программам по юриспруденции	Количество и структура учебно-вспомогательного и обслуживающего персонала
<b>III. Научная деятельность</b>		
13.	Наличие аспирантуры	Научные специальности, по которым открыта подготовка
14.	Наличие докторантуры	Научные специальности, по которым открыта подготовка
15.	Наличие научной школы	Научные школы, направления научных исследований преподавателей вуза, количество подготовленных докторов наук учеными вуза (их фамилии)
16.	Наличие диссертационных советов	Диссертационные советы, их состав и номенклатура научных специальностей
17.	Наличие собственных научных изданий	Научные издания, их тираж и периодичность издания, если имеются
18.	Уровень НИР	Темы и количество НИР, источники финансирования, отчеты по НИР
19.	Эффективность аспирантуры (докторантуры)	Количество успешно защитивших диссертации по отношению к общему количеству принятых на подготовку
20.	Соответствие диссертационных исследований основным задачам вуза и преподаваемым дисциплинам	Темы диссертационных исследований и направления научных исследований в вузе
21.	Качество учебной и научной юридической литературы, авторами которых являются преподаватели вуза.	Научная и учебная литература, электронные издания, рецензии и рекомендации на работы, индексы цитирования Документы и иные материалы
<b>IV. Материально-техническая обеспеченность</b>		
22.	Наличие и функциональное назначение аудиторий	Количество и площадь помещений для проведения всех видов занятий, их приспособленность для размещения обучающихся и преподавателей
23.	Техническая оснащенность аудиторий	Оснащение аудиторий техническими средствами обучения
24.	Наличие инфраструктуры, обеспечивающей реализацию образовательных программ по юриспруденции (столовая, медицинский пункт, спортивные	Объекты и помещения, приспособленные для питания обучающихся, предоставления медицинских услуг, занятия обучающимися физкультурой и спортом, проведения досуга, повышения культурного уровня обуча-

1	2	3
	сооружения, общежития, условия для культурно-досуговой деятельности)	ющихся и их проживания
<b>V. Информационная обеспеченность</b>		
25.	Уровень библиотечного обслуживания при реализации образовательных программ по юриспруденции	Наличие собственной библиотеки, структура фондов, доля научной литературы, периодические издания, техническая оснащенность библиотечного обслуживания, соответствие имеющейся в фондах литературы перечням литературы предлагаемой для изучения студентам
26.	Доступность к внешним информационным ресурсам	Наличие доступа в Интернет, доступ к электронным библиотекам и иным информационным ресурсам, базам данных нормативно-правовых актов и доступ к информационно-правовым базам данных отечественным и зарубежным
27.	Использование в образовательном процессе электронных информационных источников	Отражение имеющихся информационных ресурсов в учебно-методическом обеспечении
<b>VI. Уровень финансового обеспечения</b>		
28.	Уровень материального обеспечения ППС	Средняя заработная плата ППС и иное их материальное содержание, доля в общих расходах вузов (факультетов) на реализацию образовательных программ
29.	Уровень материального обеспечения УВП	Средняя заработная плата УВП и иное их материальное содержание
30.	Уровень материального обеспечения обучающихся	Уровень и источники материального обеспечения обучающихся
31.	Финансовое обеспечение условий реализации образовательного процесса и научной деятельности	Объем и структура расходов на реализацию образовательных программ по юриспруденции
<b>VII. Дополнительные критерии</b>		
32.	Мнение сотрудников и преподавателей об уровне организации образовательного процесса в вузе.	Данные анонимных опросов
33.	Мнение обучающихся и выпускников о качестве образовательного процесса.	Данные анонимных опросов
34.	Мнение работодателей о качестве подготовки юристов в вузе;	Документы и иные материалы
35.	Международное сотрудничество в образовательном процессе	Документы и иные материалы
36.	Качество воспитательной работы, направленной на осознание студентами социальной значимости своей будущей профессии, на формирование у них уважительного отношения к праву и зако-	Документы о внеучебной активности обучающихся



1	2	3
	ну, а также нетерпимости к коррупционному поведению	
37.	Наличие Web-сайта	Качество сайта и своевременность его обновления
38.	Наиболее важные студенческие достижения в научно-образовательной деятельности/	Документы и иные материалы/

Выбор критериев, анализ показателей, выработка рекомендаций – задачи коллегиальных структур, которые необходимо создать в каждом УМО (рис. 1).



Рис. 1. Организационная структура в УМО для общественной аккредитации

Задачи аккредитационной комиссии:

1. Формирование профильных экспертных групп.
2. Разработка критериев аккредитации.
3. Разработка предложений на основе анализа результатов аккредитаций отдельных программ.
4. Сертификация экспертов.

Конечно, возникают проблемы, а именно:

1. Признание результатов общественной экспертизы Рособрнадзором РФ.
2. Обучение экспертов.
3. Престиж работы экспертов.

Однако преодоление этих трудностей позволит достичь целей проведения общественно-профессиональной аккредитации:

- общественное признание уровня деятельности образовательных учреждений профессионального образования, отвечающих критериям и требованиям профессионального сообщества;
- повышение качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными учреждениями, реализующих программы в области профессионального образования;

- информирование общественности и защита интересов потребителей образовательных услуг (рис. 2).



*Рис. 2. Потребители образовательных услуг*