

ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА*

Аннотация. В статье приводится обзор принципов и инновационных механизмов проектирования программ высшего образования, разработанных в ходе Болонского процесса и обеспечивающих сопоставимость и сравнимость программ и дипломов высшего образования в рамках инновационной парадигмы высшего образования, адекватной задачам общества, основанного на знаниях. Особое внимание уделено методике, разработанной в проекте «Настройка образовательных структур в Европе».

Ключевые слова: общество, основанное на знаниях, Болонский процесс, сопоставимость и сравнимость дипломов, «Тьюнинг», результаты обучения, общие компетенции, предметные компетенции, обеспечение качества, оценка результатов обучения/компетенций.

Вопросы технологии проектирования образовательных программ высшего образования становятся особо актуальными в настоящее время по целому ряду причин. Во-первых, в связи с принятием и внедрением ФГОС высшего образования третьего поколения, которые впервые в России ориентированы на результат обучения и носят модульный характер. Во-вторых, в связи с необходимостью обеспечения международной сопоставимости программ и дипломов в рамках Болонского процесса в интересах расширения экспорта российских образовательных услуг и привлечения иностранных студентов в российские вузы.

Новая технология проектирования образовательных программ отражает новую парадигму профессионального образования, отличающуюся от традиционной парадигмы не только структурой и содержанием программ, но и способами и методами их реализации и встроенной системой обеспечения качества. Новая парадигма предполагает формирование нового типа дискурса в сфере высшего образования, основанного на принципиально новом понятийном аппарате.

Центральным понятием в новой парадигме является понятие результатов обучения, на котором следует остановиться подробнее, поскольку

в российских источниках это понятие часто путают с понятием «результаты освоения образовательной программы».

Следует подчеркнуть, что понятие «результаты обучения» приобрело центральное значение неслучайно. Это обусловлено, прежде всего, изменением того социально-экономического контекста, в котором и в интересах которого реализует свою деятельность система высшего образования, как важнейший общественный институт. Новый социально-экономический контекст представляет собой постиндустриальное общество, которое характеризуется экономической глобализацией и беспрецедентным темпом развития технологий, прежде всего, ИКТ, и, как следствие, новым содержанием труда и характером его организации.

В этих условиях важнейшим фактором развития является обучение (learning), понимаемое как обучение, которое осуществляется самим человеком для эффективной адаптации к постоянно меняющимся внешним условиям и для эффективной профессиональной и личностной самореализации. Таким образом, результаты обучения – это формулировка того, что должен знать, понимать и уметь делать человек по завершении обучения. Такое понимание обучения подчеркивает необходимую активность человека и его ответственность за собственное профессиональное и личностное развитие.

Как известно, задача экономики, основанной на знаниях, состоит не столько в создании нового знания, сколько в его продуктивном использовании, в связи с чем, в нем, как никогда ранее, возрастает значение обучения.

В новых условиях повышается важность так называемого неявного знания (Tacit knowledge), куда входят умения использовать и адаптировать знания. Следовательно, людям в новых условиях необходимо предоставить диверсифицированные возможности получения новых знаний и умений. И, прежде всего, сформировать умение и способность постоянно обучаться [1]. Именно к этому и должна готовить студентов высшая школа, не просто обеспечивая усвоение студентами некоторого объема знаний, но «приучая» их осу-

* © Муравьева А.А.

Сопоставление традиционной и новой парадигм высшего образования

Традиционная парадигма высшего образования, основанная на освоении образовательной программы	Инновационная парадигма высшего образования, основанная на результатах обучения
Разработка образовательной программы	Определение результатов обучения (что должно быть достигнуто)
Последовательное освоение образовательной программы	Последовательное продвижение к определенным заранее результатам обучения
Оценка освоения программы	Оценка достижения результатов обучения. В случае необходимости - определение необходимого дополнительного обучения

шествовать постоянное освоение нового знания и его применение на практике. Только такой подход позволяет выпускникам найти свое место на рынке труда и в жизни в целом.

Именно эти особенности и являются манифестацией новой парадигмы высшего образования, которая может быть в общем виде представлена следующим образом (см. табл. 1).

Результаты обучения выражаются в компетенциях, которые в общем виде понимаются как целостное и динамичное сочетание знаний, умения, опыта и отношений в деятельности. Таким образом, результаты обучения и компетенции представляют собой две ипостаси одного и того же явления.

Следует подчеркнуть, что вышеуказанные интерпретации терминов отражают сложившуюся понятийную систему, принятую в международном сообществе, и, естественно, носят условный характер, отражая принцип «о понятиях не спорят, о них договариваются». Именно в таком виде они используются в Болонском процессе.

Понятие *компетенции* обычно принято относить к человеку, который их освоил, является их носителем и может их продемонстрировать в деятельности, в то время как понятие *результаты обучения* обычно используется применительно к образовательным программам.

Другими словами, различия проводятся по контексту использования, но не по сути.

При этом важно подчеркнуть, что компетенции – это больше, чем сумма результатов обучения. Результаты обучения представляют собой ту часть компетенций, которая осваивается в рамках образовательной программы и подлежит оценке. Результаты обучения могут относиться к курсу, модулю или в целом циклу (первому, второму и третьему) высшего образования.

Следующим важным моментом при разработке образовательных программ высшего образования для обеспечения их сопоставимости с зарубежными программами является общее

понимание требований к результатам обучения на каждом из трех циклов высшего образования. Эти обобщенные требования содержатся в двух документах. Один из них – так называемые Дублинские дескрипторы, или Европейская рамка квалификаций высшего образования. Второй – Европейская рамка квалификаций для обучения в течение всей жизни [2, 3,4].

Дублинские дескрипторы были разработаны самим академическим сообществом и приняты в 2004 г. в Дублине, откуда и их название. Эти дескрипторы содержат требования к трем циклам высшего образования, включая программы бакалавриата короткого цикла. В Дублинских дескрипторах результаты обучения описаны по пяти параметрам: знание и понимание; использование знаний и понимания; вынесение суждений; коммуникативные умения; умение учиться.

В Европейской рамке квалификаций для обучения в течение всей жизни квалификации высшего образования, включающие и программы укороченного бакалавриата, относятся к уровням 5-8.

Рамочные требования к этим уровням сформулированы по следующим параметрам: характер знаний, характер умений и широкие компетенции. Необходимо подчеркнуть условный характер наименования третьего параметра, а именно, параметра *широкие компетенции*. Совершенно очевидно, и это следует из определения термина «компетенция», знания и умения в совокупности и являются компетенциями. Введение параметра «широкие компетенции» обусловлено необходимостью описания очень важных показателей квалификационного уровня, а именно, сложности деятельности, самостоятельности ее выполнения и уровня ответственности, которые в совокупности являются значимым показателем для разграничения уровней.

Если сравнить Дублинские дескрипторы и ЕРК, можно отметить достаточно высокую степень сопоставимости описаний, которые ха-

рактизируют различные аспекты квалификации соответствующего уровня. Таким образом, при разработке программ целесообразно учитывать взаимодополняющий характер описаний в обеих рамках. Более того, что касается уровня 6 в Европейской рамке квалификаций высшего образования, он описан не вполне адекватно, поскольку содержит указание на «передовые учебники», при этом не разъяснено, что под этим понимается, и что делать, если таковых учебников не имеется. В ЕРК требования к знаниям и умениям сформулированы более четко и могут быть более прозрачно соотнесены с результатами обучения в рамках соответствующих программ высшего образования.

Подытоживая вышеизложенное, можно заключить, что в центре разработки образовательных программ находятся: понятие «результаты обучения» и рамочные требования к параметрам этих результатов, обозначенные в ЕРК и в Дублинских дескрипторах.

Следующим важным моментом является сам процесс проектирования программ, который также подчиняется целому ряду требований, сформулированных в ходе Болонского процесса. Рамочная методика проектирования образовательных программ двух циклов высшего образования разработана в ходе проекта программы Сократ «Настройка образовательных структур в Европе», который хорошо известен как «Тьюнинг» (Tuning) [5].

В разработке рекомендаций в рамках этого проекта принимали участие работодатели, выпускники учебных заведений высшего образования, студенты и преподаватели большого числа европейских университетов.

Помимо решения задач Болонского процесса, проект был вызван необходимостью осмысления общего контекста развития высшего образования в рамках обучения в течение всей жизни и развития общества, основанного на знаниях; растущей автономии и гибкости вузов и их многообразия; вопросов обеспечения качества и привлечения внешних заинтересованных сторон.

Проект был инициирован университетами и для университетов для поиска оптимальных путей внедрения двух/трехциклового системы высшего образования. В этой связи в проекте интегрировались такие направления, как: повышение качества, определение предметных и общих компетенций, определение профилей программ, описание уровней, подходы к преподаванию,

обучению и оценке и определение трудозатрат студентов (система зачетных единиц).

Проект начался в 2001 г. в странах-членах ЕС, в 2003 г. к ним присоединились страны-кандидаты, в 2005 г. – Украина и страны Юго-Восточной Европы, в 2006 – Россия, в 2007 – Турция. Также, в 2003-2007 годах реализован проект Тьюнинг – Латинская Америка (19 стран, 186 университетов). В целом, соответствующие проекты реализованы в 58 странах, где сформировано около 100 профессиональных сообществ. В настоящее время интерес к методике Тьюнинг выразили США и Китай.

Все это является безусловным подтверждением качества, обоснованности и значимости результатов проекта и разработанных в нем подходов.

В целом, благодаря проекту удалось привлечь широкое академическое сообщество к решению задач Болонского процесса, сформировать платформу для обсуждений на уровне предметных областей, скоординировать механизмы проектирования и реализации программ на основе результатов обучения и систем обеспечения качества.

Проект Тьюнинг также сформировал платформу для международного сотрудничества, которое стало рассматриваться как ключевой инструмент развития не только в Европе, но из ее пределами.

Методика проекта Тьюнинг формировалась в ходе опросов, которые положили начало широкомасштабной рефлексии и обсуждению вопросов содержания и роли образовательных программ высшего образования в современном обществе. Рефлексия проходила на трех уровнях, что обеспечило достоверность ее результатов, а именно: на институциональном уровне, на уровне предметных областей и на уровне систем высшего образования в целом.

Общее число респондентов составило 7087 человек (1948 выпускников, 879 работодателей, 2041 представителей академического сообщества, 2219 студентов) из 27 стран [5].

Методика реализации проекта включала использование кластерной выборки и многоуровневого моделирования. Результаты опроса оценивались по совокупной группе выпускников, студентов и работодателей, а затем сравнивались с оценкой вузовских преподавателей.

Поскольку в современном обществе особую значимость приобретают, помимо сугубо профессиональных, или предметных компетен-

ций, общие компетенции, необходимые для осуществления профессиональной деятельности в любой области, опрос осуществлялся, прежде всего, по этой тематике.

Все группы респондентов среди наиболее важных общих компетенций выделили следующие компетенции: способность использовать знания на практике, способность выявлять, формулировать и решать проблемы, способность общаться письменно и устно на родном языке, способность к абстрактному мышлению, способность осуществлять анализ и синтез; работать самостоятельно, осуществлять поиск и анализ информации из различных источников и понимание предметной области и профессии.

Интересно отметить, что академическое сообщество выше оценило компетенцию в области проведения научных исследований, а работодатели – способность работать в команде. При этом оценки выпускников и работодателей обнаружили существенное сходство и часто отличались от оценок академического сообщества.

В целом, сформированы следующие группы общих компетенций:

- инструментальные компетенции, включают в себя когнитивные (способность понимать и использовать идеи и понятия), методические (способность управлять средой – временем, стратегиями обучения, принимать решения или решать проблемы), технические (связанные с использованием или управлением техническими средствами, а также умения в области ИКТ) и языковые (устное и письменное общение и знание иностранного языка),

- межличностные компетенции, означают способность человека выражать собственные чувства, критически оценивать себя, других и окружающую действительность и подразделяются на социальные (межличностные умения, умения работать в команде, умения социального взаимодействия, социальные и этические взгляды и убеждения) и коммуникативные,

- системные компетенции, включают в себя умения и способность системного понимания явлений и процессов и предполагают сочетание знаний, понимания и способности восприятия целого на основе его частей или элементов, способность планировать изменения для совершенствования систем и создания новых систем. Системные компетенции основаны на инструментальных и межличностных компетенциях.

После первого опроса, который проводился в 2001 г., в 2008 г. был проведен повторный

опрос, в который были включены такие позиции, как понимание культур и обычаев других стран, желание быть успешным, способность работать в междисциплинарной команде.

Следует особо подчеркнуть важность участия в опросе работодателей, поскольку именно их требования являются основой для формулировки результатов обучения и профилей программ. Другими словами, участие работодателей помогает понять, что же должны уметь делать выпускники. Именно в этом состоит смысл структурированных опросов субъектов сферы труда по предметным областям. Результаты этих опросов затем обрабатываются академическим сообществом для определения структуры программы с точки зрения модулей обучения.

Такая логика объясняется необходимостью переориентации университетов на удовлетворение потребностей экономики и общества в контексте массового характера современного высшего образования, требующего преодоления модели «гумбольдтианского» университета и повышения социальной роли университетов в контексте стратегии обучения в течение всей жизни.

Таким образом, в настоящее время изменилась сама «цепочка обучения», которая выглядит так (рис. 1).

Выше было упомянуто понятие профиля программы, в связи с чем необходимо подчеркнуть, что под профилем программ в Тьюнинг понимается их специфика с точки зрения ориентации на потребности конкретного рынка труда и возможностей, особенностей и сильных сторон вуза, их реализующего. То есть, профиль в рамках Болонского процесса понимается не так, как в России, что необходимо учитывать при разработке программ.

Например, профиль одной и той же образовательной программы будет разным в учебных заведениях, ведущих активное международное сотрудничество, где могут реализовываться совместные программы или программы, приводящие к выдаче двойных дипломов, и в вузах, ориентированных только на внутренний рынок. Или же в исследовательских университетах, ориентированных на подготовку исследователей и фундаментальные исследования, и в обычных вузах.

Согласно Тьюнинг, профиль программы подразделяется на академический и профессиональный. Профессиональный профиль задается внешней средой и определяет, каким должен быть выпускник с точки зрения функций, которые он

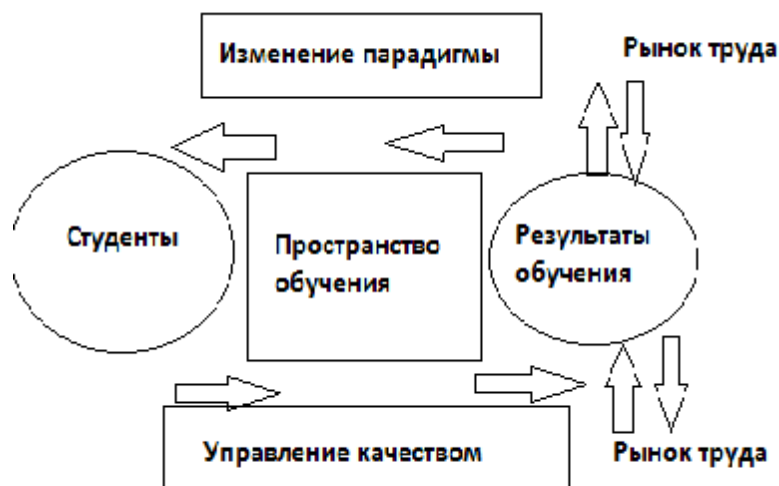


Рис. 1. «Цепочка обучения»

должен выполнять, и контекстов, в которых они должны выполняться. Академический профиль определяет результаты обучения в терминах компетенций, как общих, так и предметных.

Профиль программы отражается в так называемых «макрокомпетенциях», представляющих собой синтез важнейших компетенций для данного профессионального профиля.

После определения профиля следует формирование структуры и содержания программы. И здесь важно еще раз подчеркнуть, что при проектировании программ каждого цикла, или уровня высшего образования, должны быть четко соблюдены требования, заданные рамкой квалификаций. При использовании Дублинских дескрипторов (что чаще всего наблюдается при проектировании программ), подлежат определению следующие параметры, которые будут различаться в зависимости от цикла: уровень знаний и понимания и способности использовать их на практике; уровень компетенций в области формирования и обоснования аргументов и решения проблем; уровень способностей осуществлять сбор и интерпретацию значимой информации для обоснования суждений; уровень способности сообщать информацию, идеи, проблемы и их решения различным целевым группам, а также уровень развитости способности самостоятельно продолжать обучение.

Как уже указывалось выше, в результате проведенных в проекте Тюнинг опросов, выявлены две основных группы результатов обучения, первая связана с изучаемой областью (предметные компетенции), а вторая носит общий

характер (общие компетенции).

В зависимости от установленных результатов обучения осуществляется формирование модулей. Под модулем в Тюнинг понимается самостоятельная, формально структурированная часть процесса обучения, содержащая четкий набор результатов обучения и критерии оценки их достижения. Каждый модуль имеет определенную продолжительность, как правило, не более одного семестра.

Выделено несколько категорий модулей. Те модули, которые определяют идентичность программы с точки зрения ее профиля, получили название «базовых» модулей. Далее, выделяются другие области изучения, связанные с программой. По вертикали выделяются области специализации, углубляющие необходимые знания и компетенции. По горизонтали – области расширения знаний и компетенций, которые носят междисциплинарный характер. А также выделяются «смежные» области, входящие за рамки профиля программы. После этого определяются так называемые «поддерживающие модули», т.е. те модули, которые обеспечивают возможность освоения всех типов модулей, определенных ранее. Помимо этого типа модулей выделяются так называемые «организационные и коммуникативные модули», которые направлены на развитие способностей в области самоменеджмента. И, наконец, выделяются модули, обеспечивающие связь теории с практикой, которые получили название «модули переноса».

На основе определения типов модулей и их количества формируется структура программы,



Рис. 2. Золотой треугольник качества

куда входят базовые модули, соотносящиеся с результатами обучения по освоению и расширению знаний, модули специализации, связанные с углублением знаний, поддерживающие модули, организационные и коммуникативные модули и модули переноса. Далее осуществляется распределение модулей на обязательные, факультативные и модули по выбору.

После формирования структуры программы осуществляется оценка трудоемкости освоения ее структурных элементов студентом в терминах зачетных единиц. Трудоемкость подразумевает количественное измерение деятельности по обучению, которая необходима для достижения результатов обучения.

Как известно, в Болонском процессе 60 зачетных единиц очного обучения составляют один год обучения [6]. Как правило, в Европе 1 зачетная единица равно 25-30 часам. В среднем, программы первого цикла варьируют от 180 до 240 зачетных единиц. Один модуль, как правило, содержит не менее 5 зачетных единиц, а также рекомендуется, чтобы вес зачетных единиц одного модуля был кратным 5 [9].

Следует подчеркнуть, что зачетные единицы должны рассматриваться не как некий формальный показатель, а как эффективный инструмент планирования программ, в центре которых находятся студенты, т.е. они являются маркером инновационной парадигмы высшего образования.

Важно подчеркнуть, что зачетные единицы приобретают смысл только, если они отражают результаты обучения определенного цикла и соотносятся с рамкой квалификаций.

Как показывает опыт, самым сложным процессом является формулировка результатов обучения. По этой теме существует очень много полезных публикаций, которыми целесообразно воспользоваться, в дополнение к методике Тьюнинг, при формировании образовательных программ [10].

В целом, при формулировке результатов обучения важно «поставить себя на место» обучающегося и определить его способность делать что-либо. И в этой связи для описания рекомендовано использовать глаголы. При этом важно, чтобы эти глаголы были измеримыми. В этой связи не рекомендуется использовать глаголы, которые сложно «измерить», такие как «знать», «понимать», «изучить», «ознакомиться». Полезнее употреблять глаголы «определить», «применить», «проанализировать», «оценить», «охарактеризовать», «продемонстрировать», «инициировать», «обосновать» и т.д.

Следующим важным моментом является планирование оценки, которая является частью общей системы обеспечения качества, объединяющей структуру программы, процессы, связанные с обучением, и результаты. (В данном случае речь идет о внутренней системе обеспечения качества). Процессы обеспечения качества, таким образом, относятся к структуре программ и к их реализации [7].

Схематично это может быть представлено следующим образом в виде так называемого «золотого треугольника» (рис. 2).

Более подробно это может быть представлено следующим образом (рис. 3).

Основой системы обеспечения качества

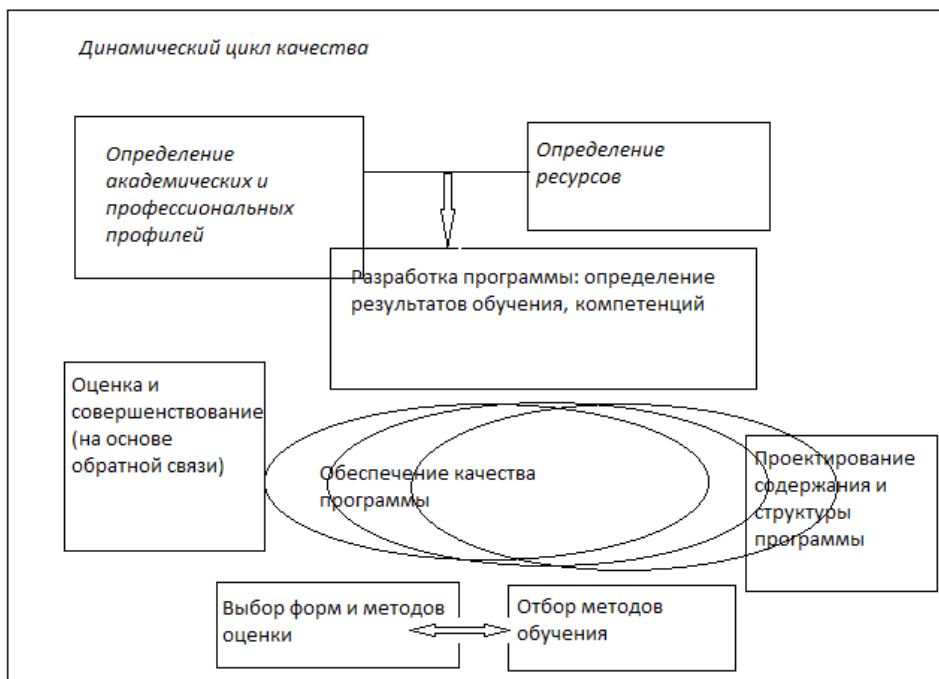


Рис. 3. Цикл обеспечения качества

является подробная информация обо всех процессах, связанных с проектированием и реализацией программ, включая обратную связь от студентов относительно качества программ, объема зачетных единиц.

Меры по обеспечению качества включают в себя:

- измерение качества для оценки достижения результатов (ответ на вопрос «Что оценивается?»);
- измерение качества в терминах академической успеваемости (ответ на вопрос «Как проводится оценка?»);
- количественное измерение в терминах трудоемкости / трудозатрат, выраженное в терминах зачетных единиц;
- текущую оценку для определения необходимой поддержки студентов по результатам оценки.

Оценка компетенций осуществляется по уровням достижений студентов. Каждый уровень определяется соответствующим показателем. Для каждого показателя разрабатывается соответствующая матрица, охватывающая диапазон от 1 до 5.

В качестве примера приведем освоение компетенции в области работы в команде. Первый уровень достижений может быть определен, как «активно участвует и сотрудничает в реше-

нии задач команды, содействует формированию доверия, дружелюбной атмосферы и нацеленности на общую цель благодаря демонстрируемым отношениям».

Второй уровень достижений – «вносит вклад в развитие команды, содействует развитию коммуникации, равному распределению обязанностей, формированию благоприятной атмосферы и взаимодействия».

Третий уровень достижений – «способен руководить работой групп, обеспечивать интеграцию всех членов команды и их нацеленности на достижение высокого уровня результатов».

Рассмотрим более подробно первый уровень. Показатели достижений на этом уровне включают в себя следующее:

- выполняет порученные группе задания вовремя,
- активно участвует в собраниях, обмене информацией и знаниями и опытом,
- участвует в определении, организации и распределении заданий в рамках группы,
- нацелен на достижение согласия и общих задач,
- учитывает мнения других и предоставляет конструктивную обратную связь.

Рассмотрим показатели уровня достижений по первому индикатору – «выполняет порученные группе задания вовремя»:

1 уровень – не выполняет порученных заданий

2 уровень – выполняет частично, но с задержкой

3 уровень – выполняет вовремя

4 уровень – качество выполнения заданий делает их полезными для всей группы

5 уровень – помимо выполнения порученных заданий проделанная работа вносит вклад в работу других членов группы.

Более подробно с подходами к оценке можно ознакомиться в указанных источниках [11].

Следующим и последним моментом, на котором следует остановиться в рамках данного краткого обзора, это вопросы реализации обучения. Прежде всего, следует подчеркнуть, что важнейшим принципом обеспечения качества реализации образовательных программ является интегрирование в них возможностей формирования требуемых компетенций посредством использования методов и технологий обучения, адекватных этим компетенциям. Эти методы и технологии включают в себя самоуправляемое обучение, обучение посредством деятельности, обучение посредством проектной работы, деловых игр, решения проблем из реальной практики компаний и т.д. Данные подходы достаточно подробно разработаны в различных источниках [12].

Важно подчеркнуть, что новая парадигма высшего образования предполагает переход от передачи, или трансляции знаний «преподаватель – обучающиеся» к освоению компетенций самими обучающимися, что означает изменение роли преподавателя, который из «транслятора» знания превращается в организатора процесса обучения, консультанта и наставника [8].

К основным рекомендуемым методам обучения, наиболее эффективным для освоения, как общих, так и предметных компетенций можно отнести семинары (обучение в малых группах), консультации тьюторов, практические занятия, творческие семинары, тренинги, ролевые и деловые игры, занятия по решению проблем/задач, электронное обучение, проекты, мини-лекции. Что касается традиционных лекций, они должны приобретать диалоговый характер.

В заключении обобщим алгоритм, предложенный в проекте Тьюнинг. Он включает в себя следующие этапы:

- разработка анкет для опроса работодателей и проведение опроса,

- формирование по результатам опроса профиля программы и списка компетенций, ко-

торые должны стать результатами обучения,

- ранжирование общих компетенций,

- ранжирование перечня предметных компетенций, которые являются определяющими для формирования содержания программ,

- определение структуры программы (типов и перечня модулей и результатов обучения по каждому модулю),

- формирование системы обеспечения качества.

Для успешного проектирования образовательной программы целесообразно найти ответы на следующие вопросы:

- Какие функции будет выполнять выпускник?

- Какие общие и предметные компетенции являются наиболее значимыми для выполнения каждой из этих функций?

- Какие методы обучения соответствуют развитию предметных и общих компетенций?

- Какие методы самостоятельного и самоуправляемого обучения соответствуют развитию каждой компетенции?

- Как можно оценить степень освоения каждой компетенции?

- Какие критерии позволят оценить степень освоения компетенции?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Fallows, S. and Steven, C. (2000) Integrating Key Skills in Higher Education.
2. Qualifications Structures in Higher Education in Europe: Recommendations of the Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003 // Интернет: Сайт Берлинского саммита по Болонскому процессу <<http://www.bologna-berlin2003>>.
3. Dublin Descriptors. <http://www.jointquality.nl>
4. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.
5. Tuning Educational Structures in Europe. (J. Gonzales, R. Wagenaar ed.) Отчеты. University of Deusto, University of Groningen, 2003, 2005.
6. The state of implementation of ECTS. EAU, 2002.
7. Семин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л., Лукшин А.В., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение. М.: Изд-во МГУ, 2007 г.
8. Villa Sanchez, Poblete Ruiz. Competence-based learning. DEUSTO, 2008.
9. ECTS Users' Guide (2005) Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Available online at: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf
10. Kennedy D., Á. Hyland, . N. Ryan . Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide; etc.
11. Brown, S. (1999) Institutional Strategies for Assessment. In Brown, S. and Glasner, A. (Eds), Assessment Matters in Higher Education. Buckingham: SRHE and OU Press; etc.

12. O'Neill, G. (2002) Variables that influence a teacher versus student-focused approach to teaching. UCD, Centre for Teaching and Learning report; etc.

A. Muravjova

THE PRINCIPLES OF DESIGN AND IMPLEMENTATION OF HIGHER EDUCATION PROGRAMS IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE BOLOGNA PROCESS

Abstract. The article looks into principles and innovative mechanisms of developing higher education curricula, produced under the Bologna

Process to ensure compatibility and comparability of diplomas and degrees and representing the innovative paradigm of higher education adequate to the knowledge-based society. Special focus is laid on the methodology developed under the European project "Tuning Educational Structures in Europe".

Key words: knowledge based society, the Bologna process, compatibility and comparability of diplomas, tuning, results of training, general competences, subject competences, providing with quality, assessment.

УДК 378.1

Наместникова И.В.

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН УЧЕБНОГО МОДУЛЯ*

Учение без размышления бесполезно
Конфуций

Аннотация. В статье анализируется концепт «критическое мышление», выявляются особенности его развития в образовательном процессе. Автор рассматривает основные этапы развития критического мышления студентов, и на примерах дисциплин учебного модуля раскрывает отдельные образовательные технологии развития критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, память, понимание, мышление самостоятельное, учение/изучение, учебный модуль, информация, знание, проблема, групповое задание, аргументация, обоснование.

Вхождение России в Болонский процесс определило переход отечественного образования от традиционной предметно-центрированной парадигмы к образованию, ориентированному на развитие компетенций. Среди показателей компетенций согласно Дублинским дескрипторам представлено критическое мышление.

В настоящее время встречается достаточно много определений этого термина, и отнюдь не все они пребывают в согласии друг с другом. Среди данных дефиниций проф. Федоров А.В. с определенной долей условности выделяет следующие [1]:

- лаконичные, но лишенные конкретности формулировки (например, «здоровое суждение»);
- определения философской ориентации, акцентирующие внимание на теоретических аспектах (например, «трансцендентальная рефлексия», «целеустремленное, саморегулирующее суждение»);
- определения психологической ориентации, сфокусированные на мотивационных аспектах развития способностей к критическому мышлению;
- определения педагогической ориентации, акцентирующие внимание на методических и практических аспектах развития способностей к критическому мышлению.

Между тем, критическое мышление должно быть одинаково понятно всем: и преподавателю, и студенту, поэтому его определение должно быть достаточно гибким.

Нужно ли обучать студентов критическому мышлению или это умение формируется само по себе? Критическое мышление, безусловно, формируется логикой жизни, зависит от природных способностей и склонностей, социальной среды и социального воспитания. Но, все же, основная роль в формировании критического мышления принадлежит преподавателям.

Необходимыми предварительными усло-

* © Наместникова И.В.