



**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И
КОНСТРУИРОВАНИЮ НА ИХ ОСНОВЕ
УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ
В ВУЗАХ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

ЧАСТЬ 2

БИШКЕК-2012

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И КОНСТРУИРОВАНИЮ НА ИХ ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ В ВУЗАХ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ.. – Б.: 2012. – 92 с.

Авторская группа:

- Сирмбард С. Р. – руководитель, национальный эксперт по реформированию высшего образования МОиН КР, ректор БФЭА;
- Адамкулова Ч. У. – руководитель группы национальных экспертов по реформированию высшего образования, декан КЕФ КНУ им. Ж. Баласагына;
- Бекбоева Р. Р. – национальный эксперт по реформированию высшего образования МОиН КР, декан высшей школы магистратуры МУК;
- Домашов И. А. – заместитель председателя экологического движения БИОМ;
- Дмитриенко И. А. – председатель УМО по юридическим направлениям, проректор по учебной работе и инновационному развитию КГЮА;
- Елебесова С. А. – декан факультета славяноведения БГУ;
- Ешенова Н. А. – лектор Ошского областного института повышения квалификации учителей русского языка и литературы;
- Коротенко В. А. – председатель экологического движения БИОМ;
- Куттубаева Г. А. – зав. кафедрой общего и русского языкознания БГУ;
- Куфлей О. В. – зав. отделом информационных технологий КГЮА;
- Мамбеталиева Э. Ж. – доцент кафедры «Государственное и муниципальное управление» АУП КР;
- Мамбеткожоева Т. С. – главный специалист учебного отдела БГУ;
- Мурзаев С. К. – профессор кафедры «Государственное и муниципальное управление» АУП КР;
- Омуралиев У. К. – председатель УМО по техническим направлениям, проректор по учебной работе КГТУ им. Раззакова;
- Рыскулов С. К. – председатель УМО по экономическим направлениям, проректор по учебной работе КЭУ;
- Саматова Ж. Б. – зав. сектором планирования и организации учебного процесса КГЮА;
- Сулейманова Ш. С. – декан факультета биологии КНУ им. Ж. Баласагына;
- Суеркулова Н. Т. – начальник учебного отдела БФЭА;
- Токтосунов Т. А. – председатель УМО КНУ им. Ж. Баласагына по разработке ГОС ВПО по биологии;
- Хисматуллина Г. А. – зав. отделом мониторинга и контроля качества образования КГЮА;
- Чолбаева С. Д. – зав. кафедрой «Финансы и кредит» КЭУ;
- Эсенбаев А. Э. – и.о. доцента кафедры «Государственное и муниципальное управление» АУП КР;
- Эсентаев Э. А. – начальник учебного отдела БГУ.

Настоящие методические рекомендации разработаны при финансовой и организационной поддержке программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос – Кыргызстан» в рамках проекта Ассоциации учреждений образования «EdNet» «Модернизация содержания высшего образования и системы гарантии качества».

Данные рекомендации обобщают результаты работы творческих групп по конструированию пилотных проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлениям «Менеджмент», «Педагогика», «Сельское хозяйство», «Туризм», «Экология», «Экономика», «Управление бизнесом», «Филология», «Журналистика», результаты деятельности пилотных вузов по разработке учебных программ на основе методологии TUNING и внедрению европейской системы перевода и накопления кредитов (ECTS).

При составлении данных рекомендаций использовались результаты проектов «Разработка пилотных государственных образовательных стандартов на основе компетентностного подхода» (2007), «Разработка образовательных стандартов высшего педагогического образования с учетом требований компетентностного подхода» (2010), программы «Образовательная реформа» Фонда «Сорос – Кыргызстан», проектов программы TEMPUS европейской комиссии «Создание национальных информационных центров по продвижению Болонского процесса в КР(2007)», «Создание TUNING-команд в Кыргызской Республике» (2008).

Методические рекомендации адресованы руководителям и членам учебно-методических объединений, руководителям учебных подразделений вузов и призваны оказать им методическую помощь в разработке проектов ГОС ВПО и учебных планов и программ на их основе.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. КОМПЕТЕНЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАДИКАЛЬНЫХ РЕФОРМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
1.1. История возникновения и развития компетентностного подхода	7
1.2. Проект TUNING «Настройка образовательных структур в Европе»	9
1.3. Понятие компетенций и их классификация	12
1.4. Понятие и роль результатов образования	16
1.5. Компетентностная модель выпускника	23
2. ОБЩАЯ СТРУКТУРА (МАКЕТ) ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (С РЕКОМЕНДАЦИЯМИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ РАЗДЕЛОВ)	29
3. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОПРОСА РАБОТОДАТЕЛЕЙ, ВЫПУСКНИКОВ И ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА	54
3.1. Определение перечня работодателей, выпускников и представителей академического сообщества	54
3.2. Структура анкет для опроса работодателей и выпускников	55
3.3. Структура анкет для опроса представителей академического сообщества	57
4. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПРОСА И СОСТАВЛЕНИЕ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА	58
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	60
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	71
ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА	85

ВВЕДЕНИЕ

В концептуальных и стратегических документах Кыргызской Республики в качестве одной из важнейших задач ставится улучшение человеческого капитала. Эту глобальную задачу невозможно решить без реформирования системы образования. Именно образование «сегодня становится одним из важнейших показателей и приоритетных направлений общественного развития в мире. Формирование человеческого капитала и реализация человеческого потенциала на пользу личности и общества подразумевают особую ответственность государства в построении системы образования, ориентированной на достижение результатов и удовлетворение запросов общества XXI века». В проекте «Концепция развития образования до 2020 г.» указывается, что Кыргызская Республика строит гибкую, открытую, соответствующую современным требованиям национальную систему образования, опираясь на лучшие традиции отечественного образования и международный опыт. Предполагается, что образовательная система 2020-го года станет главным инструментом продвижения социального и политического развития Кыргызстана и обеспечит его конкурентоспособность в региональных и международных процессах.

Одним из важных шагов в реформировании отечественной системы высшего образования можно считать Постановление Правительства Кыргызской Республики «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в Кыргызской Республике» от 23 августа 2011 г. Данным документом в целях интеграции высшего профессионального образования в международное образовательное пространство с 2012 – 2013 учебного года устанавливается двухуровневая структура высшего профессионального образования, утверждаются макеты государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки для бакалавров и магистров, по специальностям, а также перечни направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования.

Важно, однако, отметить, что процесс перехода на двухуровневую систему не должен стать формальным, а требует коренных изменений в проектировании как государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, так и учебных планов и программ на их основе.

В последние годы (наиболее активно с 2007 г.) в академическом сообществе нашей республики происходило обсуждение путей реформирования структуры и содержания высшего образования. Основными недостатками действующих временных государственных образовательных стандартов были названы: их жесткость, ориентация на стандартизацию процессов обучения, а не на стандартизацию ожидаемых результатов, как следствие – существенное ограничение академической свободы вузов и преподавателей в построении учебных планов и программ, отсутствие

сопоставимости с европейскими и другими типами квалификационных структур, дробление дисциплин и акцент на использование «дидактических единиц», отсутствие реальных механизмов учета требований быстроменяющегося рынка труда.

В связи с этим предполагалось, что новое поколение ГОС ВПО должно обладать следующими принципиальными отличиями:

- Быть инструментом, позволяющим понимать и признавать ожидаемые результаты образования по данному направлению/специальности, а также помогать строить собственную образовательную траекторию. Это предполагает, что должен реально расширяться круг пользователей данных документов.
- Быть инструментом сопоставимости и признания, а значит, базироваться не на дидактических единицах, а на ожидаемых результатах обучения, понятных как работодателям, так и представителям иных образовательных систем. Кроме того, для обеспечения признания ожидаемые результаты обучения по уровням должны быть сопоставимы с квалификационными структурами стратегически важных для Кыргызстана образовательных пространств.
- Новые стандарты, а также разрабатываемые на их основе учебные планы и программы должны обеспечить реальную гибкость и вариативность образовательных траекторий студентов, их академическую мобильность. Как показывает мировой опыт, наиболее целесообразно для решения данной задачи использовать кредитные системы, в частности европейскую систему перевода и накопления кредитов ECTS.
- Для подготовки качественных конкурентоспособных специалистов новое поколение ГОС должно базироваться на реальных требованиях рынка труда, причем как национального, так и международного.

Таким образом можно констатировать, что основными концептуальными отличиями новых ГОС ВПО и разрабатываемых на их основе учебных планов и программ должно стать использование компетентностного подхода и кредитной системы.

Данные методические рекомендации обобщают результаты пилотных проектов, поддерживаемых Фондом «Сорос – Кыргызстан», программой TEMPUS европейской комиссии, в области реализации компетентностного подхода и европейской системы перевода и накопления кредитов при создании нового поколения государственных образовательных стандартов и образовательных программ в высшем образовании.

1. Среди наиболее значимых проектов по апробации компетентностного подхода:

- Разработка пилотных государственных образовательных стандартов на основе ком-

петентностного подхода (2007-й, программы «Образовательная реформа» ФСК);

- Создание национальных информационных центров по продвижению Болонского процесса в КР(2005 – 06-й, TEMPUS);
- Расширение центров по Болонскому процессу и поддержка TUNING-команд в Кыргызской Республике (2006-07-й, TEMPUS);
- Разработка образовательных стандартов высшего педагогического образования с учетом требований компетентностного подхода (2010-й, программы «Образовательная реформа» ФСК).

2. Среди наиболее значимых проектов по апробации европейской системы перевода и накопления кредитов:

- Создание Национального бюро по ECTS (2007-й, TEMPUS);
- Разработка стратегии по переходу на европейскую систему перевода и накопления кредитов в Кыргызской республике (2005, TEMPUS).

Были учтены также результаты проектов, реализованных европейскими университетами, в частности результаты TUNING и CORE1,2, а также инновационные работы российских исследователей, полученные в рамках приоритетного национального проекта «Образование» в 2006 – 2008гг.

1. КОМПЕТЕНЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЦЕНТРАЛЬНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАДИКАЛЬНЫХ РЕФОРМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основополагающими понятиями обновленных подходов к формированию содержания высшего образования являются компетенции и ожидаемые результаты образования. Важно определить каждое из них и установить связь между ними.

1.1. История возникновения и развития компетентностного подхода

Некоторые исследователи полагают, что основателем компетентностного подхода был еще Аристотель, который изучал возможности состояния человека, обозначаемого греческим «*ate*» – сила, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности. Но большее распространение получила точка зрения, что понятия «компетентность» и «компетенция» стали использоваться с 1958 года.

В современном становлении компетентностного подхода в образовании условно можно выделить три основных этапа.

Первый этап – 1960 – 1970 гг.

Он характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция»/ «компетентность».

Competence-based education (CBE) – «образование, ориентированное на компетенции» – восходит к предложению Ноама Хомского, всемирно известного ученого-лингвиста, в 1965 году по применению понятия «компетенция» к теории языка. Хомский сформулировал понятие «компетенции» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. В то же время в работе Р. Уайта (1959г.) *Motivation reconsidered: the concept of competence* категория «компетенции» содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию.

Затем это понятие получило новое развитие в американской концепции образования на основе компетенций в 70-х годах XX века.

Второй этап – 1970 – 1990 гг. Характеризуется использованием категории «компетенция» в теории и практике обучения языку, профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции». В работе Дж. Равенна «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 году, дается развернутое толкование компетенции. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... Эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эф-

фективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

В начале 90-х гг. в зарубежной педагогической науке появляется понятие «ключевые компетенции». Оно вводится Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров.

В середине 90-х гг. это понятие начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

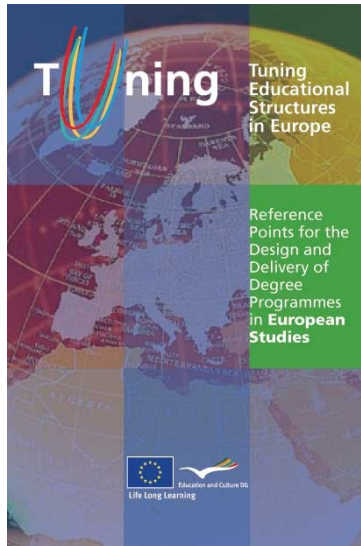
В советской педагогике как близкие к компетентностному подходу можно рассматривать работы, основанные на системно-деятельностном подходе.

Третий этап – начиная с 1990-х гг.

«Компетентностный подход» как понятие и как некая система, как понятие и системная концепция описания образованности человека стал интенсивно развиваться в конце 90-х годов XX века и в первые годы XXI века под воздействием влияния моделей образования в западной Европе и США, в том числе развернувшегося в конце 90-х годов XX века Болонского процесса.

Болонский процесс требует общего понимания содержания квалификаций и степеней во всех программах стран-участниц и в качестве приоритетного направления совместных усилий называет определение общих и специальных компетенций выпускников.

1.2. Проект TUNING «Настройка образовательных структур в Европе»



«Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING) – это университетский проект, цель которого – предложить всесторонний подход к реализации задач Болонского процесса на уровне университетов и предметных областей. Проект предлагает методологию разработки, реализации и оценки образовательных программ для каждого из уровней (бакалавриат, магистратура).

Девиз TUNING: настройка образовательных структур и программ на основе разнообразия и автономии.

Кроме того, проект служит платформой для выработки высшими учебными заведениями согласованных контрольных параметров (требований) по предметным областям, необходимых для обеспечения сопоставимости, совместимости и прозрачности программ. Согласованные параметры выражаются в терминах результатов образования и компетенций.

Проект начался в 2000 году при поддержке европейской комиссии и включает представителей большинства стран – участниц Болонского процесса.

Участники проекта TUNING указывают, что название «Настройка» было выбрано специально для того, чтобы подчеркнуть: университеты стремятся не к единообразию программ или единым, определенным, «предписанным» учебным планам, но к согласованным параметрам, сближению и общему пониманию программ.

Проект TUNING связывает генезис компетентностного подхода с решением проблемы сравнимости и совместимости «степеней» (уровней, ступеней, квалификации), то есть мер качества приобретенного профессионализма, в высшей школе европейских стран, – сравнимости и совместимости способностей выполнять определенные виды деятельности (комплексы задач).

Проект TUNING исходит из следующей основной посылки: «...степени могут быть сравнимыми и совместимыми, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней, и если их академические и профессиональные профили также сравнимы». При этом сами профессиональные профили должны отвечать запросам обществ, которые весьма многообразны.

Цели проекта:

- Сделать систему европейского образования более конкурентоспособной на мировом уровне.

- Увеличить возможности трудоустройства выпускников.
- Повышение информированности о важности гражданской и социальной ответственности.
- Усиление возможностей для развития личности.
- Расширение структур для признания и мобильности.
- Стимулирование международного и национального сотрудничества в высшем образовании через транснациональную интеграцию программ.
 - Внедрение и признание дескрипторов циклов.
 - Основа для построения квалификационных рамок.

В проекты вовлечены 53 страны

Только в 25 межрегиональных/национальных проектах вовлечены более 10000 университетов

- Консолидированный бюджет этих проектов составляет более 20 млн. евро.
- Результаты отражены более чем в 25 публикациях.



Рис.1 Вовлечение стран в проекты TUNING

Как следует из анализа целей проекта TUNING, компетентностный подход в значительной степени вызван необходимостью:

- создания общего языка между «академическими кругами» в высшей школе, работодателями и выпускниками по поводу качества результатов обучения, экспликации академических и профессиональных профилей, т. е. проблемой «погружения» высшей школы в рынок, обеспече-

ния «прозрачности» в системе меновых отношений на «рынке образования» и на «рынке труда», обеспечения их совместимости, интернационализации рынка труда и образования;

- обеспечения возможности перерывов на базе введения двухуровневой (двухцикловой) /трехуровневой (трехцикловой) системы высшего образования и образования в течение всей жизни;
- актуализации освоения высшей школой «новых типов результатов образования, выходящих за рамки профессиональных знаний, умений и навыков», находящих свое применение в широких контекстах трудоустраиваемости и гражданственности.

Важным моментом является тот факт, что данный проект выделяет роль качества в процессе переработки, разработки, реализации образовательных программ и в рамках методологии TUNING был выработан подход к повышению качества, который включает все элементы цепочки обучения.

Предметные области, разработанные в рамках проекта TUNING:

- Бизнес
- Химия
- Науки о Земле
- Образование
- Европейские исследования
- История
- Математика
- Медицинский уход
- Физика
- Сельское хозяйство
- Архитектура
- Гуманитарные науки
- Ландшафтная архитектура
- Языки
- Медицина
- Музыка
- Политические науки
- Радиография
- Социальная работа
- Спорт

1.3. Понятие компетенций и их классификация

Многие авторы используют понятия «компетенция» и «компетентность» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности (присущих ей или приобретенных в процессе образования).

До сих пор не существует единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность». Понятие «**компетентность**» используется для **описания конечного результата образования.**

Введение понятия «компетентности» как «умение мобилизовать знания и опыт к решению конкретных проблем» (термин Жана-Франсуа Перре) позволяет рассматривать компетентность как **многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования.**

Квалификация представляет собой уровень развития способностей работника, позволяющий выполнять ему трудовые функции определенной степени сложности **в конкретном виде деятельности.**

Как указывает профессиональный исследователь проблем перспективного развития Георгес Т. Росс: «В ускоряющейся экономике предприятия остерегаются создавать рабочие места, на которых работают в течение жизни. Слишком быстро устаревают know-how наемных работников. Растет ненадежность рабочих мест, поскольку все больше сотрудников связаны с гибкими, краткосрочными проектами и коллективами, которые необязательно принадлежат одной фирме (outsourcing). Требуется наличие компетенций. Для того кто ищет работу, это означает, что он должен стать универсальным работником (работником, обладающим «портфелем компетенций»- Portfolio Worker): он должен обладать разносторонними способностями, которые основываются на собственных талантах и пронизаны оригинальной комбинацией практического опыта. Вместо выполнения задания требуется способность решать проблемы. Сотрудники становятся в большей степени квазисамостоятельными (или intrapreneurs) со значительной рыночной ответственностью».

Компетенция предстает как **компонент качества человека**, некая группа его свойств, определяющих его способность (возможность, приспособленность, пригодность) выполнять определенные действия или комплекс задач того или иного вида деятельности.

В. Хутмакер в 1996 на симпозиуме в Берне отнес компетенцию к ряду таких понятий, как «умения», «способность», «мастерство», указал, что понятие «компетенция» ближе к понятию «знаю, как», чем к полю «знаю, что», и вслед за Н.Хомским подчеркивал, что потребление есть компетенция в действии.

В макетах ГОС ВПО КР дается следующее определение:

Компетенция - динамичная комбинация личных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для занятия профессиональной деятельностью в соответствующей области

В данных методических рекомендациях предлагается также использовать более расширенное определение компетенций, выдвинутое проектом TUNING, не противоречащее, указанному в ГОС ВПО, а скорее уточняющее его.

Компетенции представляют собой динамичную комбинацию когнитивных и метакогнитивных навыков, демонстрацию знаний и понимания, межличностные, интеллектуальные и практические навыки, а также этические ценности.

Формирование компетенций является целью любой образовательной программы. Компетенции развиваются в течение всех учебных модулей и оцениваются на разных стадиях программ.

Появление категории компетенций сопровождалось одновременным процессом их классификации. Можно сказать, что существует множество целевых классификаций компетенций, выстраиваемых исходя из разных целей управления и из разных ситуаций.

Интерес представляют классификация способов определения компетенций, предложенная в глоссарии терминов рынка труда, разработки образовательных программ и учебных планов» Европейского фонда образования (1997). По этому глоссарию выделяются четыре способа определения компетенций:

- компетенции, основанные на параметрах личности;
- компетенции, основанные на выполнении задач и деятельности;
- компетенции, основанные на выполнении производственной деятельности;
- компетенции, основанные на управлении результатами деятельности.

Советом Европы в 1996 г. было введено 5 ключевых компетенций, которыми должны обладать молодые европейцы при получении среднего образования:

- социальные и политические компетенции для развития демократических институтов;
- компетенции для жизни в поликультурной среде;
- мастерство устной и письменной коммуникации;
- компетенции доступа к информации;
- способность учиться на протяжении всей жизни.

В рамках проекта TUNING компетенции, формируемые высшим профессиональным образованием, разбиты на два макрокласа: универсальные, несвязанные непосредственно с решением профессиональных задач, но связанные с успешностью профессиональной деятельности опосредованно, и предметно-специализированные компетенции, которые «тесно связаны со специфиче-

ским знанием области обучения» и обеспечивают своеобразие и состоятельность конкретных программ на соискание степени.

Мощность класса универсальных компетенций такова, что они являются почти общими для всей высшей школы Европы, а мощность класса предметно-специализированных компетенций намного меньше, отражает их адресность только к определенным направлениям, специальностям и специализациям, или на языке европейской учебной практики – к определенным конкретным программам на соискание степени (бакалавра или магистра).

Универсальные компетенции имеют двойственную природу. С одной стороны, они не являются профессионально обусловленными. Этими компетенциями должны, так или иначе обладать все современные специалисты – независимо от сферы деятельности. С другой – универсальные компетенции профессионально значимы, поскольку они составляют основу для профессиональных компетенций, позволяя им полноценно развиваться. Важной особенностью универсальных компетенций является то, что они дают возможность выпускникам вуза в случае необходимости быть востребованными на рынке труда, успешно реализовывать себя в других профессиях (в сферах деятельности, не связанных в вузе квалификацией).

В проекте TUNING, на который мы опираемся, различаются три типа общих компетенций: инструментальные, межличностные и системные.

Инструментальные включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем; умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции. Конкретизированный набор включает:

1. Способности к абстрактному и аналитическому мышлению и синтезу идей.
2. Способность к планированию и управлению временем.
3. Знание и понимание предметной области и понимание профессии.
4. Коммуникативные (письменные и устные) навыки на родном языке.
5. Коммуникативные способности на (втором) иностранном языке.
6. Способность использовать информационные и коммуникационные технологии.
7. Способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из различных источников.
8. Способность определять, формулировать и решать проблемы.
9. Способность принимать решения.

Межличностные, то есть индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

Набор межличностных компетенций включает:

1. Способность к критике и самокритике.
2. Способность работать в команде.
3. Способность мотивировать людей и идти к общим целям.
4. Способность взаимодействовать с другими конструктивно даже при решении трудных вопросов.
5. Способность взаимодействовать по ключевым вопросам с экспертами в своей области и в других предметных областях.
6. Способность конструктивно взаимодействовать независимо от происхождения, культуры и других различий.
7. Способность работать в международном контексте.
8. Приверженность этическим ценностям.

Системные компетенции, то есть сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы. Они включают:

1. Способность применять знания на практике.
2. Способность проводить исследования соответствующего уровня.
3. Способность к обучению и постоянному обновлению знаний.
4. Способность адаптироваться к новым ситуациям и выдерживать давление.
5. Способность к генерации новых идей (творчеству).
6. Способность демонстрировать сознательность в вопросах равенства и гендерных вопросах.
7. Способность работать автономно.
8. Способность к разработке проектов и управлению ими.
9. Способность к инициативе, усилению духа предпринимательства и интеллектуальной любознательности.
10. Способность оценивать и поддерживать качество рабочих процессов.
11. Приверженность защите окружающей среды.

12. Приверженность здоровью, благополучию и безопасности.
13. Приверженность задачам и ответственности.
14. Способность к социальной ответственности и гражданскому сознанию.

В макетах государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, утвержденных Постановлением Правительства Кыргызской Республики № 496 от 23 августа 2011 г. , выделены следующие группы компетенций:

- ОК – общенаучные компетенции;
- ИК – инструментальные компетенции;
- ПК – профессиональные компетенции;
- СЛК – социально-личностные компетенции.

К сожалению, в данных макетах нет четких определений, по каким конкретно признакам те или иные компетенции могут быть отнесены к указанным группам.

1.4. Понятие и роль результатов образования

В реформах, обозначенных Болонскими соглашениями, в последние годы в европейском образовательном пространстве особое место занимают результаты образования (learning outcomes). На болонском семинаре «Результаты образования в системе высшего образования: Шотландский опыт», который состоялся в феврале 2008 года в Эдинбурге, именно **результаты образования** были названы **основными строительными блоками** болонских образовательных реформ, именно этот методологический подход определен в качестве **«сердцевины», ядра парадигмы, перехода к студенто-центрированному обучению.**

Необходимо отметить, что в первых документах Болонского процесса (Сорбонской и Болонской декларациях, Пражском коммюнике) столь важного значения этому понятию не придавалось. В качестве основного инструмента, обеспечивающего переход к системе с двумя основными циклами (достепенным (бакалавриат) и послестепенным (магистратура)), расширяющего академическую мобильность студентов, в них рассматривалась кредитная система. Например, в Сорбонской декларации (1998) гармонизация содержания образования никак не затрагивалась, отмечалось, что «своеобразие и гибкость данной системы будут достигаться за счет использования кредитов (как в системе ECTS) и семестров».

В Болонской декларации введение системы точно определенных и сопоставимых степеней, поддержка академической мобильности предлагаются через «введение выдачи диплома» и «принятие системы кредитов, аналогичной системе ECTS».

Однако европейское академическое сообщество достаточно быстро осознало недостаточность этих инструментов. Можно сказать, что с 2003 года **результаты образования начинают**

выступать в качестве важнейшего структурного элемента прозрачных систем высшего образования и квалификаций в Европе. Уже в Берлинском коммюнике (2003) они были использованы для описания квалификаций: «Министры поддерживают инициативу стран-участниц в разработке структуры согласованных и соизмеримых/сопоставимых квалификаций для системы высшего образования, которая стремилась бы дать определение квалификациям, учитывая показатели объема работы, уровня, **результаты образования**, компетенции и профиль. Они также берут на себя ответственность за разработку обобщенной структуры квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования.

В этих рамках степени должны иметь различные **четко определенные результаты**».

Позднее в Бергенском коммюнике (2007-й) результаты образования были заявлены в качестве основы для общих «Дублинских дескрипторов » для трех циклов европейского пространства высшего образования.

«Мы принимаем общую рамку квалификации ЕПВО, состоящую из трех уровней... и принцип общего описания квалификаций каждого цикла **в виде результатов**, компетенций и объема кредитов».

Наконец, в 2007 году в Лондоне министры еще больше расширили их значимость – для определения ECTS; развития реформы учебного плана и инноваций; выражения целей модулей и учебных программ, а также как метод, содействующий развитию студенто-центрированного обучения. Из простого периферийного инструмента, как указывает Стивен Адам, результаты образования превращаются в центральный элемент радикальных реформ европейского высшего образования.

«Мы подчеркиваем важность реформирования учебных программ, результатом которого будут квалификации, больше отвечающие потребностям рынка труда и дальнейшего обучения. Следует приложить особые усилия для устранения барьеров к поступлению и продвижению между циклами, а также для надлежащей реализации ECTS **на основе результатов обучения** и учебной нагрузки студентов».

«Структуры квалификаций являются важным инструментом, который обеспечивает сопоставимость и прозрачность в ЕПВО и облегчает передвижения студентов внутри систем высшего образования и между ними. Они помогают вузам разрабатывать модули и учебные программы **на основе результатов обучения** и кредитов, а также облегчают признание квалификаций и всех форм предшествующего обучения».

«Мы призываем вузы расширять партнерство и сотрудничество с работодателями в инновации учебных программ **на основе результатов обучения**».

«Для целей развития более студентоцентрированного обучения, базирующегося на результатах, при следующем проведении анализа и оценки ситуации следует интегрировано рассмотреть национальные структуры квалификаций, **результаты обучения** и кредиты, образование в течение всей жизни и признание предшествующего обучения».

Такое радикальное расширение применения результатов образования для решения проблем, определенных болонскими реформами, указывает на рост понимания в академическом обществе их роли и значимости. По мнению одного из признанных авторитетов в этой области Стивена Адама, сегодня проектирование результатов образования – один из вызовов Болонскому процессу.

Для более полного осмысления роли и важности результатов образования попытаемся проанализировать, что сегодня исследователи понимают под этим термином.

«Результаты образования – это формулировка того, что учащийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или способен продемонстрировать в конце периода обучения». (Определения, используемые SEEC, NICCAT, NUCCAT. Кредиты и квалификации – «Руководство по кредитам для квалификаций в Англии, Уэльси и Северной Ирландии», ноябрь 2001-го).

«Результаты образования – это утверждение того, что учащийся, как ожидается, будет знать понимать и/или способен продемонстрировать после завершения обучения». (Финальный отчет проекта Socrates (фаза 1). Настройка образовательных структур, глоссарий. Это определение также используется в «Руководстве по ECTS»).

«Формулировка того, что учащийся сможет как ожидается, знать, понимать и/или делать в результате обучения» (рабочий документ «Кредиты и квалификационные рамки Уэльса», июнь 2008-го).

«Студенческие результаты образования соответственно определяются в терминах знаний, умений и способностей, которые студенты приобрел в конце (или как результат) его или ее вовлечения в участие в конкретном опыте высшего образования (Совет по аккредитации высшего образования США (CHEA)).

«Результаты образования – это формулировки, которые определяют, что учащийся будет знать или будет способен делать в результате учебной деятельности» (Американская ассоциация юридических библиотек).

«Результаты образования – специфические измеряемые достижения» (Университет Хертфордшир).

«Результаты образования – это формулировка того, какими компетенциями должен, как ожидается, обладать студент в результате процесса обучения» (Транснациональный европейский проект по оценке (ТЕЕР)).

«Формулировки результатов образования – это стандарты содержания для образовательных систем» (Министерство образования Британской Колумбии).

Как мы можем видеть, определения результатов образования не имеют кардинальных отличий друг о друга. Все определения соглашаются с тем, что это формулировки (утверждения) о том, что сможет сделать/ продемонстрировать учащийся в конце периода обучения, какими способностями он будет, как ожидается, обладать. Главные отличия касаются скорее того, каким образом сформулированы эти потенциальные приобретенные способности обучающегося.

В июне 2004 года в Heriot–Watt University (Эдинбург, Шотландия) был проведен первый болонский семинар: «Результаты образования в системе высшего образования: шотландский опыт», где впервые была зафиксирована четкая связь результатов образования с основными линиями практически всех болонских реформ. Дискуссия получила продолжение на многочисленных форумах, посвященных решению проблем создания европейского пространства высшего образования, в частности на конференции Европейского консорциума по аккредитации (ЕСА) «Определение и измерение результатов образования в высшем образовании», которая прошла в сентябре 2007 года в Цюрихе, а также на упоминаемом нами выше втором болонском семинаре в Эдинбурге в 2008 году. Обобщение материалов данных конференций и форумов позволяет сформулировать ряд положений.

1. Сегодня результаты образования как инструмент сравнимости, прозрачности, сопоставимости широко используются на разных уровнях.

Так, С. Адам и С. Берген выделяют следующие виды и области применения результатов образования:

- **Учебный модуль:** результаты образования на уровне курсовой единиц или модуля, которые представлены в виде формулировки того, что успешный учащийся будет способен знать, уметь и/или делать после завершения обучения.
- **Оценка и градация критериев:** на уровне модуля результаты образования могут использоваться для точного выражения критериев, которые устанавливаются в качестве стандарта достижения и соответствующего выполнения индивидуумами.
- **Индивидуальные квалификационные дескрипторы:** результаты образования используются для описания и точного выражения конкретных квалификаций, получаемых в результате реализации образовательных программ в аккредитованном вузе.

- **Национальные квалификационные дескрипторы:** результаты образования используются для общего описания типов квалификаций.
- **Национальные предметные секторальные/ эталонные утверждения (формулировки):** результаты образования применяются как утверждения, предназначенные для создания ясных, подробных предметно-специализированных академических характеристик и стандартов программ.
- **Национальные дескрипторы уровня:** результаты образования используются как формулировки, которые описывают характеристики и противоречия образования по данной программе.
- **Дескрипторы циклов:** также известные как дублинские дескрипторы, описывающие три цикла (а также короткий цикл) болонской всеобъемлющей квалификационной рамки в терминах результатов образования.

Участники практически всех обсуждений особо отмечали опасность использования поверхностных или неверных подходов к проектированию результатов образования, невозможность использования чисто «косметических», формальных подходов к решению этих сложных, мультидисциплинарных задач.

2. Введение легко понимаемых и сопоставимых степеней

Использование высшими учебными заведениями результатов обучения позволяет в полной мере использовать их для описания своих учебных модулей, курсовых единиц и степеней. Результаты образования в качестве этого инструмента должны быть соотнесены с Конвенцией о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (1997), более известной как Лиссабонская конвенция, с европейским приложением к диплому. Использование результатов образования (курсовой единицы/ модуля) играет важную роль в том, что вузовские **квалификации становятся более прозрачным для студентов, экспертов, проводящих оценку, работодателей.** Если квалификация описывается с точки зрения результатов образования процессы оценки и признания упрощаются, дают возможность получить более четкую информацию и принять обоснованное решение. Кроме того, это облегчает сбор информации для заполнения европейского приложения к диплому.

3. Введение двух- (трех-) цикловой системы подчеркивает значение циклов, уровней дескрипторов для правильного соотнесения квалификации с любыми квалификационными рамками. Необходимо отметить, что после Берлинского коммюнике произошло смешение процессов реформирования в направлении **внедрения нового типа национальных квалификационных**

рамки и создания всеобъемлющей европейской квалификационной рамки. После Бергенской встречи принято решение об охвате этими рамками и третьего цикла – PhD.

В заключительном отчете Болонской конференции по системам квалификаций (2005-й) указывается, что четкое описание достигнутых результатов особенно важно для признания предшествующего и/или неформального обучения.

Один из ведущих европейских экспертов в этой области Х. Отте подчеркивает, что системы квалификаций, описанные в терминах планируемых результатов образования, значительно облегчают признание транснационального и предшествующего образования. Дж. Винсент-эксперт из Университета Западной Шотландии остроумно замечает, что подобные квалификационные рамки можно рассматривать как своего рода дорожную карту. «Вы можете видеть, где вы сейчас, и различные маршруты, благодаря которым можете двигаться вперед».

4. Установление системы кредитов

С введением результатов образования ECTS из простого технического инструмента переноса кредитов превращается в более логично обоснованную и цельную систему перевода и **накопления** кредитов. На сегодняшний день большинство европейских стран приняли ECTS и адаптировали к ней свои национальные системы, однако можно утверждать, что на начальном этапе реформ этот процесс существенно замедлялся отсутствием результатов образования, сформулированных на институциональном уровне. По сравнению с традиционными методами разработки учебных программ ориентация на результаты образования обеспечивает значительную гибкость процесса. В его основе лежит понимание того, что **различные траектории обучения могут вести к сравнимым результатам, а сравнимые результаты легче поддаются учету в других программах** и могут стать основанием для зачисления на программу следующего цикла. Концепция сопоставимости результатов обучения позволяет не нарушать автономию других учебных заведений и образовательных культур. Иными словами, данный подход **способствует разнообразию не только в рамках одной учебной программы**. Таким образом, наиболее успешным вариантом является формулировка ожидаемых результатов образования и временных затрат (в кредитах ECTS) на их достижение.

В настоящее время у многих европейских исследователей возникают вопросы по поводу того, что является первичным при определении кредита: трудоемкость или результаты образования. Особую актуальность данный вопрос приобретает при признании неформального обучения в течение всей жизни.

5. Содействие академической мобильности

Именно результаты образования делают учебные модули образовательных программ более понятными прозрачными, сопоставимыми. Это существенно **облегчает и горизонтальную** (внутри одного цикла образовательной программы), и **вертикальную** (переход после первого цикла на второй) **мобильности**.

6. Развитие образования в течение всей жизни

Организация образования в течение всей жизни является невероятно сложным процессом и, как отмечают участники практических всех дискуссий, пока еще сравнительно слабо развита по всей Европе. В болонских соглашениях четко указывается, что высшее образование вносит значительный вклад в процесс непрерывного образования. Однако проблема заключается в том, как реализовать декларации на практике. Многие страны соглашаются с необходимостью принятия более гибких и интегрированных систем квалификаций как основного средства достижения необходимых связей между профессиональной подготовкой, тренингами и высшим образованием. Европейские квалификационные рамки для обучения в течение всей жизни, очевидно, играют важную роль. Эксперты отмечают, что ряд европейских стран уже создал интегрированные квалификационные рамки обучения в течение всей жизни, и свидетельствуют о том, что **результаты образования** и также кредиты играют ключевую роль в развитии различных аспектов европейской системы образования и профессиональной подготовки.

В системе образования в течение всей жизни зачастую ограничивается признание неформального и неофициального предыдущего обучения. Совершенно очевидно, что эта практика может быть значительно расширена при условии использования результатов обучения.

7. Результаты образования и обеспечение качества

Системы обеспечения качества также получают значительные преимущества от подхода, основанного на результатах образования, посредством усиления прозрачности и сопоставимости стандартов и квалификаций. Квалификации, основанные на результатах образования, как указывают эксперты, обладают большей достоверностью и полезностью, чем традиционные.

Обеспечение качества играет очевидную и важную роль в создании европейского пространства высшего образования, повышая взаимное доверие между разными образовательными системами. Результаты образования и подходы, основанные на них, могут рассматриваться как важная составляющая методологий и методов, которые непосредственно связаны с разработкой универсальных стандартов и процедур обеспечения качества.

Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA) в документе «Стандарты и руководящие принципы» указывает: «Процедуры оценки уровня знаний сту-

дентов должны быть составлены в соответствии с планируемыми результатами обучения и отвечать целям программы...».

«Доверие студентов и других заинтересованных сторон к высшему образованию предпочтительнее устанавливать и поддерживать с помощью эффективной деятельности по обеспечению качества, которая гарантирует, что программы составлены в соответствии с требованиями, проходят периодическую оценку и поэтому являются значимыми и востребованными. Гарантия качества программ и квалификаций должна включать разработку и публикацию запланированных результатов обучения...».

8. Результаты образования и реформы образовательных программ

Результаты образования, по мнению С. Адама, рассматриваются как наступление на «... концепцию образования, которое превращает преподавателя в посредника и сводит все многообразие образования к тупому инструментальному подходу».

На основе анализа работ, посвященных результатам образования, можно утверждать, что они являются своего рода базовой функцией образования, его базовым структурным элементом. Их разработка призвана осуществляться в контексте институциональных, национальных и международных ориентиров. Будучи одинаково важными для учебных планов, преподавания, обучения, оценивания и обеспечения качества, они по существу предполагают новые ответы на вопросы что, кому, где, как, когда преподаем и что, кого, где», как, когда оцениваем. Таким образом, результаты образования выдвигаются в центр по его реформированию.

1.5. Компетентностная модель выпускника. Связь компетенций с результатами образования

Модель выпускника – это описание того, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какими характеристиками обладает.

Российские исследователи Я. И. Кузьмина, Д. В. Пузанкова, И. Б. Федорова, В. Д. Шадрикова отмечают: «В отличие от характерной для действующих ГОС квалификационной модели компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда».

Компетентностная модель выпускника – это необходимый для данного уровня направления (специальности) набор компетенций, которых следует достигнуть по окончании вуза. В набор входят как специальные, так и универсальные компетенции.

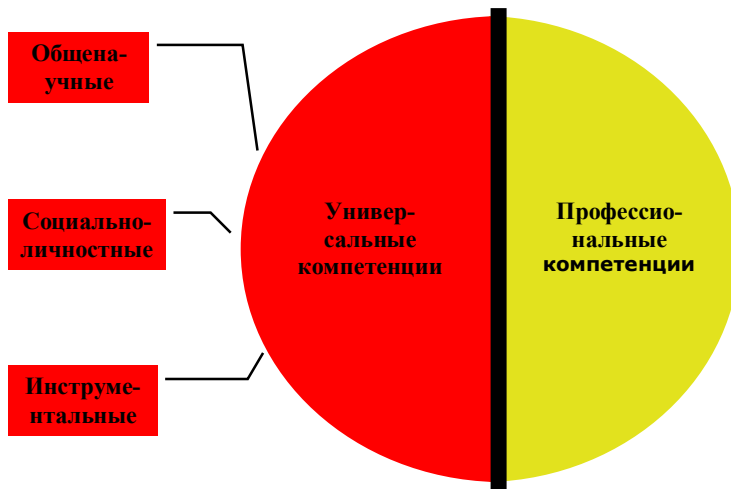


Рис. 2. Структура компетентностной модели выпускника

Развитие компетенций является **целью** образовательных программ. Одна и та же компетенция может развиваться на разных уровнях, в том числе на уровне бакалавриата, магистратуры и далее – на уровне PhD. **Уровни компетенций** выражаются в терминах ожидаемых **результатов обучения**.

Таким образом строятся профили образовательных программ для различных уровней.

Профиль программы (degree profile) – это описание программы, характеризующее ее предметную область (направление) обучения, специфические цели программы, место на карте академических дисциплин и профессиональных квалификаций. Связь профилей образовательных программ различного уровня одного направления должна быть четко зафиксирована (Рис.3).

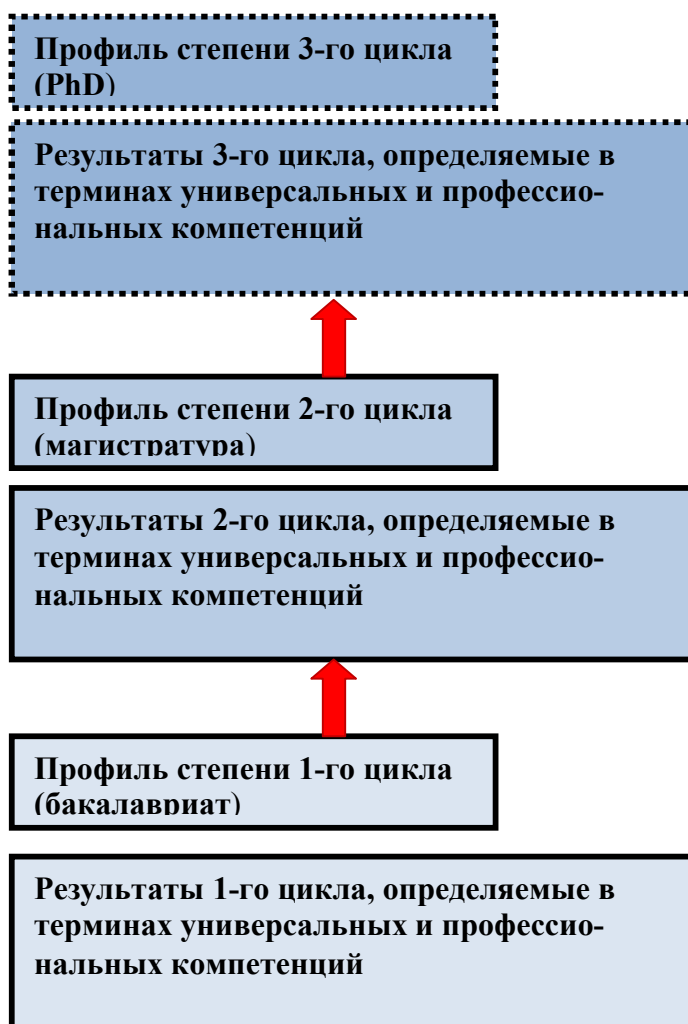


Рис. 3 Взаимосвязь профилей направления

Результаты образования будут дифференцированными для разных уровней, следовательно, и набор компетенций отличается для различных ступеней высшего профессионального образования, поскольку он связан с задачами деятельности, а они различны для разных уровней. Как показано на рис. 4, часть компетенций могут развиваться – начиная с программ бакалавриата, приобретая более высокий уровень в магистерских программах и в перспективе в программах PhD. Другие группы компетенций могут появиться только на втором цикле, а некоторые могут стать характерными только для программ PhD.

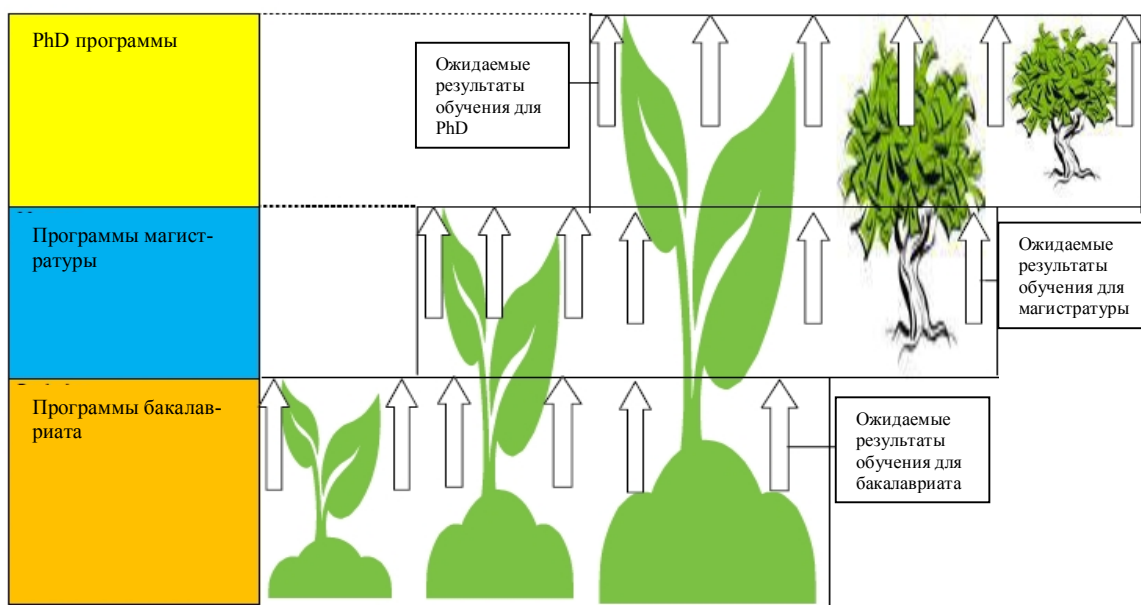


Рис.4 Развитие компетенций в программах разных циклов/уровней одного направления

Модель выпускника динамична и опирается на принцип постоянного повышения качества на основе обратной и опережающей связи.

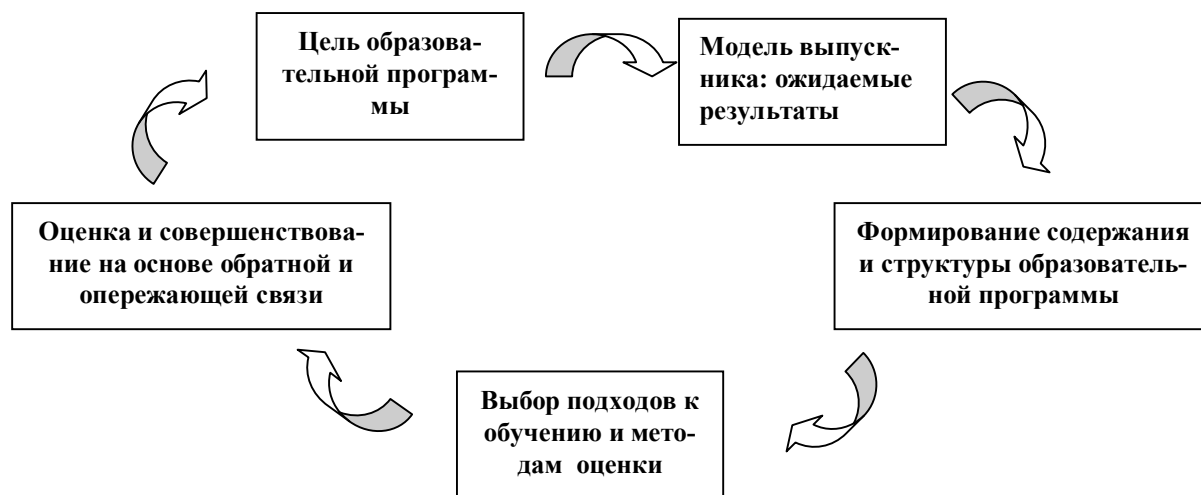


Рис.5 Схема постоянного повышения качества образовательных программ

В утвержденном макете ГОС ВПО используется термин «результаты обучения». Данный термин трактуется следующим образом: **результаты обучения – компетенции, приобретенные в ходе обучения по основной образовательной программе/модулю.** Однако, на наш взгляд, данная формулировка имеет ряд недостатков. Термин «результаты *образования*» в большей степени отражает суть комплекса процессов, происходящих в рамках образовательной программы и отдельного модуля, если трактовать образование как широкий, совокупный процесс изменения

личностных качеств человека, в то время как обучение является лишь основным путем получения образования.

Кроме того, данная формулировка не указывает на различия в уровне владения компетенциями, например на уровнях бакалавра и магистра.

В рамках работ творческих групп были предложены следующие классификация и формулировки универсальных компетенций/результатов образования:

Для уровня бакалавриата

Общенаучные

ОК-1. Владеет целостной системой научных знаний об окружающем мире, способен ориентироваться в ценностях жизни, культуры.

ОК-2. Способен использовать базовые положения математических/ естественных/ гуманитарных/ экономических наук при решении профессиональных задач.

ОК-3. Способен к приобретению новых знаний с большой степенью самостоятельности, с использованием современных и информационных технологий.

ОК-4. Способен понимать и применять традиционные решения, находить подходы к их реализации и участвовать в работе над проектами, используя базовые методы исследовательской деятельности.

ОК-5. Способен анализировать и оценивать социально-экономические и культурные последствия новых явлений в науке, технике и технологии, профессиональной сфере.

ОК-6. Способен на научной основе оценивать свой труд, оценивать с большой степенью самостоятельности результаты своей деятельности.

Инструментальные

ИК-1. Способен к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выборе путей ее достижения.

ИК-2. Способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь на государственном и официальном языках.

ИК-3. Владеть одним из иностранных языков на уровне социального общения (проф).

ИК-4. Способен осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, проведение совещаний, деловую переписку, электронные коммуникации.

ИК-5. Владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения и переработки информации, навыками работы с компьютерами как средством управления информацией, в том числе в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах.

ИК-6. Способен участвовать в разработке организационных решений.

Социально-личностные

СЛК-1. Способен к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, толерантность к другой культуре, готовность к поддержанию партнерских отношений.

СЛК-2. Умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков.

СЛК-3. Способен и готов к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества, способен занимать активную гражданскую позицию.

СЛК-4. Способен использовать полученные знания, необходимые для здорового образа жизни, охраны природы и рационального использования ресурсов.

СЛК-5. Способен работать в коллективе, в том числе над междисциплинарными проектами.

2. ОБЩАЯ СТРУКТУРА (МАКЕТ) ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (С РЕКОМЕНДАЦИЯМИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОСНОВНЫХ РАЗДЕЛОВ)

1. Общие положения

1.1. Настоящий государственный образовательный стандарт по направлению _____ (код по перечню – полное название направления) высшего профессионального образования разработан Министерством образования и науки Кыргызской Республики в соответствии с Законом «Об образовании» и иными нормативными правовыми актами КР в области образования и утвержден в порядке, определенном правительством.

Выполнение настоящего государственного образовательного стандарта является обязательным для всех вузов, реализующих профессиональные образовательные программы по подготовке бакалавров/магистров/специалистов – независимо от их организационно-правовых форм.

Новое поколение ГОС ВПО отличается:

- ***Ориентацией на то, что главными целевыми установками являются компетенции и результаты образования.*** В ГОС ВПО первого и второго поколения основой проектирования ООП выступало содержание образования в виде перечня обязательных дисциплин и дидактических единиц. В новом макете ГОС ВПО впервые заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования, а к результатам освоения ООП, выраженных в терминах универсальных и профессиональных компетенций.
- ***Переходом на использование системы кредитов (зачетных единиц), основанной на европейской системе перевода и накопления кредитов в определении трудоемкости работы студентов.*** Важно, что в кредитах выражаются все виды учебной деятельности студента, включая различные виды практик и выполнение выпускных квалификационных работ.
- ***Увеличением степеней свободы студентов в выборе различных образовательных траекторий.***
- ***Расширением автономии и академических свобод вузов в разработке ООП ВПО, в отборе содержания образования, образовательных методов и технологий, в стандартизации не процесса, а минимального ожидаемого результата, наряду с усилением подотчетности вузов и их ответственности за качество образования.***
- ***Формированием эффективных механизмов взаимодействия заинтересованных сторон (академического и научного сообщества, государственных органов, студентов и т.д.).***
- ***Возрастанием ответственности преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности.***

1.2. Термины, определения, обозначения, сокращения

Указываются основные термины и определения, используемые в настоящем государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

1.3. Сокращения и обозначения

Указываются основные сокращения, используемые в настоящем государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования.

В каждом ГОС ВПО данные разделы могут быть дополнены в соответствии со спецификой образовательного направления.

2. Область применения

Дается определение ГОС, указывается обязательность исполнения.

2.1. Настоящий государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (далее – ГОС ВПО) представляет собой совокупность норм, правил и требований, обязательных при реализации ООП по направлению подготовки бакалавров/магистров/специалистов _____,

(код по перечню – полное название направления)

и является основанием для разработки учебной и организационно-методической документации, оценки качества освоения основных образовательных программ высшего профессионального образования всеми образовательными организациями высшего профессионального образования (далее – вузы) независимо от их организационно-правовых форм, имеющих лицензию или государственную аккредитацию (аттестацию) на территории Кыргызской Республики.

На основании ГОС ВПО разрабатывается ООП ВПО, которая регламентирует цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации учебного процесса, оценку качества подготовки выпускника по данному направлению подготовки и включает в себя: учебный план, календарный график учебного процесса, рабочие программы учебных дисциплин (модулей), практик, методические и другие материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии и качество подготовки студентов. Представители европейского проекта TUNING и CORE разработали руководство по формулировке профиля образовательной программы (A Guide to Formulating Degree Programme Profiles, 2010).

2.2. Указываются основные пользователи ГОС ВПО

Основными пользователями настоящего ГОС ВПО по направлению _____ являются:

(код по перечню – полное название направления)

- администрация и научно-педагогический (профессорско-преподавательский состав, научные сотрудники) состав, ответственные в своих вузах за разработку, эффективную реализацию и обновление основных профессиональных образовательных программ с учетом достижений науки, техники и социальной сферы по данному направлению и уровню подготовки;
- студенты, ответственные за эффективную реализацию своей учебной деятельности по освоению основной образовательной программы вуза по данному направлению подготовки;
- объединения специалистов и работодателей в соответствующей сфере профессиональной деятельности;
- учебно-методические объединения и советы, обеспечивающие разработку основных образовательных программ по поручению центрального государственного органа исполнительной власти в сфере образования Кыргызской Республики;
- государственные органы исполнительной власти, обеспечивающие финансирование высшего профессионального образования;
- уполномоченные государственные органы исполнительной власти, обеспечивающие контроль за соблюдением законодательства в системе высшего профессионального образования, осуществляющие аттестацию, аккредитацию и контроль качества в сфере высшего профессионального образования.

В европейском образовательном пространстве сходную функцию выполняют так называемые «профили степени» (Degree Profile). Они являются ориентационным документом для тех, кто выбирает образовательную траекторию, служат дополнительным источником информации для работодателей, сотрудничающих учебных заведений, а также могут использоваться в целях внешней оценки и аккредитации.

2.3. Требования к уровню подготовленности абитуриентов

2.3.1. Уровень образования абитуриента, претендующего на получение высшего профессионального образования с присвоением академической степени «бакалавр», – среднее общее образование или среднее профессиональное (или высшее профессиональное).

2.3.2. Абитуриент должен иметь документ государственного образца о среднем общем образовании или среднем профессиональном (или высшем профессиональном).

2.3.3. При приеме на подготовку бакалавров в области искусства и физической культуры вуз имеет право проводить дополнительные вступительные испытания профессиональной направленности.

При разработке ООП ВПО высшее учебное заведение может формулировать требования к выпускникам в виде компетенций/ожидаемых результатов образования, необходимых для ее успешного освоения.

3. Общая характеристика направления подготовки

Указывается, какие уровни высшего образования реализуются в данном направлении (бакалавр, магистр, специалист), какие академические степени или квалификации им присуждаются по завершении обучения.

3.1. В Кыргызской Республике по направлению подготовки _____

(код по перечню – полное название направления)

реализуются следующие:

- ООП ВПО по подготовке бакалавров;
- ООП ВПО по подготовке магистров.

Выпускникам вузов, полностью освоившим ООП ВПО по подготовке бакалавров и успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию в установленном порядке, выдается диплом о высшем образовании с присвоением академической степени «бакалавр».

Выпускникам вузов, полностью освоившим ООП ВПО по подготовке магистров и успешно прошедшим государственную итоговую аттестацию в установленном порядке, выдается диплом о высшем образовании с присвоением академической степени «магистр».

3.2. Указываются нормативные сроки обучения, общая трудоемкость в кредитах освоения ООП ВПО.

Нормативный срок освоения ООП ВПО подготовки бакалавров по направлению

(код по перечню – полное название направления)

на базе среднего общего или среднего профессионального образования при очной форме

обучения составляет не менее 4 лет.

Нормативный срок ООП ВПО подготовки магистров по направлению

(код по перечню – полное название направления)

на базе высшего профессионального образования, подтвержденного присвоением академической степени «бакалавр», – не менее 2 лет.

Сроки освоения ООП ВПО подготовки бакалавров по очно-заочной (вечерней) и заочной формам обучения, а также в случае сочетания различных форм обучения и использования дистанционных образовательных технологий увеличиваются вузом на год относительно установленного нормативного срока освоения при очной форме обучения.

Сроки освоения ООП ВПО подготовки магистров на базе высшего профессионального образования, подтвержденного присвоением академической степени «бакалавр», по очно-заочной (вечерней) и заочной формам обучения, а также в случае сочетания различных форм обучения и использования дистанционных образовательных технологий увеличиваются вузом на полгода относительно установленного нормативного срока освоения при очной форме обучения.

Иные нормативные сроки освоения ООП ВПО подготовки бакалавров и магистров устанавливаются правительством Кыргызской Республики.

После принятия Сорбонской (1998) и Болонской деклараций (1999) было инициировано обсуждение структуры циклов высшего образования и продолжительности программ обучения в целом. В результате европейские страны пришли к соглашению относительно следующей структуры образования:

- *первый цикл (бакалавриат): 180-240 ECTS (результаты конференции в Хельсинки (2001), отражающие достигнутые соглашения, позднее утвержденные Саламанкской конвенцией);*
- *второй цикл (магистратура): 60-120 ECTS;*
- *третий цикл (PhD): 180 ECTS.*

В Кыргызской Республике с учетом продолжительности общего среднего образования (11 лет) рекомендуемая продолжительность составляет соответственно:

- *бакалавриат 240 (в исключительных случаях – 300) кредитов (зачетных единиц);*
- *магистратура – 120 кредитов (зачетных единиц).*

3.3. Общая трудоемкость освоения ООП ВПО подготовки бакалавров равна не менее 240 кредитов.

Общая трудоемкость освоения ООП подготовки магистров на базе высшего профессионального образования составляет не менее 120 кредитов.

Трудоемкость ООП ВПО по очной форме обучения за учебный год равна 60 кредитам.

Трудоемкость одного учебного семестра равна 30 кредитам при двухсеместровом построении учебного процесса).

Один кредит равен 30 часам учебной работы студента (включая его аудиторную, самостоятельную работу и все виды аттестации).

Продолжительность 1 часа составляет 50 минут.

В основу системы кредитов (зачетных единиц), используемых в макете ГОС ВПО, положена европейская система перевода и накопления кредитов. Это обеспечивает сопоставимость образовательных программ высшего профессионального образования республики с образовательными и системами не только стран Европейского региона, но в первую очередь с Российской Федерацией и Казахстаном, являющимися участниками договоров о признании документов об образовании.

Европейская система перевода и накопления кредитов (ECTS) – система, в центре которой находится студент, основана на нагрузке студента, необходимой для достижения целей по программе обучения.

Европейская система перевода и накопления кредитов была первоначально основана в 1989 году как пилотная схема в рамках программы Erasmus Mundus. В то время ее целью было обеспечить признание периодов обучения студентов, обучающихся за границей, путем перевода кредитов. В качестве трансферной системы ECTS применяется более чем в 30 странах и используется более чем в тысячи учреждений высшего образования.

Государства – участники Болонского процесса определили ECTS как один из краеугольных камней высшего образования в Европе. Большое количество стран официально применяет ECTS как накопительную систему для собственных систем высшего образования, а другие страны готовятся к ее применению. В некоторых странах ECTS стала необходимой для получения аккредитации. Цюрихская конференция по переводу и накоплению кредитов, проведенная в октябре 2002 года Европейской ассоциацией вузов, подтвердила центральную роль ECTS в высшем образовании. ECTS будет иметь фундаментальное место в разработке национальной и европейской квалификационной структуры.

Схемы, основанные на ECTS, начинают применяться и на других континентах. Учебные программы, составленные по ECTS, легко читать и сравнивать. ECTS может быть применена для всех видов программ – независимо от их использования, а также для постоянного обучения в течение всей жизни. Поскольку они описывают учебную нагрузку, измеренную в часах, высшие учебные заведения получают возможность планировать наиболее эффективные пути достижения ожидаемых результатов с учетом временных рамок программ, нацеленных на получение степени. Кредиты ECTS к тому же являются удобным средством мониторинга результатов и повышения качества обучения. Система ECTS способствует мобильности студентов и преподавателей, обеспечивая «единую своеобразную валюту» и прозрачность содержания и относительного «веса» различных материалов и заданий по курсу, а также предоставляя информацию о методах оценки. Она подходит как для мобильных, так и для немобильных студентов и может быть использована для накопления в одном вузе и для перевода между вузами. ECTS облегчает обучающимся переезд из страны в страну, внутри одной страны, города или региона, а также между различными учебными заведениями; она учитывает самообучение и опыт работы. ECTS основана на принципе, что 60 кредитов измеряют учебную нагрузку студента дневной формы обучения в течение учебного года. Нагрузка студента по программе во многих странах Европы равна примерно 1500-1800 часам в год, в этих случаях один кредит равен примерно 25 – 30 рабочим часам.

Нагрузка студента в ECTS – это реальное время, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности, а именно: посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий; а также самостоятельная работа, подготовка проектов, диссертации, сдача экзаменов и т.п.

Кредиты распределены по всем компонентам учебной программы (такие, как модули, курсы, практика, работа над диссертацией) и отражают количество работы по каждому компоненту, как часть общего объема работы, необходимой для завершения полного года обучения по соответствующей программе.

На сегодняшний день кредиты ECTS все чаще используют как средство разработки учебных планов и программ.

Правильный путь:

Распределять кредиты по различным компонентам учебного года на основании реального расчета нагрузки студента, необходимой для получения средним студентом результатов, определенных по каждому компоненту.

Проверьте, чтобы общее число кредитов за один учебный год составляло 60. Далее регулярно проверяйте первичное распределение кредитов, собирая и анализируя информацию о фактической нагрузке студентов.

Первый неверный путь: *связывание кредитов с часами работы преподавателей. Нет прямой связи между кредитами и временем взаимодействия преподавателя и студента. Например, час лекции может потребовать три часа самостоятельной работы студента, в то время как для двухчасового семинара потребуется недельная подготовка. Таким образом, система, подобная ECTS и основанная на нагрузке студентов, не может базироваться на количестве часов совместной работы преподавателя и студента, даже если университет использует их для других целей, таких, как расчет рабочего времени преподавателей.*

Другой неверный путь: *связывание кредитов со статусом или престижем. Кредиты ECTS выражают только нагрузку студента, измеряемую временем. Они ничего не говорят о статусе курса или о престиже преподавателя. Например, студент может потратить больше времени на вводный курс, чем на курс повышенного уровня.*

3.4. Цели ООП ВПО по направлению подготовки _____ в области обучения и воспитания личности

3.4.1. В области обучения целью ООП ВПО по направлению подготовки

_____ *являются...*

(код по перечню – полное название направления)

(Формулируются цели ООП ВПО в области обучения. Например: «Подготовка в области основ гуманитарных, социальных, экономических, математических и естественнонаучных знаний, получение высшего профессионально профилированного (на уровне бакалавра), углубленного профессионального (на уровне магистра), специального профессионального (на уровне специалиста) образования, позволяющего выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда».)

3.4.2. В области воспитания личности целью ООП ВПО по направлению подготовки

_____ *являются...*

(код по перечню – полное название направления)

(Формулируются цели ООП в области формирования социально-личностных качеств студентов: целеустремленности, организованности, трудолюбия, ответственности, гражданственности, коммуникативности, толерантности, повышения общей культуры и т.д.)

Цели должны выражать концентрированные ожидания общества, государства, вуза в части, касающейся ценностной направленности образовательного процесса, его обобщенного гностического, деятельностного и психологического результата. При этом следует помнить, что цели образовательных программ становятся более динамичными и чувствительными к потребностям общества и рынку труда.

Важно отметить, что цели ООП для уровня бакалавра и магистра не могут разрабатываться в отрыве друг от друга, а должны вместе составлять профиль выпускника.

Формулировка профиля выпускника, в частности целей, требует совместной работы с различных заинтересованных сторон образовательного процесса.

3.5. Область профессиональной деятельности выпускников

Область профессиональной деятельности выпускников по направлению подготовки

(код по перечню – полное название направления)

включает: _____

(Перечисляются области профессиональной деятельности, для которых ведется подготовка бакалавров.)

Область профессиональной деятельности – совокупность областей человеческой деятельности, в пределах которых осуществляется труд, например, наука, образование, экономика, культура, мораль, этика, искусство, право, политика, физкультура и спорт и др.

3.6. Объекты профессиональной деятельности выпускников

Объектами профессиональной деятельности выпускников по направлению подготовки

(код по перечню – полное название направления)

являются: _____

(Указываются объекты профессиональной деятельности выпускников.)

Объекты профессиональной деятельности – предметы материальной и нематериальной сферы, на которые направлен труд специалистов, например, вещество, энергия, информация, сознание, процесс, система, отношения и др.

3.7. Виды профессиональной деятельности выпускников

Указываются виды профессиональной деятельности выпускников. Например, научно-исследовательская; производственно-технологическая; организационно-управленческая; проектная и др.

Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится выпускник, должны определять содержание его образовательной программы, разрабатываемой вузом совместно с заинтересованными работодателями.

***Виды профессиональной деятельности** – задачи в определенной сфере труда, выделяемые в соответствии с наличием характерных признаков и способов решения, например, преподавание, изобретательство, исследование, конструирование и др.*

3.8. Задачи профессиональной деятельности выпускников (разрабатываются с участием заинтересованных работодателей)(*).

Задачи профессиональной деятельности бакалавра указываются в соответствии с перечисленными в п.3.7 видами профессиональной деятельности.

(*) Перечень задач профессиональной деятельности, к которым должен быть подготовлен выпускник, должен быть в основном взят из квалификационных требований в соответствующей области профессиональной деятельности. Если они отсутствуют, перечень задач профессиональной деятельности должен быть сформирован разработчиком проекта ГОС ВПО при обязательном участии работодателей.

***Задачи профессиональной деятельности** – проблемы, требующие решения, например, обучение и воспитание, формирование личности, проектирование и возведение зданий, управление коллективом, производство продукции и др.*

Процесс определения указанных позиций должен включать подготовительный этап:

- анализ тенденций по данной специальности (направлению) с точки зрения отечественных и международных характеристик и критериев;
- консультации с экспертами по данной специальности (направлению);
- изучение международных документов в области регулирования соответствующих видов деятельности;
- ознакомление с образовательными программами ведущих на международном уровне вузах;
- исследование современного состояния сектора экономики, направления (специальности) подготовки;
- выявление компетенций, связанных с прогнозируемым развитием сектора экономики, направления (специальности) подготовки;
- моделирование «окружающей среды» сектора экономики, направления (специальности) подготовки (в т.ч. смежные профессии);
- изучение соответствующих должностных инструкций и квалификационных характеристик обобщение требований менеджеров, специалистов по управлению персоналом;
- описание деятельности и/или задач, которые необходимо выполнять с точки зрения сегодняшнего и завтрашнего состояния деятельности;
- виды и задачи профессиональной деятельности удобно представлять в виде следующей таблицы:

Таблица 1

Виды и задачи профессиональной деятельности выпускника

Задачи профессиональной деятельности бакалавра	Задачи профессиональной деятельности магистра	Задачи профессиональной деятельности доктора (PhD)
Виды профессиональной деятельности		
.....
.....

Для сопоставимости и признаваемости степеней и квалификаций при многоуровневой структуре высшего образования необходимо согласование ожидаемых результатов образования по каждому уровню – дескрипторов (описаний уровня). В рамках Болонского процесса такие дескрипторы были разработаны коллективом экспертов Совместной инициативы качества и по месту разработки получили название Дублинских дескрипторов.

Дублинские дескрипторы имеют одобрение министров образования европейских стран, что зафиксировано в докладе «Рамки квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования».

Дублинские дескрипторы базируются на пяти элементах (укрупненных компетенциях): знание и понимание; применение знаний и понимания; суждение, коммуникативные навыки; способности к самостоятельному обучению.

Дублинские дескрипторы имеют «матрешечную» структуру.

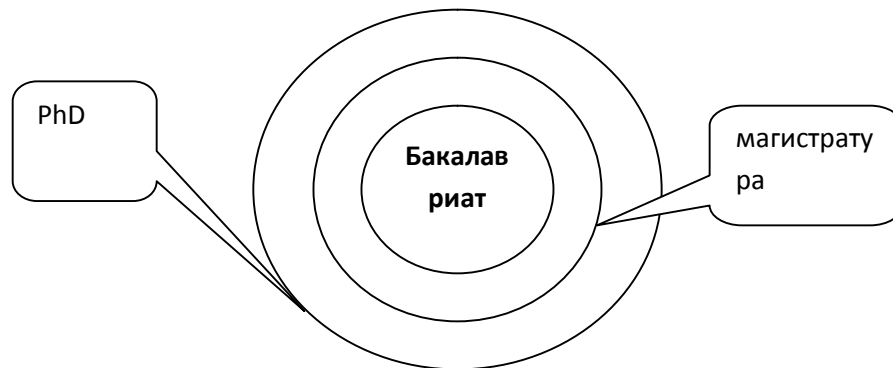


Рис.7. «Матрешечная» структура Дублинских дескрипторов

Квалификации, означающие завершение первого цикла, присваиваются студентам, которые:

- *продemonстрировали знание и понимание в области обучения, базирующиеся на общем среднем образовании, обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включают некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения;*

- *могут применять свои знание и понимание таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;*

- *обладает умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам;*

- могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;

- выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большей степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание, опирающиеся на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования;

- могут применить свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;

- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;

- могут четко и ясно передавать свои выводы (а также лежащие в их основе знания и соображения) аудитории специалистов и неспециалистов;

- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее образование с большей степенью самостоятельности и саморегулирования.

Квалификации, означающие завершение третьего цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;

- продемонстрировали способность задумать, спланировать, осуществить и применить серьезный процесс исследований с научной достоверностью;

- способны внести вклад в рамках оригинального исследования в новых областях знаний путем проведения масштабной научно-исследовательской работы, материалы которой публикуются или упоминаются в национальных или международных источниках;

- способны к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;

• могут общаться с коллегами, широким ученым сообществом и обществом в целом на темы, связанные со своей сферой профессиональных знаний;

• могут способствовать – в научном и профессиональном контекстах – технологическому, общественному и культурному прогрессу в обществе, основанному на знаниях.

4. Общие требования к условиям реализации ОПП

Общие требования к правам и обязанностям вуза при реализации ООП

4.1.1. Вузы самостоятельно разрабатывают ООП по направлению подготовки. ООП разрабатывается на основе соответствующего ГОС по направлению подготовки Кыргызской Республики с учетом потребностей рынка труда.

Вузы обязаны ежегодно обновлять ООП с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы, придерживаясь рекомендаций по обеспечению гарантии качества образования в вузе, заключающихся:

- в разработке стратегии по обеспечению качества подготовки выпускников;
- в мониторинге, периодическом рецензировании образовательных программ;
- в разработке объективных процедур оценки уровня знаний и умений студентов, компетенций выпускников на основе четких согласованных критериев;
- в обеспечении качества и компетентности преподавательского состава;
- в обеспечении достаточными ресурсами всех реализуемых образовательных программ, контроле эффективности их использования, в том числе путем опроса обучаемых;
- в регулярном проведении самообследования по согласованным критериям для оценки своей деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями;
- в информировании общественности о результатах своей деятельности, планах, об инновациях.

4.1.2. Оценка качества подготовки студентов и выпускников должна включать их текущую, промежуточную и итоговую государственную аттестацию. Для аттестации студентов и выпускников на соответствие их персональных достижений поэтапным или конечным требованиям соответствующей ООП создаются базы оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и др., позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций. Базы оценочных средств разрабатываются и утверждаются вузом.

Требования к содержанию, объему и структуре выпускных квалификационных работ опре-

деляются вузом с учетом положения об итоговой государственной аттестации выпускников вузов.

4.1.3. При разработке ООП должны быть определены возможности вуза в формировании социально-личностных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельного характера). Вуз обязан сформировать социокультурную среду вуза, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности.

Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие студентов в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

4.1.4. ООП вуза должна содержать дисциплины по выбору студента в объеме не менее одной трети вариативной части каждого ЦД. Порядок формирования дисциплин по выбору студента устанавливает ученый совет вуза.

4.1.5. Вуз обязан обеспечить студентам реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения.

4.1.6. Вуз обязан ознакомить студентов с их правами и обязанностями при формировании ООП, разъяснить, что избранные студентами дисциплины становятся для них обязательными, а их суммарная трудоемкость не должна быть меньше, чем это предусмотрено учебным планом.

4.2. Общие требования к правам и обязанностям студента при реализации ООП.

4.2.1. Студенты имеют право в пределах объема учебного времени, отведенного на освоение учебных дисциплин по выбору студента, предусмотренных ООП, выбирать конкретные дисциплины.

4.2.2. При формировании своей индивидуальной образовательной траектории студент имеет право получить консультацию в вузе по выбору дисциплин и их влиянию на будущий профиль подготовки (специализацию).

4.2.3. В целях достижения результатов при освоении ООП в части развития СЛК студенты обязаны участвовать в развитии студенческого самоуправления, работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ.

4.2.4. Студенты обязаны выполнять в установленные сроки все задания, предусмотренные ООП вуза.

4.3. Максимальный объем учебной нагрузки студента – 45 часов в неделю, включая все виды его аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы.

Объем аудиторных занятий в неделю при очной форме обучения определяется ГОС с учетом уровня ВПО и специфики направления подготовки в пределах 50% от общего объема, выде-

ленного на изучение каждой учебной дисциплины.

4.4. При очно-заочной (вечерней) форме обучения объем аудиторных занятий должен быть не менее 16 часов в неделю.

4.5. При заочной форме обучения студенту должна быть обеспечена возможность занятий с преподавателем в объеме не менее 160 часов в год.

4.6. Общий объем каникулярного времени в учебном году должен составлять 7 – 10 недель, в том числе не менее двух недель в зимний период.

Организация учебного процесса с использованием системы кредитов ECTS характеризуется следующими особенностями:

- личное участие каждого студента в формировании индивидуального учебного плана на основе большей свободы выбора дисциплин;
- вовлечение в учебный процесс академических консультантов, содействующих студентам в формировании индивидуального учебного плана;
- полная обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной или электронной формах;
- использование модульно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин.

Информация о правилах организации учебного процесса с использованием системы кредитов ECTS представляется в печатном виде в «информационном пакете», а также размещается на web-сайте вуза.

• По степени обязательности и последовательности усвоения содержания образования базовый учебный план по направлению подготовки включает три группы дисциплин по всем циклам:

- а) группа дисциплин, изучаемых обязательно и строго последовательно во времени;
- б) группа дисциплин, изучаемых обязательно, но не последовательно;
- в) дисциплины, которые студент изучает по своему выбору.

Дисциплины группы «б» и «в» создают предпосылки для так называемой нелинейной организации учебного процесса.

Группа дисциплин «а» является базовой для определения года обучения студента, его учебного потока и учебной группы.

Индивидуальная траектория студента строится на основании индивидуального учебного плана. Разработка индивидуального учебного плана осуществляется студентом, но при участии академического консультанта на основании базового учебного плана.

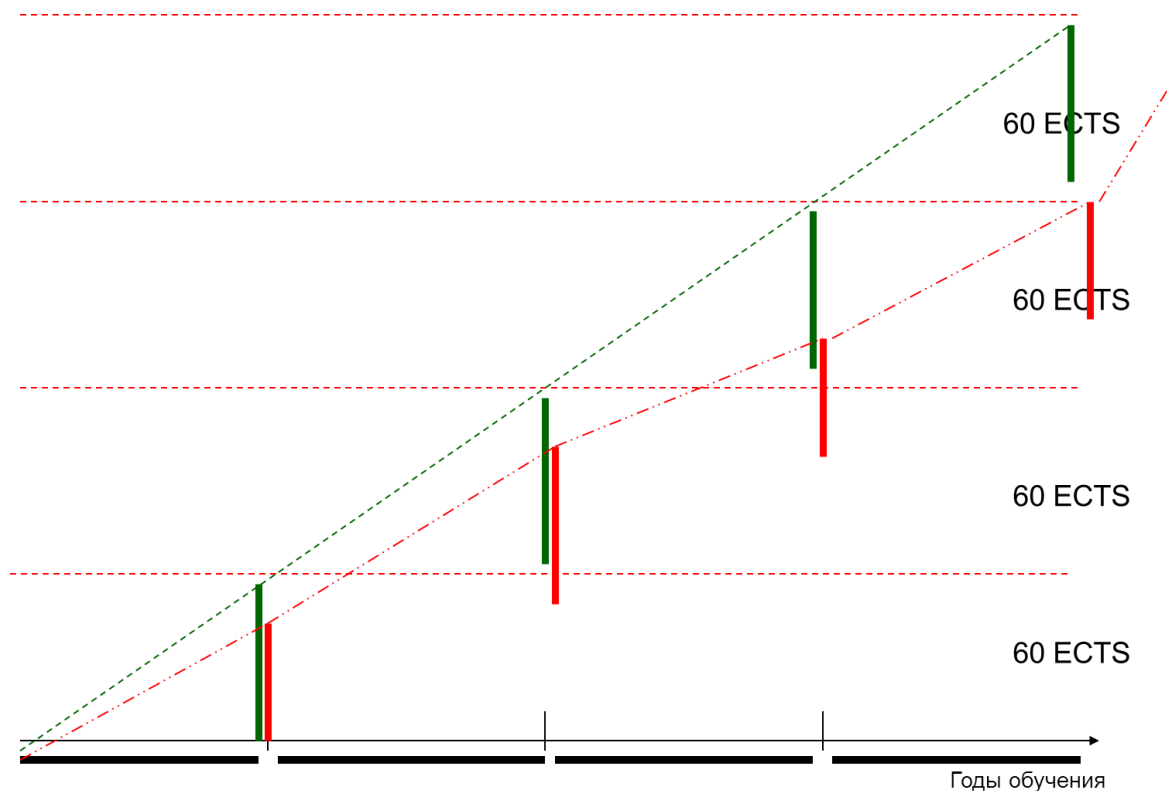


Рис. 6. Построение индивидуальной траектории студента

5. Требования к ООП подготовки бакалавров/магистров/специалистов

5.1. Требования к результатам освоения ООП

Выпускник по направлению подготовки

в соответствии с целями ООП и задачами профессиональной деятельности, указанными в пп. 3.4 и 3.8 настоящего ГОС ВПО, должен обладать следующими компетенциями:

а) универсальными:

- общенаучными (ОК):

(Приводится перечень общенаучных компетенций.) Например:

- готовность использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в про-

фессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в физике, химии, экологии (ОК);

- готовность выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлечь для их решения соответствующий физико-математический аппарат (ОК);

- инструментальными (ИК):

(Приводится перечень конкретных компетенций.) Например:

- способность самостоятельно работать на компьютере (элементарные навыки) (ИК);
- способность к письменной и устной коммуникации на государственном языке и необходимое знание второго языка (ИК);
- готовность к организационно-управленческой работе с малыми коллективами (ИК);
- готовность работать с информацией из различных источников (ИК) и т.д.;
- социально-личностными и общекультурными (СЛК):

(Приводится перечень компетенций, являющихся как результатом изучения гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, так и результатом воздействия на обучающихся социально-воспитательной деятельности вуза);

- б) профессиональными (ПК):

(Указываются компетенции по видам деятельности, указанным в п.3.7.)

В отличие от проекта TUNING при составлении ГОС ВПО в Кыргызстане не достигнуто соглашение о формулировании базового перечня общенаучных, инструментальных, социально-личностных и общекультурных компетенций. В связи с этим может существовать проблема разной трактовки этих видов компетенций.

*Для решения данной проблемы УМО могут быть предприняты шаги по созданию «паспорта» компетенции, который содержит не только формулировку самой компетенции, но и расширенную информацию. Такой вариант предлагается в методических рекомендациях для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов РФ. В документе «Разработка «паспорта компетенции» (2010) указывается, что «**паспорт компетенции**» – это обоснованная совокупность вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения основной образовательной программы (ООП)».*

Актуальность создания «паспорта компетенции» обуславливается неоднозначностью трактовки разными преподавателями самой компетенции и ожидаемых результатов обучения. «Паспорт компетенции» может рассматриваться как инструмент для «снижения неопределенности, достижения компромисса между преподавателями, администрацией вуза, работодателями».

Сходную точку зрения высказывают и европейские исследователи. В проекте TUNING также широко обсуждались подходы к формулированию, реализации и оцениванию компетенций.

На основе материалов, подготовленных и представленных различными предметными группами проекта «Настройка», был проведен обзор восприятия определенных общих компетенций, использования или возможного использования различных методов преподавания/обучения для развития компетенций, а также методов их оценки.

Как отмечают авторы проекта, «поражает разница в восприятии некоторых общих компетенций различными предметными группами. Иногда существенные различия отмечаются между национальными традициями внутри одной и той же предметной области; однако чаще существенная разница в восприятии общих компетенций и методах наблюдения между различными предметными областями.

По мнению российских исследователей, «паспорт компетенции» должен давать ответы на следующие вопросы:

- *каковы содержание и сущностные характеристики конкретной компетенции выпускника;*
- *как (с помощью какого содержания и образовательных технологий) можно ее формировать в условиях вуза;*
- *как (с помощью каких оценочных средств и технологий) можно оценить уровень сформированности конкретной компетенции у студента вуза.*

Одним из способов уточнения компетенций может служить отбор составляющих действий. Например:

Выстраивать межличностное взаимодействие

- *Устанавливает и поддерживает отношения с людьми;*
- *Легко общается;*

- Делится информацией;
- Руководствуется высокими этическими ценностями;
- Приспосабливается к изменяющимся требованиям и обстоятельствам;
- Демонстрирует внимание и уважение к другим людям;
- Проявляет терпимость к иным взглядам и точкам зрения.

В европейском проекте TUNING данная компетенция рассматривалась как ключевая в трех предметных областях – в педагогике, медсестринском деле и деловом администрировании. Ниже приведен анализ подходов к формированию этой компетенции.

«В каждой из этих областей разработаны те или иные учебные задания, направленные на развитие компетенции, которая признается важной для каждой из этих предметных областей, а также важной общей компетенцией. В остальных предметных областях навыки межличностного общения признаются полезными или необходимыми для жизни, гражданственности или трудоустройства, но не предметно-специализированной компетенцией, а согласно докладам некоторых предметных групп – даже не очень значимой компетенцией.

В области делового администрирования упомянутые методы развития данной компетенции включают работу в группах, проведение презентаций, чтение специализированных лекций, а также специальные тренинги. Узконаправленным типом задания является деловая компьютеризованная ролевая игра, в которой группы студентов разыгрывают реалистичные бизнес-сценарии, работая в группах, обеспечивая динамику коллективных действий при решении различных проблем, занимаясь решением таких задач, как управление временем, принятие решений, и т.д. При этом в отчете указывается, что, несмотря на ценность участия студентов в подобных играх, методы оценки уровня развития данной компетенции остаются не вполне определенными, методы развития и оценки уровня межличностных навыков нуждаются в дополнительной разработке.

В предметных областях медсестринского дела и наук об образовании комплекс компетенций, связанных с межличностными навыками, считается ключевым. На практике профессиональная деятельность большинства выпускников программ по медсестринскому делу и педагогике является в полном смысле этого слова межличностным общением. В медсестринском деле основными навыками коммуникации являются навыки наблюдения, внимательного отношения к словам собеседника, постановки вопросов, невербальной коммуникации, ведения разговора с различными группами собеседников, ведения совещаний и участия в них.

Эти навыки зачастую реализуются при подготовке письменных текстов, например, при составлении информационных материалов о здоровье и гигиене для различных читательских аудиторий.

В предметной области педагогики также наблюдается осознание множества аспектов данной компетенции. Здесь межличностные навыки определяются не только как способность работать с другими людьми, эффективно представлять свои проекты и по возможности развивать в себе навыки лидерства. В данной предметной области основной акцент делается на диалогическую природу межличностных навыков и образовательного процесса. В связи с этим в педагогике особое внимание уделяется навыкам «слушания» (этот навык не упоминался в отчетах предметных групп – за исключением предметной группы по медсестринскому делу), вербальной и невербальной коммуникации, ведения групповых обсуждений или участия в них, цивилизованного обращения с представителями самой разной культурной и иной принадлежности, проведения собеседований, а также создания интерактивной образовательной среды. В докладах предметной группы по педагогике указывалось, что студенты должны владеть и неизбежно владеют множеством межличностных навыков еще при поступлении в учреждение высшего образования; однако в отчетах предметных групп по педагогике и медсестринскому делу подчеркивалось, что программа высшего образования должна существенно развивать имеющиеся межличностные компетенции и способствовать развитию у студентов новых навыков общения. И это неудивительно, учитывая большое значение, придаваемое межличностным навыкам в данных предметных областях.

Методы развития межличностных навыков начинаются с ознакомления студентов с тем фактом, что им предстоит многому научиться в этой области, т.е. с мотивирования их к критической оценке своих знаний и практических навыков в этой области. Еще одним важным аспектом является способность студента удостовериться в том, что то, что он сказал, было воспринято его собеседниками правильно. Целью таких заданий является расширение понимания студентами понятия межличностного общения и повышение уровня их уверенности в их практических навыках общения. В развитии межличностных компетенций присутствует и еще один, теоретический, аспект, развитие которого обеспечивается такими учебными заданиями, как чтение и проведение исследований. Все сформированные у студентов компетенции начинают применяться ими на практике на рабочем месте в рамках программ стажировки/профессиональной практики.

Такая практика позволяет студентам наблюдать и анализировать эффективные модели поведения; студенты также ведут дневники, записывая свои наблюдения и фиксируют практический опыт.

В контексте упомянутых выше типов учебных заданий результаты поддаются достаточно эффективной оценке. Иные преподаватели, с которыми проводила консультации предметная группа по наукам об образовании, довольно скептически отзывались о возможности формального преподавания или точной оценки этих навыков. Однако в большинстве программ подготовки преподавателей используются процедуры оценки на основе компетенций для оценки результатов преподавательской практики, которую проходят все учащиеся в рамках таких программ. Эти процедуры включают формальную оценку таких навыков общения, как умение задавать вопросы, поддержание дисциплины в классе, формирование отношений «учитель-ученик», а также сотрудничество с коллегами и т.д. Описанные в отчетах предметной группы стратегии, безусловно, позволяют создать такую среду, в которой межличностные навыки могут непосредственно рассматриваться в качестве результатов обучения, а их развитие – планироваться и осуществляться целенаправленно.

Как уже указывалось, студенты осознают успешность освоения соответствующих межличностных навыков, когда они чувствуют себя уверенно при работе в группах и аудитории, проходя преподавательскую практику. Это чувство уверенности как признак успешного развития межличностных навыков может иметь различную ценность в разных странах, поэтому более значимым для оценки уровня развития этой компетенции представляется восприятие и обратная связь, получаемая студентами от других людей – в первую очередь от учеников. Значимость и комплекс коммуникативных навыков, необходимых медсестрам, находит прямое отражение в планах учебных программ и предусмотренных процедурах оценки.

В целом, на основе информации, содержащейся в отчетах предметных групп, представляется, что межличностным навыкам уделяется недостаточное внимание профессорско-преподавательского состава, за исключением преподавателей в тех предметных областях, в которых эта компетенция или навыки признаются фундаментальными. Это неудивительно, учитывая тот факт, что межличностные навыки, пожалуй, всегда игнорировались в традиционных формах университетского образования и в то же время обладают большим значением в рамках любой формы образовательного процесса.

Традиционно считалось, что студенты «набирают» необходимые межличностные навыки по мере достижения зрелости. Это может происходить в полностью монокультурных сообществах, но сколько таких сообществ осталось в Европе XXI века или даже в мире XXI века? Мы не призываем все предметные области последовать примеру предметных групп по педагогике, медсестринскому делу и деловому администрированию и начать уделять первоочередное внимание данной группе компетенций и навыков или внедрять аналогичные формы и методы преподавания или стратегии обучения. Однако учащиеся в любых других предметных областях получили бы определенные преимущества, если бы в рамках учебных программ уделялось непосредственное – на аналитическом и практическом уровне – внимание данной группе компетенций. Ведь вне зависимости от того, как выпускник в конечном итоге трудоустроится, эти навыки будут ему нужны. Поэтому полезным направлением в работе в области повышения уровня образования профессионалов в сфере образования могло бы стать повышение уровня информированности как действующих преподавателей, так и преподавателей, проходящих курс повышения квалификации, о данной группе навыков».

Описание подходов к формированию некоторых других универсальных/общих компетенций приведено в приложении 3.

5.2. Требования к структуре ООП подготовки бакалавров/ магистров/ специалистов

Каждый цикл дисциплин имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) дает возможность расширения или углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту продолжить образование на следующем уровне ВПО для получения академической степени «магистр» в соответствии с полученным профилем, получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. Она состоит из двух частей: вузовского компонента и дисциплины по выбору студентов.

5.3. Требования к условиям реализации ООП подготовки бакалавров/магистров/специалистов

5.3.1. Кадровое обеспечение учебного процесса.

5.3.2. Учебно-методическое и информационное обеспечение учебного процесса.

5.3.3. Материально-техническое обеспечение учебного процесса.

5.3.4. Оценка качества подготовки выпускников. (Устанавливаются формы проверки ре-

зультатов обучения (профессиональный экзамен, квалификационная работа и т.д.) и требования к ним).

3. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ОПРОСА РАБОТОДАТЕЛЕЙ, ВЫПУСКНИКОВ И ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ АКАДЕМИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА

Важнейшим инструментом изучения мнения заинтересованных сторон могут стать опросы.

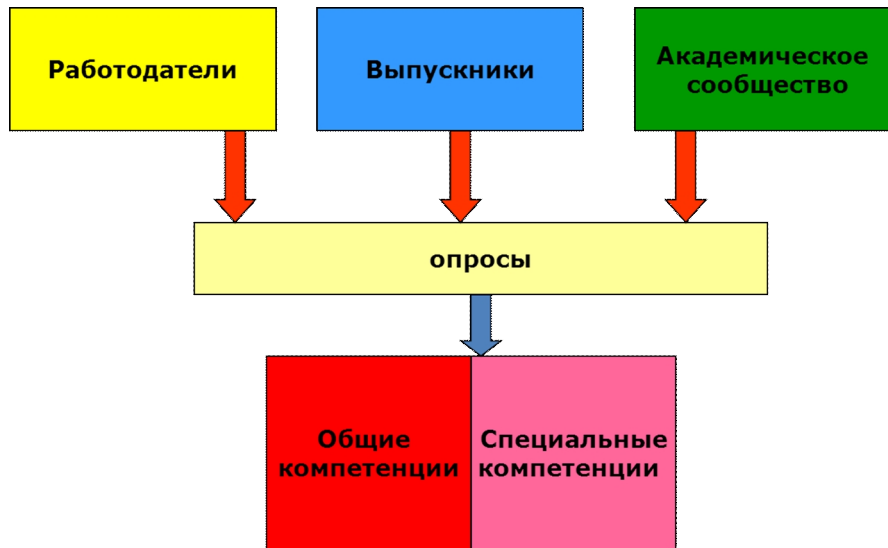


Рис.7. Схема опросов заинтересованных сторон

3.1. Определение перечня работодателей, выпускников и представителей академического сообщества

Важным шагом в построении компетентностной модели выпускника является выбор основных участников, привлекаемых для идентификации компетенций, разделенных на две категории – общие и предметно-специализированные. Как уже указывалось, список участников формируется из представителей трех категорий: работодатели, академическое сообщество, выпускники. Важно проводить учет запросов работодателей, профессиональных организаций на национальном и международном уровнях.

Работодатели

В список респондентов рекомендуется включать не менее 30 работодателей. Можно использовать следующие критерии отбора:

- Это должны быть известные высшему учебному заведению организации, которые нанимают их выпускников, и/или организации, которые не предоставляли работу выпускникам университета, но представляют для них интерес с точки зрения возможного трудоустройства.

- Для получения репрезентативных результатов необходимо строго следить за соблюдением баланса между различными типами работодателей в соответствии с заявленными объектами, видами деятельности и задачами подготовки выпускника.

Работодателей необходимо заинтересовать, подчеркивая искреннее намерение вуза сделать подготовку выпускников более качественной с точки зрения запросов тех или иных секторов экономики и конкретных предприятий.

Вместе с анкетой высшие учебные заведения рассылают работодателям письмо с разъяснениями и просьбой вернуть заполненную анкету в течение 10 дней.

Анкета и разъясняющее письмо рассылаются вместе с маркированным конвертом для отправки заполненных документов.

Выпускники

Для формирования списка респондентов-выпускников вуз должен сделать выборку из 150 выпускников по данному направлению подготовки:

- Отобранные выпускники должны были получить высшее образование по данному направлению за последние 3 – 5 лет, поскольку наибольший интерес для исследования представляют выпускники, которые уже работают и попали в мир труда вскоре после выпуска.

- Если ежегодное количество выпускников невелико, в выборку следует включить окончивших вуз за последние 5 лет. При большом ежегодном выпуске выборку следует ограничить выпускниками последних 3 лет.

- Критерий отбора 150 выпускников должен быть случайным. Если существуют ассоциации выпускников или центры карьеры, имеющие базы данных адресов, то рекомендуется предоставить отбор этим организациям.

При отборе выпускников экспертам необходимо уточнить по каждому направлению (специальности) подготовки вопросы, связанные с отклонениями относительно профессиональной направленности их трудовой деятельности (работают по профилю, в смежных областях, с частичным изменением профиля и т.д.). Также важно уточнить позиции, которые могут занимать потенциальные респонденты. Необходимо различать малоквалифицированную занятость и трудоустройство, которое открывает прямой путь к полноценной профессиональной карьере.

Вместе с анкетой вузы рассылают выпускникам письмо с разъяснениями и просьбой вернуть заполненную анкету в течение 10 дней.

Анкета и разъясняющее письмо рассылаются вместе с маркированным конвертом для отправки заполненных документов.

Академическое сообщество

Для формирования списка респондентов в академическом сообществе необходимо пользоваться следующими критериями:

- Каждый университет должен получить сведения не менее чем от 15 профессоров и преподавателей, специализирующихся в данной предметной области.

Высшие учебные заведения рассылают преподавателям анкету в электронной форме. Ответы должны быть получены в течение 7 дней.

3.2. Структура анкет для опроса работодателей и выпускников

Анкеты для выпускников и работодателей состоят из введения, реквизитной, информационной, основной и заключительной частей.

Во введении необходимо ознакомить опрашиваемых с целями анкетирования (для работодателей, выпускников и преподавателей такой целью может выступать придание высшему образованию параметров современного качества, укрепление взаимодействия вузов и рынков труда на основе взаимовыгодного партнерства, улучшение трудоустраиваемости выпускников, понимаемой в болонском контексте как «...совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик, которые расширяют перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которые служат на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике»).

В реквизитной части приводятся сведения, касающиеся респондентов (работодателей, выпускников, преподавателей), указываются сроки проведения опроса, состав лиц, проводящих анкетирование.

Информационная часть состоит из содержательных вопросов, которые призваны дать весь массив необходимой информации.

Основная часть состоит из вопросов, связанных с общими компетенциями и вопросов, связанных со специальными компетенциями.

В заключительной части составители анкеты должны высказать слова признательности и благодарности респондентам за участие в опросе.

Особое внимание следует уделить формированию перечня предметно-специализированных компетенций, в выявлении которых решающая роль принадлежит представителям академического сообщества. Необходимо учитывать, что предметно-специализированные компетенции в большой степени оказываются под влиянием общих компе-

тенций и определяются ими. Вторые могут служить инструментом освоения первых. Акцентирование тех или иных компетенций является основанием для определения целей, которые будут устанавливаться для каждой образовательной программы.

Для формирования перечня предметно-специализированных компетенций может быть сформирована рабочая группа из представителей академического сообщества, которая разрабатывает и предлагает для обсуждения предварительный список предметно-специализированных компетенций, основываясь на анализе:

- области и объектов деятельности выпускника;
- видов и задач его деятельности;
- анализа должностных инструкций и квалификационных характеристик.

Затем осуществляется уточнение предварительного перечня предметно-специализированных компетенций путем предварительного анкетирования или проведения круглых столов с представителями трех целевых групп (работодатели, выпускники, академическое сообщество) или с привлечением экспертных групп.

Очевидно, что первоначальный список предметно-специализированных компетенций может быть достаточно большим. В последующем предстоит сделать выбор специальных компетенций, которые и будут включены в анкету для работодателей и выпускников.

При формулировании компетенций следует использовать глаголы в неопределенной форме: «понимать», «иметь» (научное представление), «владеть», «уметь», «обладать» (способностью), «быть» (готовым, подготовленным), «знать», (стремиться) «использовать», «учитывать», «обосновывать», «стремиться» (к совершенствованию), «выражать» и т.д.

Компетенции также целесообразно формулировать в виде концентрированных кратких предложений с помощью существительных: способность, навыки, знания, готовность, приверженность, понимание, ответственность и т. п.

Необходимо стремиться к тому, чтобы язык компетенций и их состав были понятными различным профессиональным и социальным группам и однозначно воспринимались всеми.

В анкете для опроса выпускников и работодателей требуется дать ответы двух типов:

- важность / уровень достижения;
- ранжирование пяти компетенций, которые признаются наиболее важными для этой специальности.

Для каждой из 30 компетенций респонденты должны указать:

- **важность** компетенции, по мнению респондентов, для работы по их профессии;

- **уровень достижения** навыка или компетенции, которого, по оценке респондентов, они достигли по завершении программы на соискание степени.

Для ответов предложена шкала от 1 – «нулевая» до 4 – «высокая».

3.3. Структура анкет для опроса представителей академического сообщества

Анкетный опрос работодателей и выпускников подвергается статистической обработке. Анализируются три типа переменных:

- Элементы, связанные со значимостью: общие и предметно-специализированные компетенции оцениваются выпускниками по шкале от 1 до 4.
- Элементы, связанные с уровнем развития: реальное развитие общих и предметно-специализированных компетенций.
- Ранжирование пяти важнейших компетенций выпускниками и работодателями.

На основе статистического анализа выявлялись средние значения всех элементов – как для работодателей, так и для выпускников. Перечни компетенций ранжируются. Затем определяется комбинированный результат.

На основе предварительного анализа опросов работодателей и выпускников формируется анкета для профессорско-преподавательского состава.

Анкета для академического сообщества также состоит из двух частей. Первая часть посвящена общим компетенциям. Ее целью является получение третьей точки зрения на общие компетенции и сравнение ее с мнением выпускников и работодателей. Из 30 общих компетенций выбираются только наиболее важные – 17, по результатам опроса работодателей и выпускников. Представители академического сообщества должны ранжировать эти 17 компетенций в соответствии со своим представлением об их приоритетности.

Вторая часть анкеты посвящена предметно-специализированным компетенциям. Предметно-специализированные компетенции полностью включаются в анкету и должны быть соотнесены с первым или вторым уровнем образования (бакалавриатом/магистратурой).

Для каждой компетенции респонденты должны указать уровень ее значимости для первого и второго уровней образования.

4. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОПРОСА И СОСТАВЛЕНИЕ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА

Полученные в результате анкетирования ответы обрабатываются с помощью статистических методов. Результаты статистического анализа документируются.

Вопросы относительно важности и уровня развития дают возможность выяснить соответствие готовых специалистов требованиям рынка труда. Данный анализ осуществляется на основании диаграммы Мартилла и Джеймса (рис. 8).

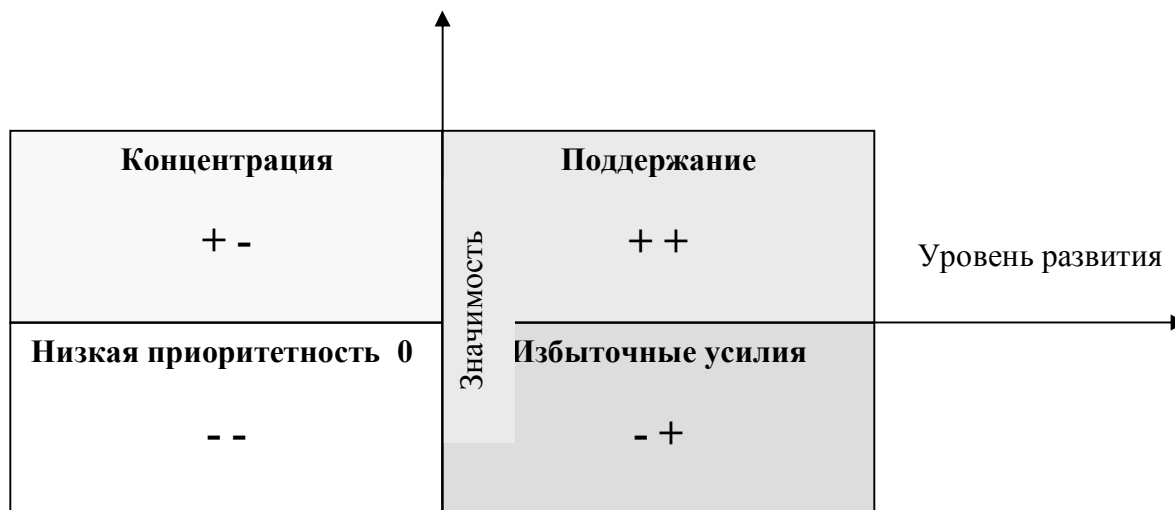


Рис.8. Соотношение важности и уровня реализации компетенций

Категория «**Концентрация**» включает компетенции, которые признаны весьма значимыми, но характеризуются недостаточным уровнем развития.

Категория «**Низкая приоритетность**» включает компетенции, которые не признаются очень значимыми и характеризуются недостаточным уровнем развития.

Категория «**Избыточные усилия**» включает компетенции, которые не признаны весьма значимыми, но характеризуются высоким уровнем развития.

Категория «**Поддержание**» включает компетенции, которые признаны весьма значимыми и характеризуются высоким уровнем развития.

Такие диаграммы составляются по результатам опроса работодателей и выпускников.

При составлении общего анализа следует учитывать уровень формирования отраслевого рынка труда по данному направлению в Кыргызстане. Если данная отрасль слабо развита, то особенно критически нужно оценивать ответы представителей работодателей. В некоторых случаях может быть полезно включить в анкетирование потенциальных работодателей ближнего зарубежья или представителей иностранных компаний.

Необходимо отметить, что культура социального диалога высшего образования с экономикой требует от академического сообщества особого внимания, чувства реальности, высокой про-

гностичности. В этом диалоге последнее слово остается за академической общественностью. На ней же и лежит ответственность за формирование этой культуры. Надо учесть, что, устанавливая компетенции, мы тем самым выявляем сегодняшние запросы. Но высшее образование призвано работать на будущее, то есть научиться предвидеть возникновение новых компетенций или переакцентирование прежних.

Результаты опросов удобно представить в виде следующей таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Сводная таблица ранжирования компетенций

	Наименование компетенции	ППС	Выпускники	Работодатели	Выпускники и работодатели
Универсальные компетенции					

	
Профессиональные компетенции					

На основе результатов опроса составляется модель выпускника для разных уровней высшего образования в виде ранжированных списков специальных и общих компетенций.

ГЛОССАРИЙ ТЕРМИНОВ

БАКАЛАВРИАТ – первый уровень (ступень, степень) двухуровневой (трехуровневой) системы высшего образования. На Международном болонском семинаре (16 – 17 февраля 2001 г.) были сформулированы общие критерии уровня бакалавра. Степень бакалавра должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать национальное многообразие и отвечать требованиям прозрачности, сравнимости, сопоставимости и совместимости. Трудоемкость уровня бакалавра составляет от 180 до 240 кредитов ECTS (3 – 4 года с полным учебным днем). Неотъемлемой характеристикой этого уровня должна стать выработка умения учиться. Образовательные программы, ведущие к получению степени бакалавра, призваны иметь различную ориентацию и разные профили, отвечающие всему разнообразию индивидуальных и академических потребностей, а также запросам рынка труда. При этом установка на трудоустраиваемость не может сопровождаться снижением академической культуры.

ВИДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – задачи в определенной сфере труда, выделяемые в соответствии с наличием характерных признаков и способов решения, например, преподавание, изобретательство, исследование, конструирование и др.

ДУБЛИНСКИЕ ДЕСКРИПТОРЫ

Дублинские дескрипторы Совместной инициативы качества (JQI) для бакалавров и магистров впервые были представлены в марте 2002 года. В докладе JQI от 18 октября 2004 года определены четыре группы дескрипторов для квалификаций/степеней высшего образования:

- квалификации, означающие завершение сокращенного цикла высшего образования (в рамках первого цикла/ступени/степени/уровня);
- квалификации, означающие завершение первого цикла;
- квалификации, означающие завершение второго цикла;
- квалификации, означающие завершение третьего цикла.

ЕВРОПЕЙСКАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАМКА

В настоящее время существуют две европейские квалификационные рамки. Рамка квалификаций для общеевропейского пространства высшего образования направлена на обеспечение прозрачности и сопоставимости национальных и секторальных систем высшего образования стран – участниц Болонского процесса: бакалавра, магистра, доктора (PhD), на основе общего понимания содержания образования и требований к его результатам. Заключает в себе три цикла (в

том числе в национальных контекстах (возможность промежуточных квалификаций), универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов. В Бергенском коммюнике, подписанном европейскими министрами высшего образования (19 – 20 мая 2005 г.) принято обязательство создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совместимые с европейской квалификационной рамкой. Европейская квалификационная рамка для обучения в течение всей жизни разработана во исполнение решения Совета министров образования (2004 г.) и решения Европейского совета (2005) для стран – членов ЕС.

ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – проблемы, требующие решения, например, обучение и воспитание, формирование личности, проектирование и возведение зданий, управление коллективом, производство продукции и др.

ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ включают когнитивные способности, способность понимать и использовать идеи и соображения; методологические способности, способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятие решений и разрешения проблем; умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления; лингвистические умения, коммуникативные компетенции.

КВАЛИФИКАЦИЯ представляет собой уровень развития способностей работника, позволяющий выполнять ему трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности.

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИАЛИСТА – обобщенная норма качества подготовки работника по определенной специальности (специализации) с соответствующей квалификацией, включающая сферы, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности, а также состав компетенций, необходимых для выполнения функциональных обязанностей в условиях социально регулируемого рынка.

КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ – система принципов и требований к организации и разработке нормативного, учебно-методического обеспечения образовательного процесса в вузе, направленного на формирование у выпускников знаний, умений и навыков по выполнению преимущественно типовых видов профессиональной деятельности и стандартных задач в стабильных условиях.

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА – необходимый для данного уровня направления (специальности) набор компетенций, которые следует достигнуть по окончании вуза. В набор компетенций входят как специальные, так и универсальные компетенции.

КОМПЕТЕНЦИИ (COMPETENCES) представляют собой динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей. Развитие компетенции является целью образовательных программ.

МАГИСТРАТУРА – второй уровень (ступень, степень) двухуровневой (трехуровневой) системы высшего образования. В Европе наблюдается большое многообразие магистерских программ с точки зрения их продолжительности. Преобладает модель магистра со сроком обучения, эквивалентным 120 кредитам ECTS (хотя встречаются как более короткие, так и более продолжительные программы). В настоящее время принято согласованное международное определение магистерского уровня: «Степень магистра в европейском пространстве высшего образования обычно требует 300 кредитов ECTS (с бакалавриатом), из которых по крайней мере 60 должны быть получены на последипломном уровне по выбранной специализации»¹. На Международном болонском семинаре, посвященном магистратуре, рекомендовано правительствам европейских стран гарантировать, что квалификации одного уровня, полученные в вузах различных типов, будут иметь одинаковый правовой статус в профессиональной жизни и в случае продолжения образования².

В Европе отмечается диверсификация содержания и профилей магистерских программ.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства.

МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА – описание того, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какими качествами обладает.

«НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР» (TUNING) – проект, реализуемый в европейской высшей школе. Исходит из посылки, что степени в международном плане могут быть сравнимы и совместимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней и если сравнимы соответствующие академические и профессиональные профили. Про-

¹ Master Degrees in the European Higher Education Area (<http://bologna-bergen2005.no>)

² The Bologna Process Final Conference on Master-level Degrees. Helsinki, March 14–15, 2003 (<http://bologna-bergen2005.no>)

ект прошел три фазы развития и охватил такие предметные области подготовки, как деловое администрирование, химия, педагогические науки, геология, история, математика, физика, сестринское дело и европейские исследования. Проект TUNING не ставил своей целью разработку каких-либо унифицированных панъевропейских учебных планов со строгим перечнем изучаемых предметов с их заданным содержанием. Многообразие высшего образования Европы остается и в рамках Болонского процесса «исключительным достоянием, которое требует всемерного уважения»³.

ОБЛАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – совокупность областей человеческой деятельности, в пределах которых осуществляется труд, например, наука, образование, экономика, культура, мораль, этика, искусство, право, политика, физкультура и спорт и др.

ОБЪЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – предметы материальной и нематериальной сферы, на которые направлен труд специалистов, например, вещество, энергия, информация, сознание, процесс, система, отношения и др.

ОЦЕНКА (ASSESSMENT) – вся совокупность результатов письменных, устных и практических тестов, экзаменов, проектов и заданий, использующихся для оценки успехов студентов в рамках различных единиц обучения.

ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ – специальность (направление) подготовки; учебная дисциплина, группа родственных учебных дисциплин; цикл учебных дисциплин, модуль

ПРЕДМЕТНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ) – компетенции, которые «тесно связаны со специфическим знанием области обучения» и обеспечивают своеобразие и состоятельность конкретных программ на соискание степени.

ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ (DIPLOMA SUPPLEMENT)

DS-документ является одним из инструментов признания. В Берлинском коммюнике министры высшего образования обратились к руководителям высших учебных заведений и работодателям с призывом шире использовать Приложение к диплому, которое обеспечивает лучшую прозрачность степеней высшего образования, что способствует трудоустраиваемости выпускников и академическому признанию. В Приложении к диплому не допускаются субъективные оценки, а так же заявления об эквивалентности или предложения относительно признания.

³ Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.).

В Приложении к диплому заполняются все восемь разделов: 1. Сведения о личности обладателя диплома; 2. Сведения, идентифицирующие квалификацию; 3. Сведения об уровне квалификации; 4. Сведения о содержании образования и достигнутых результатах; 5. Сведения о функциях квалификации; 6. Дополнительные сведения; 7. Свидетельствование приложения; 8. Сведения о национальной системе высшего образования.

Разработаны основные принципы и общие правила составления Приложения к диплому⁴.

ПРОФИЛЬ ПРОГРАММЫ (DEGREE PROFILE) – описание программы, характеризующее ее предметную область (направление) обучения, специфические цели программы, место на карте академических дисциплин и профессиональных квалификаций.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ – ожидаемые показатели того, что обучаемый должен знать, понимать и/или в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. Они могут относиться как к одному курсу, модулю или периоду обучения, так и к программе первого или второго уровня в целом. Результаты обучения должны сопровождаться соответствующими критериями оценки. Результаты обучения и критерии оценки в совокупности определяют требования к присуждению кредитов, в то время как отметка выставляется на основе оценки достигнутых результатов, которые могут быть выше или ниже требований присуждения кредита.

СИСТЕМНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. Системные компетенции требуют освоения инструментальных и базовых как основы.

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА представляет собой новое явление в высшем образовании и предполагает системные преобразования в образовании. По своей сути она означает переориентацию образовательного процесса с «входных» показателей (сроки обучения; содержание; цели, сформулированные для вуза и преподавателя) на параметры компетенций и результатов образования.

В образовательном процессе наблюдается смещение акцентов с преподавания (активная академическая деятельность профессорско-преподавательского состава) на обучение (активная образовательная деятельность студента). Раньше знания рассматривались как доминирующая характеристика. Поэтому в традиционном образовательном процессе доминировали методики передачи знаний. Новый подход делает упор на **результаты обучения**, которые становятся главным

⁴ Примеры хорошо составленных DS можно найти по адресу: <http://www.cepes.ro>, <http://www.europa.eu.int/en/comm/dg22>; <http://www.culture.coe.int>

итогом образовательного процесса для студента с точки зрения знания, понимания и способностей, а не на средствах, которые используют преподаватели для достижения этих результатов.

Это должно повлечь за собой развитие методического, организационного и технологического обеспечения, а также применение роли преподавателя.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС – получение определенного продукта, представляющего собой совокупность естественных воздействий и превращений в сочетании с непосредственными или опосредованными воздействиями человека.

ТРУДОВОЙ ПРОЦЕСС – воздействие, деятельность человека, связанные с технологическим процессом.

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – умения, не связанные непосредственно с решением профессиональных задач.

Универсальные компетенции имеют двойственную природу. С одной стороны, они не являются профессионально обусловленными. Этими компетенциями должны так или иначе обладать все современные специалисты – независимо от сферы деятельности. С другой – универсальные компетенции профессионально значимы, поскольку они составляют основу для профессиональных компетенций, позволяя им полноценно развиваться. Важной особенностью универсальных компетенций является то, что они дают возможность выпускникам вуза в случае необходимости быть востребованными на рынке труда, успешно реализовать себя в других профессиях (в сферах деятельности, не связанных в вузе квалификацией).

ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ рассматривается как ожидаемый результат. Она определяет то, на что должны ориентироваться вуз и студенты. Цель отражает концентрированные потребности общества, личности, государства и является системообразующим началом образовательного процесса. В известном смысле цель проектирует не только ожидаемый результат, но и тип образовательной системы и образовательного процесса. Цель влияет на эффективность образовательного процесса и может рассматриваться как средство оптимального построения содержания образования.

При компетентностном подходе к образовательным стандартам цель может быть задана в форме компетенций.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПРИМЕРНЫЕ АНКЕТЫ ДЛЯ ВЫПУСКНИКОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ

А. Универсальные компетенции

Анкета для выпускников

Вопросы настоящей анкеты посвящены *навыкам и компетенциям*, которые могут оказаться необходимыми для успеха вашей карьеры. Пожалуйста, ответьте на все вопросы. Ваши ответы послужат цели совершенствования программ для будущих студентов, специализирующихся по вашей предметной области. При ответе на вопросы отмечайте наилучший вариант.

Благодарим за сотрудничество!

Возраст (лет): _____

Пол:

1. Мужской _____

2. Женский _____

Год выпуска: _____

Название вашей академической степени : _____

Ваше трудоустройство в настоящее время:

1. Работаете по специальности _____

2. Продолжаете обучение _____

3. В поисках первой работы _____

4. Безработный, однако уже работали _____

5. Не работаете и не ищете работу _____

6. Другое (укажите): _____

Считаете ли вы, что полученное в университете образование является полезным?

1) в очень большой степени _____

2) в большой степени _____

3) в некоторой степени _____

4) в малой степени _____

5) в очень малой степени _____

Как вы оцениваете перспективы трудоустройства для обладателей вашей специальности?

1) очень плохие _____

2) плохие _____

3) значительные _____

- 4) хорошие _____
- 5) очень хорошие _____

У каждого из нижеперечисленных навыков оцените:

- **важность** навыка или компетенции для работы по вашей профессии;
- **уровень** развития каждого навыка или компетенции, обеспеченный программой в вашем университете.

В пустых строчках вы можете указать другие навыки, которые не вошли в список, но, по вашему мнению, являются важными.

Используйте следующую шкалу:

1 = никакой; 2 = слабый; 3 = значительный; 4 = сильный.

Анкета для работодателей

Вопросы настоящей анкеты посвящены *навыкам и компетенциям*, которые могут оказаться необходимыми для успеха в карьере в (укажите область знания). Пожалуйста, ответьте на все вопросы. Ваши ответы послужат цели совершенствования программ для будущих студентов, специализирующихся по данному предмету.

Благодарим за сотрудничество!

Название организации: _____

Должность респондента: _____

Количество сотрудников: _____

Считаете ли вы, что университет обеспечил вашему сотруднику (укажите область знания) надлежащую подготовку для работы в вашей компании?

- 1) в очень большой степени _____
- 2) в большой степени _____
- 3) в некоторой степени _____
- 4) в малой степени _____
- 5) в очень малой степени _____

У каждого из нижеперечисленных навыков оцените:

- **важность** навыка или компетенции для работы в вашей организации;
- **уровень** развития каждого навыка или компетенции, обеспеченный в университете программами на степень по (укажите название области).

В пустых строчках вы можете указать другие навыки, которые не вошли в список, но, по вашему мнению, являются важными.

Используйте следующую шкалу:

1 = никакой; 2 = слабый; 3 = значительный; 4 = сильный

<i>Навык/компетенция</i>	<i>Важность</i>	<i>Уровень, который обеспечен подготовкой в вузе</i>
1. Способность к анализу и синтезу	1 2 3 4	1 2 3 4
2. Способность применять знания на практике	1 2 3 4	1 2 3 4
3. Планирование и управление временем	1 2 3 4	1 2 3 4
4. Базовые знания в области самообучения	1 2 3 4	1 2 3 4
5. Тщательная подготовка по основам профессии	1 2 3 4	1 2 3 4
6. Письменная и устная коммуникация на родном языке	1 2 3 4	1 2 3 4
7. Знание второго языка	1 2 3 4	1 2 3 4
8. Элементарные навыки работы с компьютером	1 2 3 4	1 2 3 4
9. Исследовательские навыки	1 2 3 4	1 2 3 4
10. Способность учиться	1 2 3 4	1 2 3 4
11. Навыки работы с информацией (способность находить и анализировать информацию из различных источников)	1 2 3 4	1 2 3 4
12. Способность к критике и самокритике	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Способность адаптироваться к новым ситуациям	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Способность выдвигать новые идеи (креативность)	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Решение проблем	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Принятие решений	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Работа в команде	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Навыки межличностных отношений	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Лидерство	1 2 3 4	1 2 3 4
20. Способность работать в междисциплинарной команде	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Способность общаться с неспециалистами (в данной области)	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Принятие различий и мультикультурности	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Способность работать в международной среде	1 2 3 4	1 2 3 4

24. Понимание культуры и обычаев других стран	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Способность работать самостоятельно	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Разработка проектов и управление проектами	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Инициативность и предпринимательский дух	1 2 3 4	1 2 3 4
28. Приверженность этическим ценностям	1 2 3 4	1 2 3 4
29. Забота о качестве	1 2 3 4	1 2 3 4
30. Стремление к успеху	1 2 3 4	1 2 3 4
31. _____	1 2 3 4	1 2 3 4
32. _____	1 2 3 4	1 2 3 4
33. _____	1 2 3 4	1 2 3 4

Пожалуйста, проранжируйте пять важнейших (по вашему мнению) компетенций. В клеточке укажите номера соответствующих компетенций от самой важной в первой клеточке до наименее важной в последней.

1. _____	<input type="text"/>	Компетенция номер
2. _____	<input type="text"/>	Компетенция номер
3. _____	<input type="text"/>	Компетенция номер
4. _____	<input type="text"/>	Компетенция номер
5. _____	<input type="text"/>	Компетенция номер

Благодарим за сотрудничество!

Анкета для профессоров и преподавателей

Ранжирование универсальных компетенций

Приводимые ниже 17 компетенций признаются важнейшими для профессионального развития выпускников университетов как самими выпускниками, так и компаниями, принимающими их на работу.

Пожалуйста, проранжируйте эти 17 компетенций в порядке важности, которую вы им придаете (числом 1 обозначается важнейшая, 17 – наименее важная компетенция).

Вы должны проранжировать ВСЕ 17 компетенций и ни в коем случае не назначать им одинаковые ранги.

<i>Универсальные компетенции</i>	<i>Ранг</i>
1. Способность работать в междисциплинарной команде	
2. Принятие различий и мультикультурности	
3. Базовые знания в области самообучения	
4. Базовая подготовка по основам профессиональных знаний	
5. Способность к анализу и синтезу	
6. Способность к применению знаний на практике	
7. Способность порождать новые идеи (креативность)	

8. Способность адаптироваться к новым ситуациям	
9. Способность обучаться	
10. Способность к критике и самокритике	
11. Принятие решений	
12. Элементарные навыки работы с компьютером (редактирование текстов, работа с базами данных, др.)	
13. Приверженность этическим ценностям	
14. Навыки межличностного общения	
15. Знание второго языка	
16. Устная и письменная коммуникация на втором языке	
17. Навыки проведения исследований	

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Консультации велись в отношении тридцати общих компетенций, определенных в рамках проекта «Настройка». Из них для обсуждения в настоящем документе были выбраны следующие восемь:

- *Способность к анализу и синтезу*
- *Способность к применению знаний на практике*
- *Базовые общие знания в изучаемой области*
- *Навыки управления информацией*
- *Межличностные навыки*
- *Умение работать самостоятельно*
- *Базовые навыки работы на компьютере*
- *Навыки проведения исследований*

Способность к анализу и синтезу

В результате проведения консультаций четкое определение данной компетенции сформулировано не было, но стало очевидным, что предметные группы (ПГ) определяют анализ и синтез весьма широко. ПГ по деловому администрированию перечислила среди прочего такие элементы этой компетенции, как умение правильно определить вопрос или задачу исследования, умение описывать и делать выводы, а также формулировать рекомендации. ПГ по образованию также сочла нужным учесть способность студента к размышлению и умение описывать, анализировать и синтезировать информацию. ПГ по математике подчеркнула, что студент должен использовать аналитическую компетенцию для решения задач, а также думать о том, не аналогична ли эта задача какой-либо из задач, решенных студентом в прошлом. Если таковая имеется, студент должен «убедиться в том, что та же гипотеза верна и в данном случае», чтобы применить уже имеющееся решение. Если нет, студент должен выяснить, что именно он может использовать из своего прошлого опыта, и начать разрабатывать новые подходы к решению задачи. В данном случае студент будет развивать в себе компетенцию в области синтеза путем выявления ключевых идей в выработанном решении и представления их в четком, кратком и, тем не менее, законченном виде.

Другие ПГ транслировали способность к анализу как совокупность всех этих умений в перечень учебных заданий, т.е. данная общая компетенция позволяет студенту понимать и оценивать информацию, которую необходимо собрать, интерпретировать и обработать для выявления основных идей. Для анализа необходимо логическое мышление, владение основными понятиями соответствующей области знаний и даже дальнейшее развитие данной области знаний пу-

тем проведения исследований. Ни одна из ПГ не сообщила о том, что развитие данного навыка обеспечивается в рамках отдельного компонента или модуля программы, т.е. данная общая компетенция интегрирована в учебную программу по любому предмету, в любой модуль преподавания или обучения.

Это положение дел было подтверждено и высказываниями студентов. Полученная от студентов информация говорит о том, что они придают огромное значение данной компетенции, поскольку она позволяет им связывать теорию и практику, критически оценивать результаты работы и исследований и использовать соответствующие инструменты для поиска альтернативных путей; студенты назвали данную компетенцию в высшей степени значимой для их будущей профессиональной карьеры.

Для описания данной компетенции было использовано огромное число различных выражений: интерпретировать, выделять ключевые идеи, понимать, оценивать, обрабатывать информацию, критически оценивать, соединять теорию с практикой, организовывать информацию, помещать в контекст, рассматривать объективно, комбинировать, исследовать, формулировать, не только репродуцировать, применять, описывать, делать выводы, думать, сравнивать, выбирать, различать, противопоставлять, классифицировать, резюмировать, аргументировать, устанавливать связи, обобщать, мыслить логически, мыслить рационально, принимать во внимание, рассматривать, прогнозировать, обеспечивать, решать. Это широкое определение очень важно, т.к. оно дает представление о методах преподавания и учебных заданиях, с помощью которых студенты развивают в себе данную компетенцию. Отмечается, что данная компетенция непосредственно связана со способностью решать задачи, что также является очень значимой общей компетенцией.

Как указывалось в ответах, студенты развивают в себе способности к анализу и синтезу путем:

- формулирования основных идей понятия или концепции в результате чтения, проведения исследований, обсуждения и проведения «мозговых штурмов» в рамках узких тем – как академических, так и профессиональных;
- тренировки навыка объективного описания, категоризации и установления связей между категориями;
- самостоятельного интерпретирования, оценки, проведения различий и построения классификаций, а также обмена накопленными знаниями в ходе дебатов и в форме письменных работ;
- выявления своих собственных и постановки под сомнение чужих безосновательных

утверждений;

- *выявления связей между современными концепциями;*
- *количественной оценки информации;*
- *соотнесения исходного материала с соответствующей теорией;*
- *интегрирования новых выводов в существующие знания в определенной области;*
- *помещения конкретных событий и/или задач в более широкие контексты;*
- *поиска доказательств и/или контрпримеров.*

Формы оценки степени развития данной компетенции варьируют в зависимости от того, каким методом обеспечивалось ее развитие. Некоторые ПГ указали на проведение оценки частично в форме собраний групп студентов и обсуждений.

Иногда оценка проводится на основе того, каким образом студенты анализировали информацию или материалы. ПГ по образованию указала целый ряд форм оценки: обсуждение, постановка вопросов, наблюдение, свидетельства личного и профессионального участия, руководство при написании отчетов, активное участие в практической работе, эссе, письменные работы, проекты, экзамены, дипломные работы/диссертации.

Студенты также могут вносить вклад в процедуру оценки, сдавая в письменном виде или представляя устно в конце семестра так называемую «самооценку». Обратная связь осуществляется индивидуально и при обсуждении в группах, как письменно, так и в устной форме.

ПГ также подчеркнули, что и сами студенты указали, каким образом они узнают, развили ли они в себе данную компетенцию. Например, они

- *чувствуют себя более компетентными и уверенными при высказывании собственного мнения;*
- *способны найти точки соприкосновения между результатами исследования и теорией и / или конкретными обстоятельствами проведения исследования;*
- *не испытывают трудностей при написании эссе по прочитанной литературе и отчетов о результатах исследований;*
- *чувствуют себя комфортно и уверенно, высказывая критику или критически оценивая презентации, отчеты и т.п., подготовленные другими студентами;*
- *чувствуют себя более комфортно, получая критические отзывы о своей работе.*

Способность к применению знаний на практике

Данная компетенция иногда описывается в более широких терминах, например, «умение решать конкретные задачи, оперируя базовыми понятиями». В большинстве случаев, однако,

эта компетенция описывается как способность выполнять конкретные академические задачи, которые могут варьировать в зависимости от предметной области. На ранних стадиях обучения в педагогических учебных программах делается четкая проекция на будущую профессию преподавателя, а на втором уровне образования эта компетенция описывается в более профессиональных терминах и может быть тесно связана с тем, чем студентам придется заниматься на рабочем месте, например, сбором информации из различных источников и подготовкой отчета по какой-либо комплексной проблеме.

Множество методов преподавания, используемых для развития данной компетенции у студентов, отражает разнообразие практических учебных заданий. Возможности для практики, предлагаемые в аудитории и за ее пределами, описываются по-разному в рамках различных предметных областей, например, как различные практические задания, практические занятия, лекции, семинары, занятия «на местах», лабораторные занятия, производственные проекты, стажировка на производстве, посещения предприятий, экскурсии, преподавательская практика. В рамках некоторых предметных областей есть правило, что максимально эффективно данную компетенцию можно развить в ходе выполнения проекта или написания дипломной работы/диссертации. Другие ПГ, например, по деловому администрированию, химии, математике и образованию, подчеркивают необходимость в обеспечении соответствующих инструментов и методов, а также возможностей для решения задач. При этом ПГ по образованию подчеркнула важность подробного изучения и обсуждения проделанной работы. ПГ по наукам о Земле (геологии) подчеркнула важность данной компетенции для развития знания предмета.

Иногда учебные задания, направленные на развитие данной компетенции, выполняются в реальных профессиональных условиях. ПГ по деловому администрированию упомянула задания и письменные работы, выполняемые студентами совместно с компаниями-наставниками или компаниями-спонсорами, дипломные работы, основанные на конкретных реальных проблемах, с которыми столкнулись компании и организации, а также на участие в программе обучения приглашенных лекторов. В рамках учебных программ по физике, химии, и деловому администрированию (в числе других предметных областей) дипломные проекты на последнем курсе могут выполняться (частично или полностью) на производстве, а в программах медсестринского дела и образования предусматривается существенный практический компонент. Учебные задания, направленные на развитие данной компетенции, могут также выполняться и в аудитории – силами всей группы студентов, в парах или индивидуально.

В рамках программ по геологии предусматривается осуществление проекта по картографии, который подразумевает шесть недель работы (либо самостоятельной, либо в неболь-

ших группах) в поле, как правило, при ограниченном надзоре и руководстве. Отчет, подготовленный студентами по результатам этой самостоятельной работы, может стать весомым компонентом финального экзамена и среди работодателей считается очень важным.

Текущая оценка осуществляется с помощью семинаров, заданий повышающей сложности, лабораторной работы, кратких устных презентаций, преподавательской практики, письменных работ, регулярных бесед с преподавателем для обсуждения оценки и мнения преподавателя о проекте. В рамках некоторых курсов лишь часть оценок выставляется за работу в течение семестра, в рамках других работа в семестре полностью вытесняет традиционные экзамены. В первую очередь такое положение дел характерно для учебных программ второго цикла. Финальный экзамен может проводиться в форме устных или письменных тестов, включающих и практические вопросы/задачи, или же в форме квалификационных испытаний на решение практических задач в аудитории или лаборатории. Данная компетенция может оцениваться и в форме эссе, но для этого задание должно быть тщательно продуманным и правильно сформулированным. Трехчастная модель такого задания может включать в себя требование кратко описать теоретические основы проблемы; требование кратко описать конкретные проблемы, которые могут возникнуть при реализации задания на практике; а также требование предложить иллюстрации возможной или потенциальной практической реализации задания в профессиональной деятельности соискателя квалификации. Предложив соискателям «написать сочинение на заданную тему», невозможно оценить степень развития данной компетенции. Такое задание не позволит объективно оценить знание студентом предмета, поскольку исходная тема будет слишком широка, чтобы ее можно было раскрыть в рамках одного эссе, и при этом существует риск плагиата или, по меньшей мере, чрезмерного использования литературы по предмету.

Как правило, студенты понимают, овладели ли они данной компетенцией и в какой степени, благодаря обратной связи с преподавателем либо в отношении работы студентов в течение семестра, либо в отношении их финальных работ и результатов экзаменов.

Базовые общие знания в изучаемой области

Данная компетенция наиболее очевидным образом связана с конкретными предметными областями. Именно в связи с тем, что эта компетенция определена как «базовые общие знания в изучаемой области», представляется очевидным, что она является не общей, а предметно-специализированной компетенцией базового уровня. Поэтому можно теоретически говорить, что методы развития данной компетенции являются в различных предметных областях разными и тесно связаны с конкретными характеристиками изучаемого предмета. Но на практике

это не совсем так. Базовые общие знания, как представляется, имеют три различных аспекта: первый – базовые факты; второй – базовое отношение, являющееся специализированным для каждой конкретной предметной области. Третий же аспект складывается из связанных или необходимых общих знаний, не являющихся, строго говоря, предметно-специализированными: например, знание математики или иностранного языка у студентов, изучающих физику, или знание истории и политологии у студентов, изучающих педагогические науки. В соответствующих докладах не удалось найти подробной информации о том, может ли развитие базовых общих знаний в изучаемой области быть обеспечено на уровне первого цикла обучения, в некоторых случаях и до некоторой степени, в рамках школьной программы или иной доуниверситетской программы обучения. Потому не понятно, можно ли такие знания оценивать при зачислении в университет и интегрировать в программу высшего образования выборочным образом. Как правило, на уровне первого цикла обучения университеты хорошо знакомы со школьной программой и осведомлены о том, что освещается в ее рамках, особенно в последних, предшествующих поступлению в учреждения высшего образования, классах школы. Однако предметная группа по физике указывает, что при поступлении в университет оцениваются знания и навыки в области математики, усвоенные в старших классах школы. Еще одним исключением является предметная область педагогических наук, в которой взрослые абитуриенты программ подготовки преподавателей могут представить в экзаменационную комиссию набор документов, свидетельствующих о соответствии их формальных и неформальных квалификаций вступительным требованиям. Этот подход, получивший название Аккредитованного предварительного практического обучения (Accredited Prior Experiential Learning), используется в разных странах Европы.

Базовые общие знания в большинстве предметных областей усваиваются в результате посещения лекций, чтения, участия в обсуждениях, использования библиотечных и интернет-ресурсов, а также в результате оценки в рамках устных и письменных экзаменов. Информацию о достаточности имеющихся у них базовых общих знаний в изучаемой области студенты могут получить в ходе обсуждения написанных ими работ, результатов экзаменов или в ходе устного экзамена. Представляется, что данному аспекту обучения не уделяется большого внимания; всеми предметными группами он воспринимается как необходимый, но это лишь фактическое, концептуальное понимание. Представляется естественным: осуществляемый на общеевропейском уровне проект «Настройка» продемонстрировал, что в некоторых предметных областях содержание таких базовых общих знаний очень сильно варьирует в разных странах, тогда как в других предметных областях такие различия представляются относительно незначительными. Однако в большинстве предметных областей сложилось единое мнение о ключевых общих зна-

ниях в изучаемой области на уровне дипломных программ первого цикла университетского образования.

Более сложной представляется задача развития второго компонента базовых общих знаний – типа мышления, характерного для каждой конкретной дисциплины, ее ценностей и методологической или даже этической базы. Однако и в данном отношении предметные группы называли несколько стратегий. Некоторые аспекты данного компонента базовых общих знаний (тщательность анализа, этические ценности и профессиональные нормы) обсуждаются со студентами в рамках лекционных курсов, а также, предположительно, входят в число критериев качества письменных работ студентов. В данном случае задача состоит в привитии студентам норм и ценностей изучаемой ими дисциплины. Кроме того, необходимый для их предметной области тип мышления студенты развивают благодаря чтению литературы, содержащей примеры распространенных в соответствующем профессиональном сообществе моделей мышления; постепенно они узнают разницу между взглядами представителей различных школ, сложившихся в профессиональном сообществе, а также различия в их отношении к предмету.

По результатам работы предметных групп, обсуждавших данную общую компетенцию, становится понятным, что тип мышления или отношение, интеллектуальные и этические ценности, признаваемые фундаментальными в конкретных предметных областях, также прививаются студентам в рамках практического опыта обучения – например, в ходе лабораторных работ по физике или анализа исторических документов в рамках программ по истории, подготовки устных презентаций, отчетов и наглядных пособий в рамках программ по педагогике.

Навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников)

Значение данной компетенции достаточно единогласно понимается как умение находить нужную информацию в литературе, различать первичные и вторичные источники, пользоваться библиотеками – традиционными и электронными, а также находить информацию в сети Интернет. В рамках одной предметной области – истории – большое внимание уделяется, помимо обычных типов информации, перечисленных и другими предметными группами, большому числу различных источников информации и методам ее оценки и интерпретации (включая архивные документы, папирусы, археологические материалы, вторичные источники, свидетельства очевидцев и т.д.). В рамках данной предметной области развитие этой компетенции напрямую связывается с множеством типов учебных заданий, лекций, семинаров, экскурсий, индивидуальной и групповой работы, включая работу над итоговой дипломной работой/диссертацией.

Во всех предметных областях разработаны конкретные учебные задания, направленные

на развитие навыков пользования библиотеками. Некоторые из этих учебных заданий проводятся с участием сотрудников библиотек и в форме посещения библиотек или библиотечных семинаров. Методы поиска информации в сети Интернет и ее критической оценки могут демонстрироваться в рамках лекционных курсов с помощью устройств мультимедиа, и такие занятия зачастую сопровождаются выполнением студентами самостоятельных заданий и обсуждением их результатов. Навыки поиска информации считаются непрерывно развивающимися (прогрессирующими): в одном из докладов упоминалось, что в начале программ университетского цикла студентов мотивируют к использованию справочников, дополняющих содержание лекционных курсов, тогда как к концу обучения студенты должны обладать навыками поиска информации на уровне, приемлемом для самостоятельного проведения исследований.

Во всех предметных областях основные учебные задания, которые, как представляется, способствуют развитию данной компетенции, в первую очередь направлены на развитие навыков проведения экспериментов и исследований в изучаемой области, т.е. позволяют оценить способность студента к эффективному пользованию библиотечными или иными информационными ресурсами при самостоятельной работе. Например, в рамках учебных программ по химии студенты, выполняя лабораторные работы, могут обращаться к специальной литературе (различного уровня сложности – в зависимости от уровня программы обучения) для интерпретации результатов лабораторных опытов или разработки лабораторного эксперимента. В рамках учебных программ по истории студенты читают и анализируют различные документы, интерпретируя их с помощью библиографических и иных источников. Такие задания могут иметь различные уровни сложности и выполняться с различной долей самостоятельности в зависимости от уровня обучения. В рамках учебных программ по геологии студенты готовят устные или письменные презентации собранного ими самими материала, чтобы продемонстрировать свой навык интерпретации результатов работы с помощью соответствующей литературы.

Особенное значение в связи с этой компетенцией придается обратной связи, т.е. письменному или устному отзыву преподавателей о работе студентов. Судя по отчетам предметных групп, данная компетенция представляется очень значимой, а также развивается и оценивается – на различных уровнях и с учетом определяемых предметной областью характеристик – во всех предметных областях.

Умение работать самостоятельно

Способность к самостоятельной работе одинаково высоко ценится во всех предметных областях. Естественно, в реальности такие способности выпускника университета, как умение организовать свое время, установить приоритеты, соблюсти предельные сроки работы и вы-

полнить весь объем работы, совершенно необходимы не только в личной и профессиональной, но и гражданской жизни в целом. Сегодня основными методами развития данной компетенции, упомянутыми в докладах предметных групп, являются: на начальных этапах высшего образования – стимулирование студентов к использованию не только конспектов лекций в их самостоятельных занятиях, но и библиотечных и других ресурсов, а на последних этапах учебной программы – предоставление студентам значительной степени автономности. Рекомендации в данной области таковы: не перегружать студентов чрезмерным числом «крайних сроков» для сдачи мелких работ, не напоминать им постоянно о наличии «крайнего срока», позволяя им самостоятельно организовывать свое время. Особенно эффективно оценить степень развития у студента навыков организации времени и выполнения комплексных задач позволяет итоговая дипломная работа/диссертация.

Опыт показывает, что национальное восприятие и традиции, связанные с самостоятельностью студентов, весьма различны. В некоторых странах, особенно там, где студенты получают высшее образование в более зрелом возрасте, их с самого начала считают взрослыми, и посещение занятий не является обязательным, а «крайние сроки» сдачи работ назначаются весьма гибко, – вплоть до того, что студенты могут «поставить все» на итоговый экзамен по материалам отдельного курса, года или даже всей программы обучения. На другом полюсе этого диапазона восприятия находится четко структурированная организация курса, в рамках которого студенты выполняют конкретные учебные задания, проверяемые в течение семестра (написание работ, чтение или изучение определенных материалов, знание которых студентом затем проверяется), в соответствии с жестким графиком, зачастую согласованным с другими графиками учебной работы на отделении или факультете во избежание совпадений в сроках. В таком случае базовой стратегией является мотивирование студента к выполнению работы в поставленные сроки, причем в атмосфере, напоминающей школьную, но более строгую в отношении крайних сроков. И действительно, интересно отметить, что способность к самостоятельной работе у некоторых людей может быть развита с помощью метода «плыви, иначе утонешь», тогда как другие для усвоения этого навыка нуждаются в принуждении к исполнению заданий того формата, таким образом, и в те сроки, которые определил преподаватель.

Элементарные навыки работы на компьютере

В рамках формальных программ обучения в большинстве предметных областей к студентам предъявляются соответствующие требования в области владения навыками работы на компьютере и знания информационных технологий.

В рамках программ обучения в различных предметных областях данная компетенция мо-

жет рассматриваться в качестве:

- компетенции, призванной способствовать процессу обучения конкретной дисциплине;
- компетенции, способствующей успешному трудоустройству в будущем;
- компетенции, способствующей процессу обучения в течение всей жизни.

В зависимости от значения, приписываемого данной компетенции в рамках предметной области, содержание, значимость и вес элементарных навыков работы на компьютере будут существенно различаться в каждом конкретном учебном плане. На одном полюсе этого континуума студентам может приписываться владение данной компетенцией еще при поступлении на программу обучения или же будет подразумеваться, что студенты неформально овладеют необходимыми навыками работы на компьютере в процессе учебы. Именно так, скорее всего, обстоит дело в тех предметных областях, где навыки работы на компьютере считаются действительно базовыми, т.е. не более чем подспорьем в учебе и дополнительным преимуществом при трудоустройстве.

В ходе консультаций внимание данной компетенции уделяли не все предметные группы, даже, несмотря на то что в некоторых предметных областях компьютерные приложения используются широко, например в математике. Предметные группы, работавшие с данной компетенцией, подчеркнули в своих докладах, что задача учебной программы – обеспечить уверенность студентов при работе на компьютере в рамках выполнения задания любого типа, предусмотренного учебным планом. В более подробных ответах указывалась потребность в умении студентов создавать и сохранять информацию на любых носителях, пользоваться электронной почтой, осуществлять поиск информации в сети Интернет, переводить в электронный формат результаты экспериментов и обрабатывать данные с использованием предметно-специализированного программного обеспечения (химия), создавать тексты и презентации с помощью программ обработки текстов или графических программ, производить расчеты и оценивать информацию с использованием любых пригодных для этого программ (физика).

Кроме того, студентов все чаще просят ознакомиться с образовательным пространством сети Интернет и использовать новые формы электронного обучения с помощью сетей связи и новых образовательных технологий. Современные системы управления электронным образованием, как правило, используют такие специальные средства, как виртуальная образовательная среда (например, WebCT или Blackboard), «комнаты новостей», прямые ссылки (науки об образовании).

Наличие данной компетенции также является необходимым условием для выполнения та-

ких письменных работ, как дипломная работа или диссертация с соответствием всем академическим нормам в отношении оформления основного текста, библиографии и обзора источников (история).

Для развития навыков работы на компьютере студентам предоставляются различные возможности: и теоретические лекции, и практические занятия для применения полученных знаний на практике в компьютерных лабораториях. Некоторые предметные группы упомянули факт предоставления студентам неограниченного доступа к компьютерам и организации предметно-специализированных тренингов работы на компьютере. В других предметных областях проверка навыков студентов проводится в начале учебного курса, а затем каждый студент при помощи наставника разрабатывает индивидуальный план развития навыков в области ИКТ (науки об образовании). Формальные занятия иногда проводятся на более поздних этапах обучения (на втором или третьем курсе) и приурочиваются к ознакомлению студентов с предметно-специализированным программным обеспечением. Однако в большинстве случаев базовая подготовка студентов в области работы на компьютере проводится в начале учебной программы, иногда в форме короткого интенсивного курса.

Еще одним значимым методом развития навыков работы на компьютере в их более широком понимании является оценка контента веб-сайтов. Как правило, такие занятия начинаются с выполнения студентами задания по формулированию критериев и оценке содержания того или иного сайта в сети Интернет с последующим обсуждением и категоризацией результатов. Некоторые преподаватели затем дают студентам задание по самостоятельному поиску и оценке сайтов (развивая таким образом и навыки поиска информации в сети Интернет), другие выдают определенные критерии, которые апробируются студентами на найденных ими веб-сайтах.

Согласно информации, предоставленной предметной группой по педагогике¹, существуют следующие формы преподавания и тренировки навыков работы на компьютере:

- обучающие программы для самостоятельных занятий;
- добровольное посещение студентами занятий, посвященных разнообразным конкретным навыкам работы на компьютере, включая изучение графических программ, методов оценки веб-контента и т.п.;
- предоставление студентам примеров эффективной работы, например, ссылок на образцовые работы в сети Интернет, примеров качественных презентаций и т.п.;
- требование от студентов сдачи работ в разных форматах, в том числе и с указанием ссылок на ресурсы, размещенные в сети Интернет;

- поиск студентами литературы в собраниях различных библиотек посредством сети Интернет;
- передача студентам информации об организационных аспектах учебы исключительно с помощью электронных средств передачи информации, например, сети Интернет;
- использование критериев качества при работе с веб-сайтами.

Оценка уровня развития навыков работы на компьютере основывается на требовании продемонстрировать наличие у студентов этой компетенции, т.е., например, подготовить презентацию для интерактивного занятия при помощи различных видов программного обеспечения (деловое администрирование). В предметной области наук об образовании для развития навыков ИКТ на начальных этапах обучения основное внимание уделяется именно практическим навыкам, а не теоретическим знаниям. В рамках таких занятий студенты:

- выполняют задание, в котором некая искомая информация содержится в подготовленной преподавателем базе данных, или же составляют базу данных, соответствующую типу имеющейся информации;
- наблюдают практическую реализацию конкретного навыка, а затем выполняют аналогичное задание самостоятельно;
- используют браузеры и поисковые машины для поиска необходимой информации;
- сдают письменные работы и оцениваются в отношении навыков работы на компьютере на основе эффективности оформления представленных работ.

В тех случаях, когда уровень развития навыков работы на компьютере формально оценивается, студенты узнают об уровне своих достижений в форме отметки или устного отзыва преподавателя. В последнем случае комментарии предоставляются в отношении всех заданий, выполненных студентами, включая работу в компьютерных лабораториях, задания, выполненные непосредственно на компьютере, практические лабораторные отчеты и даже итоговую дипломную работу (например, дипломное сочинение на соискание степени бакалавра). В области наук об образовании также имеет место сравнение результатов развития данной компетенции в конце обучения по программе с данными самооценки, представленной студентом при зачислении в университет, если таковая проводилась.

При описании данной компетенции предметные группы использовали следующие выражения: быть уверенным при работе с компьютером, создавать, организовывать хранение информации, знакомиться, осуществлять поиск, чертить, использовать, сопоставлять, вводить, создавать, сохранять, изменять, копировать и вставлять, форматировать, устанавливать связи,

проводить, помогать, иллюстрировать, оценивать, накапливать, осуществлять коммуникацию, просматривать, взаимодействовать и др.

Группой студентов, для которых использование компьютера может стать проблематичным, являются зрелые студенты, впервые учащиеся на программе высшего образования. Они могли не получать навыки работы на компьютере в школе; даже если и изучали, то программное и аппаратное обеспечение компьютеров изменилось за последние 10 лет до неузнаваемости. Поэтому зрелые студенты могут не обладать достаточным уровнем компьютерной грамотности и могут быть недостаточно уверенными в себе, чтобы обратиться за помощью.

Навыки проведения исследований

Все предметные группы согласились с тем, что навыки проведения исследований имеют огромное значение – особенно, но не исключительно, в рамках второго цикла высшего образования. Однако между различными предметными областями были выявлены определенные различия. Если предметные группы по наукам об образовании и истории подчеркивают важность знания различных методов проведения исследований, в области физики больше ценится знакомство с практическими методами осуществления исследований в конкретных областях, а в химии особо подчеркивается важность умения разрабатывать конкретные проекты и оценивать их результаты.

При этом не было выявлено различий между обучением навыкам проведения исследований с помощью преподавателя и обучением навыкам проведения исследований в ходе выполнения заданий, связанных с самостоятельным проектом. Однако при внимательном изучении полученных описаний программ стало очевидно, что как минимум в области наук об образовании и медсестринского дела предусмотрены конкретные курсовые единицы, направленные на развитие знаний в области проведения исследований и соответствующих навыков (в основном в рамках второго цикла обучения). Причем эти курсовые единицы сочетаются в рамках соответствующих учебных программ с интегрированным методом преподавания на основе практического опыта – метод, который используется и в области наук об образовании, и в области медсестринского дела. Поскольку компетенция в области проведения исследований развивается этими двумя параллельными путями (помимо непрерывного чтения отчетов об исследованиях в соответствии с требованиями учебного плана), иногда бывает сложно провести четкую границу между ролью преподавателя и учебной деятельностью студента. Вклад преподавателя в основном заключается в ознакомлении студента с методологией проведения исследований, информировании студента о контексте исследования, т.е. социальных, биографических и культурных характеристиках всех участников исследовательского проекта, обеспечении вводной информации и формули-

ровании задач для студента. Последний, в свою очередь, выполняет все эти задания и регулярно обращается к преподавателю за советом, дополнительной вводной информацией и обратной связью по поводу проделанной работы.

Преподаватели читают курсы лекций и проводят практические семинары, посвященные методам осуществления исследований, разрабатывают учебные задания, направленные на сбор качественной и количественной информации и проведение различных форм анализа, обеспечивают студентов библиографической информацией и необходимыми документами, а также стимулируют учащихся к осуществлению поиска дополнительной литературы и ссылок на материалы, уже изученные в рамках других компонентов учебной программы. Преподаватели также продолжают направлять учащихся в выборе соответствующей литературы и осуществлении критического анализа существующих исследовательских работ/документов, руководить работой студентов при подготовке эссе, проектов и дипломных работ/диссертаций, а также организовывать посещения библиотек/архивов. Студенты посещают лекции, участвуют в семинарах и практических занятиях, разрабатывают исследовательские проекты/дипломные работы, изучают существующую литературу по предмету и документы, собирают и анализируют данные, обращаются за советом при работе над дипломной работой, представляют преподавателям и обсуждают с ними текущую работу, предоставляют своим сокурсникам комментарии и критические отзывы на их работу (как письменно, так и устно); представляют результаты своей работы перед сокурсниками и комментируют результаты их работы, пишут работы необходимого объема, а на уровне докторантуры во всех странах – защищают диссертацию в присутствии экспертов, зачастую представляющих «реальный мир» в данной области или международное профессиональное сообщество.

Учитывая типы выполняемых заданий и регулярное общение между преподавателем и студентом, можно видеть тесную связь между оценкой работы студента преподавателем и осознанием самим студентом сделанного им прогресса. В этом отношении между предметными группами наблюдается согласие по двум основным аспектам. Во-первых, оценка основывается как на процессе осуществления исследований (например, качество сданной письменной работы, участие в выполнении заданий в группах), так и на качестве окончательного результата (оригинальность исследования, способность студента представить документальные свидетельства корректности тезиса, четкость и непредвзятость логики, забота о связности изложения и объективности отношения к исследуемому предмету, ясность представления материала). Во-вторых, регулярная обратная связь – и от преподавателей, и от сокурсников – осуществляется также в отношении полученных результатов исследования.

ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов.//Первая ред. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.
2. 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.
3. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
4. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
5. Болонский процесс: середина пути./ Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
6. Галямина И. Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
7. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография/ Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004.
8. Зимняя И. И. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Коршунов С. В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
10. Матынюк О. И., Медведев И. Н., Панькова С. В., Соловьева О. И. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и

базы оценки результатов образования (на примере физико-математического факультета). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

11. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения./Афанасьева Т. П., Караваева Е. В., Канукоева А. Ш., Лазарев В. С., Немова Т. В. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

12. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

13. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств – участников Содружества Независимых Государств. / Под науч. ред. доктора техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004

14. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. – СПб. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

15. Татур Ю. Г. Компетентный 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

16. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes. Jenneke Lokhoff and Bas Wegewijs (Nuffi c), Katja Durkin (UK NARIC), Robert Wagenaar, Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Luigi F. Dona dalle Rose and Mary Gobbi (TUNING). Bilbao, Groningen and The Hague, 2010

17. Changing patterns of working, learning and career development across Europe/ FINAL REPORT/ 30th March 2010

18. Criteria for Academic Bachelor's and Master's Curricula. A.W.M. Meijers, C.W.A.M. van Overveld, J.C. Perrenet with co-operation of V.A.J. Borhuis and E.J.P.J. Mutsaers. TU/e. 2005.

19. NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORKS AND THE EUROPEAN OVERARCHING FRAMEWORKS: SUPPORTING LIFELONG LEARNING IN EUROPEAN EDUCATION AND TRAINING A Report on the Bologna Expert Conference held at Dublin Castle,

Ireland Recommendation of the European Parliament and of the Council (on key competences for lifelong learning). 15 APRIL 2010

20. Recommendation of the European Parliament and of the Council (on key competences for lifelong learning).

21. Student-Centred Learning Toolkit for Students, staff and higher education institutions/ Brussels, October 2010

22. THE IMPACT OF EMERGING QUALIFICATIONS FRAMEWORKS ON RECOGNITION. Stephen Adam, University of Westminster, London/BOLOGNA CONFERENCE ON QUALIFICATIONS FRAMEWORKS Copenhagen, January 13 – 14, 2005

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК