

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ»**

**С.Р. ГИДРОВИЧ, И.И. ЕГОРОВА, А.Ю.  
КУРОЧКИНА**

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД  
К ФОРМИРОВАНИЮ  
ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ПРОГРАММ ТРЕТЬЕГО  
ПОКОЛЕНИЯ**

**ИЗДАТЕЛЬСТВО  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ  
2010**

**ББК 74.04  
Г 46**

**Гидрович С.Р., Егорова И.И., Курочкина А.Ю.**

Компетентностный подход к формированию основных образовательных программ третьего поколения. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 107 с.

В представленной монографии показаны предпосылки формирования многоуровневой системы обучения и перехода на стандарты третьего поколения. Подробно рассматриваются компетенции как основная категория, на которой строятся новые образовательные программы. Проведена систематизация требований ФГОС ВПО к образовательным программам, которая может быть использована как перспективная программа по организации внедрения новых стандартов в практику обучения.

Большое внимание уделено взаимодействию высших учебных заведений с работодателями как основными потребителями результатов образовательной деятельности, их оценкам, прогнозам, требованиям.

Формулируются задачи, которые необходимо решать в первую очередь при формировании новых учебных планов, построенных с учетом необходимости формирования у выпускников заданного стандартом перечня компетенций.

Работа предназначена преподавателям, которые стремятся к совершенствованию своего педагогического мастерства, интересуются проблемами высшей школы, использованием в учебном процессе современных форм ведения учебного процесса.

**Рецензенты:** д-р социол. наук, профессор **В.И. Сигов** канд.  
экон. наук, доцент **Т.Г. Тумарова**

**ISBN 978-5-7310-2591-1**

© Издательство СПбГУЭФ, 2010

## ВВЕДЕНИЕ

Реализация в учебном процессе новых образовательных стандартов высшего профессионального образования создает необходимость большой организационной, творческой, поисковой работы коллектива сотрудников высших учебных заведений с привлечением не только преподавателей, методистов, работников, обслуживающих учебный процесс подразделений, но и выпускников, работодателей, аспирантов, студентов.

Анализ требований к построению и реализации основных образовательных программ, сформулированных в Федеральных государственных образовательных стандартах, позволяет выделить первоочередные задачи по формированию новых учебных планов, их методическому, дидактическому, педагогическому и организационному сопровождению.

По новым требованиям вуз обязан обеспечить студенту реальную возможность разработки индивидуальных образовательных программ, для чего в университете необходимо создавать систему построения таких индивидуальных образовательных программ. Разработка индивидуальных образовательных программ потребует достаточно большой работы организационно-учетного характера. Внедрение системы индивидуальных образовательных программ создаст необходимость широкого использования электронной системы организации и контроля работы студентов, признания большей самостоятельности преподавателя в составлении программы курса и самостоятельности студента в составлении учебного плана, постоянной работы по повышению квалификации преподавателей; расширения форм организации учебного процесса с целью его активизации; расширения перечня форм и методов консультационной деятельности преподавателя и еще многого другого.

Основой новых образовательных программ выступает компетенция. Компетентностный подход к построению новых учебных планов предполагает глубокие системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание, преподавание, организацию учебного процесса, формы контроля, учебно-методическое обеспечение, которые принесут широкое использование электронного обучения, контроля, консультирования. Главным станет проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности активного и интерактивного характера.

В представленной работе сформулированы системные требования к повышению качества всех составляющих учебного процесса, которые позволят готовить выпускников с инновационным типом мышления, владеющих современными информационными технологиями, способных реализовать на практике весь набор компетенций, заложенных в соответствующих

образовательных программах. Структура этих компетенций («знать», «уметь», «владеть») реализуется как высококвалифицированная, осмысленная, эффективная, творческая практическая деятельность.

Потребуются изменения во взаимоотношениях с работодателями, которые становятся основными потребителями выпускников высшей школы. Уровень удовлетворенности работодателя качеством молодого пополнения будет одной из важнейших оценок деятельности высшего учебного заведения. Работодатели привлекаются к формированию перечня компетенций, которые закладываются в образовательную программу, участвуют в формировании оценочных средств промежуточной и итоговой аттестации студентов, включаются в комиссии по итоговой аттестации выпускников.

Расширяется интернациональная мобильность студентов, преподавателей, выпускников вузов, свидетельствующая о возрастающей конкурентоспособности российской высшей школы на международном рынке труда и укреплении ее авторитета.

## Принятые обозначения и определения

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт;

ФЗ – федеральный закон;

ВПО – высшее профессиональное образование;

ООП – основная образовательная программа;

ОК – общекультурные компетенции;

ПК – профессиональные компетенции;

ППС – профессорско-преподавательский состав;

МК – матрица компетенций;

УЦ ООП – учебный цикл основной образовательной программы;

ЕПВО – европейское пространство высшего образования;

EQF – European Qualifications Framework – европейская структура квалификаций;

ECTS – European Credit Accumulation System – система перевода и накопления кредитов.

ОПСРС – организуемая преподавателем самостоятельная работа студентов;

СООД – самоорганизуемая образовательная деятельность;

TUNING (TUNING Educational Structures in Europe) –международный проект «Настройка образовательных структур в Европе (европейских вузах).

KSAO – knowledge, skills, abilities, other (знания, умения, способности, иные характеристики).

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 080500 «Менеджмент» приняты следующие термины и определения:

- **вид профессиональной деятельности** – методы, способы, приемы, характер воздействия на объект профессиональной деятельности с целью его изменения, преобразования;

- **зачетная единица** – мера трудоемкости образовательной программы;

- **компетенция** – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области;

- **модуль** – совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения;

- **направление подготовки** – совокупность образовательных программ различного уровня в одной профессиональной области;
- **объект профессиональной деятельности** – системы, предметы, явления, процессы, на которые направлено воздействие;
- **область профессиональной деятельности** – совокупность объектов профессиональной деятельности в их научном, социальном, экономическом, производственном проявлении;
- **основная образовательная программа бакалавриата (бакалаврская программа)** – совокупность учебно-методической документации, включающей в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;
- **профиль** – направленность основной образовательной программы на конкретный вид и (или) объект профессиональной деятельности;
- **результаты обучения** – усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции;
- **учебный цикл** – совокупность дисциплин (модулей) основной образовательной программы, обеспечивающих усвоение знаний, умений и формирование компетенций в соответствующей сфере научной и (или) профессиональной деятельности.

## ГЛАВА 1. ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕРЕХОДА НА МНОГОУРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Взгляды на задачи образования в мире в последние годы существенно изменились. Это в значительной степени связано с тем, что сегодня в обществе речь идет не просто об изменении социально-экономических отношений, а об ином типе социокультурного развития личности. Роль образования в этом процессе трудно переоценить. Образование, по мнению Жака Делора [16], должно «превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, ее знаний и навыков, способности выносить суждения и предпринимать различные действия, оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду, содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе». Образование начинает рассматриваться как практика актуальной социализации человека и гарантия преемственности поколений.

В последнее время в список социальных потребностей попали такие необходимые сегодня качества личности, как:

- владение универсальными способами деятельности;
- владение коммуникативными навыками;
- владение навыками коллективного труда;
- владение специфическими навыками учебного труда (способность к самообразованию);
- знание и владение нормами и эталонами социальной жизнедеятельности (воспитанность).

Актуальным становится взгляд на образование как на средство построения человеком своего образа в соответствии с теми ценностными ориентирами, которые он выбрал из числа предложенного ему набора.

Сформировавшееся мировоззрение, построенное на гуманистической методологии, в основу которой положено многовариантное проектирование, изменило акценты в системе образования: исследователи и практики обучения идут по пути создания таких психолого-педагогических и организационно-методических условий обучения, при которых студент может занять активную личностную позицию и в наибольшей степени раскрыться как субъект учебной деятельности.

Современное высшее образование оказалось в тисках: с одной стороны, его традиционная миссия состоит в том, чтобы нести отстраненное, научное размышление о мире; с другой – необходимо подготовить молодое поколение к поиску своего пути в этом неведомом и непредсказуемом будущем. Необходимость коренного изменения системы образования ощущается на всех уровнях. Авторитетные университеты, высшие учебные заведе-

ния, имеющие высокую репутацию, призваны обеспечить высокий уровень обучения, научной и исследовательской работы. Но и научная работа, проводимая в условиях, когда студенты не способны к продуктивному размышлению в рамках своей научной дисциплины, – совсем не то, чего ждут от высшего образования.

Произошедшие за последние годы социально-экономические изменения заставляют говорить не об улучшении «старого» качества, а о придании образованию качественно новых характеристик, принципиально отличающихся от тех, которые существовали ранее [22].

Изменения в области подготовки кадров вошли в число актуальных общественно значимых задач не только в отечественной высшей школе, но и во многих европейских странах.

В Берлинском коммюнике в 2003 году [8] признано необходимым выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования, которая позволила бы описать квалификации с позиций рабочей нагрузки, уровня и результатов обучения, компетенций и профиля для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, запросов рынка труда.

Началом компетентностного подхода в образовании принято считать итоги работы Комиссии ЮНЕСКО под руководством Эдгара Форса, определившей четыре «столпа образования», на которых строится единое образовательное пространство [9]:

- получать образование в течение всей жизни, углубленно работать в своей узкой области при достаточно широких общих знаниях;

- в работе пользоваться не только стандартными навыками, но научиться в рамках как формального, так и неформального социального опыта справляться с различными ситуациями, работая в команде;

- выполняя совместные проекты, учиться улаживать конфликты, укрепляя плюрализм, взаимопонимание и мир;

- в большей степени развивать свои личностные качества и способность действовать с большей независимостью, руководствуясь собственными суждениями и личной ответственностью.

Профессиональные знания и умения – лишь часть того человеческого и интеллектуального потенциала, который формируется высшей школой и который предполагает целый ряд других социальных, личностных и межкультурных навыков и компетенций. Сегодня ценятся такие способности, как умение работать в команде, творческий подход, умение предвидеть, находчивость, умение адаптироваться к переменам, способность анализировать важнейшие вопросы и проблемы, помещать факты в более широкий контекст, вырабатывать привычки непрерывного обучения и многое другое.

Озабоченность по поводу состояния высшего образования выразилась в ходе работы Совета культурной кооперации при Совете Европы, со-



ответствующих комиссий ЮНЕСКО и аккумулировалась в рамках Болонского процесса, итогом которого предполагается создание единого образовательного пространства в рамках всех стран-участниц [8, 30].

Формирование единого образовательного пространства строится на следующих принципах:

- введение двухуровневого обучения: подготовка по схеме «бакалавр-магистр»;

- введение кредитной системы: система учета трудоемкости учебной работы устанавливается единая во всех системах образования стран – участников Болонского процесса;

- контроль качества образования: оценка основывается на знаниях, умениях, навыках, которые приобрели выпускники высшей школы с учетом запросов потребителей и формированием у них набора ключевых компетенций;

- расширение мобильности: предполагается существенное расширение интернациональной мобильности студентов, преподавателей, выпускников вузов;

- обеспечение трудоустройства выпускников: на базе повсеместного использования приложения к диплому, рекомендованного ЮНЕСКО, должно быть облегчено профессиональное взаимопризнание полученных квалификаций;

- обеспечение привлекательности европейской системы образования: предполагается, что введение общеевропейской системы гарантии качества образования, кредитной накопительной системы приведет к повышению интереса учащихся регионов мира к высшему образованию.

Специалистами в области подготовки кадров были сформулированы следующие преимущества многоуровневой системы подготовки кадров [8, 9, 22]:

- способствует подготовке выпускников с широким кругозором, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной мобильности;

- обеспечивает четкие критерии знаний, умений, навыков, получаемых студентами;

- позволяет студентам выбирать гибкую образовательную программу, предусматривает возможность большей индивидуализации обучения;

- позволяет развивать у студента способности и навыки к обучению на протяжении всей жизни;

- создает стимулы для роста квалификации профессорско-преподавательского состава;

- обеспечивает интеграцию в международное образовательное пространство, способствует признанию российских дипломов и степеней.

Вопросами образования активно занимаются организации различного уровня, профиля: от правительственных структур, академических институтов, учебных заведений до общественных просветительских объединений, ассоциаций предпринимателей, крупных промышленных корпораций.

В 2000 году в Европе стартовала международная программа TUNING как проект, призванный соединить политические реалии Болонского процесса с процессом преобразования высшего образования таким образом, как понимают его суть в среде профессиональных преподавателей [51, 52, 5].

Впоследствии TUNING преобразовался в *процесс* создания, развития, внедрения и улучшения качества принятых в странах Европы уровней высшего образования. Особенность программы состоит в том, что идеи и подходы к реорганизации образовательных структур были разработаны самими учебными заведениями и для учебных заведений.

Сам термин (название) программы (TUNING – настройка) был выбран для отражения той идеи, что университеты не должны стремиться к унификации своих образовательных программ в виде унификации, стандартизации рабочих программ, а должны просто искать точки сближения и взаимопонимания в их построении [52].

Защита богатого разнообразия в европейском образовании является приоритетной задачей проекта TUNING, который ни в коей мере не стремится ограничить независимость преподавателей и специалистов-предметников, подорвать национальный или местный авторитет сложившейся системы образования.

TUNING сосредоточил свою деятельность не на образовательных системах, а на образовательных структурах: структуре дисциплин, их содержании, уровне преподавания, то есть на самом процессе обучения, на его содержательной составляющей. Системы образования находятся в компетенции правительств, а образовательные структуры и их содержание, будучи в компетенции институтов высшего образования и профессорско-преподавательского состава, являются объектом изучения и настройки на современные требования практики программы TUNING.

Результатом Болонского процесса стало реформирование систем образования, что, в свою очередь, открыло дискуссию для институтов высшего образования о сопоставимости программ образования в понятиях структуры, содержания и методов преподавания. Девиз TUNING: настройка образовательных структур на базе разнообразия и автономности.

В рамках проекта была разработана методология для понимания программ обучения и их сравнимости. Было выделено пять направлений работы [50]:

- выделение и классификация общих компетенций;
- выделение и классификация профессиональных компетенций (по областям);

- роль ECTS как системы накопления;
- современные подходы к обучению, организации учебного процесса, оценке результатов;
- роль улучшения качества в образовательном процессе (улучшение внутренней организационной культуры качества).

Ориентация на результаты обучения представляет собой новый для европейской высшей школы подход, затрагивающий интеграцию академического и профессионального образования, оценку, признание квалификаций, полученных в процессе неформального и информального образования, применение системы накопления и переноса кредитов, развитие образования в течение всей жизни и соответствующей структуры квалификаций (EQF). Результаты обучения позволяют сделать системы высшего образования прозрачными, сравнимыми, сопоставимыми. Если подвергнуть анализу многочисленные дефиниции результатов обучения, то можно достаточно четко выделить в них ключевые слова «компетенции», «измеряемые достижения», «демонстрация» и т.д. При этом, как свидетельствует Стивен Адам, «нет абсолютно корректного способа описания результатов обучения...» [8, с. 114].

*Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования.*

Ориентация стандартов, учебных планов на результат обучения делает квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами в одной стране даже при подготовке по одной и той же специальности. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, - это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. В условиях России реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

В условиях формирования единого образовательного пространства на базе компетентностного подхода ключевыми особенностями выступают [9]:

- образовательный результат «компетенции» в большей мере соответствует общей цели образования - подготовке гражданина, способного к активной социальной адаптации, самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и

самосовершенствованию;

- в нем соединяются интеллектуальная, профессиональная, эмоционально-ценностная составляющие образования, что отвечает установленным представлениям о содержании образования;
- содержание образования, в том числе и стандарты, должны выстраиваться по критерию результативности, которая, однако, выходит за границы знаний, умений, навыков;
- «компетенция» выпускника, заложенная в образовательных стандартах, неминуемо повлечет за собой существенное изменение не только содержания образования, но и способов его освоения и, следовательно, процедуры организации учебного процесса в целом, форм и методов ведения учебного процесса, системы оценивания полученных результатов;
- данный подход несет в себе ярко выраженное интеграционное начало, объединяя в единое целое соответствующие умения и знания, относящиеся к широким сферам деятельности, личностные качества, обеспечивающие эффективное использование знаний, умений и навыков для достижения цели.

Отечественными специалистами проведена огромная работа по формированию новых подходов к пониманию роли, места, задач, стоящих перед высшим образованием.

Уже более 30-ти лет назад в дискуссиях отечественных специалистов шла речь о резком снижении эффективности дескриптивных методов обучения, о высоком динамизме в мире профессий, о потребности в создании новых форм образовательных программ высшего образования и перехода на интенсивные формы обучения. Поднимался вопрос о ценности эвристических методов анализа рынка труда, о потребности в разработке методов моделирования профессиональной деятельности, с помощью которых выявляются предметная и функциональная стороны труда на обозримый прогнозируемый период, а на их основе разрабатывается система требований к профессиональному облику совокупного специалиста. Обсуждалась проблема быстрой адаптации выпускников к практической деятельности, взята была ориентация на широкий профиль и укрупнение специальностей.

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов появился и активно использовался термин «компетенции»: специалисты в области образования почувствовали недостаточность триады «знания, умения, навыки (ЗУ-Ны)» для характеристики интегрированного результата образовательного процесса [22].

Цели образования детерминируют конкретное описание программы развития человека средствами образования, описание системы знаний, тех норм деятельности и отношений, которыми должен овладеть обучающийся

по окончании учебного заведения. Неоднократно предпринимались попытки представить такую программу в виде модели специалиста (выпускника) вуза конкретного учебного заведения. Результат работы высшего учебного заведения обычно описывался в терминах объема и качества приобретенных выпускниками знаний, умений и навыков, выпускник оценивался по степени освоения им дидактических единиц, то есть обучение шло от дисциплин и набора соответствующих им дидактических единиц к потребностям личности и рынка труда [6].

В образовательных стандартах 1-го и 2-го поколения нет ничего о качествах личности, которыми должен обладать выпускник, его ценностных ориентациях.

С одной стороны, это естественно, так как такие характеристики трудно проверить. Но, с другой стороны, стандарт сводится к общеизвестным знаниям, умениям, навыкам и ориентирует деятельность вуза не на развитие личности выпускника, его способностей, а на вооружение определенным набором знаний и умений, а этого в условиях сегодняшних реалий уже недостаточно.

Социализация личности, подготовка студента к жизни в условиях усложняющегося общества становятся такой же важной функцией высшего образования, как и подготовка студента к выходу на рынок труда в качестве квалифицированного специалиста. «Готовить и гражданина и работника» - так сегодня должна формулироваться миссия высшей школы, следовательно, так должны формулироваться необходимые компетентностные характеристики обладателей дипломов высшей школы, что требует обновлённого, современного взгляда на деятельность по подготовке кадров, направленную, как и прежде, на решение триединой задачи для каждого обучающегося:

- быть личностью, уметь общаться, демонстрировать толерантность;
- быть высоко эрудированным, хорошо обученным профессионалом;
- быть инициативным, исполнительным, творческим работником.

Несомненным преимуществом двухуровневой системы обучения является то, что она лучше всего отвечает потребностям развития междисциплинарности, давая возможность студентам комбинировать знания из различных областей и готовить себя к профессиональной деятельности «на стыке» существующих специальностей (математик-экономист и экономист-математик, юрист-экономист и наоборот и т.д.) Условия формирования единого образовательного пространства ставят новые системные задачи перед высшей школой, ориентированные на интеграционные процессы профессионального обучения и гуманистического

ВОСПИТАНИЯ.

Не следует забывать и о растущем взаимодействии образовательных систем разных стран, возросшей интенсивности миграции обладателей различных дипломов, в более общем смысле – вследствие глобализации экономики и все более явной глобализации образования, которые заставляют подумать об узнаваемости дипломов, степеней и систем образования при их международных сопоставлениях. Положение о взаимном признании дипломов также входит в основные условия формирования единого образовательного пространства.

В утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 года № 803 Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы формулируется ее основная цель, которая состоит в обеспечении условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании. Проблемы несоответствия профессионального образования структуре потребностей рынка труда, отсутствия эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателями, неразвитости форм и механизмов участия работодателей в вопросах образовательной политики неоднократно поднимались на всех уровнях. Поэтому в системе целевых индикаторов и показателей ключевое место занял такой показатель, как введение государственных образовательных стандартов, разработанных для формирования на их основе образовательных программ, адекватных мировым тенденциям и потребностям рынка труда.

Сформулированные принципы положены в основу формирования государственных образовательных стандартов третьего поколения. Новые условия диктуют не только необходимость изменения содержания подготовки кадров, но и определяют необходимость изменений в подходах к поиску форм организации учебного процесса. На смену улучшению технологий обучения приходит их модернизация, означающая не улучшение элементов старой обучающей технологии, а ее замену, что существенно меняет подходы к учебно-методическому и организационно-техническому обеспечению учебного процесса.

В стандартах 1-го и 2-го поколения заложена квалификационная модель, построенная на дидактических единицах («представляются разделами, темами, понятиями, с помощью которых определяется основное содержание дисциплин» [12]), в то время как в стандарты 3-го поколения закладывается компетентностная модель, ориентированная на сферу профессиональной деятельности. Она менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда [6, 7]. Компетентностный подход требует переориентации образовательного процесса на студенто-центрированный харак-



тер использования ECTS или совместимой с ней системы и модульных технологий организации учебного процесса.

В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с «различающимися степенями энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда» [5, с. 6], средство углубления их сотрудничества в новых условиях взаимного доверия.

Сравнение исследований, проведенных в отечественной среде предпринимателей, общественных структур, образовательных учреждений, и исследований, проведенных международным проектом TUNING, показало достаточно высокое совпадение в выявленных перечнях компетенций, что свидетельствует об интернационализации результатов высшего образования и требований рынка труда. Компетенции всегда связаны со знаниями. В случае профессиональных (предметно специализированных) компетенций эта связь очень тесная. Здесь особенно важно сверить академические и профессиональные параметры с международными программами и стандартами качества, выявить образцы лучшей практики, найти то общее, что плодотворно и конструктивно скажется на академическом и профессиональном признании (выявить тенденции глобализации и европеизации в профессиях). Выпускник российского вуза должен владеть компетенциями, которые позволят ему ориентироваться в сложном лабиринте международных рынков труда.

Прежде чем мы перейдем к рассмотрению особенностей стандартов нового поколения, обратимся к ключевому понятию, заложенному в них, – понятию компетенции.

Требования к результатам освоения студентами образовательной программы прежде всего сосредоточены в условиях реализации всех тех компетенций, которые сформулированы в соответствующем стандарте. Отдельный вопрос – как сформировалось понятие компетенции, заложенное в ФГОС, какие классификации положены в основу этого стандарта. Прежде всего рассмотрим динамику развития взглядов на формирование компетентностного подхода, классификаций, определений компетенции, так как многочисленные дискуссии по этому поводу играют большую роль в понимании постановки понятийного аппарата и внутренней логики стандартов нового поколения.

## **ГЛАВА 2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБРАЗОВАНИЮ**

### **2.1. Компетенции – новое качество образования**

За последние годы рядом авторитетных специалистов проведена значительная исследовательская и практическая работа по созданию концептуально-методологических основ формирования ГОС ВПО [1, 7, 11, 13, 32, 34].

В России и западных образовательных системах существует несколько классификаций компетенций в сфере профессионального образования. В ходе последних разработок этот список дополнили еще такие классификации:

- классификация, предложенная в проектах стандартов подготовки бакалавров и магистров [7, 11, 17, 18, 21, 22];

- классификация, примененная в проекте TUNING [13, с. 71-73; 1, с. 91];

- классификация, совмещающая оба типа классификаций [11, 13, 19].

На Бергенской конференции министров, отвечающих за высшее образование (2005), была принята всеобъемлющая структура квалификаций ЕПВО. Одновременно была подчеркнута важность взаимодополняемости между всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО и разрабатываемой в Европейском союзе и странах-участницах структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни, которая охватывает общее образование, а также профессиональное образование и подготовку [8, с. 168]. Нельзя смешивать эти две квалификационные рамочные структуры.

Можно надеяться, что в предложенных классификациях компетенций усматриваются основные типы результатов образования, как они описываются в Дублинских дискрипторах, их совместимость с европейскими рекомендациями (без неоправданного заимствования последних).

Задача выявления компетенций в силу своей сложности и системного характера предполагает обобщение опыта на основе учебно-методических объединений, уточнение методических рекомендаций с тем, чтобы перейти к их разработке по каждой образовательной программе. Отечественное высшее образование имеет богатый опыт построения квалификационных моделей (квалификационных характеристик), в том числе вошедших в образовательные стандарты предшествующих поколений. Этот опыт может быть успешно использован при работе над новыми стандартами. Так, при создании стандартов 3-го поколения полезным оказался опыт и идеи работы со стандартами 1-го и 2-го поколения: общие требования к образованности специалиста во многих ГОС-1 и ГОС-2 совместимы с европейской компетентностной моделью, разрабатываемой в рамках проекта TUNING, что свидетельствует о близости культурно-образовательной традиции российской высшей школы и осваиваемой в настоящее время в европейских вузах компетентностной модели [6].

Большая работа по созданию уровней компетенций в соответствии со ступенями образования (по системе «бакалавр – магистр») проведена международным сообществом в рамках Болонского процесса. Актуальной становится выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения. Под результатами обучения понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока программы, так и для программы в целом.

В рамках Болонского процесса в ходе реализации специальных проектов был определен набор общих для обеих ступеней (бакалавр-магистр) компетенций. Первоначально список включал 85 компетенций, выделенных в качестве значимых. По рабочей классификации они были разделены на три категории [33]:

- инструментальные, которые включают когнитивные способности, способности понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способности понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; технологические умения, умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции;

- межличностные – индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике; социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства;

- системные, представляющие собой сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы.

Для бакалавриата были выделены следующие общие для различных предметных областей компетенции:

- способность демонстрировать знание основ и истории выбранной области профессиональной деятельности;

- способность логично и последовательно представить освоенное знание;

- способность распознать новую информацию и дать ее толкование;

- способности оценивать новую информацию и интерпретировать ее в контексте накопленных знаний;

- умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между отдельными ее частями;

- способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий;

- способность адекватного использования относящихся к избранной области профессиональной деятельности методик, технологий, инструментария;

- способность оценить качество исследований в данной предметной области;

- способность понимать результаты экспериментальных и эмпирических способов проверки научных теорий.

Для магистратуры выделены компетенции:

- владеть предметной областью на продвинутом уровне;

- владеть новейшими методами исследования, знать новейшие теории и их интерпретации;

- критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики;

- владеть методами независимого исследования и уметь объяснять его результаты на продвинутом уровне;

- демонстрировать способность внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области (например, в рамках квалификационной работы);

- продемонстрировать оригинальность и творческий подход.

При проектировании компетентностных моделей первого уровня (бакалавр) и второго (магистр) необходимо провести их уровневую квалификационную дифференциацию [11] по соответствующим направлениям подготовки согласно принятой на Бергенской конференции всеобъемлющей структуре квалификаций Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) – так называемых «Дублинских дескрипторов» [36, с. 61-63].

Очевидно, что компетенции можно разделить на две группы:

- общие (надпрофессиональные, универсальные, ключевые);

- предметно-специализированные (профессиональные).

Особое значение в условиях ускоряющихся перемен приобретают общие компетенции.

Обе группы соотносятся с двумя рядами требований:

- требованиями к академической подготовленности;

- требованиями к профессиональной подготовленности [13, с. 258-260].

В числе последних можно выделить компетенции для всех специальностей подготовки (инвариантные) и компетенции, связанные с конкретными специальностями (вариативные) [13, с. 261]. Подобная классификация представляется приемлемой для всего множества подготавливаемых направлений и специальностей по всему их перечню.

Следующим шагом должна стать выработка классификаций компетенций внутри этих групп.

Специалисты ведут многочисленные дискуссии [6, 13, 17] по поводу **структуры компетенций**, ее составляющих, например, таких как:

- составляющие, по определению, принятому в ГОС ВПО: знать, уметь, владеть [12];

- составляющие (с учетом проекта «TUNING»): знаниевая деятельностная, ценностная /50, 51/;

- составляющие результата образования по таксономии Б. Блума и его последователей в трех сферах: когнитивной (познавательной), аффективной (ценностно-эмоциональной), психомоторной<sup>1</sup>.

При формировании перечня компетенций следует иметь в виду сложный методологический вопрос, поднятый Ю.Г. Татуром [41, 42], который состоит в том, что, если в определение компетенций включены три составляющие:

- когнитивная (знание и понимание),
- деятельностная (практическое и оперативное применение знаний),
- ценностная (ценности как органическая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте),

то должна ли каждая часть из названных сторон определения присутствовать в каждой из компетенций, включаемых в перечень. Нам представляется, каждая из компетенций имеет явные или неявные признаки всех сторон компетенции, и в конкретных компетенциях присутствует «индивидуальная» акцентация каждого из трех признаков компетенции в той мере, что можно говорить о различных типах компетенций: когнитивно ориентированных, деятельностно ориентированных, ценностно ориентированных.

Результаты обучения могут быть определены как заявление о том, что обучающийся будет знать, понимать и (или) способен проявить после завершения учебной программы следующий набор компетенций:

- социально-политические, позволяющие человеку реализовать активную жизненную позицию в многокультурном, многополярном обществе;

<sup>1</sup> Блум предложил следующую структуру составляющих [47, 48]: когнитивная или познавательная сфера представляет собой шестиуровневую иерархическую структуру: знание; понимание; применение; анализ; синтез; оценка. Эмоциональная сфера охватывает: «отношения», «чувства» и «ценности» (т.е. все то, что характеризует эмоциональную составляющую образовательного процесса: от базисного желания и готовности получать информацию до интеграции мотивов, ценностей, взглядов, идей и т.д.). Психомоторная сфера включает в себя, как правило, физические навыки, подразумевающие координацию мыслительной и мышечной деятельности (широко используя в таких областях, как естественные науки, медико-санитарные направления подготовки, искусство, театр, инженерные науки, физическое воспитание).

- коммуникативные, рассматриваемые как способность эффективно общаться, устанавливать деловые контакты, сотрудничать, взаимодействовать в команде, то есть обеспечивающие эффективную устную и письменную коммуникацию;

- информационные, включающие в себя умение поиска, отбора представления информации, решения профессиональных задач с помощью компьютерных технологий и обусловленные возникновением и развитием информационного общества;

- личностные, связанные с самоуправлением: умение ставить и реализовывать жизненные цели, организационно-управленческий потенциал, эффективно использовать собственные ресурсы и ресурсы других, рефлексивные умения.

Компетентностно ориентированное профессиональное образование – не дань моде придумывать новые слова и понятия, а объективное явление в образовании, вызванное к жизни социально-экономическими, политико-образовательными и педагогическими предпосылками. Прежде всего, это реакция профессионального образования на изменившиеся социально-экономические условия, на процессы, появившиеся вместе с рыночной экономикой. Рынок предъявляет к современному специалисту целый пласт новых требований, которые недостаточно учтены или совсем не учтены в программах подготовки специалистов. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жестко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Их формирование требует не столько нового содержания (предметного), сколько иных педагогических технологий. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками [5, 6], другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями [18, 19], третьи – ключевыми компетенциями [34, 36].

В Федеральном государственном образовательном стандарте определяются возможные виды деятельности, которые может выполнять выпускник в зависимости от имеющихся у него компетенций. Данный перечень видов деятельности может служить определенным ориентиром и для кадровых служб организаций, и для соответствующих органов государственного управления (например, Министерство труда), которые разрабатывают так называемые квалификационные требования к определенным должностям.

Сформированные компетенции является определяющим фактором прежде всего при определении перспектив профессиональной карьеры выпускников и их трудоустройства. Рынок труда отличается не только своими особыми требованиями к потенциальным работникам, у работодателей сформировался свой взгляд на понятие «компетенция», свое понимание сути компетентностной модели, отличающееся от того, которое формируется в системе образования и академических кругах.

## 2.2. Формирование профессиональных компетенций

Студент, выбирая программу обучения, прежде всего, ориентируется на сложившийся рынок труда, в определенной степени пытаясь прогнозировать тенденции его развития.

Современный рынок труда предъявляет особые, порой противоречивые требования к работнику [3, 31]:

- необходим не только базовый высокий уровень профессиональной подготовки, но и углубленные специализированные знания;

- помимо теоретических представлений, нужны навыки и опыт практической деятельности;

- необходимо, чтобы умение работать в команде сочеталось с проявлением лидерских качеств;

- необходимо быть дисциплинированным, исполнительным и надежным, но одновременно инициативным, смелым, готовым принимать ответственные решения и идти на риск.

Быстрое развитие экономики определяет особый спрос на мобильных работников, открытых к освоению и применению новых знаний, умеющих гибко реагировать на изменения внешней и внутренней среды, готовых к работе в условиях стресса и жестких временных ограничений.

Именно в силу таких сложных и многогранных требований к работникам со стороны работодателей конкуренция на рынке труда за наиболее престижные высокооплачиваемые рабочие места обостряется.

Во всех областях талантливые высококвалифицированные сотрудники становятся одним из главных конкурентных преимуществ на рынке. Работодатель все в большей степени обращается к собственным вариантам построения практических компетентностных моделей, позволяющих ему эффективно решать вопросы реализации кадровой политики. В связи с этим происходит активное обновление технологий оценки, подходов к обучению кадров, обновления инструментов формирования мотивации, ориентированной на достижение наилучших результатов организации, в которой данный сотрудник работает. Работодатель все в большей степени обращает внимание на построение моделей компетенций, необходимых сотрудникам для достижения организацией стратегических целей. При этом следует иметь в виду, что теоретические подходы и практические разработки в этой области часто далеки от тех понятий и определений, которыми пользуются в академической и образовательной сферах.

В основном выделяется два основных подхода к пониманию компетенций [20, 28, 46]:

- способность человека действовать в соответствии с некоторыми заданными правилами (стандартами);

- характеристики личности, позволяющие ей добиваться результатов в работе.

Первый подход можно условно назвать *функциональным*, так как он основан на описании задач и ожидаемых результатов, второй – *личностным*, так как в основе лежат качества человека, обеспечивающие успех в работе.

Американские специалисты, как правило, сторонники личностного подхода, традиционно ограничивают объем понятия компетенции либо качествами личности, либо знаниями, умениями, способностями и используют аббревиатуру KSAO [28, 46]:

- знания (knowledge);
- умения (skills);
- способности (abilities);
- иные характеристики (other).

Американцы понимают компетенцию как важный поведенческий аспект или характеристику, которые могут проявляться в эффективном или успешном действии. Однако если бы компетенции отражали лишь характеристики личности, то для оценки кандидатов достаточно было бы только психологического тестирования, и несмотря на достаточно мощный арсенал средств, вряд ли можно получить убедительный ответ на вопрос: «Сможет ли кандидат выполнить работу так, как это необходимо организации: имеет ли он достаточный опыт, нужную подготовку, конкретные необходимые способности?»

Кроме того, наличие определенных психологических характеристик, препятствующих данной работе, не свидетельствуют о непригодности, как и отсутствие необходимых для данной должности противопоказаний не гарантирует профнепригодности.

Англичане, как правило, придерживаются функционального подхода, согласно которому компетенции – способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы: подход сфокусирован не на личностных характеристиках, а на стандартах деятельности. Главное здесь – каковы те существенные элементы деятельности, которые должны быть реализованы, чтобы считать результат достигнутым.

Таким образом, если личностный подход описывает, как (с помощью каких своих ресурсов) выполнять работу хорошо, то функциональный диктует, что (на каком уровне и с каким качеством) работник должен делать. Функциональный подход не учитывает, за счет чего будет достигнут результат: опыта или знаний, способностей или повышенной мотивации работника – главное, что работа будет выполнена на должном уровне.

Принято утверждение, что компетенции – это способности сотрудника выполнять работу в соответствии с требованиями должности. Совокупность компетенций и их выраженность, необходимые для выполнения рабо-



ты на конкретной должности, называют профилем компетенций (совокупность способностей человека для выполнения работы в соответствии с требованиями к должности).

Профиль компетенций должен соответствовать требованиям к должности. Если он не полон или избыточен по отношению к требованиям к должности, то какие-то положения сформулированы некорректно.

Комплексная оценка сотрудников, согласно модели компетенций, строится на сравнении и анализе сформированных профилей должности и сотрудника, занимающего данную должность [15].

*Модель компетенций* – термин для обозначения полного набора компетенций (с уровнями или без них) и индикаторов поведения. Модели могут содержать детальное описание стандартов поведения персонала конкретного отдела или стандарты действий, ведущих к достижению специальных целей, но могут включать и основные стандарты поведения, разработанные для полного описания деловой структуры или деятельности, направленной на достижение комплекса разнообразных корпоративных целей. Набор деталей, входящий в описание модели компетенции, зависит от предполагаемого практического применения конкретной модели.

В профиле должности содержится подробное описание самой должности, профиль выступает стандартом должности, согласованным на всех уровнях управления, имеющих отношение к данной должности. В случае профессионального подхода к профилированию профиль содержит не только эталонные требования, но и инструмент оценки, принятый и согласованный с участниками процесса найма персонала.

В европейской практике профессионального образования различают модели компетенций, которые ведут к различным подходам к планированию, организации и предоставлению высшего профессионального образования, и в особенности к оценке и признанию достижений студента и оценке возможностей его трудоустройства на рынке труда [6, 40].

*Модель компетенции (МК 1)* основана на параметрах личности, лежит в основе подходов в образовании, придающих особое значение развитию моральных, духовных и личных качеств человека. Она может привести к заключению, что каждому человеку «природой уготовано» свое место в жизни и в профессиональной сфере. Например, предположение, что будущий исследователь должен иметь адекватные академические способности, выделяет параметр «академические способности» как основу компетенции, относящейся к исследовательской деятельности. Процессы образования и обучения в этом случае будут связаны с выявлением тех, кто обладает данным качеством, отсевом, переориентацией тех, кто им не обладает. Используемые образовательные программы (учебные планы, модели оценки) будут нацелены на отбор и поощрение тех, кто обладает академическими способностями. Эта модель во многом оказывает влияние на традиционное выс-

шее образование и на традиционные подходы к подготовке руководящих кадров, хотя реальные доказательства того, что определенные параметры личности определяют предрасположенность человека к определенной компетенции, чрезвычайно скудны.

*Модель компетенции (МК 2)* до недавнего времени была преобладающей при подготовке специалистов технических специальностей в большинстве западных стран, особенно в «доводке» их на рабочем месте, развитии умений, требуемых для осуществления трудовой деятельности на конкретном рабочем месте. Здесь обращается особое внимание на освоение человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур и операций. В основу образовательной программы положен анализ задач и процессов, оценка трудностей, с которыми может сталкиваться человек при освоении задач, которые требуется решать на рабочем месте. Образовательная программа и методы оценки позволяют человеку осваивать четко определенный набор умений, практиковаться в их использовании и осуществлять деятельность на их базе.

Сильная сторона этого подхода в том, что он позволяет резко сократить время обучения выполнению конкретных задач, связанных с данным рабочим местом. Слабая же состоит в том, что образовательная программа может стать чересчур узкой. Осваивая только ограниченный набор умений и знаний, человек может столкнуться с трудностями в будущем при необходимости адаптации к изменениям методов и форм труда, технологий, сможет предложить на рынке труда лишь ограниченный набор умений, компетенций.

*Модель компетенции (МК 3)* для производительной деятельности подчеркивает важность достижения результатов и является весьма распространенным подходом к компетенциям в специальностях и профессиях, где деятельность измеряется по результатам (продажи, управление проектами, управление производством). Образовательная программа основана на оценке мотивации и стратегий, используемых для достижения целей. Оценка основана на том, что люди делают, а не на том, что они знают, а также на эффективности достижения целей, а не на долговечности результатов. Образование и обучение, основанные на этой точке зрения, во многом рассчитаны на способность учащихся учиться самостоятельно. Достоинством этого подхода является то, что он дает тем, кто полагается только на свои силы, возможность научиться очень быстро достигать своей цели. Он не принимает в расчет или считает неспособными к достижению целей тех, чья внутренняя мотивация может быть низкой. Особое значение придается прагматическому подходу к содержанию образовательной программы, а не модным идеям и стратегиям. В результате можно получать обширные, но поверхностные знания в своей профессиональной области и обладать некоторыми очень хорошо развитыми навыками (компетенциями), но им может не доста-

вать других, необходимых для адаптации к изменениям или смены места работы, специальности или профессии.

*Модель компетенции (МК 4)* строится на том, что деятельность является функцией социального контекста человека, в котором существует некий порядок требований и ожиданий относительно человека на рабочем месте, которые могут быть взаимосогласованы. Образовательные программы основаны на анализе и согласовании важных ожиданий, которые люди должны оправдать при выполнении своих трудовых обязанностей. Такие ожидания базируются на требованиях, предъявляемых работодателями, характере выполняемой работы, моделях взаимодействия с другими, законодательной основе, имеющей отношение к реализуемой деятельности, других социальных факторах.

В соответствии с данной точкой зрения внимание уделяется как широте охвата, так и глубине содержания учебных планов и программ с тем, чтобы выпускники могли отвечать полному набору требований, предъявляемых при найме на работу, независимо от того, где они будут работать.

В отечественной практике дифференциация подходов к построению образовательных программ основывается на классификации по специальностям и группам специальностей, число которых достаточно велико, что не позволяет провести аналогичные обобщения.

Таким образом, основные усилия в реформировании высшего образования направлены на сближение позиций работодателей и академического сообщества. Однако при этом следует иметь в виду, что «культура социального диалога высшего образования с экономикой требует от вузов особой бдительности, чувства реальности, высокой прогностичности. В этом диалоге последнее слово остается за академической общественностью. На ней же лежит ответственность за формирование этой культуры... Устанавливая компетенции, мы тем самым выявляем сегодняшние запросы. Но высшее образование призвано работать на будущее...» [7, с. 25].

Как уже говорилось, компетенции не сводятся к конкретным знаниям, умениям, навыкам, сформулированным в рамках отдельных дисциплин учебного плана по каждой отдельной специальности. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание, действие), подходящую для выделенной проблемы. Это предполагает изменение видения конечных целей обучения, прежде всего, через фильтр процесса формирования способов деятельности в этих ситуациях. При этом следует учитывать то обстоятельство, что образование не должно игнорировать ни одного аспекта человеческого потенциала: памяти, разума, чувства прекрасного, физических возможностей навыков общения.

Поставленные цели предполагают формирование у человека определенного набора ключевых (сквозных) компетенций, которые позволяют

ему успешно продолжать образование каждый раз, когда в этом возникает необходимость, при столкновении с проблемами, возникающими в профессиональной и личной жизни.

По-видимому, нормой станет уход выпускников бакалаврского уровня в мир профессиональной деятельности и возвращение их спустя два-три года на магистерский цикл, и это возвращение уже будет обдуманым и взвешенным с позиции зрения профессионального выбора.

К выявлению общих и специальных компетенций, наряду с академическим сообществом, будут привлекаться работодатели и выпускники последних лет, что позволит системе образования более оперативно реагировать на запросы рынка труда и будет придавать гораздо большее значение перспективам трудоустройства своих выпускников, их реальным карьерным шансам. Сам процесс выявления компетенций должен стать дополнительным фактором утверждения в российской высшей школе принципа ее открытости внешнему воздействию.

Наборы универсальных компетенций и их ранжирование могут зависеть от специфики вуза, его позиционирования и статуса, от того, на какую модель ориентируются разработчики – статическую или динамическую. Гибкость компетентностных моделей должна быть их отличительной характеристикой.

### **ГЛАВА 3. НОРМАТИВНАЯ БАЗА**

Основными нормативными документами, обеспечивающими переход на ФГОС ВПО третьего поколения, являются:

1. Постановление Правительства РФ № 803 от 23.12.2005 г. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы.

2. Приказ Минобрнауки России № 337 от 17.09.2009 г. «Об утверждении перечней направлений подготовки высшего профессионального образования».

3. Федеральный закон от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части уровней высшего профессионального образования).

4. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия структуры и содержания государственного образовательного стандарта».

5. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования».

6. Федеральный закон от 01.12.2007 г. № 308-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам интеграции образования и науки».

7. Постановление Правительства Российской Федерации от 24.02.2009 г. № 142 «Об утверждении Правил разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов».

8. ФЗ № 260 от 10 ноября 2009 года «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «О Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете».

Последний из перечисленных федеральных законов внес существенные изменения в сроки и порядок перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения, наиболее значимыми из которых являются:

- Изменения в ст. 4 ФЗ от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ и в ст. 17 ФЗ от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ:

*Прием в образовательные учреждения высшего профессионального образования для обучения по образовательным программам высшего профессионального образования соответствующих ступеней высшего профессионального образования **прекращается 30 декабря 2010 г.***

*Обучение по указанным программам соответствующих ступеней высшего профессионального образования (программа подготовки специалиста, программа бакалавриата и программа магистратуры) осуществляется до истечения нормативных сроков освоения указанных образовательных программ лицами, принятыми для такого обучения.*

- Изменения в ст. 4 ФЗ от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ:

*Со дня вступления в силу настоящего Федерального закона и до 31 декабря 2010 года в образовательных учреждениях высшего профессионального образования обучение по образовательным программам бакалавриата, программам подготовки специалиста и программам магистратуры соответствующих уровней ВПО осуществляется по решению ученого совета образовательного учреждения ВПО в соответствии с утвержденными государственными образовательными стандартами ВПО.*

- Изменения в ст. 17 ФЗ от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ:

*Со дня вступления в силу настоящего Федерального закона и до 31 декабря 2010 г. прием на обучение в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и (или) федеральными государственными требованиями в имеющих государственную аккредитацию образовательных учреждениях осуществляется по решению соответствующего образовательного учреждения.*

- Приказ Минобрнауки России № 337 от 17.09.2009 г.  
 Приложение 1. Перечень направлений подготовки ВПО, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) «бакалавр».

Приложение 2. Перечень направлений подготовки ВПО, подтверждаемого присвоением лицу квалификации (степени) «магистр».

- Приказ Минобрнауки России от 25 января 2010 года № 63 «Об установлении соответствия направлений подготовки высшего профессионального образования, подтверждаемых присвоением лицам квалификаций (степеней) "бакалавр" и "магистр", перечни которых утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 сентября 2009 г. № 337, направлениям подготовки (специальностям) высшего профессионального образования, указанным в общероссийском классификаторе специальностей по образованию ок 009-2003, принятом и введенном в действие постановлением Государственного комитета Российской Федерации по стандартизации и метрологии от 30 сентября 2003 г. № 276-ст».

На основании последнего было проведено сопоставление классификаторов по специальностям и направлениям подготовки, лицензированным в Санкт-Петербургском государственном университете экономики и финансов в области экономики и менеджмента (табл. 1).

Таблица 1

Соответствие специальностей и направлений ВПО  
 новым направлениям подготовки бакалавров и магистров

080100.62 ЭКОНОМИКА		080500.62 МЕНЕДЖМЕНТ	
080100.62	Экономика	080500.62	Менеджмент
080101.65	Экономическая теория	080504.62	Государственное и муниципальное управление
080103.65	Национальная экономика	080505.62	Управление персоналом
080102.65	Мировая экономика	080506	Логистика
080104.65	Экономика труда	080507	Менеджмент организации
080105.65	Финансы и кредит	080111	Маркетинг
080107.65	Налоги и налогообложение		
080109.65	Бухгалтерский учет,		

	анализ и аудит		
080116.65	Математические методы в экономике		
080600.62	Статистика		
080601.65	Статистика		

В таблице показано, какие специальности, выделенные в соответствии с рубрикатом государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования второго поколения, вошли в направления «ЭКОНОМИКА» и «МЕНЕДЖМЕНТ» соответственно.

Федеральный закон № 309-ФЗ внес существенные изменения в подходы к структуре и сущности ГОС ВПО, важнейшими из которых являются:

- Установив понятие федеральных государственных образовательных стандартов (ст. 7, п. 1), привел нормы действующего законодательства в области образования в соответствие с Конституцией РФ (ст. 43, п. 5).

- Исключил деление образовательных стандартов на федеральный, региональный (национальный) компоненты и компонент образовательного учреждения.

- Циклы основных образовательных программ состоят из базовой и вариативной частей.

Помимо этого:

- ст. 7, п. 8 устанавливает, что ФГОС «являются основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от формы получения образования»;

- ФГОС включают в себя требования:

1) к результатам освоения основных образовательных программ;  
2) структуре ООП, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и их объему, а также к соотношению обязательной части ООП и части, формируемой участниками образовательного процесса;

3) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Таким образом, федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предназначены для обеспечения:

- единства образовательного пространства Российской Федерации;
- качества высшего профессионального образования;

- основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего профессионального образования;

- признания и установления эквивалентности документов иностранных государств о высшем профессиональном образовании.

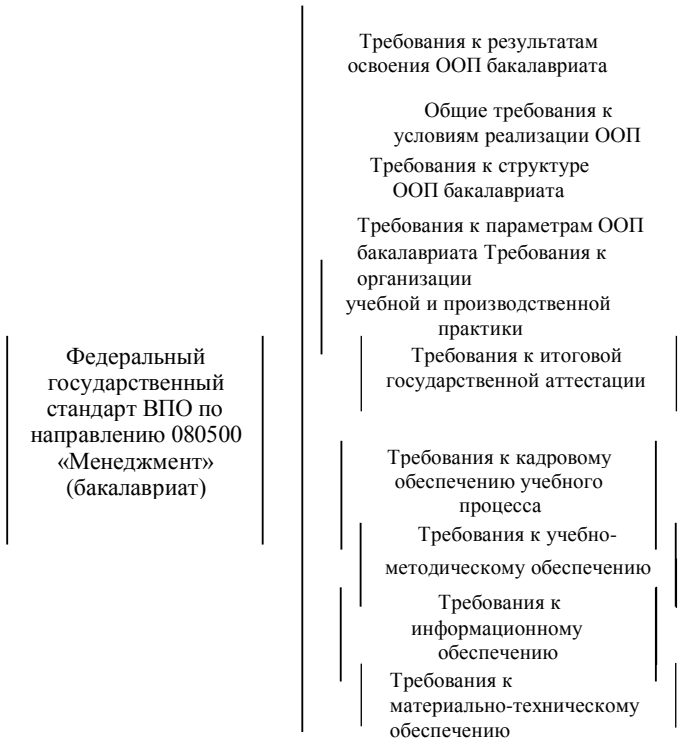
Проектируя стандарты нового поколения, рабочая группа Министерства образования и науки, помимо вышеперечисленных нормативных документов, также использовала официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации», другие материалы, обобщающие европейский опыт вхождения в многоуровневую систему высшего образования на основе компетентностного подхода [8, 9, 10, 33].

Более подробно остановимся на отличительных особенностях стандартов третьего поколения на примере Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080500 «Менеджмент» (степень «Бакалавр»).



## ГЛАВА 4. ТРЕБОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ бакалавриата по направлению подготовки 080500 «Менеджмент» для всех образовательных учреждений высшего профессионального образования (высших учебных заведений) на территории Российской Федерации, имеющих государственную аккредитацию или претендующих на ее получение. В ФГОС по направлению «Менеджмент» сформулированы требования к ООП (рис. 1).



Оценка качества освоения ООП бакалавриата

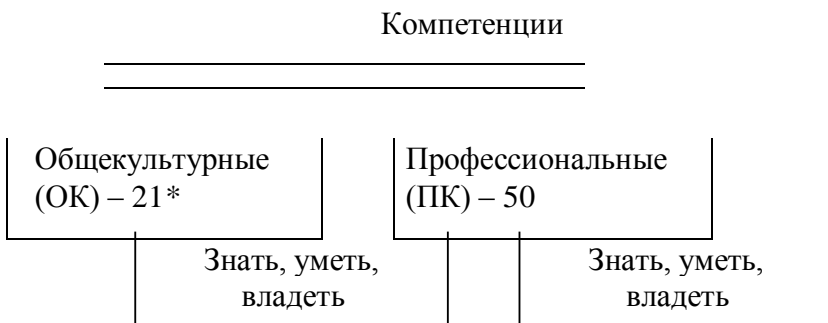
Рис. 1. Перечень требований ФГОС к ООП  
Рассмотрим перечисленные требования более подробно.

#### 4.1. Требования к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению 080500 «Менеджмент» (степень «бакалавр») принята структура компетенций «знать», «уметь», «владеть».

Как было показано выше, существуют разные типологии компетенций. Рабочая группа Министерства образования и науки предложила взять за основу бинарную классификацию и следующее определение: **компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.**

Выпускник по направлению подготовки 080500 «Менеджмент» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать следующими ключевыми (обязательными) компетенциями, перечисленными в ФГОС ВПО (рис. 2).



\* Указано число компетенций по каждому виду.

Рис. 2. Ключевые компетенции ФГОС ВПО по направлению 080500 «Менеджмент» (бакалавриат)

ФГОС ВПО по направлению 080500 «Менеджмент» определил, что видами профессиональной деятельности бакалавров являются:

- организационно-управленческая;
- информационно-аналитическая;
- предпринимательская.

Для каждого вида стандарт определил перечень задач профессиональной деятельности и соответствующий перечень компетенций, наличие которых позволит выпускнику эти задачи решать.

Результаты обучения могут быть определены как заявление о том, что обучающийся будет знать, уметь, владеть набором компетенций, которые будет в состоянии проявить после завершения учебной программы при реализации соответствующего вышеперечисленного вида профессиональной деятельности.

Оценка качества подготовки выпускника основывается на уровне качества знаний, умений, навыков, которые приобрел выпускник высшей школы с учетом уровня сформированного у него набора ключевых (обязательных) компетенций.

## **4.2. Общие требования к условиям реализации основной образовательной программы бакалавриата**

1. Ст. 9, п. 5 ФЗ № 309 формулирует «Основная образовательная программа высшего профессионального образования обеспечивает реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом вида высшего учебного заведения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии».

Исходя из этой формулировки, перед началом формирования ООП необходимо определить главную цель (миссию) программы, цели основной образовательной программы как в области обучения, учитывающие ее специфику, направление и профиль подготовки, особенности научной школы, потребности рынка труда, так и в области воспитания.

Любое реформирование социально-экономической системы неразрывно связано с совершенствованием образования, прежде всего в области экономики и управления.

Для обоснованного выбора программы обучения специалистов в этой области необходимо определить, какими качествами должен обладать менеджер или экономист, чем он отличается от других участников хозяйственной деятельности:

- В первую очередь, у него должна быть высокая личная мотивация на достижение результата, в основе которой лежат социально-психологические особенности как представителя специфической профессиональной группы.

- Он должен быть способен идти на риск. При этом весьма важен верный выбор меры риска: необоснованно большой риск чреват непредсказуемыми последствиями, малый риск не дает достаточных стимулов для развития.

- Он должен обладать высокой восприимчивостью к новым идеям.

- Работодатели также, наряду с профессиональными знаниями и умениями, сегодня ценят новые способности, касающиеся устного и письменного сообщения, общения и командной работы, творческого подхода, умение предвидеть и помещать события в более широкий контекст, находчивость, умение постоянно учиться и адаптироваться к переменам, деловитость, ответственность и организованность. При этом востребованными в наибольшей степени являются навыки системного подхода, высокая правовая грамотность, инновационный тип мышления, владение современными информационными технологиями и, естественно, основательная подготовка в области экономики и менеджмента.

2. Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание, преподавание, организацию учебного процесса, формы контроля, учебно-методическое обеспечение, систему оценок, образовательные технологии, введение ECTS и применение Европейской структуры квалификаций высшего образования.

Стандарт моделируется в зачетных единицах, сопряженных с ECTS.

Компетентностный подход предполагает обязательное использование кредитов (зачетных единиц) как меры академических достижений студентов.

Роберт Вагенаар (Университет Гронингена, Нидерланды) европейский эксперт, один из руководителей проекта TUNING полагает [9, 10] следующее:

*Кредитная система* – это систематизированный способ описания образовательной программы путем назначения кредитов ее компонентам. Определение кредитов в системах высшего образования часто базируется на различных параметрах, включая контактные часы, общую нагрузку студентов и результаты обучения.

*Кредит* – это мера учебной нагрузки студентов, базирующаяся на времени, необходимом для завершения некоторой данной единицы преподавания (обучения)<sup>1</sup>.

*Система накопления* кредитов означает, что все курсы обучения, ведущие к признаваемой квалификации, описываются с помощью кредитов; основой для назначения кредитов является официальная продолжительность обучения.

В системе накопления кредиты приобретают абсолютные значения, то есть кредиты базируются на объективных и официально признанных критериях и больше не вычисляются на специальной пропорциональной основе (как в системе переноса),

Кредиты измеряют среднее учебное время, которое требуется студенту для достижения результатов на определенном уровне.

В кредитах выражается трудоемкость учебной работы, они определяют время, необходимое для освоения определенного учебного материала. Накопительная система кредитов охватывает все виды учебной работы, включая производственную практику, лабораторную и научно-исследовательскую работу, а также различные аттестационные мероприятия. Существуют различные подходы к определению трудоемкости учебных дисциплин в зачетных единицах. Во многих странах кредиты рассчитываются на основе суммарного числа часов, отводимых на лекции, семинары, практикумы и самостоятельную подготовку. При разработке типовых форматов ГОС ВПО во внимание принималась как методика, предложенная Министерством образования и науки РФ, так и общие требования Европейской системы перезачета кредитов (ECTS). За учебный год начисляется ровно *60 академических кредитов (зачетных единиц)*. Для получения квалификации бакалавра необходимо набрать не менее *240 кредитов (4 года обучения)*, а для получения квалификации магистра – не менее *120*. Кредиты начисляются студенту после успешной сдачи итогового испытания по тому или иному учебному модулю (дисциплине, части дисциплины или междисциплинарному блоку). Их количество не зависит от полученной оценки – она должна быть просто положительной.

Трудоемкость учебного модуля, выраженная в кредитах, не имеет прямого эквивалента в академических часах, а указывает долю трудоемкости данной дисциплины в рамках всей образовательной программы. Таким образом, суммарная трудоемкость всех дисциплин годового учебного плана приравнивается к 60 зачетным единицам, а затем перераспределяется для

<sup>1</sup> В ФГОС по направлению 080500 «Менеджмент» (бакалавриат) используется термин **зачетная единица** – мера трудоемкости образовательной программы как аналог принятого в западноевропейских вузах «кредита».

каждого предмета в зависимости от доли его часов в годовом бюджете учебного времени.

Кредитная система стимулирует преподавателей к поиску эффективных методов обучения. В этой модели может использоваться любая образовательная технология, главное, чтобы она обеспечивала достижение поставленных целей. В дальнейшем изложении будет использоваться термин «зачетная единица» (см. сноску).

**3.** В соответствии со ст. 9, п. 5 ФЗ № 309 общая образовательная программа высшего профессионального образования должна обеспечивать не только качество подготовки обучающихся, но и их воспитание, повышение роли воспитательного процесса в вузе должно происходить во всем своем разнообразии по всем составляющим деятельности высшего учебного заведения.

В ФГОС сформулировано, что при разработке бакалаврских программ должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера). Вуз обязан сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности, способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

Интеграция профессионального обучения и гуманистического воспитания студенческой молодежи в вузе представляет собой единый процесс формирования личности студента как будущего специалиста, гражданина, интеллигента, поэтому основная образовательная программа должна обеспечить получение выпускником компетенции в двух областях [21, 22]:

- области социализации личности (подготовка к жизни в сложном обществе);
- области профессиональной деятельности.

В первой области следует особое внимание обратить на личностные и межличностные компетентности как приобретаемые с увеличением практики участия в работе специально организованных занятий с использованием активных методов обучения, различных формах общественной работы.

Выделение основных классов компетенций определило основные сферы работы высшего учебного заведения, в которых формируются указанные компетенции. Естественно, протекающие в этих сферах процессы взаимоувязаны, они дополняют друг друга, часто трудноотделимы один от другого. Первый класс компетенций формируется, прежде всего, в рамках воспитательного процесса, второй – непосредственно в ходе реализации

всех составляющих учебного процесса.

Преподаватель выполняет важные функции в области социализации личности студента, в его подготовке к жизни в усложняющемся обществе, т.е. в формировании не только профессиональных компетенций, но и общекультурных независимо от специализации самого преподавателя, реализация воспитательных функций является неотъемлемой заботой и обязанностью преподавателя. Это относится ко всем преподавателям вуза. При этом важную роль играет коммуникативная компетентность самого преподавателя, т.е. владение эффективными приемами и методами межличностного общения.

4. К общим требованиям также относится требование ежегодного обновления основных образовательных программ с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий и социальной сферы.

### **4.3. Требования к структуре основной образовательной программы бакалавриата**

Основная образовательная программа подготовки бакалавра по направлению 080500 «Менеджмент» предусматривает изучение следующих учебных циклов:

*Б.1 – гуманитарный, социальный и экономический цикл;*

*Б.2 – математический и естественно-научный цикл;*

*Б.3 – профессиональный цикл и*

разделов:

*Б.4 – физическая культура,*

*Б.5 – практика и/или научно-исследовательская работа.*

Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения или углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту продолжить образование на следующем уровне ВПО для получения квалификации (степени) магистра в соответствии с полученным профилем, получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности.

Базовая (обязательная) часть цикла «Гуманитарный, социальный и экономический цикл» должна предусматривать изучение следующих обязательных дисциплин: «История», «Философия», «Иностранный язык».

Базовая (обязательная) часть профессионального цикла должна предусматривать изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

В соответствии с «Типовым положением о вузе» к видам учебной работы отнесены: лекции, консультации, семинары, практические занятия, лабораторные работы, контрольные работы, коллоквиумы, самостоятель-



ные работы, научно-исследовательская работа, практики, курсовое проектирование (курсовая работа). Высшее учебное заведение может устанавливать другие виды учебных занятий.

В таблице 2 показан фрагмент структуры ООП бакалавриата по направлению «Менеджмент».

Выделен УЦ Б.1 «Гуманитарный, социальный и экономический цикл», в котором перечислены компетенции в терминах «знать», «уметь», «владеть», которые должны сформироваться у студента в результате изучения дисциплин базовой части цикла, перечисленных в 4-м столбце (в последнем столбце перечислены коды этих компетенций с указанием дисциплин, их формирующих). Не все указанные в УЦ Б.1 компетенции можно сформировать на базе перечисленных дисциплин; вариативная часть должна включать такой набор дисциплин, которые смогут полностью решить этот вопрос, более того, каждая новая введенная дисциплина может дополнять работу по формированию той или иной компетенции, которая начала формироваться в результате уже введенных дисциплин из базовой части, дисциплин, которые по графику учебного процесса изучались в более ранние сроки, могут быть направлены на формирование новых компетенций, не вошедших в перечень обязательных.

Таблица 2

## Структура общей образовательной программы бакалавриата

Код УЦ ООП	Учебные циклы, разделы и проектируемые результаты их освоения	Трудоёмкость (зачетные ед.)	Перечень дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий	Коды формируемых компетенций
Б.1	<b>Гуманитарный, социальный и экономический цикл</b>	38-48		
	<b>Базовая часть</b>	28		
	В результате изучения базовой части цикла обучающийся должен: <b>Знать:</b> ■ закономерности и этапы исторического процесса, основные события и процессы мировой и отечественной экономической истории; ■ основные философские понятия и категории, закономерности развития природы, общества и человека;		История, философия, иностранный язык, правоведение, экономическая теория (микро- и макроэкономика, мировая экономика), институциональная экономика*,	ОК-1, ОК-2, ОК-3, ОК-4, ОК-5, ОК-6, ОК-7, ОК-8, ОК-9, ОК-10, ОК-11, ОК-12, ОК-13,

	<p>новые документы;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ основные понятия и модели неоклассической и институциональной микроэкономической теории, макроэкономики и мировой экономики;</li> <li>■ основные макроэкономические показатели и принципы их расчета</li> </ul> <p><b>Уметь:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ применять понятийно-категориальный аппарат, основные законы гуманитарных и социальных наук в профессиональной деятельности;</li> <li>■ ориентироваться в мировом историческом процессе, анализировать процессы и явления, происходящие в</li> </ul>		социология*, психология*	ОК-14
--	--	--	--------------------------	-------

Продолжение табл. 2

Код УЦ ООП	Учебные циклы, разделы и проектируемые результаты их освоения	Трудо-емкость (зачетные ед.)	Перечень дисциплин для разработки примерных программ, а также учебников и учебных пособий	Коды формируемых компетенций
------------	---	------------------------------	---	------------------------------

<ul style="list-style-type: none"><li>■ применять методы и средства познания для интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетентности;</li><li>■ использовать иностранный язык в межличностном общении и профессиональной деятельности;</li><li>■ ориентироваться в системе законодательства и нормативных правовых актов, регламентирующих сферу профессиональной деятельности;</li><li>■ использовать правовые нормы в профессиональной и общественной деятельности;</li><li>■ проводить анализ отрасли (рынка), используя экономические модели;</li></ul>			
---	--	--	--

бизнеса (организации) <b>Владеть:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ навыками целостного подхода к анализу проблем общества;</li> <li>■ навыками выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке;</li> <li>■ навыками извлечения необходимой информации из оригинального текста на иностранном языке по проблемам экономики и бизнеса;</li> <li>■ экономическими методами анализа поведения потребителей, производителей, собственников ресурсов и государства</li> </ul>			
<b>Вариативная часть</b> (знания, умения, навыки определяются ООП вуза)	10-20		

Каждая сформулированная компетенция реализуется в соответствующих формулировках структуры компетенции «знать, уметь, владеть». Например, компетенция ОК-4 «уметь анализировать и оценивать исторические события и процессы», формируется, прежде всего, на основе изучения базовой дисциплины «История» и конкретизируется в терминах «знать» – «закономерности и этапы исторического процесса, основные события и процессы мировой и отечественной экономической истории», «уметь» – «применять понятийно-категорийный аппарат, основные законы гуманитарных и социальных наук в профессиональной деятельности», «ориентироваться в мировом историческом процессе, анализировать процессы и явления, происходящие в обществе», «владеть» – «навыками целостного подхода к анализу проблем общества». Частично эта компетенция формируется на основе дисциплин «Философия», «Экономическая теория», «Политология».

В приведенном в стандарте перечне дисциплин уже формируется возможность выбора при построении учебного плана, заложенная в некотором избыточном наборе, из которого составители учебного плана могут делать соответствующий выбор (имеется набор дисциплин, каждая из которых обозначена \*), набор дисциплин, каждая из которых имеет обозначение \*\*) и т.д.):

- \*) выбор вузом одной дисциплины из приведенного перечня, (\*\*)
- выбор вузом одной дисциплины из приведенного перечня, (\*\*\*)
- выбор вузом одной дисциплины из приведенного перечня, (\*\*\*)
- выбор вузом одной дисциплины из приведенного перечня, (\*\*\*)

#### 4.4. Требования к параметрам основной образовательной программы бакалавриата

1. Основная образовательная программа должна содержать дисциплины по выбору обучающихся в объеме не менее одной трети вариативной части суммарно по циклам Б.1, Б.2 и Б.3. Порядок формирования дисциплин по выбору обучающихся устанавливает ученый совет вуза.

2. Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся не может составлять более **54 академических часов в неделю**, включая все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы и факультативных дисциплин, устанавливаемых вузом дополнительно к ООП и являющихся необязательными для изучения обучающимися.

3. Объем факультативных дисциплин не должен превышать **10** зачетных единиц за весь период обучения.

4. Максимальный объем аудиторных учебных занятий в неделю при освоении основной образовательной программы в очной форме обучения составляет **27 академических часов**. В указанный объем не входят обязательные аудиторные занятия по физической культуре.

5. Трудоемкость УЦ ООП задается в интервале **до 10** зачетных единиц.

Суммарная трудоемкость базовых составляющих УЦ ООП Б.1, Б.2 и Б.3 должна составлять **не более 50%** от общей трудоемкости указанных УЦ ООП.

6. Реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В рамках учебных курсов должны быть предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее **30%** аудиторных занятий. Занятия лекционного типа для соответствующих групп студентов не могут со-

ставлять более **50%** аудиторных занятий.

Современная дидактика высшей школы располагает богатым методическим арсеналом типов учебной деятельности студентов: посещение лекций; подготовка к семинарским занятиям и активное участие в них; тренировка технических или лабораторных навыков; написание статей; чтение различного рода публикаций с целью развития своих академических компетенций; участие в НИР; обучение тому, как конструктивно критиковать работы других; кафедральные встречи (дискуссии) и т.д.

**7.** Каждая компетенция выпускника должна обеспечиваться определенным набором дисциплин и практик, объединенных в соответствующие модули, а содержание модулей должно полностью соответствовать уровню приобретаемых компетенций.

**8.** Вуз обязан обеспечить обучающимся реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, включая возможную разработку индивидуальных образовательных программ.

**9.** Акценты в реализации образовательных программ смещаются в сторону форм организации учебного процесса, в которых предусматривается значительная доля самостоятельной работы студентов, которая, в свою очередь, предполагает использование различных оценочных средств и подходов для наблюдения за динамикой формирования заложенных в учебную программу компетенций.

Самостоятельная работа в системе учебного процесса высшей школы рассматривается и как средство обучения, и как форма учебно-научного познания.

Самостоятельная работа студентов – способ активного целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателя. Самостоятельная работа должна быть конкретной, сопровождаться непрерывным контролем и оценкой получаемых результатов.

Содержание самостоятельной работы студентов может быть описано в рабочей программе каждой дисциплины и направлено на расширение знаний по данной дисциплине. Время на выполнение указанной самостоятельной работы не должно превышать норму, отведенную учебным планом по указанной дисциплине. Поэтому еще на стадии разработки учебных планов при определении объемов аудиторной и внеаудиторной работы необходимо учитывать форму самостоятельной работы, так как разные формы организации работы требуют разных затрат времени на их выполнение.

#### **4.5. Требования к организации учебной и производственной практики основной образовательной программы бакалавриата**

1. Раздел основной образовательной программы бакалавриата «Учебная и производственная практика» является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся.

2. Конкретные виды практики определяются ООП вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики.

3. Практика может проводиться в сторонних организациях (предприятиях, НИИ, фирмах) или на кафедрах и в лабораториях вуза, обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом. При составлении программ практики необходимо продумать механизм формирования соответствующих компетенций в ходе прохождения практики.

4. В целях повышения качества прохождения практики и написания выпускной работы, для установления тесных контактов с заинтересованными работодателями могут создаваться филиалы кафедр в организациях, что позволяет использовать потенциал этих хозяйственных объектов при прохождении учебной и производственной практики, при подготовке выпускных работ студентов, других видов учебных занятий в том числе – самостоятельной работы.

5. Разделом учебной практики может являться научная работа студента, но в этом случае обучающемуся должны предоставить возможность:

- осуществлять сбор, обработку и анализ информации по заданной теме;
- участвовать в проведении научных исследований или выполнении работ;
- составлять отчеты по теме или ее разделу;
- выступить с результатами на конференции или семинаре.

#### 4.6. Требования к итоговой государственной аттестации

Итоговая государственная аттестация включает защиту бакалаврской выпускной квалификационной работы. Государственный экзамен вводится по усмотрению вуза.

Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы (бакалаврской работы) определяются высшим учебным заведением на основании действующего Положения об итоговой государственной аттестации выпускников высших учебных заведений, утвержденного федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования, а также данного ФГОС ВПО в части требований к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата [44].

#### 4.7. Требования к кадровому обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата

1. Реализация основных образовательных программ бакалавриата должна обеспечиваться научно-педагогическими кадрами, имеющими, как правило, базовое образование, соответствующее профилю преподаваемой дисциплины, и систематически занимающимися научной и (или) научно-методической деятельностью.

2. Доля преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, в общем числе преподавателей, обеспечивающих образовательный процесс по данной основной образовательной программе, должна быть **не менее 60%**, ученую степень доктора наук (в том числе степень PhD, прошедшую установленную процедуру признания и установления эквивалентности) и/или ученое звание профессора должны иметь **не менее 8%** преподавателей.

3. Преподаватели профессионального цикла должны иметь базовое образование и/или ученую степень, соответствующие профилю преподаваемой дисциплины. **Не менее 60%** преподавателей (в приведенных к целочисленным значениям ставок), обеспечивающих учебный процесс по профессиональному циклу, должны иметь ученые степени. К образовательному процессу должно быть привлечено **не менее 10%** преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций, предприятий и учреждений.



4. До **10%** от общего числа преподавателей, имеющих ученую степень и/или ученое звание, может быть заменено преподавателями, имеющими стаж практической работы по данному направлению на должностях руководителей или ведущих специалистов более 10 последних лет.

5. Задачей преподавателя является формирование нового подхода у студентов к технологии обучения, изменение и закрепление нового инструментария изучения окружающей действительности во всем ее разнообразии (профессиональном, социальном, общественном), и от того, как он с ней справится, во многом зависит эффективность и успешность тех преобразований, которые происходят в высшей школе. При этом следует помнить, что все основные ранее определенные задачи, выполняемые преподавателем, сохраняются, при этом изменяется их «наполнение», технологическое содержание.

#### **4.8. Требование к учебно-методическому обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата**

1. В учебной программе каждой дисциплины (модуля, курса) должны быть четко сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в целом по ООП.

2. Основная образовательная программа должна обеспечиваться учебно-методической документацией и материалами по всем учебным курсам, дисциплинам (модулям) основной образовательной программы. Содержание каждой из таких учебных дисциплин (курсов, модулей) должно быть представлено в сети Интернет или локальной сети образовательного учреждения [44].

3. Внеаудиторная работа обучающихся должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение.

4. Для каждой компетентностно ориентированной образовательной программы формируются фонды оценочных средств, формы текущего контроля, промежуточных и итоговых аттестаций, с помощью которых студент

сможет продемонстрировать достигнутый уровень сформированности данной компетенции.

5. Компетентностный подход, будучи ориентированным прежде всего на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования ко всем компонентам процесса обучения – содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки. Главное здесь – это проектирование и реализация таких технологий обучения, которые создавали бы ситуации включения студентов в разные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов).

#### **4.9. Требования к информационному обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата**

1. Широкое использование сетевых технологий – важное условие для эффективной реализации практически всех форм взаимодействия преподавателей и студентов. Такие технологии могут быть построены на базе локальных сетей и сети Интернет. В сети могут быть представлены электронные библиотеки, электронные учебники, обучающие и тестирующие программы, учебно-методические материалы, предназначенные как для освоения основной учебной программы по изучаемому курсу, так и для самостоятельной работы студентов. С помощью сети можно организовать общение и личные консультации студентов с преподавателем.

2. Дистанционное общение между преподавателем и студентами может осуществляться через специализированные ресурсы вуза (например, корпоративную систему дистанционного обучения). При отсутствии таких ресурсов можно воспользоваться разнообразными (платными и бесплатными) системами дистанционного обучения (Moodle, MS SharePoint, Blackboard, Sakai и др.), ресурсами открытых социальных сетей (Вконтакте, Одноклассники, Facebook и др.), где можно создать закрытую группу, а также электронной почтой и вебинарами (средствами проведения интернет-конференций). Следует отметить, что большинство ресурсов для дистанционного общения существуют в бесплатных вариантах, что делает их использование доступным для всех (при наличии желания).

3. Реализация основных образовательных программ должна обеспечиваться доступом каждого обучающегося к базам данных и библиотечным фондам, формируемым по полному перечню дисциплин (модулей) основной

образовательной программы. Во время самостоятельной подготовки обучающиеся должны быть обеспечены доступом к сети Интернет.

4. Каждому обучающемуся должен быть обеспечен доступ к комплектам библиотечного фонда, состоящего **не менее** чем из **30** наименований отечественных и **не менее 10** наименований зарубежных журналов из перечня, приведенного в ФГОС ВПО по направлению «Менеджмент», состоящего из 80 позиций.

5. Как уже было отмечено, содержание каждой учебной дисциплины (курса, модуля) должно быть представлено в сети Интернет или на сайте университета.

6. Каждый студент должен быть обеспечен **не менее чем одним** учебным и одним учебно-методическим печатным и/или электронным изданием по каждой дисциплине профессионального цикла, входящей в образовательную программу (включая электронные базы периодических изданий).

7. Обучающимся должна быть обеспечена возможность оперативно-го обмена информацией с отечественными и зарубежными вузами, предприятиями и организациями, обеспечен доступ к современным профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам:

1. Росстата – [www.gks.ru](http://www.gks.ru)
2. Банка России – [www.cbr.ru](http://www.cbr.ru)
3. Всемирной торговой организации – [www.wto.org](http://www.wto.org)
4. Всемирного банка – [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
5. Росбизнесконсалтинга – [www.rbc.ru](http://www.rbc.ru)
6. Конференции ООН по торговле и развитию – [www.unctad.org](http://www.unctad.org)
7. Организации экономического сотрудничества и развития – [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
8. Международной организации труда – [www.ilo.org](http://www.ilo.org)

А также к справочным и поисковым системам: «Консультант Плюс», «Гарант», «Экономика. Социология. Менеджмент. Образовательный портал», «Российский ресурсный центр учебных кейсов», как минимум к **двум** базам.

#### **4.10. Требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата**

Как сформулировано в ФГОС ВПО по направлению 080500 «Менеджмент», минимально необходимый для реализации бакалаврской программы перечень материально-технического обеспечения включает в себя: *лекционные аудитории (оборудованные видеопроекторным оборудованием для презентаций, средствами звуковоспроизведения, экраном и имеющие выход в Интернет), помещения для проведения семинарских и практических занятий (оборудованные учебной мебелью), кабинет для занятий по иностранному языку (оснащенный лингафонным оборудованием), библиотеку (имеющую рабочие места для студентов, оснащенные компьютерами с доступом к базам данных и Интернет), компьютерные классы.*

При использовании электронных изданий вуз должен обеспечить каждого обучающегося во время самостоятельной подготовки рабочим местом в компьютерном классе с выходом в Интернет в соответствии с объемом изучаемых дисциплин. Обеспеченность компьютерным временем с доступом в Интернет должна быть **не менее 200 часов в год на одного студента.**

## **ГЛАВА 5. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА**

1. В ФГОС ВПО указывается, что «высшее учебное заведение обязано обеспечивать гарантию качества подготовки по образовательной программе» [44]. Основными направлениями работы в этой области являются:

- разработка стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников с привлечением представителей работодателей;
- мониторинг, периодическое рецензирование образовательных программ;
- разработка объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников;
- обеспечение компетентности преподавательского состава;
- внедрение в практику реализации образовательной программы современных методов, форм и подходов активизации учебной деятельности;
- регулярное проведение самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей;
- информирование общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях.

2. Вузом должны быть созданы условия для максимального приближения программ текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности, для чего, кроме преподавателей конкретной дисциплины, в качестве внешних экспертов должны активно привлекаться работодатели, преподаватели, читающие смежные дисциплины.

3. Обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества учебного процесса в целом, а также работы отдельных преподавателей.

4. Оценка качества освоения основных образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников.

Конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения. Разработанные методы контроля должны оценивать знания, умения и уро-

вень приобретенных компетенций с высокой степенью объективности (надежности), обоснованности (валидности) и сопоставимости.

5. Оценка качества освоения основных образовательных программ также проводится на основании оценки степени удовлетворенности потребителей образовательной деятельности.

Остановимся более подробно на некоторых из сформулированных задач.

*Разработка объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников*

Для каждой компетентностно ориентированной образовательной программы формируются фонды оценочных средств, формы текущего контроля, промежуточных и итоговых аттестаций, с помощью которых студент сможет продемонстрировать достигнутый уровень сформированности данной компетенции. Диагностика компетенции проводится с помощью разнообразных средств диагностики и самодиагностики, таких как анкетирование, выполнение компетентностно ориентированных заданий, решение профессиональных задач, самопрезентация, представление портфолио, представление результатов проектной деятельности, оценочные листы, самооценка, рефлексивный дневник, типовые задания, контрольные работы, тесты.

Основу системы контроля и оценки знаний в процессе обучения составляет определение видов контроля. Выделяются следующие виды контроля для каждой изучаемой дисциплины [30]:

- входной;
- текущий;
- промежуточный;
- итоговый контроль.

Входной контроль осуществляется перед началом изучения курса, текущий - в ходе изучения компонентов учебной дисциплины или соответствующего модуля, промежуточный - по завершении изучения отдельного модуля и итоговый - по окончании всего курса.

Следует отметить, что на практике необоснованно редко используется входной вид контроля, несмотря на его необходимость для реализации индивидуального подхода к студентам и оценки продвижения в формировании компетенции.

Данный вид контроля предполагает определение исходных знаний и особенностей мышления студента, на основании которых может проводиться корректировка состава учебного курса (формирование траектории обучения). Проверка исходных знаний проводится, с одной стороны, для установ-

ления наличия знаний и навыков, без которых процесс обучения крайне затруднен или вообще невозможен, а с другой – для выявления таких тем курса, которыми студент уже хорошо владеет. В первом случае в программу курса могут быть добавлены отдельные модули (компоненты модуля), а во втором – исключены. Таким образом, для каждого студента может быть сформирована индивидуальная программа обучения в рамках данного курса.

Перечисленные виды контроля могут использоваться и для оценки результатов в целом и по отдельным модулям учебной программы.

Целесообразно проводить диагностику первичного уровня сформированности ключевых компетенций у студентов 1-го курса перед началом освоения ООП ВПО. Проведение оценки прогресса в формировании компетентностно ориентированных результатов образования (результативность, динамика приращений, социально одобряемый характер достижений, эмоциональная удовлетворенность) дает возможность корректировать параметры учебной деятельности для достижения наилучших результатов по формированию заявленных образовательной программой компетенций.

Предлагается проводить мониторинг [1, 14] динамики формирования компетенций в течение всего периода обучения, в том числе и на начальном уровне (например, перед началом изучения конкретной дисциплины). Совокупность компетенций, формируемых у студентов по завершении 1-го (2-го, 3-го или 4-го) курсов обучения по основной образовательной программе высшего профессионального образования, заполняется на основании перечня ключевых компетенций, заданных соответствующим стандартом, и дополненного компетенциями, заложенными в вариативной части учебного плана с учетом дисциплин профиля (в случае, если профили создаются).

Результаты могут обобщаться в табличной форме по группам компетенций (общекультурным и профессиональным), отдельно по каждому модулю, отдельно по каждому курсу (году) обучения, отдельно по каждому циклу. Результаты могут систематизироваться и по другим, удобным для обобщения признакам, позволяющим проводить систематический мониторинг динамики формирования компетенций.

Можно пользоваться, например, таблицей следующего вида [14]:

Таблица 3

Результаты оценки компетенций<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Оценки могут быть получены по результатам анкетирования.

Коды	Совокупность ожидаемых результатов обучения студентов в форме компетенций по ООП	Содержание оценочных заданий для выявления сформированности у студентов 1-го (2, 3, 4) курса общекультурных компетенций (ОК) и профессиональной ориентации на получение ВПО по ООП		
		«Допороговый» уровень сформированности и общекультурной компетенции или профессиональной ориентации	«Пороговый» уровень сформированности общекультурной компетенции или профессиональной ориентации	«Повышенный (продвинутый)» уровень сформированности общекультурной компетенции или профессиональной

Под *«пороговым»* уровнем сформированности компетенции как ожидаемого результата образования понимается уровень освоения компетенции студентами-выпускниками вуза по ООП ВПО, который планируется достичь по отношению ко всем студентам к моменту завершения ими обучения по ООП ВПО в целом.

Под *«допороговым»* уровнем сформированности компетенции понимается такой уровень, который по одному, всем или нескольким существенным признакам уступает *«пороговому»* уровню и является промежуточным.

Под *«повышенным/продвинутым»* уровнем сформированности компетенции понимается такой уровень, который по одному, всем или нескольким существенным признакам превосходит *«пороговый»* уровень<sup>1</sup>.

В отношении других видов контроля можно сказать, что в современных формах построения учебных курсов (например, в модульном обучении), в отличие от традиционной формы обучения, основной акцент делается на текущий и промежуточный контроль, а роль итогового контроля является незначительной [27].

Выбор форм контроля зависит от используемых методов обучения и форм организации учебного процесса, что, в свою очередь, зависит от це-

<sup>1</sup> При проектировании содержания оценочных заданий разных уровней рекомендуется использовать многообразные подходы в соответствии со структурой компетенций, в том числе и таксономию Б. Блума и его последователей [47, 48], другие международно или национально признанные таксономии, включая авторские, например подход Ф. Ньюмана [53].



лей и содержания курса (модуля), степени готовности и опыта преподавателя в использовании тех или иных форм, методов или приемов обучения, а также от состояния материально-технической базы.

Следует отметить, что в последнее время (особенно с распространением дистанционных технологий обучения) значительное место в системе контроля стала занимать оценка за активность учащегося: оцениваться может участие студента в обсуждениях на форумах (количество комментариев, их полезность); вклад студента в работу над глоссариями и вики; участие в обсуждениях выполненных работ других студентов.

Если первоначальный мониторинг компетенций можно проводить у студентов, используя различные виды анкетирования, компьютерного тестирования, то проверка полученных знаний - это фактически установленная система контроля, которая реализуется с помощью разнообразных оценочных форм и методов.

Любая система контроля предполагает наличие *системы оценки*, с помощью которой и осуществляется проверка соответствия знаний, умений и навыков предъявляемым к ним требованиям, т.е. контроль. В качестве методики формирования такой оценки может быть использован, например, накопленный опыт реализации модульно-рейтинговой системы построения учебного курса, которая достаточно широко используется в практике обучения, в том числе и в СПбГУЭФ.

Формирование системы оценки включает:

- выбор контрольных точек и определение контрольно-измерительных материалов;
- определение критериев оценки;
- формирование шкалы оценки.

Результаты по различным формам самостоятельной работы формируют оценки по текущей и промежуточной успеваемости студента.

Формирование системы рейтинговой оценки для каждого конкретного курса допускает множество вариантов с использованием разных форм контроля. В качестве базовых вариантов построения системы оценки можно выделить:

- систему оценки, основанную исключительно на текущем контроле;
- систему оценки с использованием промежуточного контроля;
- систему оценки с использованием итогового контроля.

При этом при использовании любого варианта системы рейтинговой оценки в итоговой оценке по курсу обязательно учитываются результаты текущего контроля.

Определение количества заданий (контрольных точек) и распределение баллов между ними является достаточно индивидуальным и зависит

от особенностей конкретного курса. Тем не менее рекомендуется придерживаться нескольких правил:

- разумная минимизация и регулярность установления контрольных точек (заданий не должно быть слишком много и они должны быть относительно равномерно распределены в течение семестра/учебного года);
- определение сроков выполнения каждого задания;
- предоставление вариантов заданий;
- соблюдение баланса между оценкой за разные модули;
- соблюдение баланса между оценкой за аудиторную и внеаудиторную работу, групповую и индивидуальную работу, за решение простой и многокритериальной задачи;
- доля промежуточного контроля в итоговой оценке за модуль не должна превышать 70%, а итогового контроля в общей оценке по курсу - не более 40-50%.

Обеспечение \_\_\_\_\_ компетентности \_\_\_\_\_ преподавательского состава

В современной системе обучения на всех уровнях на первый план выдвигается не просто форма, методика или дидактический прием обучения, а образовательная технология [22, 29, 30]. Образовательная технология представляет собой комплекс, состоящий из:

- планируемых результатов обучения;
- средств диагностики текущего усвоения материала;
- набора форм и моделей обучения;
- критериев выбора наиболее приемлемого набора форм и моделей для конкретных условий реализации образовательной программы.

Таким образом, при переходе на многоуровневую систему подготовки кадров острыми и злободневными становятся вопросы методики и технологии обучения на каждой ступени. Технология преподавания и обучения становится одним из основных факторов, определяющих качество как бакалаврских, так и магистерских образовательных программ. Разработка учебных планов и даже программ учебных дисциплин составляет не более половины успеха преподавательской деятельности. Самое главное и сложное заключается в том, насколько умело, квалифицированно, профессионально преподаватель сможет обеспечить изучение данной дисциплины не только в аудитории, но и в рамках самостоятельной работы студентов.

Основная роль при этом отводится, естественно, преподавателю, его таланту, творческому видению задач обучения, показа особенностей тео-

ретического и практического содержания читаемого курса лекций, ведения семинаров, практических занятий [29, 30].

Конечно, есть много способов создать курс с хорошей подачей и насыщением материала. Но задача обучения состоит в том, чтобы обучить студентов использовать дисциплинарное знание и мышление, то есть необходимо конструировать курс, в котором преподаватель стремится обучить студентов использовать глубинные знания и интеллектуальные инструменты определенной дисциплины для того, чтобы развить, сделать более гибким свое мышление. Такой курс может быть задуман не только как серия активных и интересных занятий, но и как тщательно организованный ряд моментов обретения нового опыта, который одновременно поддерживает студента и ставит его в затруднительное положение различными способами и в различные моменты семестра.

В связи с этим преподаватель должен выступать не только в роли эксперта, определяющего объем знаний, необходимых для студента, и передающего их, хотя эта функция не отпадает, но также в роли соратника и помощника по обучению.

Все основные ранее определенные задачи, выполняемые преподавателем, сохраняются, но при этом изменяется их «наполнение», технологическое содержание, и теперь эти задачи формулируются следующим образом:

- передача студентам предметных и методологических знаний теоретического и прикладного характера с акцентом на проблемных вопросах;
- активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов;
- развитие у студентов навыков использования дисциплинарного знания и мышления, самостоятельной практической деятельности в профессиональной сфере;
- формирование у студентов навыков адаптивного поведения, т.е. умения ориентироваться в сложных экономических и социальных ситуациях, находить и принимать практические решения в области профессиональной деятельности;
- разработка форм и методов мотивации студентов к углубленному изучению учебного материала;
- разработка наиболее эффективных форм промежуточного и итогового контроля знаний студентов.

Современные технологии обучения разрабатываются в русле осмысленного подхода к образованию. Сущность состоит в том, что преподаватель осознает, почему он дает именно этот материал, почему он именно так оценивает деятельность студентов, почему он использует именно эту форму, именно этот прием, именно этот метод. При этом подходе препода-

ватель соотносит свои действия с моделью будущего выпускника, учитывает, как это поможет профессиональному и личностному развитию студента.

Когда преподаватель идет от смысла, что именно требуется получить «на выходе», осознания того, зачем это нужно студенту (и осознает ли сам студент, зачем ему это нужно), тогда можно оценить новые методы по достоинству.

В новых условиях особое значение приобретает не только содержательная сторона процесса обучения, но также формирование и развитие у студентов навыков самообучения. Необходим переход от пассивного восприятия ими знаний, передаваемых преподавателем, к активному, когда знания во многом вырабатываются самими обучающимися в процессе самостоятельной работы, осуществляемой под контролем преподавателя.

Для того чтобы информация превратилась в знания, студент должен понять ее смысл, перестроить свой прошлый опыт с учетом полученного нового содержания и сделать средством разумного поведения в ситуациях, сходных с теми, которые в этой информации отражены.

При таком подходе целью обучения является не усвоение знаний как знаковых систем, а формирование профессиональной деятельности, ориентировочной основой которой эти знания являются. Содержанием образования выступают предметная и социальная компетенции будущего специалиста.

Таким образом, речь идет о создании класса преподавателей новой формации, способных решать задачи подготовки кадров в изменившихся условиях на базе новых концептуальных позиций и иных организационных и содержательных форм ведения учебного процесса.

Остановимся более подробно на некоторых задачах, которые должен решать преподаватель в ходе своей повседневной работы, но которым по разным причинам не было уделено достаточного внимания.

### Формирование дисциплинарного знания и мышления

Как написал много лет назад философ Альфред Норт Уайтхэд (и спустя годы подтвердил и продемонстрировал психолог Ховард Гарднер), следует различать [30]:

- пассивно обретаемое знание (школьное знание);
- знание, получаемое из опыта без размышления (интуитивное знание);
- научно подтвержденные концепции и мыслительные процессы, которые предусматривают восприятие мира и решение проблем посредством получения и обработки информации (дисциплинарное знание и мышление).

Дисциплинарное мышление приобретается только активным путем. И если оно не приобретено, человек будет размышлять над ежедневными проблемами лишь на основе имеющихся интуитивных знаний (которые зачастую не лишены недостатков), а на основе школьных знаний будет сдавать экзамены и тесты и «пускать пыль в глаза» при знакомстве с новыми людьми.

Формирование дисциплинарного знания и мышления – вид мышления, который используется учеными, литературными критиками и социальными философами – является наиболее важной задачей системы высшего образования. Хотелось бы, чтобы студенты не только знали базовые концепции отдельных дисциплин, но также обрели навык систематически размышлять на основе полученной информации, то есть умели пройти тот путь, который привел к созданию этих базовых концепций. В дальнейшем этот навык позволит студентам создать еще большее, новое знание и найти решение проблем, которые сейчас их преподаватели даже не могут предвидеть.

Образование, которое включает в себя обретение навыка учиться, не начинает устаревать мгновенно по окончании вуза. Скорее оно готовит студентов к тому, чтобы вести продолжительную комплексную профессиональную и общеобразовательную подготовку в будущем и тем самым не останавливаться в своем интеллектуальном росте.

Интеллектуальному развитию студентов способствует соблюдение следующих трех условий:

1. Студенты должны столкнуться с выбором, с материалами, позволяющими дать не одну, а больше трактовок, и очутиться в ситуации, когда придется вырабатывать и отстаивать собственную трактовку.

2. Студенты должны слышать точки зрения других студентов, которые отличаются от их собственной позиции. Когда идет речь об интеллектуальном росте, чужие мысли, лишь слегка отличные от собственных (возможно чуть более продвинутые), могут оказаться лучшим стимулом для развития, чем рассуждения значительно более сложные, звучащие из уст более профессионально подготовленных людей.

3. Студентам следует предлагать больше рассуждать и анализировать, обращая внимание на то, как меняется их восприятие предмета изучения.

### *Разработка форм и методов мотивации студентов*

Специалисты в области образования и дидактики выделяют еще одну важную составляющую формирования компетенций: развитие внутренней мотивации студента [21, 22].

*Внутренняя мотивация* - это присущие каждому человеку личностные характеристики: чувство достоинства и самоуважения, интеллигентность, уважительное отношение к другим людям, - которые выступают основным внутренним стимулом к реализации себя в той или иной деятельности.

Внутренняя мотивация отталкивается от самой деятельности, от ответственности перед самим собой, внутреннего настроя на обучение и работу. Сложившаяся внутренняя мотивация выступает гарантом формирования компетенций социализации личности. Собственно, на развитие внутренней мотивации и направлены все подходы и направления воспитательной работы в высшем учебном заведении.

Большое значение приобретает продуманное отношение к системе контроля знаний студентов, включающее регламентированное использование результатов успеваемости для принятия решений в отношении студентов, что уже частично связано с внешней мотивацией. Рассматривая подходы к формированию систем оценивания зарубежными специалистами, можно заметить их стремление построить шкалу оценок таким образом, чтобы она не оказывала большого давления на обучающегося, не превращалась для него в способ наказания или запугивания.

Наряду с внутренней мотивацией, формируется и используется *внешняя мотивация*, базирующаяся на внешних стимулах и вознаграждениях. Внешняя мотивация является весьма полезной и эффективной для продвижения выпускника к намеченной цели, однако чрезмерное увлечение внешними стимулами может привести к негативным последствиям: пропадает увлеченность и радость от обучения, заменяясь желанием получать хорошие оценки, стремлением продемонстрировать свое превосходство (реальное или мнимое) перед другими учащимися.

Студент начинает учиться не для того, чтобы, например, стать высоко профессиональным сотрудником, получить новые знания и найти применение этим знаниям, а для того, чтобы получить высокий балл или избежать какого-то наказания, т.е. быть положительно оцененным этой системой.

Особенности и опасности внешней мотивации к обучению проявляются в следующем:

- быстрота появления зависимости от внешних стимулов, которых со временем требуется все больше и больше;
- ориентация деятельности на систему контроля; исключение действий, которые не будут оценены или проконтролированы;
- появление страха, зависимости от контроля;
- формирование типа мотивации к обучению на ранних ступенях обучения (в средней школе), т.е. в высшую школу студенты приходят с уже сформировавшимся типом мотивации и отношения к учебе;

- тенденция усиления вмешательства и контроля со стороны родителей в процесс обучения детей, в том числе уже и в высшем учебном заведении. При этом родители нередко способствуют закреплению внешней мотивации к обучению, материально поощряя детей за хорошие оценки и наказывая за неудовлетворительные результаты;
- сформировавшийся тип мотивации к обучению переносится на дальнейшую трудовую деятельность.

Существенно значимой становится мотивация к обучению как к достижению цели (достижению определенного результата), а также мотивация к деятельности (процессу обучения) как к активному творчеству.

При этом мотивация должна рассматриваться и с позиции студента, и с позиции преподавателя (рис. 3).

<p>1</p> <p>Студент</p> <p>Преподаватель</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотивация к обучению как к <b>достижению цели</b> (достижению определенного результата)</li> <li>• Мотивация к <b>деятельности</b> (процессу обучения) как активному творчеству</li> </ul>

Рис. 3. Мотивация к обучению с позиций студента и преподавателя

Формирование необходимых компетенций у студентов предполагает развитие соответствующих профессиональных компетенций и у преподавателей. Это необходимое условие повышения качества и эффективности педагогической деятельности, которое предполагает регулярное прохождение преподавателем различных форм повышения квалификации, активное их участие в научных исследованиях в сфере профессиональной деятельности.

Повышение профессиональной компетентности – важное условие обеспечения международной компетентности педагогических кадров, которая является необходимым условием интеграции российской системы обра-

зования в международное образовательное пространство, в повышение профессиональной интернациональной мобильности преподавателей.

Новое качество в подходах к обучению предлагают многие специалисты. Преподаватели, которые тяготеют к новаторским подходам к обучению, естественно, изучают их и в той или иной степени используют в своей практической работе, при этом достаточно полезным является использование даже отдельных элементов предлагаемых подходов или идеи, на базе которой может сформироваться собственная методика преподавания.

Например, в работах [53, 54] показаны любопытные результаты анализа работы преподавателя с аудиторией с позиции использования им различных форм и приемов организации учебного процесса и обобщенных представлений о преподавании и обучении, которые существуют в мире.

Разработана таблица (см. таблицу 4), подразделяющая эти подходы согласно четырем гипотетическим ролям, которые берет на себя преподаватель (строка 1) и которые исходят из философского представления о природе знания (строка 2). Эти представления отражают теоретическую базу, основанную на исследованиях в области психологии (строка 3). В таблицу введен метафорический образ студента (строка 4).

Категории, предлагаемые в этой таблице, не исключают иных подходов (возможно, преподаватель применяет к студентам множество разнообразных подходов в рамках одного занятия или темы) и не являются ярлыками, приклеенными к преподавателю раз и навсегда (он может принимать на себя разные роли для достижения важных, но отличных друг от друга образовательных целей). Тем не менее можно классифицировать природу учебной деятельности, когда преподаватель исповедует определенную философию или представление о знании (строки 5 и 6).

Таблица 4

## Подходы к преподаванию и обучению

Роль преподавателя	Передатчик	Организатор	Помощник	Соучастник
Природа знания	Универсальное, объективное, фиксированное (независимое от его носителя)	Универсальное «объективное» (зависимое от знания, полученного носителем ранее)	Индивидуально сконструированное: «объективное» (зависящее от интеллектуального развития носителя знания)	Социально сконструированное: субъективное (распределенное между носителями знания)



Основополагающая теоретическая традиция	Бихевиоризм	Обработка информации	Когнитивный конструктивизм	Социальный конструктивизм
Метафорическое представление о студенте	Панель приемника	Компьютер	Наивный ученый	Подмастерье
Природа деятельности преподавателя	Преподавать студентам действительность малыми порциями, демонстрируя процедуры, укрепляя навыки в процессе индивидуальной практики	Помочь студентам обрабатывать действительность, создавая информационно насыщенную среду, моделируя совершенные приемы запоминания и мышления, способствуя метапознанию	Бросить вызов представлениям студентов о реальности, создавая дисбаланс с помощью противоречивых предметов и событий, проводя учащегося через деятельность по решению проблем, отслеживая процесс размышления <i>после</i> открытий	Участвовать вместе со студентами в воссоздании реальности, провоцировать понимание и заблуждения студентов и быть к ним готовым, участвовать вместе со студентами в исследовании, где нет однозначных ответов, привести себя и студентов к аутентичным источникам и процедурам

Продолжение табл. 4

Роль преподавателя	Передатчик	Организатор	Помощник	Соучастник
Природа деятельности студентов	Воспроизвести действительность, полученную «сверху»: слушая, репетируя, пересказывая	Манипулировать действительностью, обретенной посредством органов чувств: тренируясь в разных видах деятельности по размышлению и за-	Познавать реальность, через опыт во время физической или социальной деятельности, ассимилируя информацию развивая новые схемы и операции, что-	Создавать реальность в процессе физической и социальной деятельности, производя «ситуативные» (культурные) понимания активно участвуя вме-

поминанию, бы иметь дело сте с другими

		развивая схемы и ав- томатизируя навыки, используя приемы са- морегуляции	с новым опы- том, размышляя о физических, социальных и интеллекту- альных открытиях	студентами и преподавате- лями в иссле- дованиях, где нет однознач- ных ответов, размышляя о совместно соз- данных смыслах
--	--	---	--	--

Например, рассмотрим вариант «Преподаватель как передатчик знаний».

Первоочередная функция преподавателя: подразделив необходимую информацию и навыки на мелкие единицы, передать их студентам в организованной форме, как часть целого, а затем вознаградить студента за демонстрацию поведенческой модели, в которой отразится реальность, преподанная ему преподавателем и учебниками.

Для преподавателя-передатчика обучающая деятельность может включать в себя ответы на вопросы по тексту, конспектирование лекции, действия по подсказкам.

Демонстрация данного подхода может быть полезной для преподавателей, которые находятся в постоянном поиске новых подходов к организации учебного процесса с целью активизации познавательных потребностей студентов.

*Внедрение в практику реализации образовательной программы современных методов, форм и подходов активизации учебной деятельности*

В число наиболее значимых ориентиров современного развития выдвинулось создание условий для максимального раскрытия индивидуальных возможностей личности, которое обусловило одну из важнейших тенденций развития высшей школы – расширение управляемой самостоятельности студентов.

В ФГОС ВПО сказано, что удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью (миссией) основной образовательной программы, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, и в целом в учебном процессе они должны составлять не менее **30%** аудиторных занятий.

Для реализации образовательной программы используется разнообразный информационный, организационный, дидактический инструментарий, который не поддается жесткой классификации, так как в одном учебном занятии, как правило, используется несколько подходов, методов, приемов

активного управления процессом обучения (стратегия «продвинутой лекции», варианты «мозговой атаки», создание банка идей, работа в экспертных группах).

Накопленного высшей школой обширного арсенала методов вполне достаточно для того, чтобы, комбинируя их, развивать и восстанавливать интерес к интеллектуальному творчеству, поиску нестандартных решений, приобретению навыков абстрактного мышления, развитию воображения, без которого не мыслится ни один творческий поиск.

Активное обучение, по определению специалистов в области дидактики, отличается следующими основными особенностями:

- вынужденной активизацией мышления. Суть этой особенности заключается в том, что студент вынужден быть активным, независимо от того, желает он этого или нет;
- достаточно длительным временем активной деятельности студента. Это значит, что активность носит не кратковременный и эпизодический характер, а является постоянным состоянием работы студента в учебном процессе;
- творческой самостоятельностью студентов при решении нестандартных задач, повышенной степенью мотивации и эмоциональности;
- постоянным взаимодействием преподавателей и студентов с помощью прямых и обратных связей в режиме интерактивных технологий.

Активизация обучения достигается, с одной стороны, с помощью разработки преподавателем специальных познавательных креативных задач, отражающих основное содержание учебного предмета; с другой - путем диалогового построения общения и взаимодействия преподавателя со студентами и студентов между собой на базе использования многочисленных форм коммуникативного характера, включая интернет-ресурсы.

Сама же степень активности студента задается системой средств и методов дидактического управления и контроля.

Учебная дисциплина может иметь различные формы построения:

- традиционную (лекции - семинары - практические занятия - консультации);
- теоретико-проблемную (только лекции с итоговой системой контроля, самостоятельной работой);
- модульную;
- комбинированную, включающую элементы модульной и традиционной форм построения учебной дисциплины.

В свою очередь, для реализации (организации) самого учебного процесса могут быть использованы различные формы:

- ролевые игры;
- дидактические игры;
- лекции-дискуссии;
- метод конкретных ситуаций (кейс-метод);
- работа в малых группах (5 модификаций);
- перекрестные дискуссии;
- деловые игры, в том числе комплексные, многофункциональные;
- многие другие, менее распространенные [22, 29]. Рассмотрим особенности модульно-рейтинговой формы организации

работы в учебной дисциплине как одной из наиболее популярных в настоящее время форм построения учебного курса, в том числе и в СПбГУЭФ. При этом на эту форму построения учебной дисциплины распространяются все те же требования, что и на другие формы организации и учебного процесса, и учебной дисциплины, независимо от того, какая форма используется -активного, интерактивного характера или традиционная (см. рис. 4).

Контроль Непрерывность оценки знаний Самостоятельная работа	<b>Формы построения учебного курса:</b> метод модульного обучения
Адресность Знание целей обучения Активность Обратная связь Повторяемость Стимулирование	<b>Формы организации учебного процесса:</b> комбинация дидактических приемов, форм, методов

Рис. 4. Требования к формам построения учебной дисциплины и организации учебного процесса

При этом хотелось бы напомнить о некоторых терминологически содержательных моментах в определении понятия модуля [30].

При трактовке понятия модуля наблюдаются достаточно существенные разночтения: модуль может характеризовать совокупность учебных

дисциплин (например, модуль специализации), элемент учебной программы (например, практику), отдельную учебную дисциплину или ее фрагмент. Общей характеристикой модуля, независимо от широты охвата, является его относительная самостоятельность и логическая завершенность по отношению к целям и результатам обучения и воспитания. В качестве характерного признака модуля часто выделяют наличие итогового контроля. Может быть введена следующая трактовка этих понятий:

*Модуль* – это относительно самостоятельный, функционально ориентированный фрагмент процесса обучения, имеющий собственное программно-целевое и методическое обеспечение и реализуемый посредством четко отработанной педагогической технологии .

*Модульное обучение* – такое построение содержания обучения, когда каждый студент может быть самостоятельным в подборе содержания и порядка его освоения, исходя из личных особенностей и потребностей. При модульном обучении преподаватель начинает выполнять, помимо информационных и контролирующих функций, еще и функции консультанта и координатора.

Структурирование учебной программы или курса в контексте модульного обучения предполагает разделение учебной программы или курса на самостоятельные и логически завершенные элементы - модули, при этом должны быть определены:

- количество модулей;
- объем учебного материала, включаемого в модуль.

Модульно-рейтинговая система организации обучения студентов

включает в себя:

- определение целей обучения;
- конструирование учебных модулей;
- определение технологий формирования компетенций;
- разработку мониторинга образовательного процесса и сформированности компетенций обучаемых;
- введение индивидуального рейтинга студента как основного показателя успехов в обучении.

Модули придают содержанию теоретического обучения гибкость и динамичность. Их можно менять, не нарушая всего курса. Это особенно выгодно в ситуации, когда устаревают те или иные знания.

<sup>1</sup> В ФГОС ВПО введено следующее определение: **модуль** – совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения.

Работа в модульной системе предполагает весьма глубокую и подробную проработку соответствующей учебно-методической документации. К учебно-методической документации курса относится подготовка:

- лекционного материала (учебные пособия, конспекты лекций, компендиумы, раздаточные материалы);
- контрольно-измерительных материалов (сборники задач и упражнений, задания для самостоятельной и аудиторной работы, тесты);
- методических материалов (рабочая программа, рекомендации для студентов по выполнению отдельных заданий, методические указания для преподавателей по проведению занятий по курсу).

Как любая образовательная технология, модульная не лишена определенных ограничений, к ним относятся:

- длительные сроки разработки учебных программ, материалов при значительных затратах времени;
- необходимость иметь современно оборудованный аудиторный фонд для проведения занятий с использованием активных форм обучения;
- определенные сложности в организации учебного процесса, построении расписания с учетом возможностей использования аудиторного фонда;
- некоторые психологические затруднения восприятия рейтинговой системы оценок, принятых в модульном обучении.

Для каждой учебной дисциплины может быть составлена адекватно определенная с педагогической точки зрения наиболее действенная комбинация различных дидактических приемов, форм и методов ее ведения. При выборе метода для использования в учебном процессе неправомерно определять его значимость для обучения и контроля в зависимости от сложности его подготовки или реализации. Трудоемкая по конструированию форма обучения может быть предназначена для формирования только какой-то одной компетенции, в то время как менее трудоемкий метод окажется многопрофильным и будет способствовать формированию нескольких компетенций. С помощью разных методов решаются разные задачи обучения, ориентированные на разные составляющие творческой деятельности, качественно различные по своему назначению:

- информационную базу;
- практические навыки;
- творческое мышление.

При выборе метода или формы организации учебного процесса необходимо сформулировать ряд требований, основными из которых являются следующие (см. таблицу 5).

Таблица 5

## Требования к выбору методов и форм обучения

<i>Адресность обучения</i>	Формируется четкое представление о том, кого и чему следует учить. Адресность предопределяет выбор формы организации учебного процесса: например, на младших курсах вузовского обучения, когда идет интенсивное формирование информационной базы и практических навыков, в большей степени используются лекции, семинары, ролевые занятия, дидактические упражнения. На старших курсах на заключительных этапах обучения целесообразно использовать комплексные игровые формы, конкретные ситуации, работу в дискуссионных группах, требующие наличия синтезированной профессиональной информационной базы, разнообразных навыков и умений
<i>Активность обучения</i>	Самостоятельная творческая активность студента на занятиях задается системой средств и методов дидактического управления и контроля. Однако преподаватель должен определить те формы активизации, в которых он в состоянии работать в соответствии с собственным опытом, знаниями и представлениями о результативности используемых подходов
<i>Знание целей обучения</i>	Цели обучения определяются как по отдельной дисциплине, так и по циклу дисциплин. Определяются задачи данного курса, формируются конечные требования со стороны преподавателя к знаниям, навыкам, умениям, получаемым в ходе обучения. Знание целей предопределяет мотивацию студента и по конечному результату, и по процессу
<i>Обратная связь</i>	С преподавателями должна реализовываться во всех формах работы с аудиторией. Обратная связь является средством получения информации о том, в какой степени достигается поставленная цель обучения; в ходе ее реализации корректируются исходные знания, понимание алгоритмов поставленных задач, уменьшается необходимость «переучивания»



<p><i>Повторяемость обучения</i></p>	<p>Для закрепления навыков и умений возникает необходимость повторного представления изучаемого материала, что требует внесения соответствующих разделов на этапе планирования организации учебного процесса и составления рабочей программы.</p> <p>В том случае, если студент работает только один раз в режиме определенной формы обучения, при выборе преподавателем сложного, многоступенчатого варианта необходимый результат может не достигаться по ряду составляющих, что потребует поиска и выбора адекватной формы ведения занятий или организации дополнительного обучения по данной теме</p>
<p><i>Стимулирование обучения</i></p>	<p>Стимулирование обучения предполагает наличие системы промежуточного поощрения за активное и продуктивное участие в процессе обучения как усиливающее мотивацию к обучению. (Например, учет активности участия в работе, поощрение за удачные идеи.)</p>

В практике работы с аудиторией методы обучения взаимосвязаны, классификации их являются довольно условными и интересны только для «глубоких теоретиков». Принцип доминанты означает, что в данном процессе обучения на данном этапе преобладает один из методов, который вносит наибольший вклад в решение основной дидактической задачи.

Например, возможно использование *игровых процедур* контроля знаний индивидуально-группового характера с включением форм *тестового контроля* и работы в *дискуссионных группах*.

Другой вариант: в ходе работы в *дискуссионной группе* студенты дают критические рецензии на исследовательские статьи по менеджменту, опубликованные в научных журналах. Затем преподаватель приглашает в качестве лектора менеджера-практика, который проводит лекцию-дискуссию с элементами тестового контроля по данной теме.

Широкое распространение в последние годы получили подходы, основанные на технологии развития критического мышления, которое определяется как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Достаточной популярностью пользуется конструктивистский подход.

Конструктивистский подход имеет особое значение в преподавании и обучении социальным дисциплинам. До сих пор социальное образование было ориентировано на простую передачу информации и приемов обработки информации. Конструктивизм же по своей природе родствен тем подхо-

дам к обучению, которые ориентированы на ничем не ограниченный поиск и стимулируют творческое размышление о предметах, событиях и культурном опыте [22].

Конструктивизм, подобно другим подходам, имеет массу разнообразных вариантов.

Как бы ни различались эти подходы между собой, все они основаны на общей посылке: студенты учатся лучше всего тогда, когда они анализируют и интерпретируют смысл новой информации, соотнося ее с собственным, накопленным к этому моменту опытом. Преподаватели придумывают для студентов проекты, в которых они выступают первооткрывателями.

Специалисты, работающие в различных областях – педагоги, психологи, дидактики, ведут поиск того инструментария, который обеспечил бы стабильное достижение большинством студентов необходимых результатов обучения.

В каждой области созданы свои приемы, технологии, системы тренингов, направленные на повышение эффективности обучения.

Представляет интерес подход, основанный на понятии аутентичной интеллектуальной деятельности, который не определяет преимущества тех или иных подходов по формированию интеллектуальных навыков, а предлагает сформулировать критерии аутентичных интеллектуальных достижений, а затем проверить, какие методы, подходы, приемы приводят деятельность студентов к лучшим результатам по этим критериям [53].

Были установлены три критерия аутентичных интеллектуальных достижений, описаны стандарты внутри каждого из этих критериев, которые помогут преподавателям оценить как собственную работу, так и деятельность своих студентов (см. таблицу 6). Авторы не задавались целью выписать некие общие рецепты, «как учить», не предлагали методы, подталкивающие, допустим, к конструктивизму или, наоборот, к «передаточному» подходу к обучению (методы заучивания и сохранения информации). На самом деле, предпринятое исследование показало, что слабые интеллектуальные результаты можно получить при любых используемых методах [28].

Таблица 6

Критерии и стандарты для обеспечения аутентичной интеллектуальной деятельности

Аутентичные интеллектуальные достижения	Аутентичные оценочные задания	Аутентичное обучение
Конструирование знания	<i>Организация и анализ</i> От студентов требуется интерпретировать, синтезировать и оценивать сложную	<i>Мышление высшего порядка.</i> Подводит студентов к манипулированию информа-

	<p>информацию. <i>Рассмотрение альтернатив.</i> Студентам дается возможность рассматривать различные точки зрения</p>	<p>цией путем синтеза, обобщения, выдвижения гипотез и формулирования выводов, из которых в совокупности складывается новое для них понимание</p>
Предметный поиск	<p><i>Содержание и концепции.</i> Студентов просят проявить понимание к основополагающим идеям данного предмета, а не простую осведомленность об их существовании <i>Процесс.</i> Предполагается, что студенты продемонстрируют методы и процедуры, применяемые экспертами в данной области. <i>Общение высокого порядка.</i> От студентов требуется давать объяснения и выводы посредством развитых форм устной, письменной речи или символами</p>	<p><i>Глубокое знание.</i> Обращается к коренным идеям данной дисциплины с достаточной тщательностью, исследуя концептуальные связи, так, чтобы в итоге получилось сложное, комплексное понимание <i>Развернутая беседа.</i> Вовлекает студентов в развернутый обмен мнениями с преподавателем и другими студентами так, чтобы в итоге выработалось общее, разделяемое всеми понимание предмета</p>

Продолжение табл. 6

Аутентичные интеллектуальные достижения	Аутентичные оценочные задания	Аутентичное обучение
---	-------------------------------	----------------------

<p>Ценность помимо вуза</p>	<p><i>Проблема.</i> Студентам предлагается рассматривать проблемы и вопросы, сходные с теми, с которыми им предстоит столкнуться вне вуза. <i>Аудитория.</i> Студентам предлагается</p>	<p><i>Связи с миром вне стен аудитории.</i> Помогают студентам уста- новить связи между содер- жанием предмета и иными общественными проблемами или их личным опытом</p>
---------------------------------	---	--

	адресовать свою деятельность кому-то, кроме преподавателя	
--	---	--

Аутентичные интеллектуальные достижения состоят не только лишь в способности хорошо сдать учебный тест, написать контрольную работу. Они включают в себя применение знаний (фактов, концепций, теорий и интуитивных предположений) при решении вопросов и проблем в определенной области.

Интересен подход к формированию оценки компетенций при использовании интерактивных форм работы студентов в группе, который предложил Ф. Ньюман [53, 54]:

Отправной точкой в этой методике является утверждение о том, что преподаватели должны соотносить эффективные методы оценки в процессе работы или полученного результата с задачами, которые ставит перед студентами учебная программа. В основе подхода лежат три главные цели: «понять, оценить по достоинству и применить в жизни», это и есть задачи учебной программы.

Понимание означает, что студенты воспринимают как отдельные элементы в системе взаимосвязанного содержания, так и связи между ними, так что они могут объяснить это содержание своими словами.

Оценка по достоинству означает, что студенты ценят содержание, поскольку признают, что существует много причин его изучать.

Применение в жизни означает, что студенты хранят свои знания в памяти в такой форме, что их можно применить и в других контекстах. Учитывая такой круг целей, необходимо разработать систему оценки, которая была бы, как говорят ученые, им аутентична.

Традиционная система оценки была в основном нацелена на отдельного студента и рассчитана на отражение переданной информации. Тип оценки, предполагаемой при использовании активных форм обучения, должен строиться на постулате, что студенты вырабатывают новое знание и усваивают его с помощью активного процесса «создания смысла».

Подчеркивается, что процесс обучения является наиболее эффективным в такой среде, в которой отдельные студенты общаются, обсуждают предложенную тему.

Участники дискуссии стимулируют собственный мыслительный процесс, соотнося его с воззрениями и идеями товарищей. Необходимость изложить собственные убеждения и представления заставляет их формулировать эти идеи более складно, что, в свою очередь, оттачивает мысли и зачастую помогает студентам устанавливать новые логические связи.

Одна из трудностей, подстерегающих преподавателя, состоит в том, чтобы обеспечить вдумчивое сотрудничество всех студентов в процессе конструирования нового смысла. Ф. Ньюман выделил шесть ключевых показателей работы студентов, которые могут быть важны для оценки дискуссий и общения в аудитории на всех уровнях:

- дискуссия на занятии фокусируется на развернутом анализе нескольких тем, а не обзорном ознакомлении с большим их количеством;
- общение является достаточно продуктивным и длительным;
- студентам предоставляется достаточно времени подумать, прежде чем дать ответ;
- преподаватель являет собой образец вдумчивого человека: проявляет интерес к идеям и предложениям студентов по решению проблем; лично моделирует процесс решения проблем, а не просто отвечает на вопросы;
- студент и преподаватель признают существование трудностей, связанных с получением ясных представлений о проблемных темах;
- в процессе дискуссии, общения между собой студенты высказывают оригинальные, «нерасхожие» идеи.

Показатели, полученные в таком режиме работы, являются основными при «хорошем», продуктивном активном обучении, и эти показатели отличаются от показателей, полученных в других формах работы:

- от обучения «передаточного», которое делает упор на традиционную лекционную форму подачи материала, пересказ и индивидуальную работу;

- от форм обучения, которые ставят во главу угла общую групповую дискуссию, но недооценивают интеллектуальную дисциплину, к примеру, преподаватель перескакивает с темы на тему или принимает любые высказывания студентов (даже малоценные замечания, плохо сформулированные мнения и явные заблуждения).

Преподаватели могут оценить различные аспекты общения между студентами. Инструменты наблюдения за другими, частными аспектами дискуссии могут помочь как студентам, так и преподавателю отследить, насколько успешно идет дискуссия в группе, идет формирование навыка.

Наиболее сложной для преподавателей является задача, решение которой состоит в том, чтобы измерить личное усилие каждого студента при выстраивании их личной, индивидуальной трактовки того, что сконструировано совместными усилиями группы. Исследования в области обучения соотца показывают, что студенты достигают максимальных успехов, когда

используются модели, комбинирующие групповые задачи с индивидуальной отчетностью.

Обучение - процесс постоянный и непрерывный. Оценка должна отражать эту модель, предусматривая предварительную, формирующую и суммирующую оценку, которые имеют равное значение для составления общего представления о работе студента. С другой стороны, модель «прочи-перескажи-напиши контрольную» делает упор только на суммирующую оценку.

Если спланировать разного рода оценочную деятельность на всем протяжении процесса обучения, это даст преподавателю возможность использовать саму обучающую деятельность в качестве инструмента оценки. Любые «хорошие» методы и приемы обучения ведут студентов к выполнению задач учебной программы и обычно приводят к созданию какого-то продукта, который может использоваться для оценки.

Для большинства студентов оценка (балл) придает обучающей деятельности большую ценность. Но аутентичная оценка означает также, что преподаватели наблюдают за самим процессом создания студентами нового знания и за тем, как они применяют его в других контекстах.

Идеальная оценочная деятельность значит для студентов гораздо больше, чем просто количественное определение их уровня компетентности (или полученные компетенции). Аутентичная оценка вытесняет родственную между собой группу идей о том, что оценку можно производить только:

- путем объективного тестирования;
- по завершении процесса передачи знаний со стороны учителя;
- в «один присест»;
- распределяя баллы определенным образом.

Еще один замечательный прием аутентичной оценки состоит в студенческих «портфолио». Точно моментальные снимки, содержимое портфолио обнажает типаж студента, привычные для него образцы поведения. Портфолио служит для аутентичной оценки, если оно содержит реальные достижения студента.

Преподаватели, ответственно относящиеся к своей работе, отслеживают сам процесс дискуссии и используют формы оценки, которые обеспечивают индивидуальную отчетность при достижении целей обучения. Аутентичная оценка является естественным способом отразить систему ценностей; аутентичная оценка хорошо сочетается с идеей о непрерывности и многогранности процесса человеческого познания.

Многообразие современных образовательных технологий свидетельствует о том, что делается попытка найти основание, которое позволило бы отличать стандартные технологии от технологий более творческого характера, развивающих самостоятельность мышления, его гибкость, ва-

риативность. При этом следует иметь в виду, что внедрение в учебный процесс новых форм ведения занятий требует достаточно большого труда, отличающегося целеустремленностью, упорством, креативностью.

Многие преподаватели проводили краткие эксперименты с активными методами обучения, но, получив от студентов весьма ограниченную отдачу или безразличие, возвратились к более традиционным подходам. В действительности, почти любой педагог может рассказать о преимуществах активного обучения. Однако детали, подробности часто остаются незамеченными.

Бывает и так, что преподаватель осознает смысл достижения тех или иных целей и даже принимает на веру тот факт, что используемый метод действительно улучшает успеваемость студентов, но преподавателю не хватает начального инструментария, модифицируя который он мог бы достигать поставленных целей.

Смысл первых занятий с использованием методов активизации учебного процесса как раз и состоит в том, чтобы преподаватель почувствовал большую уверенность в своих действиях, большую вариативность. Набирая «копилку» стратегий и приемов, преподаватель в определенный момент встает перед дилеммой либо менять структуру курса, либо признать, что эта технология призвана только «разнообразить», «освежить», «заинтересовать» ведение занятий. Конструктивный выход из сложившегося положения состоит в том, что на определенной стадии преподаватель начинает модифицировать, заново планировать свой курс. Эти изменения происходят в следующих направлениях:

- совершенствование инструкций (заданий). Они носят более осмысленный характер с точки зрения развития уровней мышления высокого порядка (анализ, синтез, оценка);

- студентам предоставляется большая академическая самостоятельность, что особенно важно при последовательной ориентации на уровневую систему подготовки, учитывающую содержательные образовательные особенности выпускников.

### Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов

Предпосылки и условия для реализации самостоятельной работы должны предусматривать обеспечение студента:

- индивидуальным рабочим методом при выполнении теоретических и практических работ;
- информационными ресурсами;



- временными ресурсами;
- необходимыми консультациями;
- возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории (наличием дисциплин по выбору, дополнительных образовательных услуг, гибких индивидуальных планов работы);
- возможностью публичного обсуждения теоретических и практических результатов, полученных студентом в ходе реализации самостоятельной работы (участие в конференциях, конкурсах, олимпиадах). Для эффективности самостоятельной работы студентов необходимо обеспечение правильного сочетания (в соответствии с требованиями стандарта) объемов аудиторной и самостоятельной работы <sup>1</sup>.

С позиции условий организации и проведения самостоятельной работы студентов принципиально важным является выделение:

- *самостоятельной работы, организацией проведения которой занимается преподаватель (ОПСРС – организуемая преподавателем самостоятельная работа студентов);*
- *самостоятельной работы, которую студент организует по собственному усмотрению (СООД – самоорганизация образовательной деятельности).*

Достаточно обширный перечень классификаций самостоятельной работы студентов так или иначе укладывается в рамки данного разделения. Наиболее важной и трудоемкой в учебном процессе является организация и проведение ОПСРС.

Организация самостоятельной работы предполагает выполнение преподавателем определенных действий, в основу которых положены следующие технологии:

- *технология отбора целей:* цели должны быть конкретными, соответствовать задачам дисциплины, ее месту в учебном плане; самостоятельная работа должна формировать те компетенции, которые закреплены за данным курсом или разделом образовательной программы подготовки. Отборные цели отражают таксономию целей, например знание источников профессионального образования, формы самообразования; должны включать мотивационный, когнитивный, деятельностный элементы;

- *технология отбора содержания:* основой выступает стандарт подготовки по специальности или по направлению с учетом выделенных компетенций, содержания дисциплин, формирующих данную компетенцию, наличия методической и научной литературы. При этом должны быть учтены индивидуально-психологические особенности студента (его обучаемость, обученность, интеллект, мотивация);

<sup>1</sup> В ФГОС ВПО по направлению 080500 «Менеджмент» (бакалавриат) принято соотношение 50:50.

- *технология конструирования задания*: должна соответствовать целям, отражать содержание, включать разные виды и уровни познавательной деятельности студента;

- *технология организации контроля*: сюда включаются процедуры отбора средств контроля, этапов их использования, разработка индивидуальных форм контроля.

Контроль в самостоятельной работе студентов не должен быть самоцелью для преподавателя, а стать мотивирующим фактором образовательной деятельности студента. Следует включать результаты выполнения самостоятельной работы в показатели текущей успеваемости студента, в перечень заданий на тестировании, в билеты и вопросы на зачете (экзамене), от оценок которых зависит рейтинг студента, окончательная оценка его результатов обучения, а следовательно, возможность получения стипендии и ее размера. Многим студентам важен моральный интерес в форме общественного признания (приятно быть первым на факультете, специальности, в группе).

Новые учебные планы, построенные на основе рекомендаций стандартов третьего поколения, предусматривают большой объем нагрузки, связанной с консультационной работой преподавателей по дисциплинам образовательных программ. Введенные требования новых стандартов предполагают, что лекционные занятия должны составлять **не более 50%** от аудиторного фонда с существенным увеличением доли занятий активного характера, требующих резкого увеличения самостоятельного поиска нетрадиционных подходов к решению возникающих задач. При этом значительно увеличивается нагрузка преподавателя по контролю самостоятельной работы студентов (до 10% от планового объема самостоятельной работы на одного студента).

Поставленные задачи требуют расширения перечня форм и методов консультационной деятельности преподавателя, при этом следует обратить внимание на формы организации самостоятельной работы студентов, так как формы организации самостоятельной работы и формы консультационной деятельности тесно взаимосвязаны.

Индивидуальные и групповые консультации могут использоваться как форма контроля самостоятельной работы студентов. В рамках сопровождения самостоятельной работы консультации могут использоваться в очной форме (в аудитории по расписанию) и в дистанционной форме (синхронной (он-лайн) через чаты (в рамках систем дистанционного обучения) или открытые ресурсы (skype, gmail-talk); или асинхронной (офф-лайн) через электронную почту, форумы). Вышеперечисленные формы дистанционного обучения, сетевые технологии могут рассматриваться и использоваться как

формы контроля, консультаций преподавателя по проведению занятий и самостоятельной работы студентов.

При отсутствии таких ресурсов в вузе, как уже отмечалось выше, можно воспользоваться разнообразными (платными и бесплатными) системами дистанционного обучения (например, Moodle<sup>1</sup>), ресурсами открытых социальных сетей, где можно создать закрытую группу, а также электронной почтой и вебинарами (средствами проведения интернет-конференций). Следует отметить, что большинство ресурсов для дистанционного общения существуют в бесплатных вариантах, что делает их использование доступным для всех (при наличии желания).

Консультации могут проводиться в форме ответа преподавателя на вопросы студентов; преподаватель может сам инициировать вопросы (стимулируя тем самым активность студентов); комментирования выполненных заданий студентами; совместной работы преподавателя и студента над глоссарием и вики (составления совместного текста на заданную тему).

Оценка степени удовлетворенности потребителей образовательной деятельности.

Завершая период обучения, высшая школа в качестве его итога в целом должна предъявлять все компетенции, приобретаемые выпускником вуза. При этом даже в период обучения в вузе невозможна жесткая связка «дисциплина-компетенция», так как компетенции могут приобретаться наряду с изучением тех или иных учебных дисциплин также в ходе работы в процедурах с применением различных технологий обучения или в ходе реализации направлений воспитательной работы.

В качестве основных потребителей образовательной деятельности высшего учебного заведения выступают:

- обучаемые лица (студенты, выпускники);
- работодатели (представители коммерческих и некоммерческих организаций).

Основное отличие между данными категориями потребителей заключается в том, что работодателей интересует в большей степени результат образовательной деятельности, а студенты в большей степени ориентированы на процесс. Поэтому если за основу оценки удовлетворенности потребителей будет выбран субъективный, критериальный, многофакторный

<sup>1</sup> Moodle – открытая система дистанционного обучения, позволяющая проводить консультации, организовывать студентов в определенные тематические группы, размещать файлы (например, тексты лекций, презентации) или создавать электронные лекции (гипертексты), размещать индивидуальные и групповые задания, тесты, вести контроль и учет выполнения работ, создавать коммуникационные сети и т.п.

подход, то набор оцениваемых аспектов образовательной деятельности (факторов) для оценки студентами и работодателями будет различаться.

Особую роль в образовательном процессе играет качество преподавания и зачастую образование в глазах студентов отождествляется именно с преподаванием. Однако ограничивать оценку удовлетворенности студентов исключительно преподаванием все же не следует; можно дополнительно отслеживать уровень удовлетворенности именно этим аспектом как наиболее значимым и проводить оценку преподавания один раз в семестр, тогда как полную оценку можно проводить один раз в год или реже.

В качестве основного метода оценки уровня удовлетворенности потребителей образовательной деятельности хорошо зарекомендовало себя письменное анонимное анкетирование с помощью стандартных вопросов в отношении различных аспектов образования (т.е. субъективный, критериальный, многофакторный подход). В дополнение можно использовать анализ жалоб, опрос преподавателей.

Оценку степени удовлетворения работодателя качеством выпускников высшей школы обычно получают экспертным путем.

Само по себе построение теоретической модели оценки удовлетворенности потребителей является отнюдь не тривиальной задачей, поскольку до сих пор не существует единого мнения относительно объяснения феномена удовлетворенности потребителей. В настоящее время к наиболее значимым конкурирующим концепциям удовлетворенности потребителей можно отнести теорию подтверждения/неподтверждения, теорию справедливости и теорию отношений.

Один из широко распространенных подходов уже к операционализации удовлетворенности потребителей (т.е. построения детальной модели) сочетает в себе элементы всех трех ранее названных теорий. В своей основе данный подход базируется на теории подтверждения/неподтверждения и выводит состояние удовлетворенности из процесса сравнения между компонентами фактического и должного состояния объекта. Однако согласно исследованиям некоторых специалистов, непосредственный результат этого процесса сравнения не связан с удовлетворенностью или неудовлетворенностью. Только отложенная во времени оценка этого промежуточного результата с помощью так называемых катализирующих факторов приводит к субъективно воспринятой степени удовлетворенности (гипотеза запускающего сигнала). В роли катализирующих факторов может выступить восприятие потребителем справедливости между своими «выгодами» и «затратами» (теория справедливости), а также поиск потребителем обоснования для фактического состояния объекта оценки (теория отношений).

Методов оценки удовлетворенности потребителей в настоящее время существует очень много, хотя разнообразие методов, применяемых на практике, крайне невелико.

Сравнение различных методов показывает, что с точки зрения затрат, а также информативности получаемых результатов наиболее удачными являются субъективные методы и методы, ориентированные на свойства, и многофакторные методы (что и подтверждается их безраздельным господством на практике).

## **ГЛАВА 6. ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ПО ПЕРЕХОДУ НА СТАНДАРТЫ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

1. Первоочередной задачей при переходе на ФГОС ВПО третьего поколения является разработка рабочих учебных планов по уровню «Бакалавриат» и «Магистратура» по соответствующим направлениям. Для СПбГУЭФ такими направлениями являются:

1. Экономика.
2. Менеджмент.
3. Туризм.
4. Регионоведение.
5. Бизнес-информатика.
6. Лингвистика.
7. Юриспруденция.

2. Как подчеркивалось ранее, перед началом разработки ООП вуз должен определить главную цель (миссию) программы, цели основной образовательной программы как в области воспитания, так и в области обучения, учитывающую ее специфику, направление и профиль подготовки, особенности научной школы, потребности рынка труда.

3. С учетом требований ФГОС ВПО к структуре основной образовательной программы и сформированного перечня компетенций строится основа будущего учебного плана, куда закладываются базовые дисциплины по установленным учебным циклам ООП, затем в соответствии с определенной миссией и перечнем компетенций УЦ ООП дополняются дисциплинами вариативной части. Дисциплины вариативной части вносятся на основе, прежде всего, ключевых компетенций, которые сформулированы в стандарте и главной цели программы.

Например, по направлению 080500 «Менеджмент» основа учебного плана с учетом базовой и вариативной частей по циклам выглядит следующим образом (рис. 5):

### **Гуманитарный, социальный и экономический цикл**

- История
- Философия
- Правоведение

- Иностранный язык
- Экономическая теория

### **Математический и естественно-научный цикл**

- Математика
- Статистика
- Информационные технологии в менеджменте
- Методы принятия управленческих решений
- Социально-экономическая география и природоведение

### **Профессиональный цикл**

- Теория менеджмента
- Управление изменениями
- Безопасность жизнедеятельности
- Маркетинг
- Учет и анализ
- Управление человеческими ресурсами
- Анализ хозяйственной деятельности
- Логистика
- Корпоративная социальная ответственность
- Экономика и организация товаров и услуг
- Финансы
- Стратегический менеджмент
- Финансовый менеджмент
- Управление качеством и конкурентоспособностью

Рис. 5. Основа учебного плана по направлению  
080500 «Менеджмент» (бакалавриат)

4. С учетом выбора студентов, требований рынка труда возможно построение отдельных образовательных программ внутри указанного направления, формирующих так называемые профили (специализации)<sup>1</sup>. В их основу зачастую положены элементы ООП в соответствии с кодификаторов второго поколения стандартов ВПО (например, как было показано в таблице 1: «маркетинг», «управление персоналом», «логистика», «государственное и муниципальное управление» и т.п.). В результате может быть получена основа учебного плана, например по профилю «маркетинг» (рис. 6):

### **Гуманитарный, социальный**

<sup>1</sup> Профиль – направленность основной образовательной программы на конкретный вид и (или) объект профессиональной деятельности [44].

*Выбор по профилю*

- Отрасли права 1
- Политология
- Психология
- Социология
- Проектирование бизнес-процессов
- Налоговая система России
- Ценообразование на продукцию и услуги
- Организация маркетинговой деятельности на предприятии
- Управление взаимосвязями с потребителями
- Лидерство и деловые коммуникации

*Выбор по профилю*

- Методы прогнозирования временных рядов
- Факторный анализ
- Основы сетевой экономики
- Профильный программный продукт
- Нормативные методы в управлении
- Менеджмент конкурентоспособности предприятия
- Экологическая безопасность деятельности предприятия
- Стратегии инновационного развития
- Цены и рыночная конъюнктура
- Прямой маркетинг

**и экономический цикл**

- История
- Философия
- Правоведение
- Иностранный язык
- Экономическая теория

**Математический и естественно-научный цикл**

- Математика
- Статистика
- Информационные технологии в менеджменте
- Методы принятия управленческих решений
- Социально-экономическая география и природоведение

**Профессиональный цикл**

- Теория менеджмента
- Управление изменениями
- Безопасность жизнедеятельности



*Выбор по профилю*

- Оценка бизнеса
- Риск-менеджмент
- Бренд-менеджмент
- Мировая экономика
- Инновационный маркетинг
- Компенсационный менеджмент
- Международный менеджмент-маркетинг
- Рекламная деятельность предприятия
- Внутрипроизводственная логистика
- Организация коммерческой деятельности предприятия
- Международное налогообложение и налоговое планирование
- Маркетинговое планирование
- Маркетинг в социальной сфере
- Маркетинг в малом бизнесе
- Стратегический маркетинг

- Маркетинг
- Учет и анализ
- Управление человеческими ресурсами
- Анализ хозяйственной деятельности
- Логистика
- Корпоративная социальная ответственность
- Экономика и организация товаров и услуг
- Финансы
- Стратегический менеджмент
- Управление качеством и конкурентоспособностью
- Финансовый менеджмент

Рис. 6. Основа учебного плана по направлению 080500 «Менеджмент» (бакалавриат) с профилем «маркетинг»

При этом многообразии возможного выбора еще не исчерпано: в рамках каждого профиля возможно включение дисциплин, позволяющих специализироваться в более узкой области; дополнительно появляются факультативные дисциплины, что позволит студенту в соответствии с требованиями стандарта строить собственную программу обучения.

5. В том случае, когда перечень профилей не определяется заранее, составляется многопрофильный учебный план, ориентированный на так называемый общий профиль, учитывающий возможность построения достаточно большого числа вариантов выбора индивидуальных программ обучения, учитывающих востребованность выпускников в различных сферах практической деятельности.

6. В новых стандартах происходит переход на предельно укрупненные единицы описания содержания образования: детализация содержания циклов и предметов заменяется довольно крупными компонентами разделов теории, постановки задач, блоков предметов, имеющих в своей основе междисциплинарный и компетентностный подходы. При этом происходит:

- подготовка к формированию новых компетенций выпускников, направленных на мобильность на рынке труда;
- усиление языковой подготовки студентов;
- усиление роли самостоятельной работы студентов;
- развитие программ академической мобильности преподавателей и студентов;
- усиление академической гибкости и адаптивности учебных дисциплин.

7. Формулируются компетенции, которые дополнительно должны сформироваться у студента в результате освоения учебной дисциплины (модуля) и показывается связь с обязательными (ключевыми) компетенциями, установленными в ФГОС ВПО. Компетенции формулируются для каждой дисциплины в терминах «знать», «уметь», «владеть (быть в состоянии продемонстрировать)». Преподаватель должен владеть арсеналом приемов и методов, с помощью которых в ходе преподавания дисциплины можно отслеживать динамику формирования соответствующей компетенции и в случае неудовлетворительного результата оперативно менять дидактические приемы работы. При этом не следует забывать о той задаче, которая сформулирована в «Общих требованиях к условиям реализации основной образовательной программы»: при разработке бакалаврских программ должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера). Вуз обязан сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности, способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ. При формировании набора дополнительных (по отношению к ключевым) компетенций следует придерживаться некоторых рекомендаций, например:

- необходимо избежать переписывания компетенций «под кальку»;
- необходимо учесть акценты запросов рынка труда, позиционирование и миссию вуза;

- необходимо отметить опасность в склонности некоторых разработчиков прибегать к расширительному толкованию компетенций - своеобразной компетентностной избыточности. В случае избыточности компетенций возникает однопорядковость (тавтология) многих компетенций;
- опасно и стремление к дефициту компетенций.

**8.** Для работы с компетенциями необходимо строить матрицу компетенций.

*Матрица компетенций (МК)* представляет собой документ в виде таблицы, содержащий принципиальный набор компетенций, их уровней, а также текстовые формулировки (дескрипторы), характеризующие определенные качества деятельности человека, соответствующие уровням компетенций, имеющихся у него. МК - универсальный критерий для измерения качества подготовки выпускника вуза, понятный как с внешней, так и с внутренней по отношению к университету позиции. Выполняет связующую функцию по отношению к а) образовательной программе и работодателям, б) образовательной программе и существующему содержанию учебного плана. Основные функции матрицы компетенций можно сформулировать следующим образом:

- называет компетенции, на формирование которых направлена деятельность в образовательной программе;
- разделяет и фиксирует уровни компетенций при помощи формулировок способности выпускника.

Технология работы с матрицей компетенций включает в себя последовательность действий, осуществляемых над МК и при помощи МК на трёх принципиально разных стадиях жизненного цикла учебного плана и образовательной программы в целом:

- 1) на стадии разработки;
- 2) на стадии экспериментальной апробации;
- 3) на стадии функционирования образовательной программы.

Матрица компетенций позволяет проводить анализ причин неудовлетворительной постановки той или иной компетенции, того, как эта компетенция может быть поставлена, в том числе с учетом мирового опыта, и вносить необходимые изменения в учебный процесс (разрабатывается или закупается новый учебный курс, меняется последовательность курсовых работ, изменяется система требований к ним, создаются межфакультетские проекты, применяются активные формы обучения и т.п.).

**9.** Организационный механизм внедрения системы зачетных единиц в учебный процесс во многом обусловлен спецификой его организации в каждом конкретном учебном заведении. Еще в 2007 году соответствии с Информационным письмом Минобрнауки от 23 марта 2006 года № 03 - 336 и

«временной инструкции по пересчету академических часов в кредиты» был проведен расчет действующих учебных планов в кредитах, что позволило получить первичное представление о системе и подготовить основу европейского приложения к диплому выпускника СПбГУЭФ. Специфика, например, СПбГУЭФ заключается, в частности, в его сложной организационной структуре, больших размерах, а также в многопрофильности обучения. Принимая во внимание особенности университета и учитывая сложившуюся практику отечественных вузов, реализацию эксперимента по внедрению в учебный процесс системы зачетных единиц целесообразно начинать в рамках одного факультета с первого курса по всем образовательным программам.

**10.** Основным условием внедрения системы зачетных единиц является введение кредитно-модульной системы организации учебного процесса. При ее разработке целесообразно использовать модульно-рейтинговую систему непрерывной текущей аттестации студентов, включая 100-балльную шкалу оценок знаний студентов. Опыт такой работы в университете имеется: в течение нескольких лет на нескольких кафедрах университета успешно используется модульно – рейтинговая система оценивания работы студентов (см. например [27, 30]).

**11.** В соответствии с требованием ФГОС ВПО об обеспечении студенту реальной возможности разрабатывать индивидуальные образовательные программы, в университете необходимо создавать систему построения таких индивидуальных образовательных программ. Индивидуальная образовательная траектория будет зависеть от особенностей построения учебного плана, заложенных в нем потенциальных профилей, разнообразия факультативных дисциплин, видов самостоятельной работы. Богатый опыт построения таких траекторий накоплен в зарубежных вузах, в том числе и в вузах – партнерах СПбГУЭФ, что позволяет аккумулировать этот опыт с учетом специфики собственных учебных планов, накопленных традиций и собственного опыта работы по построению набора модулей индивидуальной программы обучения студента [20, 22, 27, 29, 30]. При этом, не умаляя значимости содержательных аспектов образовательной программы, не следует забывать о достаточно большой работе организационно-учетного характера, которая будет тем более разнообразной и трудоемкой, чем больше студентов обучается на направлении.

**12.** Внедрение системы индивидуальных образовательных траекторий потребует:

- широкого использования электронной системы организации и контроля работы студентов;

- необходимости признания большей самостоятельности преподавателя в составлении программы курса и самостоятельности студента в составлении учебного плана;

- постоянной работы по повышению квалификации преподавателей;
- формирования нового организационного компонента образовательной технологии – индивидуального учебного плана студента, определяющего, какие модули учебного плана выбрал тот или иной студент для построения собственной траектории обучения и получения необходимого в соответствии со стандартом количества кредитов;

- расширения форм организации учебного процесса с целью его активизации;

- расширения перечня форм и методов консультационной деятельности преподавателя.

**13.** В кредитно-модульную систему обучения студентов входят:

- перечень компетенций, необходимых для освоения студентом;
- перечень модулей, на которых строится индивидуальный план обучения студента;

- сумма кредитов по каждому модулю, в зависимости от установленной его трудоемкости.

**14.** Как уже неоднократно подчеркивалось, при переходе на компетентностный подход к построению учебных программ обучения в высших учебных заведениях неизбежно встает вопрос об оценке уровня полученной компетенции. Конкретные оценки достигнутого уровня интересуют студента и в процессе обучения, и на заключительном этапе обучения по выбранной программе. Эти оценки важны и для преподавателей, которые должны представлять эффективность и результативность выбранных методов и подходов ведения учебного процесса. Оценка компетенций, естественно, важна и для работодателя.

**15.** Введение кредитов и модулей позволяет студентам учиться по индивидуальным планам, самостоятельно выстраивая свою образовательную траекторию.

**16.** Переход на новые стандарты обучения существенно увеличивает требования к организации самостоятельной работы студентов. Анализ накопленного опыта показывает, что используемые формы организации не отвечают в полной мере поставленным требованиям по активизации самостоятельного поиска нетрадиционных путей решения практических задач, задания для самостоятельной работы не отличаются разнообразием, и отноше-

ние к ней преподавателей и студентов часто бывает откровенно формальным. Требуется расширение перечня форм организации самостоятельной работы студентов и изменение отношения к ней как студентов, так и преподавателей.

**17.** Значительное увеличение нагрузки преподавателей по контролю самостоятельной работы студентов требует расширения перечня форм и методов консультационной деятельности преподавателя. В практику консультирования все шире должны внедряться современные средства связи, включая использование интернет-ресурсов, формы дистанционного общения.

**18.** В последние годы недостаточное внимание уделяется преподавателями выполнению воспитательной функции. Воспитательный процесс в вузах предполагает формирование у студентов чувства сопричастности к деятельности всего учебного заведения, его традициям, уважительного отношения к преподавателям, сотрудникам и другим студентам, ответственного отношения к процессу обучения, бережного отношения к материально-технической базе вуза. Такой процесс предполагает активное вовлечение студентов в научную и общественную жизнь вуза, привлечение их к практической деятельности в рамках отдельных его структурных подразделений, развитие форм профессионального и личного общения между преподавателями и студентами.

Ведущая роль в воспитании студентов принадлежит профессорско-преподавательскому составу, ученым университета. Преподаватель в России всегда был воспитателем, но сегодня воспитание может и должно быть понято не как единовременная передача опыта и оценочных суждений старшего поколения младшему, но и как воздействие и сотрудничество преподавателей и студентов в сфере их совместной учебной и внеучебной деятельности.

Воспитательная работа отличается многообразием форм, непрерывностью в своей реализации, многогранностью и охватывает все составляющие, все виды деятельности высшего учебного заведения.

Структура управления воспитательной работой должна удовлетворять следующим требованиям:

- обеспечение реального и динамичного единства учебного, научного и воспитательного процессов, формирование бакалавра, специалиста, магистранта в соответствии с квалификационными требованиями;

- наличие условий, поддерживающих и развивающих студенческое самоуправление и соуправление по всем направлениям профессионального и социального становления выпускника;
- включение в воспитательный процесс всех преподавателей и сотрудников университета;
- обеспечение постоянного контроля за воспитательным процессом, работой кафедр, факультетов, преподавателей, кураторов с оценкой эффективности их деятельности в части воздействия на формирование личностных характеристик студента;
- организация информационного обеспечения студентов по всем сферам жизнедеятельности университета.

**19.** В соответствии с образцами лучшей практики в вузах стран-участниц Болонского процесса следует осуществлять регулярный мониторинг трудоемкости как отдельных частей образовательной программы, так и целиком. Это необходимо, во-первых, для того, чтобы выявлять на систематической основе степень *соответствия рассчитанной учебной нагрузки студентов (трудоемкости) фактической*; во-вторых, чтобы провести своевременное и корректное изменение трудоемкости в связи с возможным обновлением (расширением, углублением) содержания отдельной учебной дисциплины, модуля или цикла. Изменение трудоемкости могут вызывать также изменения в организации учебного процесса, изменения в структуре дисциплины, введение новых видов учебной деятельности студентов. В модульных вариантах организации образовательного процесса потребуется корректировка учебного материала и (или) видов преподавательской, учебно-методической деятельности, изменение системы оценивания, поскольку число зачетных единиц (совместимых с ECTS) уже было зафиксировано при первоначальном планировании. В немодульных вариантах организации образовательного процесса может изменяться количество зачетных единиц, что, безусловно, затронет другие циклы, разделы учебных дисциплин и практики, так как общее количество зачетных единиц для всей ООП является строго фиксированным, в том числе и по семестрам, и по учебному году. Обычно применяются две формы корректировки учебной нагрузки (трудоемкости) студентов. Первая предназначена для преподавателей; вторая предполагает привлечение студентов в целях выявления реального объема времени, затраченного ими на тот или иной цикл, раздел, модуль и т.д.

**20.** Компетенции, кредиты и модули образуют единую, кредитно-модульную структуру подготовки бакалавров, специалистов или магистров. В этой системе видно, какие учебные модули (дисциплины) обеспечивают формирование тех или иных компетенций и какова их трудоемкость - «кредитная стоимость».

21. Для эффективного использования форм индивидуальной работы со студентами, а также для непосредственного взаимодействия студента с образовательными ресурсами в учебном процессе необходим соответствующий уровень обеспеченности учебного заведения квалифицированными педагогическими кадрами и материально-техническими ресурсами. Учебное заведение должно иметь необходимые библиотечные фонды, включая доступ студентов к ресурсам электронных библиотек, электронных баз данных. Необходимым условием для индивидуализации работы со студентами является соответствующий уровень обеспеченности учебного процесса аудиторным фондом, компьютерной техникой, доступа к интернет-ресурсам.

\* \* \*

Перечисленные основные задачи не исчерпывают всего списка проблем, с которыми столкнется высшее учебное заведение при переходе на новые учебные планы. Предстоит большая работа по внедрению в практику образовательной деятельности всех требований к качеству выпускников, сформулированных в стандартах третьего поколения. Особой задачей является задача формирования преподавателя нового формата, способного аккумулировать накопленный опыт в области дидактики, социальной психологии, использовать все новейшие достижения отечественной и мировой педагогической практики.

Предстоит кропотливая организационная работа по формированию новых учебных планов, подготовке методического сопровождения читаемых дисциплин, особенно тех, которые будут реализовываться в новом формате. Преподавателям предстоит значительно расширить перечень форм организации учебного процесса, методик проведения аудиторных занятий, форм самостоятельной работы студентов, процедур консультационной деятельности.

Более тесными должны быть контакты с работодателями, со всеми организациями, в которых студенты проходят практику.

Расширение возможностей студента в построении индивидуальной программы обучения потребует кардинальной перестройки в области организации учета успеваемости студента, технологиях проведения текущей и промежуточной аттестации, оценке формирования заявленных компетенций.

Без соответствующей заявленным целям материально-технической базы решение поставленных задач вряд ли будет эффективным и своевременным.





**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Автономов В.С., Грачева М.В. и др. Инновационные подходы к проектированию федерального государственного образовательного стандарта и примерных основных образовательных программ по направлению подготовки высшего профессионального образования «Экономика» / Под ред. И.Г. Телешовой. – М., 2007.
2. Алтайцев А.М., Наумов В.В. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения.– Минск: Центр проблем развития образования, 2002. – С. 229–241.
3. Аналитический центр Эксперт. Вузы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы. – М., 2005.
4. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт фило-софско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
5. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
6. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002.– С. 22–46.
7. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате: Учебное издание. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 29 с.
8. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. – 174 с.
9. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. – 379 с.

10. Вагенаар Р. Накопление кредитов, компетенции и определение результатов обучения / Материалы конференции EUA и Швейцарской конфедерации (ETH. Цюрих, 2002).
11. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов ВПО нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
12. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, направление 521500 «Менеджмент», квалификация – бакалавр менеджмента. № гос. регистрации 351, утвержден 14 апреля 2000 года.
13. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
14. Грачева М.В., Дунаев С.А. и др. Нормативно-методические материалы по организации и внедрению инновационных магистерских программ / Под ред. И.Г. Телешовой. – М., 2007.
15. Гребенюк Е. Помощь HR-специалисту: модель компетенций // Корпоративная культура. – 2006. – № 3.
16. Делор Ж. Образование: необходимая утопия // Педагогика. – 1988. – № 5.
17. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода к образованию. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
18. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
19. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Материалы XII Всероссийского совещания. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4–5.

20. Егорова И.И., Курочкина А.Ю. Двухуровневое обучение: формирование оценки профессиональных навыков выпускников вуза: Препринт. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2008. – 36 с.
21. Егорова И.И., Курочкина А.Ю., Морозова В.Д. Интеграция профессионального обучения и гуманистического воспитания – основа формирования компетенций выпускников: Препринт. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2008. – 32 с.
22. Егорова И.И., Курочкина А.Ю., Морозова В.Д. Единство воспитательной работы и профессионального обучения – основа формирования компетенций выпускников вуза. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2009. – 148 с.
23. Иваницкая Н., Кузнецова Е. Парадокс образования // Ведомости. – 2006. – Март. – С. 10.
24. Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 88 с.
25. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. – Минск: Издательский центр БГУ, 2005. – С. 438–440.
26. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. – 2005.– № 10. – С. 27–33.
27. Курочкина А.Ю., Клочкова А.В., Четыркина Н.Ю. Методические рекомендации по разработке модульного курса. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2005.
28. Лукичев Г.А. В поисках эффективного взаимодействия высшего образования и работодателей // Экономика образования. – 2005. – № 4. – С. 10-11.
29. Модернизация системы обучения в СПбГУЭФ. Выпуск 7. Развитие профессиональных навыков студентов на основе использования деловых игр: Методические рекомендации / И.И. Егорова, А.Ю. Курочкина. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – 40 с.
30. Модернизация системы обучения в СПбГУЭФ. Выпуск 8. Развитие профессиональных навыков студентов на базе использования модульного подхода: Методические рекомендации / И.И. Егорова, А.Ю. Курочкина, В.Д. Морозова. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2008. – 44 с.

31. Молодой специалист XXI века. Избранные материалы научно-практических конференций 2001–2005 гг.
32. Нормативно-методические материалы по организации и внедрению инновационных магистерских программ / Под ред. И.Г. Телешовой. – М., 2007.
33. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации / Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 34 с.
34. Отчет по проекту «Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе компетентностной модели выпускника и разработка информационной технологии их проектирования» / Научный руководитель проф. Н.Н. Кузьмин. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2005.
35. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России / В.А. Богославский и др. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 132 с.
36. Проектирование государственных образовательных стандартов ВПО нового поколения: Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 102 с.
37. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
38. Смирнова С. Умейте сосредоточиться на деталях // Ведомости. – 2006. – Март. – С. 11.
39. Спенсер-мл. Лайл М., Спенсер Сайн М. Компетенции на работе: Пер. с англ. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.
40. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
41. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.

42. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы. Утверждена Постановлением Правительства РФ № 803 от 23.12.2005.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 080500 «Менеджмент» – степень бакалавр, 2008.
44. Челпанов И.В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования: Материалы к седьмому заседанию методологического семинара 17 мая 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 97 с.
45. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007.
46. Bloom, B.S. a.o. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. – New York, Mc Grow-Hill Book Co, 1971.
47. Bloom, B.S. Taxonomy of educational objectives. – New York, McKay, 1956.
48. Schwarz-Hahn St., Rehbarg M. Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Kassel, 2003.
49. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
50. <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>
51. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
52. Fred M. Newmann and Gary G. Wehlage. Successful School Restructuring. – Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools, 1995.
53. Fred M. Newmann, Helen M. Marks, and Adam Gamoran. Authentic Pedagogy and Student Performance. – American Journal of Education 104, 1996, P. 280-312.
54. Fred M. Newmann, Walter G. Secada, and Gary G. Wehlage. A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards, and Scoring. – Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research, 1995.



## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3
Принятые обозначения и определения .....	5
Глава 1. Предпосылки перехода на многоуровневую систему подготовки кадров .....	7
Глава 2. Компетентностный подход к образованию .....	17
2.1. Компетенции – новое качество образования .....	17
2.2. Формирование профессиональных компетенций .....	22
Глава 3. Нормативная база .....	29
Глава 4. Требования к реализации основной образовательной программы бакалавриата .....	34
4.1. Требования к результатам освоения основной образовательной программы бакалавриата .....	35
4.2. Общие требования к условиям реализации основной образовательной программы бакалавриата .....	36
4.3. Требования к структуре основной образовательной программы бакалавриата .....	40
4.4. Требования к параметрам основной образовательной программы бакалавриата .....	44
4.5. Требования к организации учебной и производственной практики основной образовательной программы бакалавриата	47
4.6. Требования к итоговой государственной аттестации .....	48
4.7. Требования к кадровому обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата .....	48
4.8. Требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата .....	49
4.9. Требования к информационному обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата	50



4.10. Требования к материально-техническому обеспечению учебного процесса основной образовательной программы бакалавриата .....	52
Глава 5. Оценка качества освоения основной образовательной программы бакалавриата .....	53
Глава 6. Основные задачи по переходу на стандарты третьего поколения .....	87
Библиографический список .....	99

Научное издание

Гидрович Светлана Романовна  
Егорова Ирина Ивановна  
Курочкина Анна Юрьевна

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ  
ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

Редактор О.А. Масликова

Подписано в печать 20.09.10. Формат 60x84 1/16. Усл. печ.  
л. 6,75. Тираж 200 экз. Заказ 428. РТП изд-ва СПбГУЭФ.

Издательство СПбГУЭФ. 191023, Санкт-Петербург, Садовая ул., д. 21.