

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ

Качество высшего профессионального образования как совокупная цель модернизационных процессов оказывается наименее четко прописанной по сравнению с конкретизирующими деталями, присущими документам Болонского процесса. Многообразие проблематики Болонского процесса отодвигает на второй план проблему качества как предельно общую и не вызывающую дискуссий. Для российской высшей школы принципиально важную роль в образовательном процессе всегда играло содержание образования. Анализируется проблема подготовки новых образовательных стандартов высшего образования, а также рассматривается опыт СПбГУСЭ в планировании учебного процесса в соответствии с новыми требованиями к качеству образования.

QUALITY OF HIGHER EDUCATION: PROBLEMS AND METHODS OF SOLUTION

The quality of higher vocational education as a comprehensive object of modernisation processes is the least clearly stipulated one in comparison with specifying details peculiar to the Bologna process documentation. A wide range of problems of the Bologna process upstages the problem of quality as a general and apparent issue. The content of education has always been a core factor in the educational process in the Russian system of higher education. The author of the article analyses the problem of development of new standards for higher education and considers the experience of St. Petersburg State University of Service and Economics in the sphere of curriculum planning in accordance with new requirements to the quality of education.

Рассматривая категорию качества высшего образования, участники Болонского процесса, во-первых, признают первенствующую роль качества среди многочисленных причин и поводов, приведших к подписанию Болонской декларации. Действительно, о каких бы преобразованиях ни шла речь, какими бы серьезными и радикальными ни были изменения в структуре и содержании обучения в высшей школе, естественным образом дело касается прежде всего качества образовательного процесса, ведущего к качеству конечного результата, т. е. образовательного продукта. В дискуссиях по поводу Болонской декларации выдвигаются суждения о том, что именно качество высшего профессионального образования как совокупная цель модернизационных процессов в образовании оказывается наименее четко прописанной по сравнению с конкретизирующими деталями технологического свойства, присущими документам Болонского процесса, разворачивающегося на последующих этапах в Берлине, Бергене и т. д. Однако практическая направленность изменений в области высшего профессионального образования и обуславливает рекомендательный характер конкретных преобразований, их поступательное движение, за которым качество образовательного процесса и его результатов кажется смутно различимым как само собой разумеющееся свойство, определяющее не всегда ясно прописанную цель.

Многообразие проблематики Болонского процесса, разноречивость суждений по поводу его предложений, разнохарактерность особенностей и «лиц» профессиональных школ предполагает, во-вторых, достаточно сложную задачу подведения к единым позициям — стартовым, промежуточным, финишным, результирующим, — всех участников Болонского процесса, что также отодвигает на второй план проблему качества как предельно общую и не вызывающую дискуссий. Характерные приметы модернизационных изменений, пути реализации болонских решений, касаются ли они многоступенчатого характера образовательного процесса, системы зачетных кредитов, признания дипломов и прочего, так или иначе связаны с признанием соответствующего качества образования, проявляющегося в ряде характерных особенностей, разнообразие которых ведет к отсутствию у него единых, устойчивых критериев.

Само понятие «качество» в системе высшего профессионального образования, естественно, может предполагать разное его понимание, причем следует различать как общелитературное, так и терминологическое значение слова *качество*, что, на наш взгляд, определяет его многозначность и даже многозначительность.

В терминологическом значении, в контексте болонских реформ, под качеством образования понимается некая совокупность критериев, используемых для оцен-

ки как самого образовательного процесса, так и его результатов, необходимых для того, чтобы осознать сущностные изменения, назревшие в образовательной системе. Круг этих актуальных с разных точек зрения преобразований весьма широк, попытки их классификации приводят не к выведению универсального определения, а к перечислению разных аспектов деятельности, ведущей к качественным преобразованиям в области подготовки специалистов. Можно предположить, что в данном случае словом *качество* обозначается совокупность содержательных характеристик производимых преобразований, и это слово в данном контексте имеет не терминологический, а индексационный характер, свидетельствуя о модернизационных интенциях и/или о попытках их осмысления. В этой связи уместно привести слова отечественного исследователя процессов в области образования В. И. Байденко о том, что «качество есть понятие относительное и не может быть иным в пору диверсификации высшего образования, расширения круга потребителей последнего при динамизме ожиданий и потребностей, многообразия и противоречивости социальных заказов, массового характера его доступности и развивающейся межвузовской конкуренции: ни один из традиционных критериев и показателей качества высшего образования не остался в чистом классическом виде, равно как ни один из векторов эволюции качества высшего образования не может девальвировать императив качественного образования»¹. Этой точке зрения созвучна и другая позиция, указывающая на отражение в категории качества актуальных запросов времени, когда вопросы контроля качества актуализируются в ситуации, «когда качество стало весьма относительным понятием в значительно диверсифицируемом мире высшего образования»².

На наш взгляд, для российского высшего образования, и это подтверждается рядом исследований, определяющую роль в

образовательном процессе всегда играло его содержание. Содержание наполняет ту форму, которая может трансформироваться в зависимости от объекта модернизации: бакалавриат ли это или магистратура как образовательные ступени, зачетные ли единицы, ведущие к получению профессионально необходимых знаний или компетенций, – все связывается нами с содержанием, поскольку именно содержание образования определяет его результаты и ведет к заранее обозначенной цели. Ориентация на содержание образования – явление, также подвергаемое обсуждению и пересмотру в болонских реформах, поскольку традиционная, как считается, фундаментальность российского образования, или, по крайней мере, тенденция к ней, противостоит философии эссенциализма, т. е. передачи основных знаний и умений, характерной, к примеру, для английской образовательной системы³. «Избыточность» содержания, традиционная в российском образовании, является ли помехой для освоения прагматики образовательных путей и технологий англосаксонских стран или, наоборот, выполняет роль стабилизирующего фактора в «рецептурных» образовательных новациях?

Эти вопросы не могут не быть актуальными для отечественной высшей школы и, следовательно, не могут и не выдвигаться в качестве основных проблем, связанных с болонскими преобразованиями.

Непосредственная связь проблем содержания образования с регламентацией образовательного процесса в российском образовании связана с использованием государственных образовательных стандартов. Работа над образовательными стандартами нового поколения является непосредственной задачей российской высшей школы и в контексте болонских реформ не может не быть созвучной их проблематике. Поскольку образовательный стандарт представляет собой документ, регламентирующий содержательную сторону образовательного процесса и описывающий его результат –

квалификационную характеристику выпускника, то в контексте болонских преобразований именно квалификационная характеристика выпускника требует изменений как в значительной степени сориентированная на «знаниевый» характер российского высшего профессионального образования. Более актуальным в настоящее время признается компетентностный подход к результату образования, что предполагает учет навыков практической деятельности и умения на практике применять полученные знания, демонстрируя сформированные компетенции, что должно быть отражено в квалификационной характеристике выпускника. По поводу как самого термина *компетенция/компетентность*, так и четкой его дефиниции существуют разные точки зрения, но убедительным в любом случае следует признать мнение о том, что «в общем смысле компетенция обычно связана с вопросами социального взаимодействия, и здесь особенно важны навыки сотрудничества и приспособления»⁴.

В исследованиях на эту тему отмечается «резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся, что имеет характер не только уточнения формулировки результата образования, но и обуславливается предписаниями. Так, если ранее возникающие и провозглашаемые теоретически обосновывающиеся, практически внедряемые подходы (например, программирование, алгоритмизирование, проблемный, задачный, контекстный, системный, междисциплинарный и другие подходы) рассматривались и принимались научным и учебно-методическим сообществом, но директивно не фиксировались, то в настоящее время и Совет Европы (Совет Культурной Кооперации), и российская «Концепция модернизации российского образования до 2010 года» предписывают внедрение компетенции и компетентностного подхода»⁵.

При этом исследователи дифференцируют понятия компетенции и компетентности. *Компетенция* рассматривается как совокупность свойств личности, сформированных в результате накопления социального и профессионального опыта, сложившихся в результате особенностей личностного восприятия явлений действительности, личных предпочтений. *Компетентность* же является мотивированным социальными и/или профессиональными условиями проявлением компетенции, осуществлением компетенции в практической деятельности во всем многообразии возможностей, при различных условиях, требующих мобилизации свойств личности, связанных с ее профессиональными, социальными, мировоззренческими, психологическими и другими установками. Понятие компетентности, согласно разработчикам Стратегии модернизации содержания общего образования, «...включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и т. д.»⁶

Компетентностный подход представляет собой, исходя из этого определения, принципиально иной взгляд на результат образования по сравнению с традиционным когнитивным (знаниевым) и требует постепенного освоения, переориентации на него, но вместе с тем затрагивает практически весь спектр проблем трансформации образования в русле Болонского процесса. Применительно к государственным образовательным стандартам он прежде всего предполагает модификацию такого раздела, как квалификационная характеристика выпускника, которая в значительной степени формировалась в соответствии с представлениями авторов образовательных стандартов о профессиональных особенностях выпускника той или иной специальности и, хотя формально регламентировалась едиными структурными требованиями-

ми, зачастую прописывалась невнятно и как будто вне связи с будущей профессиональной деятельностью молодого специалиста.

Если привести в качестве примера квалификационные требования к выпускнику специальности 350500 «Социальная работа», то можно увидеть, что из трех разделов квалификационных требований, обозначенных предикатами долженствования, — выпускник *должен знать, должен изучить опыт, должен владеть* — два первых имеют безусловную когнитивную направленность. Только третий раздел непосредственно связан с практико-ориентированной деятельностью, правда, в форме методической компетентности, что подтверждают и соответствующие формулировки: *должен владеть методами* социальной работы, *методами* рациональной организации труда, *методикой* координации непосредственной контактной социальной работы и т. д.⁷

Собственно квалификационная характеристика выпускника содержит констатирующие повествовательные предикаты — *ведет* профессиональную посредническую работу, *оказывает* социальную помощь, *проводит* исследовательско-аналитическую деятельность и т. д. При этом мы не видим соответствия отдельной задаче квалификационной характеристики конкретного требования к уровню и качеству решений этой задачи в требованиях подготовки выпускника, за исключением отдельных пунктов, например, «специалист должен знать понятия и категории, принцип и закономерности, формы и уровни социальной работы», которые соответствуют в общем виде задачам, сформулированным в квалификационной характеристике выпускника.

В то же время когнитивная направленность требований к подготовке выпускника очевидна: формулировка *специалист должен изучить опыт* является перефразированным «должен знать применительно, с одной стороны, к практической деятель-

ности — см. пункт «специалист должен изучить опыт практической работы в организациях и службах социальной защиты и обслуживания населения в различных сферах жизнедеятельности» или «специалист должен изучить опыт организации и проведения психосоциальной, социально-педагогической и социально-медицинской работы»; с другой стороны, это требование тех же знаний, например, в области «получения и обработки информации о системе социальной работы» или «организации и управления в социальных учреждениях и службах».

Если представить себе некоторые «подвижки» в сторону осуществления компетентностного подхода в рамках формулировок государственного стандарта, то рациональнее было бы уже в квалификационной характеристике выпускника дифференцировать виды профессиональной деятельности (социальной работы) следующим образом:

- 1) организационно-координационная;
- 2) проектно-аналитическая;
- 3) надзорно-обслуживающая;
- 4) воспитательная — при условии дополнительного образования в этой области,

согласно формулировке госстандарта. При этом выпускник должен быть подготовлен к выполнению следующих задач:

А. В организационно-координационной деятельности:

- учет отдельных лиц и групп населения с особыми нуждами, с ограниченными возможностями, вернувшихся из мест заключения и координация в удовлетворении насущных потребностей — трудоустройство, обеспечение медицинской помощью, льготным обслуживанием и т. д. (в соответствии с пунктами 3, 5 и 6 квалификационной характеристики действующего госстандарта);

Б. В проектно-аналитической:

- анализ населения региона на предмет наличия групп с особыми нуждами;
- проектирование конкретных видов работы, создания социальных служб по

оказанию помощи отдельным лицам и группам населения;

- анализ детской безнадзорности и проектирование обеспечения безнадзорных детей нормальными условиями проживания и воспитания в детских учреждениях и приемных семьях (семейных детских домах);

- анализ демографической картины в регионе и проектирование создания социальных служб для работы с конкретными половозрастными группами (молодыми семьями; беременными женщинами; женщинами, имеющими детей; одинокими матерями; лицами пожилого возраста, оставшимися без семейного попечительства и т. д.) (пункт 4);

В. В надзорно-обслуживающей:

- практическая работа по оказанию помощи одиноким пожилым людям;

- практическая работа с неблагополучными семьями и т. д. (пункты 1, 2);

Г. Воспитательной:

- воспитательная работа в социальных службах, средних специальных учебных заведениях.

Региональный компонент квалификационной характеристики может быть особо оговорен в виде увеличения удельного веса помощи лицам преклонного возраста, в особенности оставшимся без попечения семьи, а также профилактической надзорной работы с трудными подростками, лицами девиантного поведения – по трудоустройству, по медицинской помощи, при наркомании и т. д., учитывая социально-экономические и демографические характеристики региона.

Поскольку в квалификационной характеристике мы сформулировали профессиональные задачи в различных видах деятельности, то в требованиях к подготовке выпускника рациональнее было бы дифференцировать профессиональную подготовленность выпускника в соответствии с контуром объема знаний и сформированности соответствующих компетенций.

Специалист социальной работы должен знать:

- основы гуманитарных, социально-экономических, математических и естественнонаучных дисциплин для решения профессиональных, социальных, научных и педагогических задач;

- информационно-методическое обеспечение коммерческой деятельности;

- методы исследования, анализа, прогнозирования и проектирования социальной работы;

- технологию социальной работы в различных сферах жизнедеятельности, с различными лицами и группами населения, в конкретных видах направленности этой работы – психосоциальной, социально-педагогической и социально-медицинской;

- организационно-управленческую, экономическую, профессионально-этическую структуру социальной работы, ее правовое и юридическое обеспечение;

- формы взаимодействия государственных органов и учреждений социальной работы с негосударственными предприятиями и проектами социальной помощи – спонсирование, благотворительная деятельность и т. д.;

должен уметь:

- создавать информационную базу для организации социальной работы;

- формировать пакет социальных услуг в разных видах профессиональной деятельности;

- организовать социальную работу с различным и лицами и группами населения в зависимости от их нужд и потребностей;

- применять актуальные методы социальной работы в соответствии с нуждами и потребностями отдельных лиц и социальных групп;

- использовать методы профилактической и воспитательной работы среди лиц и групп населения, нуждающихся в социальной помощи и опеке;

- анализировать социальную работу и определять ее эффективность.

При этом мы, с одной стороны, обуславливаем требования к подготовке выпускника параметрами его квалификационной характеристики, с другой – обеспечиваем коммуникационное единство, используя предикаты долженствования, знаменательными компонентами которых служат традиционные глаголы *знать* и *уметь*.

Следует отметить, что в ГОС по направлению 521100 – Социальная работа (бакалавриат) отражены примерно те же виды профессиональной деятельности, что и в предложенном нами варианте: 1) исследовательско-прикладная; 2) организационно-административная; 3) практическая работа в социальных организациях и службах; 4) педагогическая деятельность (при условии получения дополнительного образования в той области).

При этом отсутствует разделение на сферы профессиональной деятельности и ее объекты: и то, и другое понимается как объекты профессиональной деятельности: организации, учреждения и службы производственной и непроизводственной сферы, различных правовых форм, специализирующиеся в области социальной работы; различные группы населения и отдельные лица, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании; средние общеобразовательные и специальные учебные заведения, ориентированные на социальную работу. Задачи профессиональной деятельности охарактеризованы как «обобщенные», а в формулировке, связанной с исполнением профессиональных обязанностей, использованы отыменные предикаты пассивного залога в модальности возможности: «бакалавр социальной работы может быть подготовлен к участию в решении следующих задач...», что обеспечивает расплывчатость, аморфность плана выражения, наводящую на мысль о неясности профессиональных целей и задач бакалавра социальной работы.

Таким образом, государственный образовательный стандарт специальности или направления как официальный документ,

регламентирующий содержание высшего профессионального образования и описывающий его результат в виде квалификационной характеристики выпускника и требований к уровню подготовки выпускника, требует в каждом отдельном случае принципиальной доработки в том, что касается устранения ориентации лишь на когнитивные параметры образовательного результата, хотя, как свидетельствует приведенный нами анализ, речь не шла о введении «компетентного подхода» как о чем-то принципиально новом, а только лишь о конкретизации теоретических сведений, которые получает выпускник, и о практических шагах, которые он должен уметь выполнять, чтобы претворить в жизнь полученные знания.

Следует обратить внимание и на то, что образовательный стандарт в значительной мере регламентирует содержание самого учебного процесса, предлагая определенное число дисциплин в качестве обязательных в четырех основных циклах и указывая временные рамки их изучения. В дополнение к образовательному стандарту может рассматриваться и примерный учебный план, служащий своего рода образцом для создания рабочего плана по специальности в каждом конкретном вузе. В государственном образовательном стандарте оговаривается, что вуз имеет право «формировать цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин», за исключением изучения указанных обязательных, объединять их «в межрегиональные курсы при сохранении обязательного минимума содержания», кроме того, «осуществлять преподавание гуманитарных и социально-экономических дисциплин в форме авторских лекционных курсов и разнообразных видов коллективных и индивидуальных практических занятий, заданий и семинаров по программам, разработанным в самом вузе и учитывающих региональную, национально-этническую, профессиональную специфику, а также научно-исследовательские предпочтения преподавате-

лей, обеспечивающих квалифицированное освещение тематики дисциплин цикла».

Эти положения образовательного стандарта дают возможность вузу значительно модифицировать содержание образовательного процесса применительно к профилю вуза, социально-экономическим потребностям региона и творческой специфике вузовской научной и преподавательской школы. Мало того, они обеспечивают возможность реализации модульного обучения, которое также рассматривается как один из способов оптимизации учебного процесса и, следовательно, повышения качества образования. С точки зрения модификации образования в рамках Болонского процесса и в соответствии с изменениями и дополнениями, внесенными в федеральные законы «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (июнь 2002 г.), в государственных стандартах, имеющих трехкомпонентную структуру — федеральный, региональный (национально-региональный), институциональный (учебного заведения) компоненты, — требования, обеспечивающие наличие «приоритета единого образовательного пространства», соблюдены, но «только тот образовательный стандарт, который достраивается вузом (и только в этом случае выступающий как государственный), может в наибольшей степени стать проекцией миссии вуза и его нормы качества. От ига детализации содержания существующих стандартов жаждет освободиться лучшая часть профессорско-преподавательского состава».

Понятие образовательного модуля, хотя и уже привычное слуху, пока не имеет четких семантических контуров. Под модулем понимается учебный курс, возможно, междисциплинарный, который, будучи прослушан студентами, приводит к некоторому промежуточному квалификационному результату: «Учебный модуль представляет собой относительно независимый учебный блок, который может быть усвоен отдельными учащимися. В результате усвое-

ния приобретается частичная квалификация как вклад в полную профессиональную квалификацию»⁸.

Российскими исследователями принято развернутое обобщение различных взглядов на понятие «модуль», закрепленное в современных образовательных глоссариях: «модуль интерпретируется как логическая часть образовательного процесса в рамках установленной компетенции. Содержание модуля соотносится с компетенцией. Для каждого модуля формулируется четкая и измеряемая задача»⁹. Цель введения модуля как учебного блока — достижение промежуточной квалификационной цели, часто в виде освоения какой-либо компетенции. Назначение модуляризации — повышение качества образования за счет усиления «студентоцентризма», поскольку освоение отдельных модулей как обязательных, так и факультативных сопровождается дополнительной мотивацией, отличаясь от непрерывного постепенного изучения учебных дисциплин, сквозь толщу которых учебная цель и контуры квалификации кажутся неразличимыми.

Считается, что использование модуляризации создает «дополнительные условия для более точного представления об учебной карьере и будущей занятости в терминах модулей и периодов обучения, что прививает студентам столь востребованную в наше динамичное время культуру саморазвития»¹⁰. И это же, естественно, ведет к наилучшей социальной адаптации молодого человека, что повышает социальную роль высшей школы.

Существует и классификация модулей, которые делятся на «основные, поддерживающие, организационно-коммуникационные, специализированные и переносимые». Однако необходимо отметить, что формулировка, сопровождающая толкование понятия «модуль», часто бывает осторожной: «при этом утверждается, что подобная система модулей принята в европейских вузах».

Таким образом, в высшей школе используются учебные блоки, или модули, но единой системы модулей, как и определения понятия «модуль», пока не существует, что не мешает подойти к решению этой проблемы исходя из потребностей конкретного вуза.

На наш взгляд, предпосылки для применения образовательных модулей существуют и в СПбГУСЭ, однако модульная система требует весьма четкого и выверенного планирования учебного процесса, что делает актуальным вопрос о качестве учебных планов разных специальностей.

Анализируя учебные планы специальностей, реализуемых в СПбГУСЭ, можно заметить, с одной стороны, отсутствие последовательности при планировании изучения некоторых дисциплин социально-экономического блока (следует оговориться, что нами рассматривались только гуманитарные дисциплины) студентами разных специальностей и нерациональное использование из-за этого учебного времени как студентов, так и преподавателей. С другой стороны, при изучении цикла общепрофессиональных гуманитарных дисциплин наблюдается некоторая дискретность образовательного процесса, разобщенность учебных предметов и их ненужное дробление, отсутствие преемственности и взаимосвязи при изучении различных дисциплин, что мешает воспринять каждую из них как необходимый элемент в программе подго-

товки специалиста, выполнение которой ведет к получению искомой квалификационной характеристики. Дискретность, невнятная мотивировка взаимосвязи учебных дисциплин порождает отсутствие понимания конечного результата обучения, пассивное отношение к образовательному процессу, равнодушие к нему, что вызывает, в свою очередь, нежелание использовать профессиональную подготовку для работы по специальности, т. е. целью обучения становится получение «корочек».

Преодолеть эту негативную тенденцию можно, восстановив нарушенные логические связи между дисциплинами цикла, объединив их в более крупные учебные блоки, общее содержание которых, постепенно развиваясь, вбирало бы в себя как магистральные, основные темы и проблемы, актуальные для специальности или группы специальностей, так и определяло бы содержание проблем конкретных, актуальных, может быть, лишь для одной из специализаций. И масштабные, и конкретные вопросы находили бы свое место в общем курсе лекций, а практические занятия, например, могли бы развивать эту проблематику в зависимости от потребности каждой специальности или специализации.

Первым шагом в создании учебных модулей следует считать корректировку учебных планов. Рассмотрим, как отражено в учебных планах разных специальностей изучение психологических дисциплин (табл. 1).

Таблица 1

Курс	1		2		3		4		5	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Психология</i>										
230800		18/18								
350500			36/18←	36/18←						
<i>Психология и педагогика</i>										
230500			36/18 ←							
061100, 061500		34/17								
Все остальные		36/18								

Курс Семестр	1		2		3		4		5	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Специальные разделы психологии</i>										
350500						32/32				
<i>Практическая психология и психодиагностика</i>										
350500					18/18					
<i>Психодиагностика</i>										
2305, 2306				18/18						
2307					18/18←					
2308				16/16						
<i>Психологический практикум</i>										
2305, 2306, 2307					18/36					
2308					16/32					

Дисциплина «Психология» изучается двумя студентами двух специальностей – 230800 – Туризм и 350500 – Социальная работа. Как мы видим из табл. 1, количество часов на психологию у специальности «Социальная работа» гораздо больше: эта дисциплина изучается два семестра (3-й и 4-й), количество лекционных часов в два раза превышает количество практических занятий. У специальности 230800 дисциплина изучается только во 2-м семестре, количество лекционных и практических часов одинаково – 18/18. Для специальности «Социальная работа» психология – дисциплина, лежащая в основании цикла психологических дисциплин, для специальности 230800 – краткий курс, знакомящий с основными положениями психологии, необходимыми в деловом общении. Если объединить студентов обеих специальностей для изучения общих вопросов психологии в основном курсе из 18 лекционных и 18 практических занятий, то те и другие получат необходимый им объем знаний. Для студентов специальности 230800 аудиторные занятия на этом закончатся, для будущих специалистов социальной работы – продолжатся. В учебном плане специальности «Социальная работа» изучение психологии сдвигается на один семестр назад, т. е. ее начинают изучать вместе со

студентами специальности 230800, во втором семестре, продолжают изучение уже одни в том же семестре и заканчивают в третьем семестре.

Следует отметить, что подход такого рода к планированию дает возможность более четкого структурирования календарного плана изучения дисциплины: выделяя блок базовых данных, затем последующие блоки, развивающие то, что было заложено в базовом блоке, мы, во-первых, структурируем знания студентов определяем последовательность и поэтапность освоения специальных знаний; во-вторых, закладываем основы для модульного планирования, потому что для него необходимо понимание иерархичности сообщаемых сведений, «порционности» учебного материала, что, безусловно, определяет потребность в более рациональном использовании учебного времени как студентом, так и преподавателем, что, в свою очередь, невозможно без выявления и выполнения промежуточных целей изучения дисциплины, в результате которого место конкретной дисциплины в программе обучения будет обусловлено конечной целью – результатом обучения, т. е. возрастет мотивированность дисциплины в учебном курсе и осознание учащимися ее необходимости.

Аналогичным способом осуществляется перенос дисциплины «Психология и педагогика» для специальности 230500 «Социально-культурный сервис и туризм» на второй семестр вместо третьего.

Смещение в учебном плане специальности 230700 – Сервис – осуществляется для дисциплины «Психодиагностика» с третьего семестра на второй, как и было запланировано изначально для трех других специальностей, которые изучают эту дисциплину. Разница в часах для этой дисциплины между специальностями, с одной стороны, минимальная – 2 часа лекций и 2 часа практических занятий, однако и сам курс невелик по объему. Вопрос о количественной унификации здесь может быть решен по-разному: 1) перераспределением часов между дисциплинами в рамках гос-

стандарта; 2) с помощью планирования учебных блоков в рамках одной дисциплины; 3) планированием учебного модуля, составной частью которого станет психодиагностика и, к примеру, дисциплина «Практическая психология и психодиагностика», которая изучается студентами только специальности 350500, но, очевидно, увязывается в общий комплекс психологических дисциплин.

Попробуем рассмотреть все психологические дисциплины, представленные в табл. 2, в качестве составных частей единого психологического модуля, базирующегося на психологии как стержневой дисциплине. В табл. 2 показано распределение психологических дисциплин в соответствии с учебными планами по разным специальностям.

Таблица 2

Специальности	Дисциплины							
	Спец.разделы психологии	Практическая психология	Психодиагностика	Психологический практикум	Специальные разделы психологии	Психология	Психология и педагогика	Педагогика
3505	█	← █	█	←	█	█	█	█
2305			█	█	█	←	█	
2306			█	█	█	←	█	
2307			█	█	█	←	█	
2308			█	█	█	←	█	
Все остальные							█	

Объединяя специальности, изучающие курс «Психология и педагогика», в общий поток, мы можем заметить, что общее количество лекционных часов в два раза превышает количество лекционных часов по психологии для специальностей 350500 и 230800 (чуть меньшее количество лекционных и практических часов для специальностей 061100 и 061500 легко откорректиро-

вать за счет внутреннего перераспределения часов). Таким образом, студенты специальностей 350500 и 230800 прослушивают половину курса «Психология и педагогика», посвященную психологии, вместе с остальными студентами, затем студенты специальности 350500 изучают дисциплину «Специальные разделы психологии» и начинают слушать курс «Практическая

психология и психодиагностика». Студенты специальностей 230500, 230600, 230700 и 230800 присоединяются к ним при изучении курса «Психодиагностика», а затем, когда психодиагностика заканчивается, продолжают занятия по психологическому практикуму. В табл. 2 представлен и другой вариант планирования: когда будущие специалисты по социальной работе изучают специальные разделы психологии, студенты четырех вышеназванных специальностей занимаются по психологическому практикуму, а потом, на короткое время объединившись на психодиагностике, продолжают занятия порознь: одни продолжают освоение психодиагностики, другие – практической психологии (если не корректировать распределение времени на аудиторную и самостоятельную работу).

Психологический модуль, используемый в учебных планах большинства специальностей СПбГУСЭ, представляет собой, таким образом, сложную структуру, элементы которой предназначены для разных специальностей, и каждая специальность, в учебном плане которой используется психологический модуль, имеет собственную, особенную его конфигурацию, дифференцированные виды самостоятельной работы, способы промежуточной аттестации, и это позволяет гибко планировать количество часов аудиторной и самостоятельной работы в модуле.

Еще один тип модуля может быть построен на базе дисциплины «Человек и его потребности» (ЧиП), изучаемой в качестве федерального (для специальностей 230500, 230700) и регионального (для всех остальных специальностей) компонента цикла общепрофессиональных дисциплин.

Дисциплина «Человек и его потребности» для подавляющего большинства специальностей изучается в третьем семестре, кроме специальностей 230500, 020300 и 350500, которые прослушивают этот курс в первом семестре, что нарушает логику

взаимообусловленности учебных дисциплин: «Человек и его потребности», как раздел социальной философии, не может изучаться раньше философии (1-й или 2-й семестры) и социологии (в большинстве случаев – 2-й семестр). Такого же рода непоследовательность можно отметить и для дисциплины «Политология», которая для всех специальностей СПбГУСЭ читается в первом семестре, что противоречит принципу последовательности развертывания содержания цикла гуманитарных дисциплин, поскольку «Политология», являясь, по существу, разделом социологии, раскрывающим особенности социальной политики, должна следовать за социологией, тогда как в настоящее время она социологии предшествует, что в значительной мере определяется последовательностью дисциплин в государственном образовательном стандарте.

Дисциплина «Человек и его потребности» как основа модуля социально-философских дисциплин может быть использована по-разному, что и предполагает модульное обучение, которое обеспечивается творческими возможностями и потребностями ведущих преподавателей вуза. «Человек и его потребности» – основа модуля социально-философских и социально-психологических дисциплин для специальностей 350500, 230500, 230600, 230800 и направления 521200 – предполагает, что учебные блоки для каждой из специальностей складываются в зависимости от разворачивания логики учебного процесса. Так, для специальности 350500 в учебный блок входит антропология, которая по учебному плану изучается в третьем семестре, т. е. одновременно с ЧиПом. Для специальностей 230500, 230600 и 230800 составной частью учебного блока становится «Речевая коммуникация», планируемая в четвертом семестре, а к ним для специальности 230600 могут присоединены «Физиогномика» (5-й семестр) и «Кинесика» (которая также передвигается на 5-й семестр).

Таблица 3

Курс	1		2		3		4		5	
Семестр	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Человек и его потребности</i>										
2305 0203, 3505	36/18	→	→							
0604, 0606, 0611, 0615			34/17							
3512			36/36							
2308			32/16							
Все остальные			36/18							
<i>Антропология</i>										
3505			36/18							
<i>Речевая коммуникация</i>										
2305				36/36						
2306				36/18						
2308				32/32						
<i>Кинесика</i>										
2306					18/18					
<i>Физиогномика</i>										
2306			18/18	→	→					

Цель создания таких учебных блоков – модулей – в обеспечении прозрачности когнитивной логики учебного процесса: антропология (безусловно, социальная антропология) стыкуется с «Человеком и его потребностями» в качестве дисциплины, обусловленной необходимостью более глубокого изучения существования человека как существа социального, в котором потребности воспринимаются как результат антропогенеза, индивидуального развития личности, ее психофизических возможностей в связи с социальной активностью. Другое направление принимает учебный блок ЧиП и речевая комму-

никация: в этом случае речевая коммуникация выступает как практическое обеспечение социальных контактов – социальной коммуникации и должна изучаться в качестве функции социального взаимодействия – речевой деятельности, что соответствует требованиям госстандарта по специальности 230500¹¹. Для специальности 230600 «Домоведение» дисциплины «Кинесика» и «Физиогномика» – составные части коммуникационного блока, одной из которых является речевая (вербальная) коммуникация, – кинесика и физиогномика изучают разные стороны невербальной коммуникации.

Таблица 4

Специальность	Дисциплина				
	ЧиП	Антропология	Речевая коммуникация	Кинесика	Физиогномика
3505					
2305		→			
2306		→			
2308		→			
Все остальные					

И в этом случае учебный модуль обеспечивает понимание профессионального значения социально-коммуникационных дисциплин при подготовке специалиста по домоведению, т. е. обеспечивает мотивацию достижения целей промежуточной аттестации — аттестации изучения модуля, в целом же делает учебный процесс соотносимым с его целью — получением профессиональной квалификации, что увеличивает социальную значимость обучения в вузе.

Анализ государственных образовательных стандартов и учебных планов, реализующих цели и задачи, предлагаемые гос-

стандартами, показывает, что повышение качества высшего профессионального образования необходимо осуществлять на каждом этапе планирования образовательного процесса, не ставя целью введение новых форм обучения, в частности образовательных модулей, или новых критериев качества содержания образования — компетентностных, а используя эти формы и эти критерии для того, чтобы формирование будущего специалиста становилось результатом осознанной и скрупулезной работы над содержанием и структурой образования.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ *Байдено В. И.* Болонский процесс: Курс лекций. — М.: Логос, 2004.

² *Барблан А.* Академическое сотрудничество и свобода передвижения в Европе: что было и что будет // Высшее образование в Европе. — 2002. — № 1, 2.

³ Методология развития образовательных стандартов и учебных планов / Байдено В. И., ван Зантворт Дж. // Модернизация профессионального образования: современный этап. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.

⁴ *Колер Ю.* Обеспечение качества аккредитации и признание квалификаций как контрольные механизмы европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе. — 2003. — № 3.

⁵ *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы: Труды методологического семинара. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

⁶ Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М., 2001.

⁷ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: специальность 350500 — социальная работа // Министерство образования РФ. — М., 2000.

⁸ Новые методы и подходы к организации образовательного процесса (подход, ориентированный на цели) / Байдено В. И., ван Зантворт Дж. // Модернизация профессионального образования: современный этап. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.

⁹ Глоссарий терминов, относящихся к проектированию ГОС ВПО третьего поколения (ФГОС ВПО) // 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.

¹⁰ *Байдено В. И.* Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.

¹¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: специальность 230500 — социально-культурный сервис и туризм // Министерство образования РФ. — М., 2000.