

Министерство образования и науки Российской Федерации
ГОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского»

**Актуальные вопросы перехода
российской высшей школы
на Федеральные государственные
образовательные стандарты третьего
поколения**

Ярославль
2011

УДК 378;37.014;006
ББК 74.58; р
А 43

Печатается по решению редакционно-
издательского совета ЯГПУ
им. К.Д. Ушинского

Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на
А 43 **Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения** : учебно-методическое пособие / сост.: О.А. Коряковцева, Л.В. Плуженская, И.Ю. Тарханова, П.С. Федорова / под науч. ред. М.В.Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. – 36с.

В пособии представлены материалы, посвященные вопросам трансформации процесса профессионального обучения в условиях перехода на образовательные стандарты третьего поколения. Анализируется содержание новых ФГОС ВПО, уточняется их специфическая терминология. Рассматриваются ситуации возникновения компетентностного подхода как ответа на новые требования современного рынка труда и запросов общества. Особое внимание уделено определению содержания ключевых компетенций как нового содержания высшего профессионального образования.

Материал изложен в форме развернутых ответов на наиболее часто возникающие у преподавателей вопросы о сущности перехода на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения.

Пособие предназначено для научно-педагогических работников высшей профессиональной школы, обучающихся на курсах повышения квалификации по комплексной программе «Дидактика высшей школы в условиях перехода на ФГОС третьего поколения».

УДК 378;37.014;006
ББК 74.58; р

© ГОУ ВПО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского», 2011
© Составители, 2011
© Новиков М.В., научное
редактирование, 2011

Введение

В последнее время преподавателей высшей школы интересуют проблемы, связанные с возможной ролью в модернизации российской высшей школы. Собираются конференции и семинары, посвященные данной проблематике, имеется целый ряд публикаций (В.И.Байденко Г.А.Лукичев, Е.В.Шевченко и др.). Повсеместно проходят семинары и курсы повышения квалификации, посвященные вопросам перехода на новую стратегию образования.

Вместе с тем опыт участия в обсуждениях различного уровня показывает, что зачастую у преподавателей не сформировано четкое и полное представление об основных положениях Болонской декларации и внутригосударственных нормативных документах, регулирующих переход на новые стандарты высшего профессионального образования.

Данная брошюра не претендует на исчерпывающее и всестороннее освещение проблемы. Наша цель – проанализировать и систематизировать накопленный в данной области теоретический, методический и нормативный материал.

Пособие предназначено для работников высшей школы всех уровней, а также для студентов, абитуриентов и их родителей – ведь в конечном счете именно для студентов осуществляются все реформы в области высшего образования. Вопросно-ответный способ подачи материала выбран в связи с накопленным опытом обсуждения проблем модернизации высшей школы в ходе курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава ГОУ ВПО «ЯГПУ им. К.Д. Ушинского». В основу пособия положены те вопросы, которые чаще всего задаются слушателями курсов по дидактике высшей школы.

Вопрос 1: В чем заключается сущность Болонского процесса?¹

Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

Его начало можно отнести ещё к середине 1970-х годов, когда Советом министров Евросоюза была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. Болонский процесс открыт для присоединения других стран. В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007) и Лувене (2009). В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Предполагается, что основные его цели должны быть достигнуты к 2010 году.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на Берлинской встрече министров образования европейских стран. В 2005 году в Бергене Болонскую декларацию подписал министр образования Украины. В реализацию основных направлений Болонского процесса вовлечены многие вузы России, Украины, Казахстана.

Основные цели Болонского процесса

Целями процесса, достижение которых ожидается к 2010 году, являются:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;
- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Цель декларации — установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Декларация содержит семь ключевых положений:

¹ Ответ подготовлен по материалам: Болонский процесс в вопросах и ответах [Текст]/ В. Б. Касевич, Р. В. Светлов, А. В. Петров, А. А. Цыб. - Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2004. 108 с.

1. Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

2. Введение двухциклового обучения: постепенного и послестепенного. Первый цикл длится не менее трех лет. Второй должен вести к получению степени магистра или степени доктора.

3. Внедрение европейской системы обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».

4. Существенно развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий

6. Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей

7. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Страны присоединяются к Болонскому процессу на добровольной основе через подписание соответствующей декларации.

Вопрос 2: Какова история интеграции российской высшей школы в Болонский процесс?²

В России первые прямые обращения к документам Болонского процесса произошли в первые годы XXI века, то есть, по сути, тогда, когда уже были сформулированы основные принципы, создана система сотрудничества и механизмы контроля над ходом процесса. Стимулом для обращения к идеям Болонского процесса стало признание необходимости создать такую образовательную систему, которая, будучи включенной в деятельность рыночных механизмов, могла бы выступать на равных и даже конкурировать с европейской. Для этого, по мысли государственных деятелей и представителей вузовской общественности, было необходимо создать условия и найти пути для признания российских документов об

² Ответ подготовлен по материалам Электронного журнала "Знание. Понимание. Умение" / № 11 2010 – Высшее образование для XXI века [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/> 2010/11

образовании в европейских государствах. Первая рабочая группа была собрана в марте 2001 года по инициативе и под руководством заместителя министра образования В.Д. Шадрикова. Основным интересом в работе этой группы вызвал вопрос о введении двухуровневой системы образования как способе занять достойное (и выгодное) место на международном рынке образовательных услуг и проблема взаимного признания документов о высшем образовании.

В 2002 году Министерство образования РФ инициирует эксперимент по введению системы зачетных единиц в вузах. 2 июля 2003 года Министерство издает приказ № 2847 «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе», согласно которому в целях совершенствования планирования и организации учебного процесса, увеличения роли самостоятельной работы студента и оптимизации учебной нагрузки педагогических работников в ВУЗах России в 2003 – 2005 годах проводится эксперимент по применению системы зачетных единиц и кредитов в рамках преподавания отдельных специальностей.

В том же году была разработана и направлена во все вузы России «Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах» (Письмо Минобрнауки России от 28 ноября 2002 г. № 14-52-988 ин/13). Эта Методика учитывала особенности российской системы образования и рекомендовала вузам определенный порядок расчета зачетных единиц, совместимый с ECTS.

В конце сентября 2003 г. научно-педагогическая общественность была извещена о присоединении Российской Федерации к Болонскому процессу на заседании Совета по педагогическому образованию. Основным докладчиком – Министр образования В.М. Филиппов обратил внимание на необходимость реформирования системы образования с тем, чтобы к 2010 г. войти в европейское образовательное сообщество.

К 2004 году сформировалась правовая база системы оценки качества образования в Российской Федерации, которая включала Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 года № 3266-1 с последующими изменениями и дополнениями) и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (от 29 августа 1996 года № 125-ФЗ), а также постановления Правительства Российской Федерации «О государственной аккредитации высшего учебного заведения» (от 2 декабря 1999 г. № 1323) и «О лицензировании образовательной деятельности» (от 18 октября 2000 г. № 796).

Приоритетные направления развития образования Российской Федерации были заданы Федеральной целевой программой развития образования на 2006 – 2010 годы, утвержденной Распоряжением Правительства РФ № 1340-р от 3 сентября 2005 г. Основной стратегической целью Программы является обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в

сфере образования, обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования.

Документом, уточняющим и конкретизирующим направления деятельности в рамках Болонского процесса стал приказ Минобрнауки РФ от 15 февраля 2005 года «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации» и «План мероприятий по реализации положений Болонской декларации на 2005 – 2010 гг.». В этих документах сформулированы следующие задачи:

1. Развитие системы высшего профессионального образования (ВПО) на двух основных уровнях – бакалавриат и магистратура.
2. Изучение и введение системы зачётных единиц (ECTS).
3. Введение приложения к диплому о ВПО, совместимого с общеевропейским приложением к диплому о высшем образовании (Diploma Supplement).
4. Создание и обеспечение деятельности сопоставимой системы признания иностранных документов об образовании в РФ и российских документов в государствах-участниках Болонской декларации.
5. Проблема качества образования и разработки сопоставимых методологий и критериев оценки качества образования.
6. Содействие развитию академической мобильности студентов и преподавателей вузов.

В 2010 году издается Приказ Рособразования № 109 от 10 февраля 2010 г. «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования», в котором предписано обеспечить:

- координацию деятельности вузов по разработке основных образовательных программ;
- информационно-аналитическую поддержку введения уровневой системы высшего профессионального образования;
- поддержку и развитие инновационных образовательных технологий, ориентированных на подготовку конкурентоспособных специалистов и др.

Вопрос 3: Что такое европейская система взаимозачета кредитов?³

Академический кредит – единица трудоёмкости учебного труда студента. За семестр начисляется ровно 30 академических кредитов. За учебный год начисляется ровно 60 академических кредитов.

³ Ответ подготовлен по материалам: Гладков, Г.И. Болонский процесс [Текст]/ Справка для участников научно-практической конференции «Университетская политология России в национальном и европейском контекстах». – М., 2007; Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [Текст]/ Аналитический обзор. – М., 2008.

Для получения степени бакалавра нужно набрать не менее 180 кредитов (три года обучения) или не менее 240 кредитов (четыре года обучения). Для получения степени магистра студент должен, как правило, набрать в общей сложности не менее 300 кредитов (пять лет обучения).

Количество кредитов за дисциплину не может быть дробным (в порядке исключения допускается начислять 0,5 кредита), так как сложение кредитов за семестр должно давать число 30.

Кредиты начисляются после успешной сдачи (положительная оценка) итогового испытания по дисциплине (экзамена, зачёта, теста и т.п.). При этом количество начисляемых кредитов по дисциплине не зависит от оценки.

Посещаемость студентом аудиторных занятий учитывается по усмотрению вуза, но не гарантирует начисление кредитов.

При начислении кредитов в трудоёмкость засчитываются аудиторная нагрузка ("контактные часы" по европейской терминологии), самостоятельная работа студента, рефераты, эссе, курсовые и дипломные работы, написание магистерской и докторской диссертаций, практики, стажировки, подготовка к экзаменам, сдача экзаменов, и т.п.).

Соотношение количества аудиторных часов и часов самостоятельной работы централизованно не регламентируется.

Введение ECTS — Европейской системы перезачета кредитов — является одной из наиболее технически и содержательно сложных задач в рамках Болонского процесса. Этот инструмент, обеспечивающий прозрачность, сравнимость объема изученного материала и, соответственно, возможность академического признания квалификаций и компетенций, возник первоначально в рамках европейской программы Эразмус в 1988 году и в настоящее время включает более 1100 университетов и сеть «линий помощи» (ECTS Helplines). Сопоставимость учебных планов позволяет студентам выбирать программы, соответствующие получаемой ими квалификации, которые, при условии их успешного завершения, засчитываются как пройденный материал в своем университете.

Кредиты отражают объем работы, требующийся для завершения каждого курса, по отношению к общему объему работы, необходимой для программы полного академического года в университете, включая лекции, семинары, практические занятия, самостоятельную работу, экзамены и тесты.

Для участия в системе университеты готовят ежегодно обновляемые информационные пакеты с полным описанием курсов, их содержания, требований к подготовке, системы оценки, методики обучения, структуры, кафедр, ведущих подготовку. Кроме того, информация должна включать полный учебный план по данному уровню подготовки, общую информацию об университете, инфраструктуре, административных процедурах для регистрации в программе и академический календарь. Информационный пакет готовится на родном и одном из иностранных языков и распространяется по всем партнерским университетам.

За последние 15 лет введение системы ECTS в высших учебных заведениях осуществлялось через программу ЕС Socrates-Erasmus. По

данным докладом «Тенденции в высшем образовании-III», в настоящее время порядка 1200 из 1820 образовательных учреждений в ЕС, имеющих контракт на институциональном уровне с Socrates-Erasmus, получили гранты Socrates для введения системы ECTS. Однако было бы неправильным сделать вывод из этих цифр, что две трети вузов сегодня применяют систему ECTS и что задача сводится лишь к вовлечению в этот процесс остальной трети.

Признание кредитов ECTS при обучении за границей изначально предполагалось на основе предварительных соглашений между университетами об уровне, содержании и объеме программ курсов. Система ECTS требует не просто подсчета учебной нагрузки каждой дисциплины и соответствующего числа кредитов, но также, и детального описания всей программы обучения с информацией о содержании, методологии обучения, методах оценки программ курсов, а также об услугах поддержки иностранных студентов.

Система ECTS быстро распространилась по всей Европе и была включена во многие новые законы о высшем образовании. Ее основные достоинства:

- облегченное признание сроков обучения за границей;
- большая степень прозрачности реальной студенческой нагрузки
- большая гибкость в определении индивидуальных программ обучения.

Вопрос 4: Чем отличаются «зачетные единицы» от «академических кредитов»?

Чтобы результаты обучения были сравнимы, их надо оценивать в рамках общей системы. В Европе это ECTS. Европейская система переводов кредитов (ECTS) – это ориентированная на студента система учета трудозатрат учебной работы, необходимых для освоения образовательной программы.

В настоящее время в российской высшей школе в ходе министерского эксперимента разработано несколько методик расчетов трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах. В основном они отталкиваются от принципов, предложенных в Информационном письме Минобрнауки России⁴. В этом письме «при расчётах трудоёмкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах» предлагается исходить из следующего:

- 1 зачетная единица соответствует 36 академическим часам общей трудоемкости продолжительностью по 45 минут (или 27 астрономическим часам).

⁴ Информационное письмо Минобрнауки России от 28 ноября 2002 года № 14-52-988ин/13.

- Максимальный объём учебной нагрузки студента в неделю составляет 54 академических часа, то есть, 1,5 зачётные единицы.
- Расчёт трудоёмкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления её трудоёмкости в академических часах на 36 с округлением до целых чисел или до 0,5 по установленным правилам. Зачет по дисциплине и трудоёмкость курсовых проектов (работ) входят в общую трудоёмкость дисциплины в зачетных единицах.
 - Одна неделя практики выражается 1,5 зачётными единицами.
 - Один семестровый экзамен выражается 1 зачётной единицей (3 дня подготовки и 1 день на экзамен).
- Для основных образовательных программ, реализуемых в соответствии с ГОС ВПО, в которых в трудоёмкость дисциплины в часах включена трудоёмкость промежуточных аттестаций, расчет трудоёмкости дисциплины в зачетных единицах производится исходя из деления её трудоёмкости в академических часах на 36 с округлением до целых чисел или до 0,5 по установленным правилам без учета п. 5 настоящей Методики.
- Трудоёмкость итоговой аттестации рассчитывается исходя из количества отведённых на неё недель: 1 неделя соответствует 1,5 зачётным единицам.

Предложенная методика пересчета часов в кредиты исходит из принципа механического превращения академических часов в кредиты. В результате данный алгоритм оказался плохо приспособленным к реалиям существующего образовательного процесса. В ходе министерского эксперимента по зачетным единицам, анализ которого дан выше, становится очевидно, что ни один из вышперечисленных подходов, по-видимому, нельзя признать безусловно пригодным для всеобщего использования. Вместе с тем ясно, что в ближайшее время вузам России потребуется некая универсальная методика по переходу на ECTS. Данная методика не должна, разумеется жестко регламентировать количество кредитов, отводимых на одни и те же (или аналогичные) дисциплины во всех российских образовательных учреждениях. Целесообразно, чтобы каждый вуз рассчитывал трудоёмкость обучения в кредитах самостоятельно и закреплял эти расчеты в соглашениях, заключаемых с вузами-партнерами по академической мобильности студентов и преподавателей⁵.

Переходя на язык «зачетных единиц» (кредитов) при формировании трудоёмкости обучения студента, вуз неизбежно сталкивается с проблемой определения трудоёмкости деятельности преподавателя и цены труда профессорско-преподавательского состава (ППС) через систему кредитов.

Возможным способом решения этой проблемы может быть способ перевода нормативной нагрузки преподавателей из аудиторных часов в кредиты по аналогии с методикой расчета трудоёмкости ОПП.

⁵ Чучалин, А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников [Текст]// Высшее образование в России» №10, 2008.

По действующим нормативам максимальная аудиторная нагрузка преподавателя – 900 часов. Исходя из деления академической нагрузки в часах на 36 (по рекомендациям Минобразования РФ) получаем нормативную аудиторную нагрузку ППС равную 25 кредитам (зачетным единицам). Получается, что аудиторная годовая нагрузка распределяется в соответствии с должностями следующим образом:

- до 25 кредитов – для ППС в должности преподавателя и старшего преподавателя;
- до 20 кредитов – для ППС в должности доцента;
- до 15 кредитов – для ППС в должности профессора⁶.

Вопрос 5: Чем отличаются ФГОС от предыдущих ГОС ВПО?⁷

Федеральные государственные образовательные стандарты призваны стать стандартами нового поколения, обеспечивающими дальнейшее развитие уровневого высшего профессионального образования с учетом требований рынка труда. Отличительными особенностями ФГОС ВПО являются:

- выраженный компетентностный характер;
- разработка пакета стандартов по направлениям как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части;
- обоснование требований к результатам освоения основных образовательных программ (результатов образования) в виде компетенций;
- отсутствие компонентной структуры (федерального, национально-регионального, вузовского) с одновременным значительным расширением академических свобод высших учебных заведений в части разработки основных образовательных программ;
- установление новой формы исчисления трудоемкости в виде зачетных единиц (кредитов) вместо часовых эквивалентов.

В проектах этих стандартов используются термины и определения в соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также с международными документами в сфере высшего образования:

- основная образовательная программа – совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по данному направлению подготовки (специальности) высшего профессионального образования;

⁶ Гребнев, Л. Кредит-часы, зачетные единицы и оплата труда преподавателей [Текст] // Высшее образование в России №11, 2008.

⁷ Подготовлено по материалам, предоставленным Ассоциацией Классических Университетов России. Т.А.Екимовой, Ю.В.Красновой, Д.В. Харитоновым (все ГОУВПО ЧелГУ)

- направление подготовки – совокупность образовательных программ для бакалавров, магистров, специалистов различных профилей, интегрируемых на основании общности фундаментальной подготовки;
- профиль – совокупность основных типичных черт какой-либо профессии (направления подготовки, специальности) высшего образования, определяющих конкретную направленность образовательной программы, ее содержания;
- компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.
- модуль – часть образовательной программы или часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания;
- зачетная единица – мера трудоемкости образовательной программы;
- результаты обучения – усвоенные знания, умения и освоенные компетенции.

Результаты обучения оцениваются с помощью компетенций. Логика этого понятия применительно к сфере высшего образования такова. Студент получает в вузе по избранному профилю образования: а) определенный необходимый объем базовых (теоретических) знаний; б) совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; в) определенный опыт подобного применения (в ходе учебных, производственных и иных практик, лабораторных работ, самостоятельных исследований и т. п.). Все эти параметры должны оцениваться равнозначно, поэтому их все и объединяет термин «компетенция». Компетенции подразделяются на профессиональные (специализация в определенных областях деятельности) и универсальные (необходимые образованному человеку независимо от профиля подготовки).

ФГОС устанавливает уровневые дифференциации между бакалавром и магистром в области «знания и понимания», в области «применения знаний», в области формирования суждений, в области коммуникативной.

Так, например, основная образовательная программа подготовки бакалавра филологии предусматривает изучение следующих учебных циклов:

- Б.1 – гуманитарный, социальный и экономический цикл;
- Б.2 – математический и естественнонаучный цикл;
- Б.3 – профессиональный цикл;
- Б.4 – практика и/или научно-исследовательская работа;
- итоговая государственная аттестация
- физическая культура

Каждый учебный цикл дисциплин имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения или углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту продолжить образование на следующем уровне ВПО

для получения квалификации (степени) магистра в соответствии с полученным профилем, получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности. Программы специализированной подготовки магистра для каждого профиля вводятся решением Ученого совета высшего учебного заведения по согласованию с заказчиком кадров. Основные образовательные программы магистра могут иметь профили подготовки и программы специализированной подготовки внутри профиля.

Для этого ФГОС-3 ориентирует на создание образовательных программ, предусматривающих разнообразную специализацию, учет способностей и интересов студентов, наконец, включенное обучение, то есть возможность осваивать данные программы по частям, в том числе меняя учебные заведения. Отсюда модульный принцип построения программ. Они будут состоять из блоков-модулей, способных выстраиваться в различном порядке, образуя индивидуальные траектории обучения. Каждый модуль представляет собой совокупность учебных дисциплин, практик, форм контроля, методическое обеспечение и т.п., ответственных за формирование определенной компетенции (компетенций). Модули подразделяются на базовые, поддерживающие, специализированные и др., и общая последовательность перехода от одних к другим должна быть закреплена в соответствующих нормативных документах.

Для контроля и учета учебного материала, освоенного студентом, «количественного» сопоставления отдельных модулей применяется принцип определения трудоемкости, иными словами, сил, времени и средств, затрачиваемых студентом на освоение того или иного модуля. Однако измерять трудоемкость отныне придется не только в академических или астрономических часах (этот традиционный способ ориентирован прежде всего на аудиторные занятия, тогда как при современном обучении необходим акцент на самостоятельную работу студента), а в особых условных единицах – кредитах.

В целом новая система контроля должна позволить как самому студенту, так и вузу, а также сторонним организациям более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности.

Вопрос 6: Почему при оценке образовательного результата новые ФГОС используют компетентностный подход?

Современными тенденциями экономического развития называют «интеллектуализацию машин» и «дематериализацию» труда. Этот новый тип современной экономики предъявляет новые требования к выпускникам вузов. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или

иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску»⁸.

Анализируя многочисленную литературу по проблематике изменения характера труда В.И.Байденко констатирует возникновение на рынке труда следующих тенденций:

- принципиальные изменения почти во всех профессиях;
- появление новых профессий, «демаркации» прежних;
- возрастание роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- профессионализация высшего образования (стирания граней между классическими академическими и прикладными профессиями);
- возникновение феномена массового и «всеобщего» высшего образования;
- глобализация профессий и профессионалов;
- нарастание в системах профессионального образования конвергентных процессов;
- децентрализация экономической ответственности и ответственности за качество работы;
- наращивание горизонтальной иерархии организаций;
- развитие адекватной системы профессионального образования всех уровней и ступеней (гибкость, прозрачность, сравнимость/сопоставимость, расширение «образования в течение всей жизни»);
- усиление роли и усложнения задач «личностного развития» («умения на всю жизнь»);
- изменение стилей жизни на уровнях: глобальном, социума, организационном, индивидуальном;
- внедрение «рыночных механизмов» в высшее профессиональное образование;
- утверждение подходов «менеджеризма» в управлении профессиональным образованием;
- активизация малого предпринимательства;
- расширение фактора динамизма и неопределенности;
- сокращение социальной защиты граждан.⁹

В Программном документе ЮНЕСКО записано: «Новые условия в сфере труда оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим,

⁸ Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровище» [Текст]. – М.: ЮНЕСКО, 1997.

культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде»¹⁰.

Изменения в сфере труда, где взаимозаменяемость работников уступает место персонализации задач, привели к пониманию того, что содержание понятия «квалификация» является недостаточной мерой для проектирования образовательного результата в высшем профессиональном образовании. Квалификация означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа ориентирована, как правило, на овладение процессами создания и преобразования объектов (предметов) труда и соотносится с их характеристиками, при этом факторы, такие как способности, готовность личности, оказывающие влияние на профессиональную продуктивность, в программе обучения не рассматриваются.

Устранить противоречия между ожиданиями бизнеса и образовательным результатом, гарантированным российской системой образования, призван компетентностный подход, который рассматривается в рамках Болонского процесса как концептуальная основа организации высшего профессионального образования, «своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия»¹¹. Вопрос о компетенциях и квалификациях – это вопрос о целях образования и измерении образовательного результата. Компетентностный подход представляет собой «метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего профессионального образования»¹².

Выражение результатов образования в терминах компетенций способствует формированию студентоцентрированной направленности образовательного процесса, когда акцент с содержания (что преподают) переносится на результат (какими компетенциями владеет студент, что он будет знать и готов делать). При этом преподаватель и студент становятся равными субъектами учебного процесса с разными задачами и ответственностью, но с единой образовательной целью¹³.

9 Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Текст]. - М., Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

¹⁰ Разработка стандартов в профессиональном образовании и обучении – описание, опыт, примеры: пособие [Текст]. Европейский фонд образования. Т. 2. июль 1999 г.

¹¹ Болонский процесс: середина пути [Текст]/ под науч.ред. д-ра пед. Наук, профессора В.И.Байденко.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005

¹² Там же.

¹³ Богословский, В.А., Караваева, Е.В., Ковтун, Е.Н. и др. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе [Текст]. – М.: МГУ, 2007.

Вопрос 7: Как соотносится компетентностный подход с традициями российского образования?

Компетентностный подход завоевал своих сторонников, и зачастую в педагогических кругах высшей профессиональной школы можно наблюдать противопоставление компетентностного подхода «знаниевоцентристскому» подходу, ориентированному на освоение знаний, умений, навыков. Компетентностный подход не является чем-то совершенно новым по отношению к определению образовательного результата, а тем более чем-то чуждым российской педагогической школе.

Предвестником компетентностного подхода в образовании мы можем системно-мыследательностную педагогику Г.П.Щедровицкого и его последователей. Ориентация на освоение умений и способов деятельности и, более того, обобщенных способов действий и развития личности была ведущей идеей в работах отечественных педагогов и психологов Симонова, Гузеева и других. В этом русле были разработаны отдельные образовательные технологии и учебные материалы.

Развитие общества в целом привело отечественную педагогическую мысль к логическому переходу от знаниецентристской, технократической модели образования, ориентированной на человека знаний, к переоценке функций образования, смене его целей и ценностей, привлекло внимание к идеям культуросообразности, антропологизма, гуманизма, которые позволили бы преодолеть отрыв личности от традиций. Эти принципы определили направление процесса модернизации российского образования, как процесса отражающего общенациональные интересы, государственные приоритеты и мировые тенденции, естественным образом определяющие новые социальные требования к системе образования.

В последнее десятилетие в многочисленных научных публикациях представителей инновационных концепций высшего профессионального образования системообразующей категорией в определении цели обучения студентов в вузе выступает понятие «компетентность» (см., например, Климов, 1998; Гершунский, 1998; Зеер, 2006; Сластенин, 2006; Бордовская, 2002, Реан, 2007; Сидоров, 2007; Хуторской, 2007.), включающее в свой состав профессионально-деятельностную, социально-коммуникативную и личностную составляющие.

Обучение в компетентностноориентированном ключе есть процесс приобретения опыта решения значимых практико-ориентированных проблем на следующем этапе социализации — этапе профессионального труда. Результатом компетентностноориентированного обучения является подготовленность к продуктивному самостоятельному и ответственному действию. При компетентностноориентированном обучении эталон решения и достижения задачи в принципе не задаются, а обучение и проверка результата ведется на задачах, ориентирующих на решение выявленной проблемы. Компетентностный подход не отвергает, а дополняет знаниевоцентрическую парадигму образования.

Вопрос 8: В чем заключается сущность компетентностного подхода?

Компетентностный подход — это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Образовательный результат в контексте Болонского процесса должен быть представлен «профессиональной подготовленностью выпускника к рынку труда», который понимается как «использование совокупности знаний, умений, компетенций, а также личностных характеристик для успешного роста выпускников высших учебных заведений в выбранной профессии и для расширения перспектив их трудоустройства, в чем заинтересованы как сами выпускники, так и общество, экономика в целом и работодатели, в частности»¹⁴.

Центральным моментом организации компетентностноориентированного обучения является принцип ответственности и инициативы самих учащихся, происходит смещение акцентов с односторонней авторитарной позиции преподавателя на активную, ответственную и самостоятельную позицию в учении студентов.

В системе общего образования выделяют четыре линии реализации компетентностного подхода в образовании, направленные на формирование:

- ключевых компетенций;
- обобщенных предметных умений;
- прикладных предметных умений;
- жизненных навыков.

Первая линия является линией становления ключевых компетенций надпредметного характера. К этой линии относятся, например, педагогические техники и технологии формирования умения понимания текстов, обработки информации разного рода, взаимодействия в группе.

Вторая линия реализации компетентностного подхода связана со становлением обобщенных умений предметного характера, умения абстрагировать условия задач в каждой предметной области. К ним относятся, например, умение решать классы задач - для физики, оценка произведений искусства - для музыки или изобразительного искусства, понимание иноязычной речи - для иностранного языка, умение интерпретировать таблицы и диаграммы - для математики и т.п. Выделение этой линии вызвало большие дискуссии.

Третьим направлением реализации компетентностного подхода является усиление прикладного, практического (можно назвать также прагматического или пользовательского) характера. Это направление возникло из простых вопросов о том, какими результатами образования выпускник образовательного учреждения может воспользоваться после окончания курса обучения. Идея этого направления состоит в том, что для обеспечения «отдаленного эффекта» образования все, что изучается, должно быть использовано, включено в процесс употребления.

¹⁴ The official Bologna Seminar on Employability in context of the Bologna Process, Bled/ Slovenia 21-23 October 2004

Наконец, четвертой линией реализации компетентностного подхода является обновление содержания образования для решения задачи овладения «жизненными навыками», под которыми понимается разнообразный набор простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе. К ним относятся, например, умение считать деньги, составлять и оформлять простые документы. Сюда же относятся и занятия по подготовке к чрезвычайным ситуациям, и подготовка грамотных потребителей, и элементарная компьютерная грамотность.

В системе высшего профессионального образования выделяют три линии реализации компетентностного подхода, которые направлены на формирование:

- ключевых компетентностей;
- обобщенных профессиональных компетентностей;
- специальных профессиональных компетентностей.

Вопрос 9: В чем разница между компетентностью и компетенцией?

Проблема дефиниций сводится к их множеству и отсутствию общепринятой дефиниции. Она вовсе не означает отрицание новой качественной характеристики образования вообще и высшего образования, в частности. Ознакомимся с существующими определениями и попытаемся выяснить общее между ними.

И.А. Зимняя¹⁵ пишет, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Обобщенное представление о компетентности как научной категории мы рассмотрим на основе анализа некоторых определений понятий «компетентность», «компетенция», «образовательная компетенция», взятых из разных источников:

- компетентность (лат. *competens* - подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) - качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным¹⁶;

- компетентность - способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта - ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентностей определяет превращение ресурса в продукт¹⁷;

- компетентность - потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного

¹⁵ Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Текст] //

¹⁶ Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст]. М: Наука, 1975.

¹⁷ Смолянинова, О.Г. Формирование информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедийных технологий [Текст]//Информатика и образование. № 9. 2002.

применения этих знаний в конкретных условиях, т. е. обладание оперативным и мобильным знанием¹⁸;

- компетентность – это обладание определённой компетенцией, т.е. знаниями и опытом собственной деятельности, позволяющими выносить суждения и принимать решения¹⁹;

Слово «компетенция» происходит от латинского «competere», что значит «добиваться, соответствовать, подходить».

В словарях и научной литературе «компетенция» объясняется по-разному:

- знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний²⁰;

– круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён²¹;

- совокупность вопросов, в которых данный субъект обладает познаниями и опытом собственной деятельности²².

Компетентность и компетенция, считает В.А.Метаева²³ являются взаимодополняемыми и взаимообусловленными понятиями: компетентный человек, не обладающий компетенцией, не может в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать.

А.В. Хуторской так разделяет понятия «компетентность» и «компетенцию» следующим образом: «Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. Для разделения общего и индивидуального будем отличать синонимически используемые часто понятия «компетенция». **Компетенция** включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. **Компетентность** — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.²⁴

В российском документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в системе современного российского

¹⁸ Чошанов, М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения [Текст]//Педагогика. №2, 1997.

¹⁹ Русова, Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь [Текст]. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002

²⁰ Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] //Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

²¹ Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений [Текст]/РАО. Институт русского языка; Российский фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1993.

²² Русова, Н.Ю. Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь[Текст]. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002

²³ Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность[Текст]//Педагогика. – 2006. - №3.

²⁴ Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

образования, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка; оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания – умения – навыка, это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие компетентности 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 др. Компетентности формируются в процессе обучения, и не только в школе, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и пр. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей в целом образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся.

В.Д. Шадриков исходит из определения, согласно которому, компетенция – это круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав. «Таким образом, мы видим, что компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи»²⁵.

По В.Д. Шадрикову, «компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей, и личностных качеств. В каждой деятельности вес этих компонентов и их сочетания могут существенно различаться. В образовательном процессе наблюдается определенная диалектика в формировании компетенций. Компетенции формируются на основе знаний, умений, способностей, личностных качеств, но сами эти знания и др. во многом не являются компетенциями, они выступают как условия для формирования компетенций. Было бы большой ошибкой (которая намечается), если при реализации компетентностного подхода мы противопоставим его знаниям, умениям, способностям, личностным качествам»²⁶.

Вопрос 10: Что такое ключевые компетенции?

В литературе можно встретить определения профессиональных (профессионально ориентированных); общих (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.); академических и др. компетенций.

Если предметные компетенции опираются на специфические атрибуты области обучения, то базовые (ключевые и т.п.) компетенции определяют

²⁵ Модель специалиста и высшее профессиональное образование [Текст]/ Под ред. В.Д.Шадрикова. М., 2003

²⁶ Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности [Текст]// Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Психология, № 1, 2006, с.15-21

атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся ступеней высшего образования. Общие компетенции рассматриваются как способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной. Общие компетенции иногда называют инструментальными, безличными, систематическими.

Разработчики российской «Стратегии модернизации содержания общего образования» считают, что надпредметные знания и умения - это такие знания и умения, которые обеспечивают осознанность учащимися процесса собственного образования и его реальных итогов и выделяют следующие характеристики ключевых компетентностей²⁷:

- ключевые компетентности многофункциональны; компетентности относятся к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни; ими необходимо овладеть для достижения различных важных целей и решения различных сложных задач в различных ситуациях;

- ключевые компетентности надпредметны и междисциплинарны; они применимы в различных ситуациях, не только в школе, но и на работе, в семье, в политической сфере и др.;

- ключевые компетентности требуют значительного интеллектуального развития: абстрактного мышления, саморефлексии, определения своей собственной позиции, самооценки, критического мышления и др.;

- ключевые компетентности многомерны, т.е. они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения (аналитические, критические, коммуникативные и др.), «ноу-хау», а также здравый смысл.

Для того чтобы упорядочить последующую трактовку компетентностей, авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают распределение компетентностей по различным деятельностным сферам, полагая, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;

- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);

- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);

- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности, (включая

²⁷ Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Текст]. – М.: 2001.

выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность).

Принимая во внимание, что компетенции – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека», И.А.Зимняя выделяет 10 основных компетенций (видов)²⁸:

1. Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности общения:

- компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание об опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

- компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение накопленных знаний;

- компетенции гражданственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них;

- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия: с обществом, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение; сотрудничество, телерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, пол); социальная мобильность;

- компетенции в общении: устном, письменном; диалог, монолог; порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка и т.д.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

- компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность; компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование,

²⁸ Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]// Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность; ориентация в разных видах деятельности;

- компетенция информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование); массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной и интернет-технологией.

А.В.Хуторской, основываясь на главных целях образования, структурном представлении социального опыта и опыта личности, а также основных видах деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе, выделяет следующие группы ключевых компетенций²⁹:

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности; от них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные компетенции. Названные компетенции связаны с познанием и опытом деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственными основами жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологическими основами семейных, социальных, общечеловеческих явлений и традиций; ролью науки и религии в жизни человека. Сюда же относится опыт освоения учеником картины мира, расширяющийся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы деятельности логической, методологической и общеучебной. Сюда входят способы организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками: добыванием знаний непосредственно из окружающей действительности, владением приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции. Эти компетенции предполагают навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение

²⁹ Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс]// Электронный журнал Эйдос. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>

современными средствами информации и информационными технологиями; поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передачу.

5. Коммуникативные компетенции. Данные компетенции включают знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями.

6. Социально-трудовые компетенции. Это компетенции, связанные с выполнением роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента и т.д.; с правами и обязанностями в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования. Эти компетенции направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки; развитие необходимых современному человеку личностных качеств, формирование психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

В целом, большинство авторов сходятся во мнении, что компетентностью нельзя «владеть» – это не сумма чего-то, что можно освоить как, например, сумму знаний, умений и навыков. Но компетентность может формироваться (в процессе освоения того или иного вида деятельности) и может проявляться – в том, насколько успешной будет у человека эта освоенная им деятельность. Возникает вопрос – как помочь ребенку стать потенциально компетентным в любом виде деятельности, с которым его может столкнуть жизнь. Вот тут-то и может идти речь о так называемых ключевых компетенциях как об особых способностях, которые и позволяют человеку максимально эффективно становиться компетентным в тех или иных областях деятельности.

Иными словами, ключевые компетенции – это то, что дает ключ к становлению компетентности. Если эти ключевые компетенции сформированы, это значит, что у человека есть некий особый ресурс достижения высокого уровня компетентности в любом виде деятельности. Что это за особый ресурс и как его сформировать – это и есть главная проблема «компетентностного подхода».

Министерство образования и науки РФ предлагает взять за основу бинарную классификацию. Компетенции, необходимые специалисту, можно разделить на две основные группы: общие (универсальные, ключевые, "надпрофессиональные") и профессиональные (предметно-специализированные). Среди общих компетенций предлагается выделять: - Социально-личностные, гуманитарные и коммуникативные, подразумевающие общую культуру, приверженность к этическим ценностям, терпимость, способность к конструктивной критике и самокритике, умение работать в коллективе и т.д.; - Общенаучные, в том числе гуманитарно-социальные и экономические (включающие базовые знания в области

математики и естественных наук, гуманитарных и социально-экономических наук); базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые знания и т.д. Профессиональные компетенции в свою очередь делятся на базовые общепрофессиональные, специализированные (профессионально-профильные) и организационно-управленческие, включающие способность организовать и спланировать работу, извлекать и анализировать информацию из разных источников, применять полученные знания на практике, адаптироваться к новым ситуациям и т.д.

В новых государственных образовательных стандартах закреплён одинаковый набор общих компетенций для одного направления образования, а наборы специальных компетенций для бакалавра, специалиста и магистра сделать разными по объёму: число компетенций возрастает при переходе на более высокий уровень образования. Формирование каждой компетенции обеспечивается определённым набором дисциплин (или практик), объединённых в соответствующие модули, а содержание модулей дисциплин - полностью соответствует уровню этих компетенций.

Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а в виде профессиональных умений и практических навыков студента.

Формирование компетентностей требует создания определённых учебных ситуаций, которые могут быть реализованы в специальных учебных средах, позволяющих преподавателю моделировать и осуществлять эффективный контроль за деятельностью обучаемого в модельной среде.

Каждая компетенция выпускника должна обеспечиваться определённым набором дисциплин и практик, объединённых в соответствующие модули, а содержание модулей - полностью соответствовать уровню приобретаемых компетенций. К выявлению общих и специальных компетенций наряду с академическим сообществом будут привлекаться работодатели и выпускники последних лет. В результате система образования сможет более оперативно реагировать на запросы рынка труда и будет придавать гораздо большее значение перспективам трудоустройства своих выпускников.

Компетенции магистра рассматриваются как расширение и углубление компетенций бакалавра. Для бакалавров навыки почти всегда сочетаются со знанием, а большинство компетенций магистров характеризуются готовностью.

Вопрос 11: Как определить уровень компетентности?

Систему оценки образовательного результата составляют пять давно и широко известных в педагогике и психологии показателей:

- различение - выбор заданной информации из числа представленной (4%);

- запоминание – неосознанное воспроизведение текста, правил, формулировок и т.п. (12%);
- понимание - осознанное воспроизведение составляет (20%);
- элементарные умения и навыки – репродуктивный уровень применения теоретических познаний на практике составляет (28%);
- перенос – творческий уровень реализации усвоенной теории (36%).

Логика достижения образовательного результата такова: от освоения простой доступной информации следует переходить к освоению более сложной и знанию способов ее упорядочения. На первом уровне (4%), так называемом «различении или узнавании» учащийся отличает изучаемый объект или явление от их аналогов. На втором уровне (12%), «запоминании» учащийся показывает формальное знакомство с объектом или процессом изучения, с их внешними, поверхностными характеристиками. На третьем уровне (20%) «понимании или репродуцировании» - учащийся может не только выбрать на основе ряда признаков тот или иной объект или явление, но и дать определение понятия и охарактеризовать взаимосвязи. На четвертом уровне (28%) «элементарных навыков и умений или уровне продуктивной деятельности» учащийся не только показывает понимание функциональных зависимостей между изучаемыми явлениями и умение описывать объект, но и решает задачи, вскрывая причинно-следственные связи, умеет связать изучаемый материал с практикой, с жизнью. На пятом уровне (36%) «переноса или трансформации» учащийся способен путем целенаправленного избирательного применения соответствующих знаний получать новые знания в других предметных областях. Именно эта система оценки результатов обучения соответствует существующим нормативам учебного процесса подготовки специалистов.

В принятой в современных российских образовательных учреждениях системе контроля требуется отметить следующие соответствия: первые два уровня (1 и 2) соответствуют неудовлетворительным оценкам, уровень 3 соответствует оценке «удовлетворительно», уровень 4 — оценке «хорошо», уровень 5 — оценке «отлично». Этот принцип измерения применим к выявлению уровня освоения студентом или выпускником образовательного учреждения каждой из компетенций. Таким образом, может быть получена модель оценки профессиональной компетентности студентов или выпускников по любому направлению или специальности. Традиционно высшая школа предусматривает следующие формы занятий: лекция, семинар, коллоквиум, практикум, лабораторная работа, практики. Это затрудняет комплексное оценивание предметной или отдельной ключевой компетентности обучающегося.

На базе модели Симонова В.П.³⁰, применяемой в системе среднего образования, мы предлагаем модель оценки компетентности позволяющей перейти от пятибалльной шкалы оценки к рейтинговой, составляющей 100%. В этой модели *различение* соответствует показателю компетентности до 4%;

³⁰ Симонов, В.П. Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах [Текст]. Издательство МБОУ, М., 2006

запоминание соответствует компетентности от 5% до 16%; *понимание* соответствует компетентности 17% до 36%; *элементарные умения и навыки* – репродуктивный уровень применения теоретических познаний на практике (выполнение практических работ по шаблону, по образцу, по аналогии)-соответствует компетентности от 36% до 64%; *перенос* – творческий уровень реализации усвоенной теории на практике - соответствует компетентности от 65% до 100%.

Эта дифференциация положена нами в основу десятибалльной шкалы оценки достигнутой студентом предметной компетентности по дисциплинам или ключевой компетентности³¹:

баллы	Основные показатели степени обученности студентов	Обученность	
		%	Уровень
1 балл	Присутствовал на занятии. Слушал, смотрел, записывал под диктовку, переписывал с доски. Пришел неподготовленным на семинар	1%	Различение, распознавание информации (уровень знакомства)
2 балла	Отличает какой-либо объект, процесс и т.п. от их аналогов только тогда, когда их предъявляют в готовом виде. На семинаре скачал работу из Интернета, списал и т.п. без понимания сущности вопроса	от 2% до 4%	
3 балла	Запомнил большую часть текста, правил, определений и т. п., но не может дать объяснений (механическое запоминание). Не в состоянии структурировать фактический материал.	от 5% до 9%	Запоминание /неосознанное воспроизведение
4 балла	Демонстрирует полное воспроизведение изученных правил, законов, формулировок, математических и иных формул, однако затрудняется в объяснении сути явлений, их фактического смысла (отсутствует понимание взаимосвязи предмет-объект, объект – среда) На практикуме задач не решает, демонстрирует отдельное знание формул (в гуманитарной сфере – не в состоянии идентифицировать ситуации, маркировать их и формировать стратегии). Отсутствует представление об условиях проведения эксперимента.	от 10% до 16%	
5 баллов	Объясняет отдельные положения усвоенной теории, способен выполнить такие мыслительные операции как одноуровневый синтез и анализ. На практике в состоянии выстроить ход решения простейшей задачи в общем виде. На лабораторной работе может воспроизвести условия проведения эксперимента.	от 17% до 26%	Понимание (уровень воспроизводства)
6 баллов	Отвечает на большинство вопросов по содержанию теории, демонстрируя осознанность усвоенных теоретических знаний, проявляя способность к самостоятельным выводам .	от 26% до	

³¹ Шкала носит иллюстративный характер и призвана продемонстрировать возможности разработки систем оценки уровня компетентности.

	<p>На семинаре в состоянии самостоятельно выделить системообразующий фактор и структурировать материал</p> <p>На практических занятиях демонстрирует знание всех свойств предмета и их логические взаимосвязи.</p> <p>На лабораторных работах в состоянии выстроить ход ведения эксперимента по изучению свойств предмета исследования.</p>	36%	
7 баллов	<p>Четко и логично излагает теоретический материал, свободно владеет терминологией, хорошо видит связь теории с практикой, умеет применять теоретические выкладки в простейших случаях</p> <p>На семинаре в состоянии идентифицировать проблемы и их абстрагировать</p> <p>На практических занятиях в состоянии самостоятельно записывать простейшие условия задачи (абстрагировать модель виртуальной ситуации) и решить задачу</p> <p>На лабораторной работе в состоянии описать средства проведения эксперимента и подобрать инструментарий для демонстрации свойств предмета исследования.</p>	от 37% до 49%	Элементарные умения и навыки (репродуктивный уровень)
8 баллов	<p>Демонстрирует полное понимание сути изученной теории, применяет ее на практике легко и не особо задумываясь.</p> <p>Владеет знаниями по практической коммуникации.</p> <p>В состоянии написать курсовую работу по модели: технология (методика) проведения исследования.</p> <p>На практике легко без затруднений выполняет почти все практические задания, иногда допускает незначительные ошибки, которые сам исправляет.</p> <p>На лабораторной работе легко выделяет условия взаимодействия предмета с объектами и со средой для демонстрации вновь полученных свойств. Имеет представление о соблюдении условий чистоты эксперимента</p>	от 50% до 64%	
9 баллов	<p>Легко выполняет практические задания на уровне переноса, решает проблемные ситуации, в состоянии маркировать сформулированную проблемную ситуацию, провести её ситуационный анализ, строит стратегии решения проблемной ситуации, проводит выбор критериев оценки результативности решения проблемной ситуации.</p>	от 64% до 81%	Перенос (творческий уровень)
10 баллов	<p>В состоянии идентифицировать и маркировать реальную объектную диспозицию и предложить и реализовать стратегию решения проблемной ситуации.</p> <p>В состоянии провести анализ практических ситуаций, примеров, прокомментировать их.</p> <p>В состоянии провести анализ ресурсов для реализации проекта.</p> <p>Может сформулировать критерии и показатели оценки эффективности предложенных решений.</p>	от 82% до 100%	

Данная шкала описывается уравнением $Y=X^2$, где Y – компетентность, выраженная в %; X – это балл десятибалльной шкалы. В соответствии с предложенной шкалой можно выявить формы учебных занятий для формирования определенного уровня предметной компетентности.

Вопрос 12: В чем заключается модульный принцип построения программ в ФГОС третьего поколения?

Модульно-рейтинговая система – это система организации процесса освоения дисциплин, основанная на модульном построении учебного процесса. При этом осуществляется:

- структурирование содержания каждой учебной дисциплины на дисциплинарные модули
- проводится регулярная оценка знаний и умений студентов с помощью контроля результатов обучения по каждому дисциплинарному модулю и дисциплине в целом.
- структурирование содержания каждой учебной дисциплины на обособленные части – дисциплинарные модули;
- интенсификация самостоятельной работы студентов за счет более рациональной организации обучения и постоянного контроля его результатов;
- рейтингование (оценивание) достигнутых результатов обучения для повышения мотивации студентов к освоению дисциплин, а также для своевременной коррекции содержания и методики преподавания;
- регулярность и объективность оценки результатов работы студентов и преподавателей;
- строгое соблюдение исполнительской дисциплины всеми участниками образовательного процесса (студенты, профессорско-преподавательский состав, учебно-вспомогательный и административно-управленческий персонал университета).³²

Модульная программа дисциплины разрабатывается кафедрой, за которой закреплена дисциплина. Она должна соответствовать следующим требованиям:

1. входить как часть обязательной документации в учебно-методический комплекс по дисциплине;
2. полностью соответствовать требованиям ФГОС ВПО к обязательному минимуму содержания дисциплины, т.е. иметь в наличии все дидактические единицы, включенные в ФГОС;
3. обладать четкой структуризацией тем программы по дисциплинарным модулям;
4. модульная программа по дисциплине должна быть общей для разных специальностей, имеющих единый ФГОС ВПО по данной дисциплине.

Модульная учебная рабочая программа по дисциплине должна четко регламентировать как аудиторную, так и самостоятельную части освоения материала и призвана освободить преподавателя от чисто информационных функций.

Модульная программа включает в себя:

³² Шхацева, К. Л. Модульно-рейтинговая система оценки качества обучения студентов вуза в условиях продуктивного образовательного процесса [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Москва, 2005.

- полный перечень учебных целей и задач;
- требования к подготовленности (компетенциям) студентов перед началом и по окончании освоения дисциплины;
- характеристики каждого модуля дисциплины (перечень модульных единиц с их кратким содержанием, тезисы лекций, планы семинарских и лабораторно-практических занятий, тематику контролируемых самостоятельных работ, творческих заданий, график выполнения и сдачи заданий);
- краткую организационно-методическую характеристику (основные формы и методы обучения, формы и методы контроля результатов в процессе обучения, политика преподавания);
- систему оценки результатов обучения (в т.ч. график накопления оценки).³³

Вопрос 13: В чём заключается рейтинговый подход к оцениванию результатов обучения?³⁴

В деятельности преподавателя по разработке оценочных средств необходимо помнить, что одной из болевых точек образования, в том числе и высшего, является оторванность знаний от практической жизни, а также слабое развитие творческих способностей ученика. Поэтому при разработке различных оценок необходимо контролировать не столько знания, сколько умение их применять. Во многих случаях учебный процесс страдает именно отсутствием формирования регуляционной функции знания, так как обучение зачастую еще ориентировано на запоминание фактов и получение однозначных ответов на уже давно решенные вопросы.

Критерии оценивания (дескрипторы):

–Первый раздел дескрипторов для каждого уровня – формулировка результатов, которые должны продемонстрировать студенты для аттестации на данном уровне. Это относится к знанию и пониманию, а также и к интеллектуальным навыкам, необходимым для применения этого знания и понимания.

–Второй раздел дескрипторов определяет более широкие умения, которые, как ожидается, должны быть выработаны у студента на данном уровне. Сюда входят и практические навыки (т. е. те, которые относятся к компетенциям по отдельным дисциплинам – лабораторные навыки, навыки исполнения) и более общие ключевые (переносимые) навыки (коммуникация, решение проблем, самооценка).

³³ Масленников, А.С., Шебашев, В.Е. Организация учебного процесса на основе модульно-рейтинговой технологии [Текст]// Фундаментальные исследования. – 2007. – № 2 – С. 68-70/

³⁴ Подготовлено по материалам пособия: Богословский, В.А., Караваева, Е.В. и др. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе [Текст]. – М.: Изд-во МГУ, 2007.

Преподаватель, разрабатывающий систему оценивающих средств дисциплины, которая в виде фонда контролирующих материалов входит в состав рабочей программы, должен ответить на ряд вопросов:

- для каких целей разрабатываются контролирующие материалы? (зачем?);

- как формируется их содержание? (что должно учитываться?);

- какие виды контроля и контролирующих материалов планируются в образовательном процессе и используются в вашей дисциплине? (какие виды?);

- какие категории учебных целей проверяются в том или ином виде контроля? (какие основные категории?);

- какая технология проведения контроля рациональна в разных видах контроля? (что за технология?)

При модульно-рейтинговом подходе выделяют три формы контроля:

Входной контроль

Проводится с целью выявления реальной готовности студентов к освоению данной дисциплины за счет знаний, умений и навыков, сформированных ранее личностных качеств, а также для формирования корректирующих мероприятий процесса обучения для более ранних дисциплин.

Разрабатывается при подготовке рабочей программы учебной дисциплины.

Текущий (внутрисеместровый контроль)

Осуществляется с целью определения качества проведения образовательных услуг по дисциплине, для оценки степени достижения студентами состояния, определяемого целевыми установками дисциплины, а также для формирования корректирующих мероприятий.

Текущий контроль осуществляется в виде непрерывного и промежуточного (рубежного) контролей.

Непрерывный контроль заключается в проверке подготовки студентов к занятиям разного вида, к оценке знаний и навыков, сформированных у студентов на занятиях, при проектировании и в других видах самостоятельной работы студентов.

Промежуточный (рубежный) контроль осуществляется по разделам (модулям) дисциплины, вынесенных преподавателем в рейтинг-план. Разрабатывается и осуществляется преподавателем дисциплины.

Итоговые (семестровые) испытания

Предполагают на основе оценки уровня знаний, умений и навыков, полученных обучающимися в течение семестра (семестров), установление качества проведенных образовательных услуг и соответствия приобретенных личностных и профессиональных качеств студента целевым установкам дисциплины.

Проектируются или преподавателем, ведущим данную дисциплину, или внешним аудитором на основе или предоставленных преподавателем,

или собственных контролирующих материалов, или контролирующих материалов УМО направлений.

При рейтинговой технологии обучения каждая контрольная точка (текущего, промежуточного, итогового контроля) считается выполненной, если студент набирает 50% баллов от максимального количества баллов, выделяемых на данный контроль. Если же меньше 50%, то контроль необходимо повторить.

Студенты, не прошедшие все виды контроля, к экзамену не допускаются.

Оглавление

Введение.....	3
Вопрос 1: В чём заключается сущность Болонского процесса?.....	4
Вопрос 2: Какова история интеграции российской высшей школы в Болонский процесс?	5
Вопрос 3: Что такое Европейская система взаимозачета кредитов?	7
Вопрос 4: Чем отличаются «зачетные единицы» от «академических кредитов»?.....	9
Вопрос 5: Чем отличаются ФГОС от предыдущих ГОС ВПО?	11
Вопрос 6: Почему при оценке образовательного результата новые ФГОС используют компетентностный подход?	13
Вопрос 7: Как соотносится компетентностный подход с традициями российского образования?.....	16
Вопрос 8: В чем заключается сущность компетентностного подхода?	17
Вопрос 9: В чем разница между компетентностью и компетенцией?.....	18
Вопрос 10: Что такое ключевые компетенции?	20
Вопрос 11: Как определить уровень компетентности?	25
Вопрос 12: В чем заключается модульный принцип построения программ в ФГОС3?	29
Вопрос 13: В чём заключается рейтинговый подход к оцениванию результатов обучения?.....	30

В 2011 году факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров реализует следующие образовательные программы дополнительного профессионального образования для повышения квалификации научно-педагогических работников:

- ✓ Современные образовательные технологии.
- ✓ Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности преподавателя.
- ✓ Модернизация высшего образования: адаптация российской высшей школы к Болонскому процессу.
- ✓ Организация воспитательной работы со студентами в вузе.
- ✓ Психолого-педагогические аспекты образовательного процесса в высшей школе
- ✓ Контроль и оценка качества образования в учебном заведении.
- ✓ Основы профессиональной коммуникации и риторики.
- ✓ Организация самостоятельной научно-исследовательской работы студентов.
- ✓ Технологии разработки и внедрения в учебный процесс на основе ФГОС – 3.

По вопросам повышения квалификации обращаться на ФПК и ППК:

150000, г. Ярославль, ул. Которосльская наб. 46 в, офис 503

Тел./факс: +7 (4852)731-720

Контактное лицо: Доссэ Татьяна Григорьевна

Учебное издание

Актуальные вопросы перехода российской высшей школы на Федеральные
государственные образовательные стандарты третьего поколения

Составители:

Ольга Алексеевна Коряковцева
Любовь Витальевна Плуженская
Ирина Юрьевна Тарханова
Полина Сергеевна Федорова

Научный редактор

доктор исторических наук, профессор Михаил Васильевич Новиков

Подписано в печать 01.02.2011.
Формат 60x92/16. Тираж 200 экз.
Объем 2,25 п. л. Заказ № 613.

Издательство ГОУ ВПО «Ярославский государственный
Педагогический университет
им. К. Д. Ушинского» (ЯГПУ)
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография «Канцлер»
150007, Ярославль, Столярная ул., 14
Тел.: (4852) 75-98-60, 24-34-52

