

А.С. Андриенко

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ



МОНОГРАФИЯ

Чебоксары 2018

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Южный федеральный университет»
Институт управления в экономических, экологических
и социальных системах

А.С. Андриенко

**Компетентностно-ориентированный
подход в системе высшего образования:
история, современное состояние
и перспективы развития**

Монография

Чебоксары 2018

УДК 378

ББК 74.48

А65

Рецензенты:

Макарова Елена Александровна, д-р психол. наук, профессор,
заведующая кафедрой гуманитарных дисциплин
ЧОУ ВО «Таганрогский институт управления и экономики»

Заблоцкая Оксана Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков Института управления
в экономических, экологических и социальных системах
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Андриненко, А. С.

А65 Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития : монография / А. С. Андриненко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 92 с.

ISBN 978-5-6042304-3-5

В монографии анализируется специфика исторического становления компетентностно-ориентированного подхода за рубежом и в России, рассматриваются особенности оценивания уровня сформированности компетенций студентов в отечественных и зарубежных вузах, исследуются проблемы аттестации и прогнозируются тенденции развития системы оценивания компетенций студентов. В работе представлена компетентностная модель профессиональной подготовки студентов, будущих выпускников высшей школы.

Монография предназначена для широкого круга читателей, преподавателей, студентов, аспирантов, интересующихся проблемами компетентностно-ориентированного подхода к обучению в образовательном пространстве вуза.

ISBN 978-5-6042304-3-5

DOI 10.31483/a-48

DOI 10.31483/r-22120

© А.С. Андриненко, 2018

© ИД «Среда», 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава I. Становление компетентностно-ориентированного подхода за рубежом и в России	11
1.1. Теоретические основы становления компетентностного подхода к обучению за рубежом.....	11
1.2. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования в России	28
Глава II. Компетентностный подход в современной высшей школе.....	40
2.1. Компетентностная модель профессиональной подготовки выпускника вуза.....	40
2.2. Сравнительный анализ системы оценивания компетенций студентов в отечественных и зарубежных вузах	54
Заключение	70
Приложение	72
Библиографический список	78

ВВЕДЕНИЕ

Болонский процесс, направленный на создание единого международного образовательного пространства, способствовал поиску новых подходов к обучению в высшей школе. Появилась необходимость в разработке новых Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС) [85; 92; 93]. ФГОС третьего поколения имеет целью формирование набора компетенций, определенных конкретной специальностью и образовательным уровнем высшего учебного заведения.

В эпоху глобального общества компетентностный подход является необходимым условием модернизация системы высшего профессионального образования в соответствии с мировыми тенденциями [89; 100; 125; 141; 146].

На современном этапе развития Образовательных Стандартов в отечественной высшей школе повышение качества высшего образования является важным условием конкурентоспособности будущего выпускника, поэтому компетентностный подход имеет значение не только для осуществления студентами академической мобильности на международном уровне, участия в грантовых программах и программах обмена, но и для оценки сформированности профессиональной компетентности по направлению специальности.

В связи с этим, модификация российской системы оценивания в вузе, в соответствии с международными стандартами и опорой на лучшие достижения отечественного образования, несомненно, является значимой для профессионально ориентированного взаимодействия студентов в поликультурном пространстве. Кредитно-модульная технология обучения и балльная система оценивания [3–5; 16; 78; 79; 102; 101; 110], заимствованная из процесса обучения зарубежных вузов, имеет целью дать вузам возможность не только успешно взаимодействовать в процессе международного обмена, но и позволяет будущим выпускникам быть мотивированными и успешными на мировом рынке труда.

Компетентностная модель, как основа оценки качества подготовки специалиста в российском вузе, бесспорно, является значимой. Концепция компетентностного подхода, этимология слов «компетенция» «компетентность» достаточно полно исследованы

теоретически в работах отечественных [7; 10; 11; 17; 21; 32; 36; 39; 42; 53 и др.] и зарубежных ученых [114; 118; 119; 124; 132; 139; 142; 155; 164; 167; 169 и др.]. Но практическая реализация данных вопросов, особенно система оценивания компетенций студентов в российском образовательном пространстве исследована недостаточно. Рассмотрение данных проблем является актуальным в целях повышения качества подготовки выпускников вуза всех образовательных уровней: «бакалавриат/специалитет», «магистратура» и «аспирантура».

Исследователи справедливо задают вопрос, который сегодня все еще остается практически нереализованным: почему нет единой методологии для оценивания уровня сформированности компетенций студентов как показателя результата образования; почему внедрение компетенций в высшей школе происходит автономно, не связано с аттестацией будущих выпускников, почему оценка результатов образования все еще является «знанияевой», а не «компетентностной»; почему выпускник получает Приложение к Диплому все еще старого, постсоветского образца, где не отражен ни уровень сформированности компетенций, ни даже балльная оценка традиционной формы аттестации: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «зачтено».

В связи с этим проблема оценивания уровня формируемых компетенций, особенно в российских вузах, все еще остается актуальной и требует дальнейшего рассмотрения и документальной реализации в форме Приложения к Диплому международного образца.

Также, несмотря на достаточно большое количество научных трудов, рассматривающих оценивание набора компетенций студентов, определенных ФГОС третьего поколения для изучаемых профильных дисциплин [91; 92], нет единства среди исследователей по вопросу определения уровней сформированности компетенций, в том числе и в соответствии со спецификой образовательного уровня в многоуровневой структуре высшей школы: «бакалавриат»/«специалитет», «магистратура», «аспирантура».

Решение данных проблем требует поиска новых измерительных средств, создание универсальной методологии оценивания уровня сформированности компетенций. Уровень сформированности компетенций выпускника должен быть отражен в Приложении к Ди-

плому, являясь показателем уровня полученного в вузе образования, соответствующего критериям международного рынка труда [93; 96].

Поэтому сегодня вузу необходимо решить следующие проблемы:

– определить набор компетенций как составляющих структурно-содержательную сущность компетентностной модели профессиональной подготовки студента, будущего выпускника с учетом перечня ключевых (базовых) компетенций, утвержденных Образовательными Стандартами государства [92] и Стандартами конкретного вуза в структуре учебно-методического комплекса (УМК) дисциплин;

– рассмотреть причины, которые препятствуют тому, чтобы система оценивания компетенций студентов успешно функционировала с учетом международных требований и специфики отечественного образовательного пространства.

Обращение к проблеме оценивания компетенций в рамках компетентностно-ориентированного подхода к обучению было обусловлено рядом противоречий:

1) между необходимостью оценивания компетенций и

– отсутствием единой методологии оценивания уровня сформированности компетенций;

– отсутствием системы балльного оценивания определенного вузом перечня компетенций на практике (в учебном процессе), то есть направленностью существующей в вузе системы оценивания только на оценивание знаний (аттестация студентов по дисциплине проводится в традиционной форме тестирования, устного опроса, что является проверкой знаний, а не компетенций);

– отсутствием кредитного оценивания как показателя достижений студента, использование вузом кредитов только как показателей трудоемкости дисциплины в зависимости от количества часов;

2) между не всегда правомерным утверждением исследователей и разработчиков о невозможности оценивания компетенций традиционными методами и необходимостью создания универсальной методологии оценивания уровня сформированности компетенций с использованием балльной технологии;

3) между теоретической разбивкой содержания дисциплин на модули и практическим отсутствием модульной системы и модульного оценивания в учебном процессе некоторых вузов;

4) между важностью оценивания перечня определенных вузом компетенций, в соответствии с Образовательными Стандартами государства и вуза в рабочей программе дисциплины (РПД) и отсутствием балльного оценивания определенных для изучения дисциплины компетенций;

5) между теоретически разработанной системой балльного оценивания уровня сформированности компетенций студентов в отечественном вузе и отсутствием результатов оценивания на документальном уровне: зачетная книжка студента и Приложение к Диплому (некоторые вузы Приложения к Диплому разрабатывают сами по отдельным специальностям (рис. 1).

В рамках компетентностного подхода к обучению студентов в российских вузах выявлены следующие проблемы, решение которых необходимо найти:

– отсутствие единой методики оценивания компетенций (уровень, баллы), теоретически определенных в рабочей программе дисциплины (РПД), фонде оценочных средств (ФОС) и учебных картах дисциплин (УКД), как составляющих учебно-методического комплекса (УМК), (табл. 1, 2);

– отсутствие у студентов представления о формируемых компетенциях по изучаемой дисциплине: какие компетенции формирует и развивает преподаватель по конкретной дисциплине, в частности, и на развитие каких компетенций направлен междисциплинарный процесс обучения в вузе, в целом;

– заимствованные из зарубежной системы кредиты обозначают только трудоемкость дисциплины, то есть ее вес в зависимости от количества часов, но не выполняют функцию кредитного оценивания достижений студентов; кредиты не являются единицей средней балльной оценки результатов деятельности студентов по дисциплине (как в зарубежных вузах, где кредиты привязаны и к трудоемкости дисциплины и общему среднему баллу студента за семестр – General Point Average – GPA, см. рис. 2);

– отсутствие на Интернет-портале вуза конкретных указаний и требований для студента: учебного плана, содержащего цели, задачи, критерии и параметры оценивания по изучаемой дисциплине

(в зарубежных вузах – это Syllabus¹, который каждый студент обязан иметь и изучить, наш отечественный аналог – это рабочая программа дисциплины, которая может быть модифицирована в доступный для студента вариант); несмотря на то, что рабочая программа дисциплины представлена на сайте вуза, в большинстве случаев на персональной странице преподавателя, студент не всегда может ориентироваться во множестве блоков УМК; отсутствие у студента составленного преподавателем и доступного на персональной цифровой странице студента Силлабуса по конкретной дисциплине является результатом того, что студент не имеет четкого представления о содержании, целях и задачах своего обучения, заявленных в РПД, что часто приводит к отрицательному результату, когда студент не умеет работать автономно и самостоятельно по намеченной программе и источникам, которых у него нет; способность работать самостоятельно особенно необходима на втором и третьем образовательных уровнях (магистратура и аспирантура); в российском вузе акцент сделан, в основном на процент посещения: если студент имеет 80–100% посещение занятий, это гарантирует ему в 95% получение зачета и экзамена даже, если студент имеет очень низкий уровень сформированности компетенций по дисциплине; все вышеперечисленное является причиной того, что большинство студентов мотивированы только к получению диплома, как документа об окончании вуза;

– отсутствие деления дисциплины на модули на практике, то есть в учебном процессе, который в реальности, на модули не разделен (в некоторых вузах в ведомостях деление курса на модули присутствовало (рис. 5) или присутствует в настоящий момент (например, в Высшей школе экономики);

– баллы, которые студент получает за модуль, определены только в РПД, балльной оценки за модули в семестре нет в ведомости (на модули учебный процесс не разделен), см. рис. 4;

– отсутствие балльного оценивания в зачетной книжке студента: в некоторых вузах в зачетках на данный момент нет (или никогда не было) графы «баллы/рейтинг за семестр» для балльной оценки по дисциплине в соответствии с формами контроля: проме-

¹ <https://aysps.gsu.edu/download/pmap-4061-introduction-to-policy-analysis/?wpdmld=1605&ind=U3ByaW5nIDIwMTggLSBQTUFQIDQwNjEgLSBIYWNrZXIucGRm>

жуточный (зачет и дифференцированный зачет) и итоговый (экзамен), поэтому некоторые преподаватели сами указывают (пишут) балльный рейтинг студента в зачетке;

– большинство студентов не имеют представления о своей балльной оценке, особенно, если аттестация имеет форму зачета; экзамен также воспринимается большинством студентов только как оценки «отлично», «хорошо», «удовлетворительно».

И, наконец, самое существенное противоречие: это отсутствие соответствия между изменениями, внесенными в образовательный процесс со стороны вуза и документально-правовым сопровождением со стороны государства (Диплом международного образца с Приложениями, содержащими компетентностно-ориентированное развитие студента: перечень сформированных компетенций и их оценивание).

Вышеперечисленные проблемы приводят к тому, что необходимый набор компетенций и баллы (по международной шкале 0–100) оценивания учебной деятельности, которые преподаватель указывает в ведомости, студенту не нужны, поэтому студент мотивирован только к получению Диплома государственного образца, в котором баллы и компетенции не присутствуют вообще.

Важных показателей сформированных у студента компетенций, которые определены в РПД, нет в Приложении к Диплому, содержащем традиционные оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» или указана форма аттестации «зачтено». Все усилия вуза по созданию и оцениванию компетентностных достижений студента в РПД и ведомостях дисциплины существуют автономно и не имеют итогового подтверждения в форме государственного документа об образовании.

Но в этом нет вины вуза, так как данные усилия не реализованы, не поддержаны и не разработаны на уровне Государственных Образовательных Стандартов, поэтому не имеют воплощения в основном документе всех достижений студента – Дипломе. На утвержденную структурно-содержательную модификацию Приложения к Диплому вуз повлиять не может (но может оценивать перечень компетентностных достижений студента самостоятельно, в разработанном Сертификате, например, как дополнительном Приложении к Диплому, рис. 1).

Так как в российском вузе введена международная система кредитного оценивания, то необходимо и единое Приложение к Диплому международного образца (в зарубежных вузах – это Diploma Supplement, например).

Исходя из вышесказанного, следует вывод, что перечень сформированных компетенций и балльное оценивание успеваемости по пройденным дисциплинам нужны незначительному количеству студентов только для того, чтобы получить международный документ – Transcript (Транскрипт). Посредством данного документа осуществляется перевод баллов, полученных в российском вузе, в кредиты ECTS (European Credit Transfer System) в целях осуществления академической мобильности (поездка по грантам DAAD² или Fulbright³, например).

Данная монография имеет целью рассмотреть вышеупомянутые вопросы, состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка. В **первой главе «Становление компетентностно-ориентированного подхода за рубежом и в России»** рассмотрены этапы исторического развития компетентностно-ориентированного подхода в трудах зарубежных и отечественных исследователей; приведены особенности понятийного аппарата по проблеме компетентностного подхода к обучению.

Во **второй главе «Компетентностный подход в современной высшей школе»** представлен макет компетентностной модели профессиональной подготовки выпускника вуза, рассмотрены структурно-содержательные компоненты данной модели с учетом многоуровневой образовательной структуры вуза. Рассмотрены особенности международной и отечественной систем оценивания студентов высшего учебного заведения, проведено сравнение оценивания студентов в отечественных и зарубежных вузах.

Исследование проблем, представленных в монографии, проводилось в образовательном пространстве Южного федерального университета.

Автор благодарен профессорско-преподавательскому составу Института управления в экономических, экологических и социальных системах Южного федерального университета за плодотворное сотрудничество.

Автор монографии с благодарностью примет все замечания и предложения, учтет их в дальнейшем исследовании.

² <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programmes/en/>

³ <http://www.fulbright.ru/ru>

ГЛАВА I. СТАНОВЛЕНИЕ КОМПЕТЕНТНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ

1.1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ЗА РУБЕЖОМ

Основателем компетентностного подхода большинство ученых считает американского исследователя Н. Хомского [98; 121; 122]. Н. Хомский предложил термин «компетенция» по отношению к теории языка в Массачусетском университете в 1965 году. Теория Хомского предполагала необходимость обоснования «фундаментального различия между компетенцией или знанием языка и применением или фактическим использованием языка» и послужила основой компетентностно-ориентированного образования (Competence-Based Education – СВЕ). Данное направление положило начало образовательной тенденции в Соединенных Штатах Америки, основанной на компетенциях [121, с. 172].

Среди основателей теории компетенций можно выделить американских ученых Джона Фланагана (1954) [127], Дэвида Макклелланда (1973) [143], Р. Бояциса (1982) [117].

Джон Фланаган при приеме на работу летчиков акцентировал важность не столько на уровнях интеллекта и образования, но, в большой степени, на поведенческих реакциях для конкретной профессии [127].

Дэвид Макклеллэнд в своем исследовании «Проверка компетентности, а не интеллекта» (1973) говорит о важности формирования компетенций для выполнения профессиональных обязанностей, а не полученного диплома и знания предмета [142].

Исследователь Р. Бояцис в 1982 году составил список компетенций, необходимых для менеджера. Ученый определил 19 компетенций, 12 из которых были дифференцирующими (необходимые для эффективной деятельности), а 7 были пороговыми (важные для работы, но не влияющие на уровень эффективности в процессе деятельности) [118].

Однако следует отметить, что теоретический анализ истории возникновения компетентностно-ориентированного образования позволяет говорить о том, что первое упоминание о компетентностно-направленном обучении появилось около трех тысяч лет назад в Китае. В процессе отбора людей на государственные должности проводились письменные экзамены, которые учитывали желания и рекомендации начальников для оценки необходимых для той или иной деятельности умений и качеств подчиненных [132].

В средневековье определение компетентности рабочей силы определялось с учетом необходимого уровня поведенческих качеств и психологического здоровья. Так ученики должны были учиться навыкам у мастера, им вручались дипломы после того, как были достигнуты стандарты качества, установленные профессией [133].

После промышленной революции основные социально-экономические изменения произошли в таких секторах, как сельское хозяйство, обрабатывающая промышленность, производство и транспорт. Появилось изучение работы и рабочих мест в этих секторах и навыков, необходимых для выполнения данной деятельности [133].

В Соединенных Штатах Америки в начале XX века социальная эффективность становится доминирующей идеей. Развитие управленческого мышления и принципов научного управления, интенсивное разделение труда, оптимизация рабочих мест, расширение управленческого контроля способствовало формированию концепции компетентностного подхода, которая продолжала развиваться в сфере управления с акцентом на подбор сотрудников и совершенствование их трудовых навыков [132].

В 1930-х годах в Соединенных Штатах администрация Рузвельта начинает исследования в сфере функционального анализа профессиональной деятельности рабочих, результатом данного исследования явилось создание словаря профессиональных названий, в котором были указаны знания и профессиональные навыки, связанные с различными профессиями [133]. В 1940-х и 1950-х годах исследователи начали систематически выявлять и анализировать факторы, влияющие на повышение уровня эффективности трудовой деятельности [129].

Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что зарождение и интенсивное развитие компетентностно-ориентированного подхода к обучению произошло в Соединенных Штатах в 1950-х, 60-х и 70-х годах 20-го столетия. По мнению ряда исследователей, стимулом и политическим катализатором компетентностного подхода явилась реакция Америки на восприятие технологического прогресса в Советском Союзе [119; 150], когда 4 октября 1957 года Советскому Союзу удалось вывести на орбиту первый искусственный «Спутник I». Этот технологический взлет советской науки способствовал тому, что к концу 1970-х годов в США наметились основные тенденции развития концепции компетентностно-ориентированного обучения.

Советский Спутник активизировал практические действия, направленные на совершенствование образовательных стандартов на федеральном уровне. Первый шаг в этом процессе был сделан в 1958 году, когда Конгресс США принял Закон об образовании в области национальной обороны [155].

Данный законодательный Акт, принятый Конгрессом США и подписанный Президентом Эйзенхауэром 2 сентября 1958 г. [150], способствовал выделению средств на улучшение американских школ и мотивировал выпускников средних школ продолжать образование в колледжах и университетах. Цель этого закона состояла в том, чтобы система образования страны могла отвечать требованиям, предъявляемым сферой национальной безопасности. Особый акцент был сделан на укрепление конкурентоспособности Соединенных Штатов по отношению к Советскому Союзу в области науки и техники.

В разделе «Выводы и декларация политики» данного закона говорится: «Конгресс заявляет, что безопасность нации требует наиболее полного развития умственных ресурсов и технических навыков юношей и девушек. Нынешняя чрезвычайная ситуация требует предоставления дополнительных образовательных возможностей. Защита народа зависит от современных методов, разработанных на основе научных принципов. А также зависит от открытия и разработки новых принципов, новых методов и новых знаний. Мы должны активизировать наши усилия по выявлению и воспитанию талантов нашей нации» [150].

Американские исследователи Р.Е. Нортон, Л.Г. Харрингтон и Дж. Джилл (1978) [151] отмечают еще один важный стимул, который был направлен на развитие компетентностно-ориентированного обучения в начале 1960-х годов: отчисление учащихся из средних школ и трудности, с которыми сталкивались выпускники в поисках работы. Эти факторы привели к тому, что президент Кеннеди учредил национальную комиссию для пересмотра профессиональных программ и законодательства в области образования [132].

В результате был принят Закон о профессиональном образовании 1963 года, который изменил концепцию работы и финансировал развитие учреждений профессионального образования. Изменения, принятые в сфере образования, были направлены на совершенствование профессионального образования и качества подготовки учителей, а также повышения спроса на педагогические и инженерные профессии [152].

Вышеуказанные факторы привели к интенсификации общественных дебатов в США в конце 1960-х годов, которые также оказали влияние на развитие теории компетентностно-ориентированного обучения. В этой связи следует упомянуть работы Хьюстона (1974) [134] и труд Нортона и соавторов (1978) [152], которые внесли вклад в освещение данной проблемы.

В своей работе Хьюстон (1974) [134] указал, что истоки основанного на компетенциях обучения как «культурного движения» выявили противоречия в сфере образования между учебными и личностными достижениями каждого обучаемого – «персонализацией» – и необходимостью предоставлять высокий процент студентов, окончивших учебное заведение по сравнению с количеством отчисленных – «отчетностью». Исследователь проанализировал работу Тоффлера [134, с. 6–7], в которой рассматривалась тенденция американского общества к единообразию, нивелированию личностных и профессиональных интересов индивида, чему способствовали интенсивная миграция граждан на другое место жительства, смена работы, и, как следствие, понижение уровня профессионально ориентированной специализации среди населения.

Ученые Хьюстон и Нортон отмечают, что стремление американцев к проявлению и оценке их личностных, персональных качеств

начало интенсивно проявляться в университетских городках, «молодежной культуре» [134, с. 7; 150]: студенты выражали потребности в обучении, которое соответствовало бы их индивидуальным интересам, а не стремлениям «мифического большинства» [133, с. 9].

Вышедшая в 1970 году книга Лессингера «Каждый ребенок – победитель: ответственность за результаты в образовании» [152, с. 9] положила начало движению по разработке программ обучения, в которых бы полученные знания, умения и навыки находили конкретное практическое применение в определенных специализированных областях производства. Идея о необходимости подготовки профессионалов, обладающих знаниями в конкретных областях производства и способных применять полученные знания на практике, получила широкое распространение. Появились программы начального образования учителей с элементами преемственности в процессе дальнейшего обучения [132].

В 1968 году Управление образования США профинансировало десять исследований для разработки типовых программ обучения с целью подготовки учителей начальной школы. Проблематика исследований была направлена на формирование и развитие компетенций учителей путем внедрения систем планирования и мониторинга учебных достижений [166]. Проведение данных исследований способствовало созданию системы аккредитации учителей с разработанными стандартами, определяющими необходимые уровни успеваемости и компетентности [133].

В конце 70-х годов быстрыми темпами развивается практика моделирования компетенций по направлению психологии сотрудников, кадрового состава организации [163]. В 1978 году правительство США опубликовало Единое руководство по процедурам отбора сотрудников. В Руководстве было указано, что отбор работников должен основываться на квалификациях, связанных с работой, полученных в результате анализа личностных качеств и поведения работника, а также на основе достигнутых результатов и перспектив планирования деятельности [126; 132]. В 1994 году Конгресс создал Национальный совет по стандартам навыков [149]. И в этом же году был разработан Национальный закон о стандартах развития навыков 1994 года [149], цель которого была определить

национальную систему стандартов, оценки и сертификации навыков для повышения способности Соединенных Штатов эффективно конкурировать на мировом рынке [133].

Эди Уэст, исполнительный директор Национального Совета по Стандартам навыков, анализировал стандарты следующим образом: данные стандарты развития навыков определяют, что индивид должны знать и уметь делать, чтобы успешно выполнять связанные с работой функции в промышленном секторе. В частности, стандарты определяют характеристику и объем работы, которая должна быть выполнена, качество выполнения работы, то есть насколько хорошо она должна быть выполнена, а также уровень необходимых знаний и навыков, необходимый для выполнения работы [145].

Исследователь Таксворт, анализируя развитие компетентностного подхода, отмечал, что не только формирование компетенций повлияло на повышение эффективности развития промышленного производства и бизнес сектора, а также кардинальное реформирование сферы образования, появление компетентностно-ориентированного подхода к обучению, целью которого является достижение запланированного результата [166].

Среди подходов, направленных на разработку образовательных программ в американской образовательной системе до появления компетентностной направленности в обучении, можно выделить **поведенческий или функциональный и гуманистический подходы**. Компетентностное ориентированное обучение явилось результатом **бихевиористского подхода**.

Поведенческий или функциональный и гуманистический подходы к разработке учебных программ начали формироваться в 1910-х и 1920-х годах прошлого столетия. Основателем **поведенческого или функционального подходов** стал Джон Франклин Боббитт [116], известный педагог, деятельность которого была ориентирована на повышение эффективности образования, Джон Франклин Боббитт признавал различия между индивидуумами и стремился «обучить человека в соответствии с его способностями» [116, с. 269].

Гуманистический подход был представлен Джоном Дьюи, об этом в своей работе упоминает Ньюман [151]. Среди педагогических идей Джона Дьюи были такие, как важность педагогического

воспитания, педагогическая технология, Дальтон-план и проектный метод принятия решений. Особое значение исследователь приводил учету личностных особенностей обучающихся, необходимости индивидуального темпа работы и графика выполнения заданий для каждого обучаемого, направленности на преодоление трудностей, важности поиска новых форм и методов учебной работы как залога успеха педагогической деятельности [46].

По мнению американского исследователя Ньюмана (1979) [151], в отличие от **гуманистического подхода**, который строит учебную программу на сочетании культуры, личности и гражданства, **бихевиористский подход** направлен на формирование тщательно отработанных и четко определенных навыков или функций. Компетентностно-ориентированное образование как результат бихевиористского подхода зародилось в педагогическом образовании [131].

Компетентностно-ориентированный подход в сфере педагогического образования был введен в США во время Первой мировой войны, когда преподаватели были призваны обучать квалифицированных ремесленников и техников по инструкциям для неопытных военнослужащих [151]. Американские педагоги сделали первые шаги в области бихевиористского подхода, проанализировав применение полученных знаний на практике, необходимых для профессионально ориентированных сфер деятельности, и акцентируя только практико-ориентированную направленность полученных знаний [149].

Идеи бихевиористского подхода способствовали тому, что развитие компетенций обучаемых было направлено на овладение элементарными практико-ориентированными навыками в рамках своей профессии, так как основной целью компетентностно-ориентированного образования являлась конкурентоспособность будущих специалистов на рынке труда, что не способствовало всестороннему творческому развитию личности учащихся. Поэтому в начале 70-х годов содержательное поле терминов «компетенция» и «компетентность» было уточнено и разграничено. Термин «компетентность» стал обозначать уровень личностного развития, а понятие «компетенция» – структурно-содержательный компонент «компетентности» [166, с. 28].

После появления в 2004 году значимой для становления компетентностно-ориентированного подхода к обучению работы И.А. Зимней «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» [39], исследователи, следуя определению исторических этапов становления компетентностной теории И.А. Зимней, выделяют следующие временные рамки исторического развития компетентностной теории: первый этап (1960–1970 гг.), второй этап (1970–1990 гг.), третий этап (1990–2001 гг.).

Сегодня, анализируя период исторического развития компетенций, можно выделить следующие временные периоды этапов развития компетентносно-ориентированного направления в образовании (по И.А. Зимней [39]): **первый этап** (1960–1970) – основополагающая теория Н. Хомского; **второй этап** (1971–1995) – труды Д. Хаймса; **третий этап** (1996–2004) – определение Советом Европы ключевых компетенций, Болонский процесс (1999), исследование И.А. Зимней [39].

Появление новых образовательных стандартов XXI века позволяет говорить о развитии **четвёртого этапа** компетентностно-направленного образования (2005 – по настоящее время). Изменение образовательной парадигмы в начале века предоставило возможность определять индивидуальный набор компетенций по изучаемой дисциплине для конкретного учебного заведения, усилило академическую мобильность студентов средних и высших учебных заведений, способствовало повышению уровня производственного обмена.

Вышеперечисленные этапы можно охарактеризовать следующим образом.

Первый этап (1960–1970) – определение терминов «компетенция» – «компетентность» в лингвистической науке – относится к середине 1960-х и началу 1970-х годов, данный этап может быть определен как терминологический, поскольку в рассматриваемый период было введено понятие «компетенция» и создавались предпосылки для определения специфики и разграничения понятий «компетенция» – «компетентность», «компетентный», «профессионал», «профессионализм», «образование».

В 1959 году прошлого столетия Р. Уайт разработал понятие «социальная компетенция в компетентности» (“social competence of being competent”) [169].

Можно утверждать, что Р. Уайт был первым, кто ввел понятие «компетенция». В работе «Пересмотр мотивации: понятие компетенция» исследователь определяет «компетенцию» как эффективное взаимодействие с окружающей средой, которое включает мотивацию, как личностное качество.

Одним из первоходцев компетентностного направления в образовании можно считать американского теоретика образования и Дж. Кэрролла. В 1963 году появляется его работа «Модель школьного обучения» [120].

Дж. Кэрролл предоставил первую полную модель усвоения знаний. Усилия исследователя были направлены на повышение эффективности школьного обучения, которое в то время не способствовало развитию индивидуальных достижений учащихся. Кэрролл бросил вызов существующей модели школьного обучения. Фундаментальное предположение его авторской модели состояло в том, что «учащийся преуспеет в изучении задачи в той мере, в которой он тратит время, необходимое ему для изучения задачи» [120, с. 725].

В своей модели Кэрролл провел различие между факторами, характеризующими индивидуальные особенности учащегося (способности, количество времени, необходимое для изучения задания при идеальных условиях обучения, умения и готовность понимать инструкцию, настойчивость в процессе выполнения задания) и внешними условиями (время, отведенное на обучение, уровень качества обучения). Ученый предположил, что низкую и успешную успеваемость в обучении можно проследить, исходя из комбинаций вышеназванных переменных, и сделал вывод, что индивидуальное увеличение времени, отводимого на обучение, и повышение качества обучения должно отвечать индивидуальным потребностям, что приведет к успеху большинства обучаемых [120, с. 730].

Также, в 1963 году, Глейзер предложил текстологам оценивать и проводить мониторинг эффективности предлагаемых тестовых материалов по уровню усвоения программы обучаемыми [130].

В 1965 году Н. Хомский вводит термин «компетенция» – «действие» (“competence” – “performance”) и характеризует данное

определение в сфере психологической науки применительно к теории языка в сфере трансформационной грамматики, как знание говорящего о языке и анализирует практическое применение этих знаний в конкретных ситуациях общения [121].

В 1975 году, когда Д. Хаймс определяет понятие «коммуникативная компетентность», идеи Хомского закрепляются в сфере образования и педагогики [121].

Блум (1968), опираясь на модель Кэрролла для определения возможностей обучаемых, проводит анализ эффективности образования в Соединенных Штатах и приходит к выводу, что только около одной трети учащихся могут «преуспеть» в школьном возрасте, а оставшийся процент обучаемых по показателям едва может соответствовать удовлетворительному уровню образования [115]. Несмотря на полученные данные, Блум предположил, что, при условии разработки стратегии достижения высоких показателей, до 95% учащихся преуспеют в обучении. В своем исследовании учёный подчеркивает, что необходим поиск альтернативных стратегий для усвоения знаний учащимися. Каждая стратегия должна быть ориентирована на поиск индивидуального подхода к обучаемым, исходя из их личностных характеристик [115, с. 7].

Второй этап (1971–1995) – характеристика и разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» – охватывает период с середины 1970-х до начала 1990-х годов прошлого столетия. В указанный период в компетентностном подходе к образованию доминировал психологический аспект. Такие учёные, как Дж. Равен [157], С. Макшнан, Р. Бернс, У. Клингстедт [143] создали и разработали множество концепций обучения на основе компетенций, но применение этих концепций ограничивалось психологической сферой (теория коммуникации), человеческими ресурсами и административной (управленческой) областью. Образовательные аспекты компетентностного подхода интенсивно развивались области изучения иностранных языков [118].

В статье «Концепция «минимальной компетентности» В. де Ландшеер рассматривает формирование компетентности личности в качестве основной цели и результата образования [52].

В 1984 году Дж. Равен выдвинул революционную теорию социализации компетенций в своей книге «Компетенция в современном

обществе – ее выявление, развитие и избавление» [157]. Он предложил несколько определений ключевых понятий и разработал списки основных компетенций с их основными характеристиками. Исследователь неоднократно использовал такие характеристики понятия «компетенция», как «готовность к выполнению действия на основе полученных знаний». Равен первым обосновал идею о взаимосвязи между социальными (социокультурными) и профессиональными компетенциями [157].

Список, разработанный Равеном, включал 37 компетенций, которые относились к интеллектуальной и социальной сферам и характеризовали «мотивационные способности» человека. Равен определяет понятие «компетенция» как способность человека выполнять соответствующие действия в определенной области, компетенция включает в себя узкоспециализированные знания, специальные виды предметных навыков, способы мышления, а также чувство ответственности за свои собственные действия [157].

Джон Равен определил следующие 37 компетентностей, среди которых такие компетенции, как:

- способность к достижению поставленной цели;
- уверенность в собственных силах;
- способность самостоятельно учиться;
- способность контролировать и планировать свою деятельность и анализировать ее результаты;
- критическое мышление;
- готовность использовать инновационные идеи;
- настойчивость;
- готовность работать в команде;
- способность разрешать конфликтные ситуации и другие [157].

Компетентностно-ориентированный подход к образованию и обучению оказал значительное влияние на различные профессии в Европе и Соединенных Штатах, например, на профессии связанные с медициной (врачи, медсестры и помощники по уходу за больными). Компетентностная направленность обучения стала применяться не только для получения начального образования, но и для непрерывного профессионального развития [166]. Кроме того, развитие компетенций способствовало становлению и развитию сер-

тификации и лицензированию профессий, во многих профессиональных сферах начали создаваться тестовые материалы для оценки знаний, непосредственно связанных с формированием необходимых компетенций [160]. Организацией экономического сотрудничества и развития [153] начали проводиться исследования для определения «жизненно важных компетенций» для каждого человека и критерии отбора «ключевых компетенций» [164].

Третий этап (1996–2004) – определение Советом Европы ключевых компетенций (1996), Болонский процесс (1999), исследование профессиональной компетентности и анализ структурно-содержательной сущности компетенций, как результата образования, компетентностный подход в высшей школе.

В 1996 году Жак Делор [33] выступает с докладом «Образование: сокрытое сокровище» на международной комиссии ЮНЕСКО по значимым проблемам образования. Данный доклад приобретает основополагающее значение для развития компетентностного-ориентированного подхода к образованию. В своем докладе Жак Делор обозначает базовые компетенции образования в глобальном обществе, которыми должен овладеть обучаемый, среди которых «четыре столпа образования»: *научиться познавать; научиться делать; научиться жить вместе, научиться жить с другими; открытие другого, стремиться к достижению общих целей, учиться жить* [33].

Ученый говорит о необходимости непрерывного образования на протяжении всей жизни, важности междисциплинарного подхода к обучению. Делор выделяет такие компоненты непрерывного образования как многосторонность, уровневость (от базового образования к университету), направленность на исследование новых областей и объединение различных направлений в области образования [38].

Необходимость изменений в образовательной системе акцентировалась исследователями еще до преобразований, вызванных Болонскими соглашениями. Идея о международном признании образовательных результатов и разработке международных критерииев перевода полученных студентами результатов образования в разных странах была отражена в 1997 году в конвенции «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в Европейском регионе» [49].

Подписание в городе Болонья декларации «Зона европейского высшего образования» 19 июня 1999 года и утверждение Европейской Хартии качества в 2001 году способствовали поиску новой методологии перевода полученных результатов образования в соответствии с выработанными международными критериями, явились новым этапом развития компетентностного подхода к образованию [16].

В ходе Болонского процесса акцент был сделан не на планировании учебного процесса образования, а на компетентностном подходе к обучению, оцениванию полученных студентами компетенций (знаний и способностей применить полученные знания на практике), также было уделено внимание самообразованию.

Подписание Болонской Декларации способствовало развитию компетентностно-ориентированного обучения на международном уровне: в США, Великобритании, странах Европы и в России.

Основные положения Болонского процесса были направлены на создание единого Европейского образовательного пространства, повышение качества высшего образования, повышение конкурентоспособности выпускников вуза на мировом уровне, разработку единой системы перевода результатов образования, полученных студентами в различных вузах Европы. Болонский процесс затронул такие важные проблемы как необходимость международного признания документов о высшем образовании, создание многоуровневой системы высшего образования («бакалавриат» и «магистратура»), развитие мобильности студентов и преподавателей; сотрудничество с вузами на мировом уровне [16].

Четвёртый этап компетентностно-ориентированного образования (2005 – настоящее время) – появление государственных стандартов высшей школы с учетом компетентностно-ориентированного образования, определение набора компетенций, формируемых образовательными учреждениями на разных образовательных уровнях.

За последние несколько лет программы, основанные на компетенциях, быстро развиваются в сфере высшего образования, и их траектория продолжает расти. Весной 2014 года в США, в обзоре образовательного процесса на основе компетенций [139], было выявлено более 50 колледжей и университетов с программами компетентностно-ориентированного образования. В начале 2015 года

около 200 учреждений планируют или реализуют классы или программы компетентностно-ориентированного образования [128]. К концу 2015 года Министерство образования США сообщило, что около 600 высших учебных заведений «в настоящее время разрабатывают или осуществляют программы компетентностно-ориентированного образования» для государственных, некоммерческих и коммерческих учреждений, а также для общественных колледжей и четырехлетних колледжей и университетов [125; 146].

Исследователи Ф. Деламар Ле Дейст и В. Джонатан считают, что развитие компетентностно-ориентированного образования в ряде стран происходило в соответствии с тенденциями выбранных подходов: поведенческий подход – в США, функциональный подход – в Великобритании, многомерный и целостный подход – во Франции, Германии и Австрии [124].

На современном этапе, несмотря на разработку большого количества программ компетентностно-ориентированного образования, многие из которых являются pilotными, компетентностный охват сферы высшего образования все еще остается недостаточным. Тем не менее, планирование и развитие находится на подъёме: проводятся конференции, семинары, создаются рабочие группы преподавателей, администраторов и сотрудников для изучения особенностей компетентностного подхода и поиска путей практического внедрения компетентностно-ориентированных программ. Образовательные фонды предоставляют грантовую поддержку, чтобы лучше понять и поделиться результатами проведенных исследований. Так, например, Министерство образования США оказывает поддержку и предоставляет федеральную финансовую помощь для исследований в сфере формирования компетенций [146]. Основание печатных органов, среди которых, например, «Журнал компетентностно-ориентированного образования», также является свидетельством того, что компетентностных подход к обучению студентов в высшей школе вызывает интерес среди исследователей.

Долгое время характеристика и разграничение понятий «компетенция» и «компетентность» не имели универсальной трактовки и представляли трудность для исследователей. Американские исследователи Эштейн и Хандерт [125] рассматривали компетенцию как абстрактное образование. Анализируя понятие «компетенция»,

как широко используемое в области медицины, исследователи характеризовали данное понятие как привычное в сфере коммуникации для обмена знаниями, и навыками, эмоциями и ценностями [125]. В отличие от компетентности, компетенция является более узким понятием в составе компетентности – это совокупность знаний, умений, навыков, способов, личностные качества, необходимые для успешного осуществления деятельности в определенной области. Компетенция «представляет собой привычное и разумное использование общения, знаний, технических навыков, рассуждений, эмоций, ценностей и размышлений в повседневной практике на благо обслуживающего человека и общества» [125, с. 226]. М.К. Смит (1996) считает, что компетентность, состоящая из компетенций, является общим понятием для обозначения способности и готовности человека к деятельности на основе приобретенных компетенций и опыта [167].

Компетентность является показателем обобщенной способности к решению профессиональных и жизненных задач в определенной сфере деятельности, показателем профессионального и личностного развития, саморазвития и самореализации личности.

Формирование ключевых компетенций направлено на осуществление человеком успешной деятельности в обществе.

В Хутмахер определяет необходимость формирования пяти важных ключевых компетенций: политические и социальные компетенции (социально-политические); компетенции, необходимые для жизни в многокультурном обществе (межкультурные); компетенции, необходимые для осуществления коммуникации (коммуникативные); компетенции, определяющие способность учиться в течение всей жизни (компетенции непрерывного развития) [136].

В регионе Европейского Союза ключевые компетенции определяются как сумма навыков (базовых и новых базовых навыков), необходимых для жизни в современном обществе знаний. В своей рекомендации о ключевых компетенциях для обучения на протяжении всей жизни (2006 г.) Европейский парламент и Совет установили восемь ключевых компетенций: общение на родном языке; общение на иностранных языках; компетенции в области математики, науки и техники; цифровая компетентность; учиться усваивать знания; межличностные, межкультурные и социальные ком-

петенции и гражданские компетенции; компетенции предпринимательства; и культурное выражение [153].

Сегодня можно говорить о том, что понятия «компетенция» и «компетентность» уже достаточно полно определены и разграничены. Теоретическое определение данных понятий содержится в вузовских РПД для обучения студентов.

Таким образом, компетентностная модель, в отличие от знаниевой, предполагает не только получение определенного объема академических знаний, но и практико-ориентированное применение полученных знаний в профессионально ориентированной деятельности [3–5].

Основной целью компетентностно-ориентированного образования является преодоление разрыва между образованием и требованиями жизни: от необходимости достижения студентами определенного уровня сформированности компетентности в профессиональной деятельности к готовности будущих специалистов реализовать приобретенный набор компетенций в окружающей действительности, способности к взаимодействию в групповой деятельности, умению координировать свои усилия в команде, конкурировать на рынке труда [3; 4].

Компетентностная модель выпускника вуза по направлению профильной подготовки (специальности) – это результат образования в вузе, основанный на компетентностном подходе, в основе которого – лежит компетентностное развитие будущего выпускника.

ФГОС третьего поколения в качестве результата образования определяет уровень сформированности компетенций студентов.

Компетентностно-ориентированный подход к обучению определяет цели, содержание, организацию и оценку результатов образования, основанную не на сумме полученных знаний, в соответствии с готовностью и способностью человека действовать в различных ситуациях профессионально ориентированной деятельности.

Знаниевый компонент присутствует в структуре компетентностной модели, в содержании компетенций (знания, умения, навыки), так как необходимый структурно-содержательный компонент для формирования компетенций.

Согласно ФГОС и в соответствии с ОС ВО и ОП ВО вуза компоненты общепрофессиональной компетенции (ОПК-1) по дисциплине «Иностранный язык для специальных целей», например, могут быть представлены следующим образом.

Формируемая компетенция (**ОПК-1**) – способность применять междисциплинарные знания для решения профессиональных задач с учетом смежных областей науки и практики:

знания:

- значения новых лексических единиц, связанных со специальностью и с соответствующими ситуациями общения;
- профессионально ориентированной проблематики по направлению специальности;

умения:

- использовать знание иностранного языка в профессиональной деятельности и межличностном общении;
- вести беседу (диалог, полилог) в рамках заданной профессиональной темы;
- принимать участие в дискуссии;
- использовать различные источники информации, включая ресурсы сети Интернет, читать научно-техническую литературу с целью получения научной и профессиональной информации;

навыки:

- чтения и понимания литературы по специальности;
- участия в обсуждениях по направлению специальности, в профессионально ориентированной коммуникации);
- владения иностранным языком в объеме, необходимом для получения информации из зарубежных источников;
- осуществления коммуникации с использованием средств языка для специальных целей, научно-делового стиля общения, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа на иностранном языке на уровне «Intermediate»⁴.

Рассмотрение компетентностно-ориентированного подхода к обучению через призму исторического развития позволяет говорить о том, что многие исследователи видят направленность компе-

⁴ Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии» Южного федерального университета, уровень образования «бакалавриат», форма образования очная / Сост. А.С. Андриенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/dir/SPEC_DOCS15_DIR/Annot_38315_32_25.08.17.pdf?252033.pdf!application/pdf, http://sfedu.ru/pls/rsu/docs/dir/SPEC_DOCS15_DIR/Annot_2245_29_01.09.17.pdf?190103.pdf!application/pdf

тентностного подхода на развитие и совершенствование у обучающихся таких значимых способностей для осуществления успешной деятельности в различных жизненных сферах, включая профессиональную, как принятие самостоятельных решений; самооценка; использование новых информационных технологий; умение работать в команде; развитие критического мышления; осуществление профессионально ориентированной и социокультурной коммуникации; формирование таких качеств общения, как толерантность, эмпатия, трансперсональность; совершенствование образовательного и личностного уровней в течение жизни.

1.2. КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Идеи компетентностного подхода, сформировавшиеся на основе «знанияевого», традиционного подхода, в отечественной науке были известны еще до Болонских преобразований.

Первый этап (1960–1970) исторического развития компетенций известен исследованиями в сфере педагогики и психологии таких ученых как Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский, Е.С. Смирнова, С.Л. Рубинштейн. Исследователи анализировали развитие личности с позиций деятельностного подхода, основываясь на следующих концепциях: практико-ориентированного обучения (С.Л. Рубинштейн); формирования умственных действий и способностей обучаемых (П.Я. Гальперин); успешного обучения и успеваемости (Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский) [85]. Развитие способностей обучаемых к определенному виду деятельности рассматривалось как значимая характеристика компетентности, имеющая прямое влияние на результат образования.

Второй этап (1971–1995) – исследователи советской педагогической школы вели поиск новых методов обучения с целью развития мышления обучаемых, определялись различные классификации компетенций, интенсивно развивалась практико-ориентированная составляющая учебного процесса (А.Л. Матюшкин). В.В. Сериков и В.К. Дьяченко исследуют личностно-ориентированный подход к обучению, направленный на удовлетворение ин-

дивидуальных потребностей обучаемых в целях их личностного развития.

Целью отечественного высшего образования всегда было достижение высоких качественных стандартов. Государственные Образовательные Стандарты первого поколения были направлены на совершенствование планирования содержания и результатов образования, на связь с будущей профессиональной деятельностью выпускника.

Совета Министров СССР в 1978 году утверждает постановление о введении квалификационных характеристиках выпускников высшей школы, будущих специалистов. Данное постановление способствовало разработке квалификационных заданий по направлению профильной специальности выпускников высшей школы [26].

Исследователи Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.В. Мясищев, Л.А. Петровская разрабатывают теоретическое определение понятийного аппарата в рамках компетентностного подхода к обучению, отмечая, что понятия «знания», «умения», «навыки» не дают полной характеристики понятию «компетентность», так как «компетентность» предполагает способность владеть знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом.

Третий этап (1996–2004) – характеризуется появлением работ Н.В. Кузьмины [51] и А.К. Марковой [54], рассматривающих развитие профессиональной компетентности в русле педагогических дисциплин в контексте психологии трудовой деятельности. Определение Советом Европы ключевых компетенций в 1996 году способствовало появлению ряда исследований по проблеме компетентносного образования в России. Появление Болонской Декларации «Зона европейского высшего образования в 1999 [16] году и принятие в 2001 году Европейской Хартии качества [33] актуализировало необходимость становления компетентностно-ориентированного подхода к обучению в России, создания компетентностной модели (В.А. Болотов) [17].

Данный исторический этап развития компетентностного подхода характеризуется работами таких ученых, как В.И. Байденко, В.А. Беспалько, В.А. Богословский, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедев, А.К. Маркова Г.С. Трофимова

П.И. Пидкастый, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татур, М.А. Чошанов, В.А. Якунин и др.

Определяются понятия «компетентность» (конечный результат образования) и «компетенция» (свойства личности, сформированные в процессе обучения). Термин «компетенция» рассматривается в значении «знаю, как» в отличие от традиционно принятого раньше «знаю, что».

А.К. Маркова в структуре профессиональной компетентности выделяет следующие составляющие:

– «специальная компетентность: способность осуществлять профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне, проектировать дальнейшее профессиональное развитие;

– социальная компетентность: владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, способность осуществлять сотрудничество, профессиональное общение, быть социально ответственным за результаты профессионального труда;

– личностная компетентность: владение приемами личностного самовыражения и саморазвития средствами противостояния профессиональной деформации личности;

– индивидуальная компетентность: владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд без перегрузок, без устали» [54].

Н.В. Кузьмина в структуре педагогической компетенции выделяет:

– «специальную и профессиональную компетентность преподаваемой дисциплины;

– методическую компетентность в сфере формирования знаний и умений учащихся;

– социально-психологическую компетентность в сфере общения;

– дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов и способностей учащихся;

– аутопсихологическую компетентность в сфере достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [51]».

Рассматривая компетентностный подход в многоуровневой структуре высшего образования А.М. Митяева подчеркивает важность модификации отечественной системы образования в соответствии с новыми образовательными стандартами на основе реализации компетентностного подхода [58]. Д.С. Ермаков рассматривает компетентностный подход как способ реализации целей и результатов образования, достижения качества образования, определяющий готовность выпускника к осуществлению деятельности [37].

О.Е. Лебедев определяет важность компетентностного подхода в системе образования для определения содержания, принципов и целей образования, планирования образовательного процесса и оценки результатов образования [53].

В структуре профессионально-личностных компетенций в сфере педагогической деятельности преподавателя Т.Е. Исаева считает необходимым выделить следующие компетенции:

- «1) адаптационно-цивилизационную;
- 2) социальную;
- 3) социально-организационную;
- 4) профессиональную (предметную/методическую) компетенцию, характеризующую специфику преподаваемой дисциплины и педагогическую систему, выбранную преподавателем;
- 5) коммуникативную;
- 6) ценностно-смысловую» [45].

Четвёртый этап компетентностно-ориентированного образования (2005 – настоящее время) – это этап модернизации образования на основе реализации компетентностного подхода в соответствие с современными международными требованиями, поиск методов и технологий обновления содержания, результатов образования.

На данном этапе, когда каждый вуз имеет право сам определять набор формируемых компетенций студентов по изучаемым дисциплинам, продолжается поиск методов и технологий разработки компетентностной модели будущего выпускника вуза на основе ФГОС ВО и ГОС ВО в образовательной структуре конкретного вуза.

В связи с этим, значимыми являются исследования В.И. Байденко [11], В.А. Болотова [17], М.В. Смородиновой [83].

Сегодня можно говорить о том, что достаточно полно определено понятие «компетентностный подход», определены принципы и основные положения компетентностно-ориентированного образования. Понятийный аппарат терминов «компетенция» и «компетентность» определен, но не является неизменным, так как многомерное развитие общества требует разработки новых Образовательных Стандартов, направленных на дальнейшую конкретизацию данных понятий.

Теоретические основы компетентностного подхода также требуют уточнения в свете перспектив развития высшего образования, поэтому не являются стабильными. Ожидаемые результаты обучения должны найти свое отражение в нормативных документах: в Приложении к Диплому выпускника международного образца в виде общепринятой в вузах шкалы бального оценивания компетенций. В настоящий момент Диплом отечественного образца все еще отражает предметно-содержательный результат образования, а не компетентностный.

Сегодня общепринятым является тот факт, что профессиональная компетентность специалиста не является знаниево-ориентированной, это не совокупность усвоенных знаний по конкретной дисциплине, а профессионально-личностная характеристика выпускника, которая определяет уровень его способности и готовности эффективно и успешно выполнять профессиональную деятельность на основе сформированной системы необходимых компетенций в поликультурном пространстве.

В ФГОС ВО приведены требования к результатам освоения Образовательных Программ. Выпускник вуза должен обладать профессиональными и общекультурными компетенциями, чтобы быть конкурентоспособным на мировом рынке труда, владеть не только профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и уметь применить их на практике, обладать стрессоустойчивостью, инициативностью, способностью работать в команде, быть готовым принимать самостоятельные решения, быть способным использовать новые информационные технологии, быть социально-политически грамотным, обладать способностью вести переговоры и т. д. [92].

Согласно ФГОС ВО, *структура компетенции* состоит из следующих компонентов:

- «*знаниевый компонент*» (знание предметной области, способность знать и понимать);
- «*ценностный компонент*» (ценностные ориентации личности и мотивация к решению профессиональных задач);
- «*деятельностный компонент*» (практическое и оперативное применение знаний к конкретной ситуации) [92].

В многоуровневой образовательной структуре вуза формирование и развитие компетенций характеризуется спецификой конкретного образовательного уровня («бакалавриат», «магистратура», «аспирантура») и междисциплинарностью.

Сегодня вуз сам определяет набор компетенций, формируемых по конкретной дисциплине, которые указываются в Рабочей Программе дисциплины (см. Приложение).

В соответствии с ФГОС ВО компетенции разделяются на: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК), профессионально-прикладные (ППК), специальные компетенции (СК) [92].

Общекультурная компетенция (ОК) или универсальная компетенция (УК) – это способность успешно действовать при решении общих задач профессиональной деятельности. Степень сформированности общекультурных компетенций является результатом освоения всей образовательной программы, поэтому оценивание данного вида компетенций представляет определенную сложность.

Например, по специальности «Информатика и вычислительная техника» выпускник формирует следующие общекультурные компетенции (ОК):

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);
- умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-3);
- способен находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность (ОК-4);

- умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-5); стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6);
- умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7);
- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8);
- способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы (ОК-9);
- использует основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применяет методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-10);
- способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-13);
- владеет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-4).

Также разработчики РПД могут формировать универсальные компетенции (УК):

- способность использовать социально-гуманитарные знания, культуру мышления, системный подход и критический анализ при формировании мировоззренческой и гражданской позиции (УК-1);
- способность аргументировано, логически верно и содержательно строить устную и письменную речь, демонстрируя личную и профессиональную культуру, владеть русским и иностранным языками для решения коммуникативных задач во всех сферах общения (УК-2).

Профессиональная компетенция (ПК) или общепрофессиональная компетенция (ОПК) – это способность успешно действовать в процессе выполнения определенной профессиональной деятельности.

В качестве примера профессиональных компетенций можно привести:

- проектно-конструкторская деятельность: разрабатывать бизнес-планы и технические задания для оснащения отделов, лабораторий, офисов компьютерным и сетевым оборудованием (ПК-1);

- осваивать методики использования программных средств для решения практических задач (ПК-2);
- разрабатывать интерфейсы «человек – электронно-вычислительная машина» (ПК-3);
- разрабатывать модели компонентов информационных систем, включая модели баз данных (ПК-4);
- проектно-технологическая деятельность: разрабатывать компоненты программных комплексов и баз данных, использовать современные инструментальные средства и технологии программирования (ПК-5);
- научно-исследовательская деятельность: обосновывать принимаемые проектные решения, осуществлять постановку и выполнять эксперименты по проверке их корректности и эффективности (ПК-6);
- готовить презентации, научно-технические отчеты по результатам выполненной работы, оформлять результаты исследований в виде статей и докладов на научно-технических конференциях (ПК-7);
- научно-педагогическая деятельность: готовить конспекты и проводить занятия по обучению сотрудников применению программно-методических комплексов, используемых на предприятии (ПК-8).

В качестве примера общепрофессиональных компетенций (ОПК) можно привести:

- готовность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием информационных ресурсов, информационно-коммуникационных технологий и учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-1);
- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-2).

В качестве примера профессионально-прикладных компетенций (ППК) можно привести:

- готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ППК-1);

– способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ППК-2), готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ППК-5).

Также могут формироваться специальные компетенции (СК), например: готовность осуществлять конструирование, музыкально-педагогический анализ и оценку содержания и процесса музыкального образования в соответствии с требованиями государственных нормативных документов по направлению подготовки высшего образования 44.03.01 (СК-1).

Уровни освоения компетенций по каждому реализуемому профилю подготовки определяются видами основной и неосновной профессиональной деятельности. Для каждого вида профессиональной деятельности установлены уровни освоения компетенций: пороговый, базовый и повышенный.

Для описания компетенции разработчики РП дисциплин в вузе составляют паспорт (карту) компетенции. Паспорт компетенции – это совокупность нормативов государственного стандарта и вузовских требований к уровню сформированности компетенции по окончании освоения образовательной программы. Он включает в себя:

- уточнение федеральных требований с учетом региональной и вузовской специфики;
- формулировку компетенций в соответствии с реализуемым профилем или программой подготовки;
- определение уровней и показателей компетенции.

Каждая категория формируемой компетенции в структуре РПД (знать, уметь, владеть) должна включать конкретное описание планируемого результата (см. Приложение).

Карта компетенций, предложенная разработчиками ФГОС, состоит из двух частей (табл. 1 и 2). Анализ ряда РП изучаемых дисциплин позволяет говорить о том, что Первая часть присутствует в структуре всех РП дисциплин, а Вторая часть или не включена в структуру РП, или не имеет критериев оценивания результатов, или оценивает уровни сформированности компетенций без перевода их в балльную оценку.

Таблица 1
Карта компетенции (часть I)

КОМПЕТЕНЦИЯ: _____ (шифр и название)
ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОМПЕТЕНЦИИ
Указывается тип компетенции , возможные варианты:
– общекультурная (универсальная) компетенция выпускника образовательной программы уровня высшего образования (ВО) _____ (бакалавриат, магистратура, специалитет, подготовка кадров высшей квалификации);
– общепрофессиональная компетенция выпускника образовательной программы по направлению подготовки (специальности) высшего образования _____, уровень ВО _____
– профессиональная компетенция выпускника образовательной программы по направлению подготовки (специальности) высшего образования _____, уровень ВО _____, вид профессиональной деятельности _____.
– профессионально-специализированная компетенция (или иное название из ФГОС) выпускника образовательной программы по направлению подготовки (специальности) высшего образования _____, уровень ВО _____, вид профессиональной деятельности _____, направленность (профиль) программы _____.

Таблица 2
Карта компетенции (часть II)

Уровень освоения компетенции	Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенций)	Критерии оценивания результатов обучения			
		1	2	3	4
Пороговый уровень – I (ПК-1)	Знать: _____				
	Уметь: _____				
	Владеть: _____ В (ПК-1) – I				

Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития

Базовый уровень – II (ПК-1)	Знать: _____ 3 (ПК-1) – II Уметь: _____ У (ПК-1) – II Владеть: _____ В (ПК-1) – II				
Повышенный уровень – III (ПК-1)	Знать: _____ 3 (ПК-1) – III Уметь: _____ У (ПК-1) – III Владеть: _____ В (ПК-1) – III				

Создание в российских вузах проекта Tuning Education Programmes in Russian HEIs («Настройка образовательных программ в российских вузах») на основе международного проекта Tuning Educational Structures («Настройка образовательных структур») [66] ориентировано на развитие общих (универсальных) и специальных (профессиональных) компетенций выпускников на основе кредитно-модульной технологии. В результате подписания Болонских соглашений, данная технология была внедрена практически во всех вузах, но не всегда была успешно реализована с точки зрения эффективности полученных результатов.

Программа Tuning как модель компетентностного подхода имела целью реализацию положений Болонской Декларации. Программа направлена на определение результатов обучения в многоуровневой образовательной структуре вуза: «бакалавриат» и «магистратура» (на данный момент необходимо говорить и о третьем образовательном уровне «аспирантура»/«докторантуре»). Также, в некоторых вузах, наряду с образовательным уровнем бакалавриата, есть и уровень подготовки специалистов («специалитет»).

В разработке Программы Tuning приняли участие около 100 университетов из 16 стран. Разработчиками был определен набор компетенций для бакалавриата и магистратуры, набор общих и специальных компетенций по уровням подготовки, система кредитов ECTS, а также уровневый подход к формированию компетенций:

- базовый (Basic), введение в предмет;

– промежуточный (Intermediate), для углубления базовых знаний;

– продвинутый (Advanced);

– специализированный (Specialised).

По типам курсов в Программе различаются:

– основной (Core) курс;

– поддерживающий основную программу (Related) курс;

– непрофилирующий (неосновной) – (Minor) курс.

Сегодня образовательные программы (РПД) в вузах требуют постоянного обновления целей, содержания и результатов образования с целью обеспечения качества и востребованности выпускников в глобальном обществе. Проектирование результатов образования в отечественных вузах в рамках компетентностного подхода имеет прямую взаимосвязь с качеством подготовки выпускников, влияет на их трудоустройство и дальнейшую профессиональную деятельность.

ГЛАВА II. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

2.1. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Компетентностный подход к обучению в высшей школе имеет целью осуществление академической мобильности студента российского вуза в зарубежный, характеризуется не только междисциплинарной интеграцией, полифункциональностью и системностью [72], но и определяет социокультурный и профессиональный облик личности в поликультурном мире. В связи с этим, бесспорно, профессиональная компетентность выпускника вуза имеет ключевое значение на современном этапе развития государства, мотивирует к успешной профессиональной деятельности на рынке труда.

На современном этапе российский вуз имеет право выбирать (расширять и дополнять) перечень компетенций по изучаемым дисциплинам с учетом утвержденного и являющегося основным ФГОС ВО, а также на основе разработанных конкретным вузом ОС ВО, который включает набор компетенций.

Список компетенций, формируемый по конкретной дисциплине, содержится в блоке учебно-методического комплекса дисциплины (УМК). РПД, ФОС и аннотации, как части УМК, содержат такие компоненты как перечень компетенций, формируемых дисциплиной в форме полученных знаний, умений и навыков (см. табл. 2). В учебной карте дисциплины (УКД) представлены критерии и параметры оценивания данных знаний, умений и навыков (не компетенций) в баллах, виды контроля. РПД содержит методические указания для проведения контроля, теоретическую разбивку дисциплины на модули, содержательное наполнение модулей, ФОС в форме тестовых, контрольных и лабораторных материалов и др.

Приведенная в качестве образца учебная карта дисциплины имеет следующий вид (см. табл. 3).

Таблица 3

УЧЕБНАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ
IX. УЧЕБНАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

Шифр и название дисциплины

Направление подготовки

(4 зач. ед., 144 час., дифференцированный зачет)

Кафедра _____

Курс _____. Семестр _____. Группа____

4 зач. ед.; ак. ч. всего: 144 ч, в т. ч. 30 ч. практических работ; 6 ч. СРС

№ п/п	Виды контрольных мероприятий	Текущий контроль	Рубежный контроль
	Модуль 3. <i>Название модуля</i>	30	20
1.	Вид деятельности	10	
2.	Вид деятельности	5	
3.	Вид контроля: тестирование	10	
4.	Вид контроля	5	
5.	Тест, презентация	–	20
	Модуль 4. <i>Название модуля</i>	30	20
1.	Вид деятельности	10	
2.	Вид деятельности	5	
3.	Вид контроля: тестирование	10	
4.	Вид контроля: презентация, собеседование, лабораторная работа, реферат, доклад	5	
5.	Тест	–	10
6.	Проектное задание	–	10
	Всего	60	40
9.	Бонусные баллы	10	1. Доклад по темам разделов (5 баллов). 2. Создание презентаций по изучаемым грамматическим темам (5 баллов)

10.	Промежуточная аттестация в форме зачета	По результатам рейтинга студента по сумме текущего и рубежного контроля
-----	--	---

В представленном в табл. 1 макете (примерном универсальном образце, составленном без учета специфики изучения конкретной дисциплины) учебной карты дисциплины виды учебно-предметной деятельности студентов оценены в баллах по модулям и по результатам освоения дисциплины. Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине представлен в РПД в виде формируемых компетенций как результата освоения дисциплины, балльное оценивание выбранных для освоения программы компетенций в РПД не представлено (см. табл. 4). То есть на практике РПД является наглядным примером знаниевого подхода к оцениванию выбранных для освоения конкретной дисциплины компетенций студентами из утвержденного Приказом вуза списка.

Таблица 4
Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы

Шифр и формулировка компетенций (результаты освоения ОП)	Элементы компетенций, формируемые дисциплиной
<i>Общекультурные компетенции (OK)</i>	
ОК-7 (готовность к самоорганизации и саморазвитию)	Знания: основные категории и модели образовательного процесса. Умения: – участвовать в дискуссии по проблемам образования; – выявлять причинно-следственные связи возникновения и развития образовательных проблем в учебном процессе. Навыки: способностью к самоорганизации и самообразованию.

Общепрофессиональные компетенции (ОПК)	
ОПК-1 (способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности)	<p>Знания: знать персоналии и результаты деятельности по истории дисциплины.</p> <p>Умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – находить и использовать необходимую профессионально ориентированную информацию по профильной специальности; – решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности. <p>Навыки: владеть навыками работы с литературой, отражающей особенности функционирования информационных систем.</p>
ОПК-2 (способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения профессиональных задач)	<p>Знания: знать количественные параметры исторического развития стран в различные эпохи.</p> <p>Умения: осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения профессиональных задач.</p> <p>Навыки: владеть навыками аналитического и стратегического мышления в контексте определенной исторической эпохи страны.</p>
ОПК-3 (способность выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы)	<p>Знания: знать основные этапы и результаты развития образования в различных условиях.</p> <p>Умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – выбирать инструментальные средства для обработки данных в соответствии с поставленной задачей;

	<p>– анализировать результаты расчетов и обосновывать полученные выводы.</p> <p>Навыки:</p> <ul style="list-style-type: none">– владеть навыками объективно и аргументировано оценивать закономерности учебного процесса;– способность к применению полученных знаний при принятии конкретных решений.
<p>ПК-13 (способность применять современные методы и методики преподавания профильных дисциплин в образовательных организациях высшего образования, дополнительного профессионального образования, профессиональных образовательных организациях)</p>	<p>Знания: инновационные методики в рамках различных парадигм информационной теории.</p> <p>Умения: преподавать дисциплины профильного уровня в образовательных учреждениях различного уровня, используя существующие программы и учебно-методические материалы.</p> <p>Навыки: применять современные и традиционные методики и технологии в преподавании профильных дисциплин.</p>

Согласно Требованиям образовательной программы⁵, выпускник университета должен обладать компетенциями в соответствии с направлением подготовки/специальности. Список компетенций, установленный ФГОС ВО и ОС ВО вуза включает в себя, исходя из специфики конкретного образовательного уровня, следующие группы компетенций: универсальные компетенции (УК); общепрофессиональные компетенции (ОПК); профессиональные компетенции (ПК).

Список компетенций, утвержденный Южным федеральным университетом, а также перечень компетенций, необходимый для освоения дисциплины (табл. 4) был взят за основу для разработки

⁵ <https://www.sfedu.ru/files/upload/sts/6067/%D0%9F25-%D0%9E%D0%94%20%D0%BE%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BC%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20%D0%9E%D0%A1.PDF>

макета компетентностной модели профессиональной личности будущего выпускника (схема 1). Данный список отвечает международному стандарту компетентностного развития студента вуза⁶.

По мнению автора, компетентностная модель профессиональной личности будущего выпускника (схема 1) может состоять из следующих необходимых компетенций в структуре профессиональной (и персональной) компетентности выпускника: научно-исследовательской, организационно-управленческой, информационно-технологической, межкультурной, нормативно-правовой, коммуникативной, социально-политической и компетенции инновационного развития.

Характеристика компетенций как составляющих компонентов структуры компетентностной модели профессиональной подготовки будущего выпускника (схема 1).

1. Научно-исследовательская:

ОПК-2 (*способность осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения профессиональных задач*):

– способность использовать достижения отечественной и зарубежной науки, техники и технологии (ОПК-8).

2. Организационно-управленческая:

ОПК-3 (*способность выбрать инструментальные средства для обработки экономических данных в соответствии с поставленной задачей, проанализировать результаты расчетов и обосновать полученные выводы*):

– способность организовывать работу коллектива исполнителей, принимать управленческие решения, определять порядок выполнения работ, контролировать их выполнение и управлять коллективом (ПК-4);

– способность разрабатывать и реализовывать планы работы коллективов, проекты нормативных и методических материалов, а также положений, инструкций и других организационно-распорядительных документов в сфере профессиональной деятельности (ПК-5);

⁶ <https://www.wscuc.org/resources/handbook-accreditation-2013/part-iii-wasc-6quality-assurance/institutional-report/components-institutional-report/4-educational-quality-student-learning-core-competencies-and-standards-performance>

– способность управлять капитализацией компании и её финансами, осуществлять маркетинг инновационной продукции на рынке продуктов и услуг (ПК-22).

3. Информационно-технологическая:

ОПК-1 (*способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности*):

– способность решать задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-3).

Также включает способность:

– использовать для решения аналитических и исследовательских задач современные технические средства и информационные технологии;

– работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и корпоративных информационных системах;

– использовать различные источники информации, включая ресурсы сети Интернет, читать научно-техническую литературу с целью получения профессиональной информации;

– владеть информационной культурой, анализом и оценкой информации с использованием информационно-коммуникационных технологий в процессе работы с источниками;

– освоить работу с разными видами информации: диаграммами, символами, графиками, текстами, таблицами и т. д., выполняя задания научно-технического характера по направлению специальности;

– владеть современными средствами получения и передачи информации (факс, сканер, компьютер, принтер, модем, копир и т. д.) и информационными и телекоммуникационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) в процессе работы с источниками профессионально ориентированной проблематики;

– умение работать с книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, информацией на цифровых носителях, Интернет источниками.

4. Межкультурная:

– способность использовать социально-гуманитарные знания, культуру мышления, системный подход и критический анализ при формировании мировоззренческой и гражданской позиции (УК-1).

Также включает способность:

– осуществлять межкультурное профессионально ориентированное общение по направлению профильной экономической специальности;

– взаимодействовать на международном уровне со специалистами других стран в сфере профессионально ориентированного и делового общения;

– создавать позитивный для коммуникантов настрой в общении (обладать такими качествами общения, как толерантность, эмпатия, трансперсональность, асертивность);

– «выбирать коммуникативно целесообразные способы вербального и невербального поведения полилога культур;

– сохранять национальную самоидентификацию в условиях международной интеграции и мобильности» [1].

Формирование межкультурной и коммуникативной компетенций взаимосвязано и значимо для специалиста любого профиля, наряду с развитием необходимой профессионально ориентированной компетенции. В связи с этим целесообразно привести высказывания исследователей Н.Д. Гальской и Е.В. Бондаревской.

Н.Д. Гальская определяет межкультурную компетенцию как:

– чуткое отношение и интерес к феноменам иной ментальности и чужой культуры, умение воспринимать и понимать их, сравнивать их с собственным мировидением и культурным опытом, находить между ними различия и сходство;

– умение ориентироваться в феноменах иного образа жизни, иного образа сознания и системы чувств, иной иерархии ценностей, вступать с ними в диалог, критически осмысливать и тем самым обогащать собственную картину мира» [10].

Е.В. Бондаревская подчеркивала, что человек культуры – свободная, гуманная, духовная, творческая, адаптивная целостная личность, способная к самоопределению в мире культуры [8].

5. Коммуникативная:

– способность аргументированно, логически верно и содержательно строить устную и письменную речь, демонстрируя личную и профессиональную культуру, владеть русским и иностранным языками для решения профессионально ориентированных и коммуникативных задач во всех сферах общения (УК-2);

– способность соблюдать принципы и нормы толерантного отношения к носителям разных этнокультурных традиций, религиозных и политических взглядов в многонациональном и поликонфессиональном обществе (УК-6).

Также включает:

– способность взаимодействовать на международном уровне со специалистами других стран в сфере профессионально ориентированного и делового общения;

– владение русским и иностранным языком на соответствующем международным стандартам уровне; умение вести переговоры по профессионально-ориентированной проблематике.

6. Нормативно-правовая:

– способность использовать экономические и правовые знания в профессиональной и социальной деятельности (УК-5).

7. Социально-политическая:

– способностью разрабатывать и выбирать методы и средства обеспечения информационной безопасности и защиты государственной тайны, обеспечивать защиту информации в сфере профессиональной деятельности и оценивать её эффективность (ОПК-9);

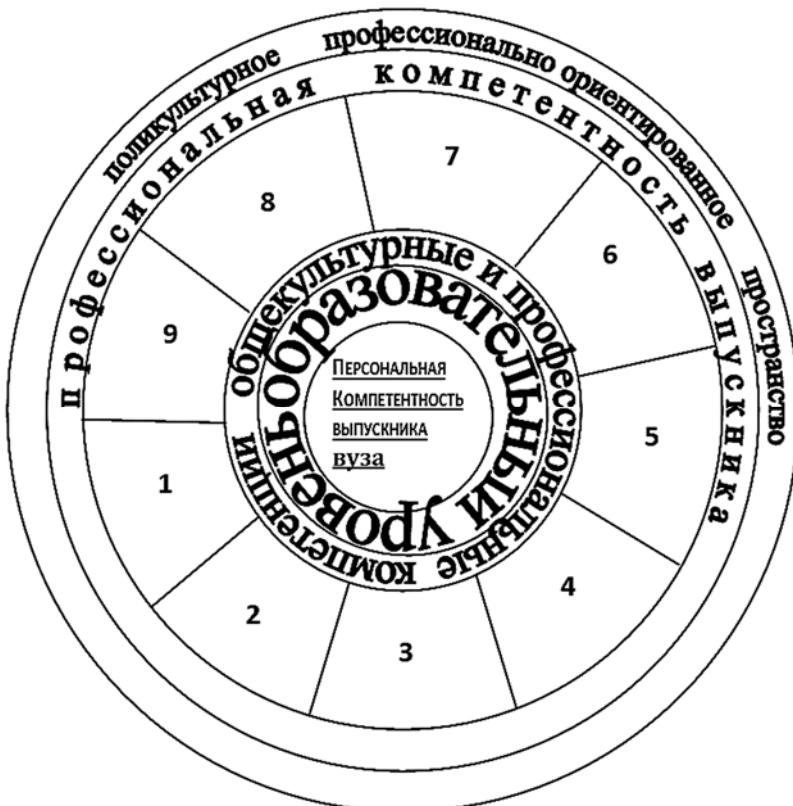
– анализировать специфику деятельности предприятий в соответствующей области на отечественном и международном уровнях.

8. Проектная:

– способность разрабатывать бизнес-планы предприятий профессиональной сферы, осуществлять мероприятия по созданию предприятий, по организации и управлению их работой (ПК-21).

Также включает способность:

– формирования системы планов, бюджетов деятельности предприятия (организации).



9. Инновационного развития:

ОК-7 (готовность к самоорганизации и саморазвитию).

ПК-13 (способность применять современные методы и методики преподавания профильных дисциплин в образовательных ор-

ганизациях высшего образования, дополнительного профессионального образования, профессиональных образовательных организаций):

– способностью осуществлять планирование производства продукции и (или) услуг с использованием инновационных технологий (ПК-23);

– способность работать в команде, принимать организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность (УК-3);

– способность к саморазвитию и самосовершенствованию, проявлению творческого подхода, готовность к повышению своей квалификации и мастерства (УК-4);

Также включает способность:

– обладать навыками самостоятельной научно-исследовательской работы;

– быть направленным на непрерывное профессиональное совершенствование в течение всей жизни.

Персональная компетентность является значимой составляющей профессиональной компетентности студента и является основой развития и совершенствования профессиональной личности будущего выпускника вуза. Персональная компетентность – это личностная зрелость, конструктивное мышление, саморефлектирующая направленность на личностные качества и ценности.

Данный макет модели, который имеет обобщенный, универсальный характер, необходимо модифицировать, исходя из специфики профильного направления специальности студента и образовательного уровня: «бакалавриат», «магистратура», «аспирантура».

А также необходимо выбрать набор формируемых компетенций по дисциплине в соответствии с профильной специальностью студента, будущего выпускника. Выбранные компетенции ОК, ОПК, ПК приведены в качестве примера для представления модели компетентности выпускника.

Ряд исследователей считает, что компетенции нельзя оценивать традиционным способом, то есть можно только охарактеризовать уровни сформированности компетенций.

Однако, исходя из существующих международных стандартов, можно утверждать, что уровни оценивания компетенций имеют балльное оценивание (85–100), которое может иметь перевод в традиционную оценку «отлично», «хорошо», «удовлетворительно». Значимым остается вопрос оценивания компетенций студентов в нормативном документе о высшем образовании: Приложении к Диплому.

Некоторые вузы сами создают свое Приложение или Сертификат к Диплому как дополнение к государственному, в котором определяют Перечень компетенций, критерии их оценивания и их балльную оценку (рис. 1). Приведенный в качестве примера документ содержит дефиницию списка компетенций и их оценивания в балльном диапазоне от 0 до 10. Студент, однако, до момента получения данного документа (Сертификата) вместе с дипломом, может и не догадываться какие компетенции оценивались, и какой балл был получен в результате оценивания компетентностного уровня, так как в течение учебного процесса не имеет представления о данном процессе.



Рис. 1. Приложение (Сертификат) к Диплому магистра Южного федерального университета по направлению подготовки «Маркетинг»

С теоретической точки зрения, список компетенций, представленный в Сертификате магистра (рис. 1), является достаточно валидным вузовским документом, соответствующим международным Образовательным Стандартам. Несогласие вызывает формулировка достигнутых магистрантом результатов: необходимо или определить все достижения лингвистически в едином смысловом поле компетенций, или, что более значимо, сформулировать учебные результаты магистра с опорой на заявленный в РПД список формируемых компетенций.

Также, по мнению автора, достаточно спорно и употребление термина «профессионализм». Для выпускника магистратуры, более подходящим вариантом может быть термин «профессиональная компетентность», или же заявленные компетенции могут быть определены в соответствии с направлением профильной специальности выпускника, как, например, определен перечень компетенций в РПД.

Ряд ученых считает, что «профессиональная компетентность» является необходимой составляющей «профессионализма» человека, который приобретается в течение значительного профессионального опыта. В понятии «профессионализм» отражается такая степень владения индивидом психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям [14], то есть для приобретения качеств профессионализма выпускнику магистратуры необходимы соответствующие способности, формируемые на основе значительного профессионального опыта в деятельности, желание и готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство.

Из ряда характеристик понятия «профессионализм», упоминаемых в работах различных авторов, можно сделать вывод о много компонентности данного понятия, включающего в себя следующие категории: прообразованность, профкомпетентность, профмастерство, профготовность профпригодность, профквалификацию.

Таким образом, профессионализм – это особое свойство личности систематически, эффективно и надежно выполнять сложную профессионально ориентированную деятельность в самых разнообразных социокультурных условиях. В этой связи, понятие про-

фессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда и рассматривается как особое мировоззрение человека [2]. Высокий уровень сформированности профессиональной компетенции, как составляющей профессионализма, является показателем качественного уровня подготовки специалиста.

2.2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ

Обучение без оценивания, по мнению многих исследователей, не приносит высоких результатов, особенно, когда обучаемый находится в студенческом возрасте, и не может быть достаточно мотивированным, чтобы заниматься самообразованием и самовоспитанием.

Итоговым показателем достижений студентов всех стран является документ об образовании – Диплом, который стремится получить выпускник вуза. В российском и международном формате Диплома нет оценок, а содержится только информация о пройденном процессе обучения в вузе, как достижении индивида.

Оценки студента как результат обучения содержаться в Приложении к Диплому, которое существует в российских и зарубежных вузах. В Америке, например, это так называемый “Transcript” (Транскрипт), от которого (в отличие от российского Приложения к Диплому с традиционными, не балльными оценками) полностью зависит и академическая жизнь студента, и, в очень значительной мере, будущая профессиональная карьера выпускника на всех образовательных уровнях: «бакалавриат/специалитет-магистратура-аспирантура».

Формат американского Диплома представляет собой впечатительных размеров картину, которую принято вешать на стену. Полученные студентом результаты по пройденным дисциплинам содержится в Приложении. Американский Транскрипт, в отличие от российского Приложения к Диплому (которое наш отечественный работодатель не всегда изучает) – это приговор на всю жизнь, так как данный документ глобально определяет трудоустройство выпускника на престижную работу.

Многие значимые на рынке труда компании четко указывают количество кредитов, необходимое для приема на работу (обычно не ниже 3–3,5 кредитов). Это очень высокий рейтинг приема, так как,

чтобы получить **общий балл оценивания** за период всего процесса обучения, эквивалентный трем кредитам (ничего общего не имеет с трудоемкостью дисциплины по количеству часов в российском вузе), необходимо все предметы во всех семестрах сдать не ниже 85 баллов (в американском вузе это только «В», то есть «хорошо», а по российской балльной шкале оценивания 85 баллов – это «отлично»).

То есть распределение баллов по отношению к оценке отличается. Балл не ниже «В» дает возможность студентам получать стипендию в вузе от \$1750 и выше: существующий у нас миф об исключительно платной системе обучения не подтверждается.

Студент магистратуры и аспирантуры имеет право только один раз получить оценку «С–» – «неудовлетворительно» (наши 70–72 балла – «хорошо»). Если количества общих кредитных баллов по дисциплине недостаточно, студент должен повторить курс, еще раз его оплатив. Повторить курс можно только два раза за весь период обучения в вузе. В семестре каждая дисциплина имеет два итоговых контроля (экзамена): в середине курса изучения (midterm exam) и в конце курса дисциплины (final exam). Если в середине курса (midterm) студент набирает по дисциплине в сумме меньше 3 кредитных баллов, то курс необходимо повторить. На «добр баллов» или, иначе говоря, повышение общей кредитной оценки по дисциплинам семестра студенту дается два семестра, включается система предупреждения (Warning).

Но это не значит только сдать, выражаясь студенческим языком, «заваленные дисциплины» (студент магистратуры, например, может иметь не более двух задолженностей в семестре за весь период обучения в магистратуре). Сдать выставленную американским вузом задолженность – это значит повысить общий кредитный балл (общий средний результат за семестр – General Point Average – GPA), что сделать совсем не просто. Это означает, что в следующем (исправительном) семестре студент должен работать на «А» и «А–» (от 90 баллов до 97), только тогда общий кредитный балл будет равен 3. Если общий балл довести до 3 кредитов не получится, то, чтобы исправить общий кредитный балл, в течение второго исправительного семестра студент должен получать по всем дисциплинам данного семестра только «А» и «А+» (то есть от 98 баллов до 100), что равносильно полету в космос.



Registration Academic Records Graduation Room Reservations GI Bill Benefits Assistance

ACADEMIC RECORDS

Transcripts

Enrollment Verifications

Name Changes and
Corrections of Records

Grading

Cumulative Grade Point Average >

Grade Appeals and Changes

Repeat-to-Replace

Grading for Faculty

Academic Records FAQ

Records Management

Cumulative Grade Point Average

CUMULATIVE GPA

Grade	Quality Points	Grade	Quality Points
A+	4.00	C+	2.30
A	4.00	C	2.00
A-	3.70	C-	1.70
B+	3.30	D	1.00
B	3.00	F	0.00
B-	2.70		

The symbols I (Incomplete), IP (In Progress), W (Withdrawal), S (Satisfactory), U (Unsatisfactory), V (Audit), K (Credit-by-examination), and NR (Not Reported) do not have numerical equivalents and are not used in calculating grade point averages. The Department of Veterans Affairs defines the U and V as nonpunitive grades; however, veteran students should notify the veterans' counselor immediately upon receiving a grade of U or V.



PAWS
Panther Access to
Web Services

Рис. 2. Соответствие оценивания в кредитных баллах (общего кредитного балла) полученной оценке

Важно, что в зарубежном приложении (Транскрипте) отражены все достижения студента: как положительные, так и отрицательные, то есть, показаны все отрицательные баллы по предметам, которые студент пересдавал, указаны все попытки сдачи и повышения общей кредитной оценки.

Повторюсь, речь идет о кредитах, выражающих оценку достижений студента по дисциплине, каждый кредит имеет не только соответствие с количеством часов по изучаемой дисциплине, но и балльный (процентный «вес»), который рассчитывается индивидуально по каждой дисциплине за семестр, а также выводится общий кредитный балл по всем дисциплинам. Чтобы правильно рассчитать полученные студентом баллы, на сайте американских (и европейских) вузов существует калькулятор успеваемости.

Особенно впечатляет положение инструкции, что если ваш общий кредитный бал по дисциплине за семестр (GPA – General Point Average) меньше, чем 2,897, то данный балл до 2,90 не округляется (такое жесткое оценивание действительно присутствует в американском вузе и считается справедливым).

SELF-SERVICE	
Find Your Advisor	
Transition Advisement	
Honors Advisement	
University Advisement Center	
GPA Calculator	>
Making Your Schedule	
Core Curriculum	
Policies	
Academic Improvement Plan	
Holds	
Academic Evaluations	
Testing	
Academic Guides	
Take our Major Exploration Quiz	
Academic Resources	
Advisement FAQ	

GPA Calculator

The GPA calculation is just an estimate. It does NOT represent your official grades. Please talk to your advisor if you are unsure how to use it or have any questions. If your GPA calculation is at a critical point (such as those students on AIP status), talk to your advisor. This calculator does not round up. If the calculation of your GPA is a 2.897, it will not round up to a 2.90 when using it. Your academic standing is based on your Georgia State grades only and not combined with your transfer credit GPA. You can find your GPA information on your GoSOLAR account under "My Grade Point Averages".

Semester Prediction

Enter the course, number of credits, and letter grade you will receive or expect to get for each course. Withdrawals (W) do not count. However, WF still counts as an F.

Clear Overall GPA			
Course Add Row Remove Row	Credits	Letter Grade	Quality Points
1		A+ ▾	
2		A+ ▾	
3		A+ ▾	
4		A+ ▾	
5		A+ ▾	
Semester Credits		Semester Credit Points	
<input type="button" value="Clear Courses"/>		<input type="button" value="Estimated GPA for this semester"/>	
To calculate your estimated institutional GPA, enter in the below fields your current GPA AND the total GPA credits earned (including WF or F's, but not W's).			
Prior Credits Taken		Current Institutional GPA	
Estimated GPA			

Рис. 3. Калькулятор среднего кредитного балла по дисциплинам за семестр (должен быть не меньше 3) и буквенной оценки по дисциплине (A–F) с учетом трудоемкости дисциплин (также выражена в кредитах)

Калькулятор (рис. 4) позволяет студенту предвидеть (вычислить) свою итоговую оценку в семестре по общей сумме набранных кредитных баллов.

Ниже дан пример соответствия баллов в американском вузе с учетом общей средней оценки в кредитах и перевода полученных баллов в буквенный показатель (от А до F). Балльный вес американской буквенной оценки можно сравнить с распределением баллов по отношению к оценкам «отлично – 5», «хорошо – 4», «удовлетворительно – 3» в отечественном вузе.

Grade		Points	GPA
A +	=	98–100	4.30
A	=	93–97	4.00
A –	=	90–92	3.70
B +	=	87–89	3.30
B	=	83–86	3.00
B –	=	80–82	2.70
C +	=	77–79	2.30
C	=	73–76	2.00
C –	=	70–72	1.70
D	=	60–69	1.00
F	=	0–59	0.00

Неудовлетворительные оценки в российском Приложении к Диплому, в отличие от американского, не имеют места быть.

В отечественных вузах кредитный балл по дисциплине не привязан к балльному процессу оценивания и существует автономно, как показатель трудоемкости дисциплины, находящейся в прямой зависимости от количества часов. В учебной карте дисциплины может быть указано: общая трудоемкость 4 ЗЕТ (144 час.) – см. табл. 3.

Общая трудоемкость определяет кредитный вес (значимость) дисциплины в учебном процессе в соответствии с количеством академических часов. Отечественная система образования позаимствовала зарубежную систему балльного оценивания в диапазоне от 0 до 100 баллов. Диапазон баллов от 60–100 является у нас зачетным и соответствует оценке «удовлетворительно». В ряде российских вузов оценка «отлично» соответствует 85 баллам. В Аме-

рике этот балл эквивалентен оценке «хорошо» («B-»). Оценка «хорошо» в российском вузе (71–84 балла) соответствует по американской балльной шкале оценке «C-», то есть «плохо» и «очень по-средственno».

Можно утверждать, что не во всех отечественных вузах есть единый формат оценки учебной деятельности студента. Так, в одних вузах оценка выставляется по аналогии с Европейской шкалой (ECTS) перевода баллов (от 0 до 8 баллов) – см. табл. 5, в других вузах используются своя собственная шкала балльной оценки.

Система оценивания именно компетенций если и определена в балльной форме (табл. 5), то не представлена в основных документах, имеющих отношение к успеваемости студента: ведомость, зачетная книжка на всех образовательных уровнях обучения (бакалавриат или специалитет, магистратура, аспирантура), а также в Приложении к Диплому (рис. 4).

Рис. 4. Зачетная книжка студента аспирантуры

Многие преподаватели на занятиях используют традиционную шкалу оценивания от 2 до 5. В представленной на рис. 4 зачетной книжке студента видно, что модуль присутствует только в качестве наименования и в балльной оценке не выражен. Наряду с рейтинговой оценкой, существует и традиционная оценка «5» – «отлично», «4» – «хорошо», «5» – «удовлетворительно», также с переводом в балльную оценку (табл. 5).

Таблица 5

**Перевод количества баллов теста
в баллы интегрального рейтинга вуза**

Баллы по тесту	Уровень сформированности компетенции	Баллы рейтинга
100–90	I высокий	8 отлично
89–85	II достаточно высокий	7 отлично
71–84	III достаточный	6 хорошо
65–70		5 удовлетворительно
60–64	IV менее чем достаточный	4 удовлетворительно
40–59	V низкий	3 неудовлетворительно
20–39		2 неудовлетворительно
15–19		1 неудовлетворительно
0–14	VI выявить не удалось	0 неудовлетворительно

Из таблицы 5 мы видим, что 8–7 баллов по рейтингу соответствует отличной оценке; 6 баллов – оценке «хорошо»; 5–4 балла – оценке «удовлетворительно»; 3, 2, 1 балла – оценке «неудовлетворительно».

В табл. 6 представлена система перевода оценивания в отечественном вузе в баллы и буквенную оценку по Европейской шкале ECTS (European Credit Transfer System).

Таблица 6

Перевод отечественной традиционной оценки с учетом европейской системы оценивания (в трансферных баллах, позволяющих студенту российского вуза осуществлять академическую мобильность в зарубежный вуз)

Оценка ECTS	Традиционная оценка
A (8)	<u>«Отлично»</u> – выдающиеся знания с незначительными ошибками
B (7)	<u>«Очень хорошо»</u> – выше среднего, но с ошибками
C (6)	<u>«Хорошо»</u> – хорошая работа с рядом заметных ошибок
D (5)	<u>«Удовлетворительно»</u> – со значительными недостатками
E (4)	<u>«Достаточно»</u> – знание минимума
FX (3)	<u>«Провал»</u> – нужна дополнительная работа для получения кредита
F (2)	<u>«Полный провал»</u> – требуется повторное обучение

Как видно из табл. 6, европейская система оценки в буквенном эквиваленте более лояльна по сравнению с американской, так как «С» – это «хорошо», то есть соответствует нашему российскому аналогу.

В рабочих РП дисциплин вуза мы, например, можем увидеть следующий перерасчет баллов, определенный преподавателем по дисциплине.

Минимальное количество баллов для допуска к дифференцированному зачету – 38.

1 часть – итоговое компьютерное тестирование (11–20 баллов).

2 часть – устный опрос (11–20 баллов).

Процедура зачета считается пройденной при условии получения не менее 22 баллов.

Устный опрос (интервью, презентация):

20 б – 18 б – «отлично»;

17 б – 14 б – «хорошо»;

13 б – 11 б – «удовлетворительно».

Компьютерное тестирование:

20 б – 100–96%;

19 б – 95–91%;

18 б – 90–287%;

17 б – 86–83%;

16 б – 82–79%;

15 б – 78–75%;

14 б – 74–71%;

13 б – 70–68%;

12 б – 67–64%;

11 б – 63–60%.

0 баллов – студент набрал менее 60%.

Для каждого бального оценивания по дисциплине в РПД содержатся критерии и параметры оценки, которые универсально могут иметь следующий вид.

Критерии оценки (образец):

20–18 баллов – Студент владеет материалом темы свободно.

17–15 баллов – Студент владеет материалом темы; высказывая свои мысли, но не может дать полного ответа.

14–13 баллов – Студент недостаточно хорошо владеет материалом темы.

12–11 баллов – Студент практически не владеет материалом темы, допускает много ошибок и неточностей.

10–0 баллов – Студент не владеет материалом темы, допускает много ошибок, не понимает вопросы.

По проблеме кредитно-модульной технологии оценивания компетенций студентов отечественных вузов проведено большое количество научных исследований [101; 110 и др.], которые, в большей мере, имеют теоретическое воплощение, так как отсутствует интеграция между теоретической идеей, которую каждый вуз может конкретно разрабатывать и модифицировать в соответствии с утвержденными Образовательными Стандартами, и нормативным воплощением данной теории в Приложении к Диплому государственного образца.

Факт того, что процесс оценивания компетенций в вузе с использованием кредитно-модульной технологии «не работает» виной вуза не является: так как нет Приложения к Диплому международного образца, где бы учитывалась разработанная в РПД система балльного оценивания. В Приложении к Диплому государственного образца о высшем образовании выставляются только традиционные оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно», балльное оценивание учебных результатов студента отсутствует. Балльное оценивание компетентностных достижений студента иногда разрабатывается и подтверждается документально вузом.

Кредитно модульная технология обучения и оценивания в вузе не всегда является «модульной», так как модульная организация учебного материала и балльная оценка достижений студентов по каждому модулю отражены только на бумаге: в учебной карте дисциплины (УКД), являющейся составляющим компонентом рабочей программы дисциплины (РПД).

Содержание модулей также представлено в аннотации дисциплины. То есть, модульная разбивка курса на практике в учебном процессе отсутствует, так как студент получает итоговые рейтинговые баллы за весь семестр, модули в ведомости не присутствуют и в балльной оценке не выражены. В 2006–2008 годах процесс изучения дисциплины в институтах Таганрогского кампуса ЮФУ (бывшем ТТИ ЮФУ) был разделен на модули, за которые выставлялись промежуточные баллы (по сути “midterm” в американском вузе). Если студент не набирал достаточного количества баллов в

одном из модулей, то в следующем модуле он должен сначала получить баллы, сдав материал за предыдущий модуль.

После 2013/2014 учебных годов, заимствованная из зарубежных вузов система модульного оценивания (разбивка учебного процесса на модули, их балльное оценивание и наличие полученных студентом баллов в зачетной книжке) в ряде вузов была адаптирована под отечественные стандарты знаниевого оценивания. На рисунке 5 представлена ведомость учета рейтинговых баллов студента, разбивка на модули, в которой их оценивание приближено к международным образцам.

На рис. 5 можно видеть, что учебный процесс разбит на 4 модуля (М1, М2, М3, М4), которые оцениваются в баллах, полученных студентом:

ТК – текущий контроль (расчет производился по каждому модулю);

РК – рубежный контроль (расчет производился по каждому модулю);

ПА – промежуточную аттестацию;

ИР – итоговый рейтинг;

ОЦ – итоговая оценка.

Так как балльное оценивание и суммирование полученных студентом баллов производилось в ведомости по каждому модулю (в те годы итоговая балльная оценка студента по дисциплине выставлялась и в зачетке), но в Приложении к Диплому баллы не отражались, то, данная система расчета очень напрягала и утомляла преподавателей и студентов. Риторический вопрос «Зачем это нужно считать?» – был актуален и, к сожалению, таковым сегодня остается при выставлении баллов преподавателем в ведомость. Система американского калькулятора могла бы значительно облегчить данный процесс (рис. 3).

Рис. 5. Ведомость учета рейтинговых баллов в ЮФУ в 2013/2014 учебных годах

В настоящий момент модульная система на практике присутствует в некоторых российских вузах, например, в Высшей школе экономики. Будучи неоднократно на практике и на конференциях, осуществляя коммуникацию со студентами, автор пришел к выводу, что наличие данной системы в академическом семестре в отечественных вузах не мотивирует студентов заработать большое количество баллов, для того чтобы получить просто «зачтено» в дипломе.

В ведомости рейтинговые баллы присутствуют, но в Приложении к Диплому их все-таки нет. Графа «рейтинговый балл по дисциплине» присутствовала в зачетках, но потом исчезла. Сейчас планируется возвращение данной графы в зачетную книжку студента. Преподаватели, пока данная графа отсутствует, в скобках указывают в зачетке после оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «зачтено», сколько рейтинговых баллов получил студент.

На практике о существовании рейтингового контроля как инструменте оценивания компетенций студентов большинство студентов имеют представление, но данный контроль не мотивирует к

получению высокой рейтинговой оценки, если аттестация по дисциплине происходит в форме зачета. Многим студентам все равно, сколько баллов ему поставили, если это «зачет», потому что волшебное слово «зачтено» будет стоять в дипломе без сопутствующего количества баллов; то есть просто «зачтено».

Диапазон бального зачета ранжируется в количестве от 60 баллов, а это предпоследний уровень по международной системе, то есть уровень, имея который, студент американского вуза (система контроля компетенций которого отчасти заимствована российскими вузами) не имеет право даже повторить курс.

Американские студенты не могут поверить, что такой диапазон рейтингового ранжирования в баллах может вообще быть: для них диапазон баллов от 85 до 100 за оценку «отлично» – что-то из области фантастики. Как уже говорилось выше, курс в американском вузе может быть пройден повторно, если студент получает уровень «С–» (70–72 балла) и данный уровень может быть не более одного раза. Возникает вопрос: зачем российскому студенту бороться на высокое количество зачетных баллов, если достаточно количества 60 баллов (всего лишь уровень F по международным стандартам) и в Приложении к Диплому появится «зачтено».

Количество набранных баллов является значимым, если студент подает документы на образовательный грант, например гранты DAAD (Германия)⁷ или Fulbright (США)⁸ требуют составления трасферного документа (Transfer Document), в котором представлены успехи студента, так как в зарубежных вузах не знают, какому балльному эквиваленту соответствует наша отечественная оценка «отлично» или «хорошо» (с оценкой «удовлетворительно» шанса выиграть грант нет). То есть положение Болонской Декларации о переводе баллов с учетом международных требований в полной мере не работает.

Успех в выигрыше гранта на 60 процентов зависит от успеваемости студента: то есть, если оценка ниже «В» (85–86 баллов), то преимущества при отборе может получить другой кандидат с более

⁷ <https://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programmes/en>

⁸ <https://aysps.gsu.edu/download/pmap-4061-introduction-to-policy-analysis/?wpdmldl=1605&ind=U3ByaW5nIDIwMTggLSBQTUFQIDQwNjEgLSBIYWNrZXIucGRm>

высоким количеством баллов. В данном процессе Диплом с отличием имеет значение. Оценка российского вуза «просто зачтено» в трансферном документе представлена, например, как «зачтено – 89 баллов». В российском вузе данный балл соответствует оценке «отлично» (от 85 до 100), а в Америке – это «B+» – «очень хорошо». То есть проставленные рейтинговые баллы в ведомости и зачетке нужны только для осуществления российским студентом академической мобильности на международном уровне.

В связи с вышесказанным, российским студентам, выигравшим грант на обучение в зарубежном вузе, трансферный документ сделать не очень просто, так как не всегда можно найти рейтинговые баллы за все годы обучения.

В некоторых российских вузах модули указаны в Учебной карте дисциплины, но модульная организация учебного процесса в самом учебном процессе отсутствует: семестр не разбит на модули, модули не оцениваются документально в ведомости. Все виды контроля: рубежный (в форме зачета), промежуточный (в форме дифференцированного зачета) и итоговый (в форме экзамена) не имеют кредитного воплощения по отношению у учебным достижениям студента. Достижения студента не оцениваются в кредитах, кредиты указывают только учебный «вес» дисциплины в академическом процессе, который напрямую зависит от количества часов: чем больше часов выделено на изучение дисциплины, тем больше кредитов она имеет.

О существовании рейтингового контроля как инструменте оценивания компетенций (а, в реальности не компетенций, а, знаний, умений и навыков по дисциплине) большинство студентов имеют представление. Но их представление, в основном, ограничивается тем, что должен «знать», «уметь» и какой «навык» должен приобрести студент по конкретной дисциплине, чтобы получить просто «зачтено».

Диапазон рейтинговых баллов, который, например, имеет оценка «отлично» (85–100) студенту не важен, так как балльное оценивание отсутствует в Приложении к Диплому.

Несомненно, характеристика каждой компетенции (УК, ПК, ОПК) в аспекте диапазона знаний, умений и автоматизированных умений (навыков), которые студент должен сформировать в процессе освоения дисциплины, представленная в РПД имеет большое

положительное значение. Однако, не все студенты знакомы с данным теоретическим документом. Некоторые из документов (аннотации) и РПД присутствуют на сайте российских вузов, преимущественно на персональной странице преподавателя, но не все студенты мотивированы эти документы изучить.

Кардинально положительно изменить данную ситуацию мог бы документ, составленный преподавателем для студента по изучаемой дисциплине как элемент студенческого портфолио: Учебный план (так называемый *Syllabus*⁹), содержащий цели, задачи дисциплины, количество часов, нормы поведения студентов на занятии, политику посещения занятий (и даже политику преподавателя), количество рейтинговых баллов по дисциплине и шкалу оценивания, содержание и сроки выполнения заданий и контроля. Данный документ доступен на персональной странице студентов зарубежных вузов (так же, как и рейтинг), и каждый студент обязан с ним ознакомиться.

В отечественных вузах преподаватели также знакомят студентов с распределением рейтинговых баллов по дисциплине (иногда в устной форме, иногда в письменной, определяя баллы по видам деятельности на занятиях в процессе изучения дисциплины). Если аттестация проходит не в форме экзамена, то студент не всегда осведомлен о полученных баллах. Наличие полноценного документа, эквивалентного *Syllabus*, существенно повысило бы мотивацию студента и степень его осведомленности о процессе изучения конкретной дисциплины.

Большинство студентов отечественного вуза понятия не имеют об основных моментах учебного процесса, включая такие вопросы, как какие модули они изучают по дисциплине, какова система оценивания и т. д.

В этой связи образовательные Интернет технологии играют существенную роль: использование интернет-сайтов и электронных порталов: D2L (Bright space)¹⁰, например, или Edmodo¹¹. Роль электронных порталов, как необходимой образовательной платформы

⁹ <https://aysps.gsu.edu/download/pmap-4061-introduction-to-policy-analysis/?wpdmld=1605&ind=U3ByaW5nIDIwMTggLSBQTUFQIDQwNjEgLSBIYWNrZXIucGRm>

¹⁰ <https://www.gsu.edu/>

¹¹ www.edmodo.com

за рубежом, еще заключается и в том, что студент проверяет (калькулирует) свою рейтинговую успеваемость посредством портала. Информация образовательного Интернет-портала имеет высшую степень приватности: рейтинг студента не может быть оглашен в группе, как в нашем отечественном вузе.

Некоторые преподаватели вузов активно используют технологии образовательных Интернет-порталов и отмечают их положительное влияние на результаты обучения и контроля учебного процесса.

К сожалению, работа российских студентов с цифровыми образовательными порталами не имеет такого значения, как для зарубежного студента. Для российского студента неважно балльное оценивание, так как диапазон ранжирования баллов на стипендию и на оценки в Приложении к Диплому не влияет, достаточно иметь в дипломе «зачтено», «хорошо», «отлично» или «удовлетворительно».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Введение компетентностного подхода в отечественную систему образования определило рассмотрение ряда значимых вопросов, среди которых дальнейшая разработка целей и результатов образования, поиск универсальной методологии оценивания сформированных компетенций студентов, будущих выпускников вуза.

Процесс внедрения российскими вузами заимствованной кредитно-модульной технологии оценивания студентов выявил закономерные трудности, вызванные, в основном, спецификой зарубежной и отечественной систем образования и отсутствием соответствия между изменениями, внесенными в образовательный процесс со стороны вуза на основе положений Болонской Декларации, и документально-правовым сопровождением со стороны государства.

В этой связи необходимо разработать систему оценивания компетенций студентов, определенных рабочей программой дисциплины. В РПД отечественного вуза, которую студент вряд ли тщательно изучает и анализирует, представлен только знаниевый подход к оцениванию достижений студентов.

Так как учебные модули теоретически определены в РПД, то должны быть представлены и в учебной деятельности студента в форме структурно содержательных и оценочных компонентов, необходимых для освоения дисциплины. Если учебный процесс разделен на модули в структуре РПД, то балльное оценивание по модулям должно быть отражено не только в ведомости, но и в зачетке студента. Студент должен знать балльный результат не только своих достижений по дисциплине, но и сформированный уровень и балльную оценку своего компетентностного развития в соответствии с международными Стандартами.

Кредиты должны выражать не только трудоемкость дисциплины, но и общий балл студента по дисциплине, и средний балл по всем дисциплинам за семестр.

Балльное оценивание должно быть направлено на повышение мотивации студента к изучаемой дисциплине: баллы должны быть представлены не только в РПД, но и в зачетной книжке студента, и в Приложении к Диплому. Поэтому значимой является разработка Приложения к Диплому международного образца, которое будет

содержать набор сформированных студентом компетенций и их балльное оценивание. Приложение к Диплому о высшем образовании международного образца будет иметь значение и для будущего работодателя, позволит выпускнику быть конкурентоспособным в глобальном мире.

Студент должен иметь представления о своей балльной оценке как о результате изучения дисциплины и иметь документ, определяющий учебный план, как часть своего портфолио, содержащий цели, задачи, требования и указания по изучаемой дисциплине (аналог международного образца Syllabus).

Теоретические положения ФГОС ВО и ОС ВО конкретного вуза в содержании рабочих программ дисциплин (РПД), разработанные в соответствии с международными Образовательными Стандартами, должны иметь практическую реализацию.

Разработка единой методики балльного оценивания развития и совершенствования компетенций студента имеет большое значение для становления профессиональной компетентности будущего выпускника, его мотивации к успешной профессиональной деятельности.

Компетентностно-ориентированный подход к обучению направлен на всестороннюю, качественную подготовку студента, будущего выпускника в многоуровневом образовательном пространстве вуза. Модификация целей, содержания и результатов образования на разных уровнях, развитие междисциплинарных связей дисциплин, поиск путей формирования компетенций в структуре компетентностной модели выпускника актуализирует необходимость дальнейшей разработки и модификации компетентностно-ориентированного обучения в высшей школе.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение №4
к «Порядку разработки и утверждения образовательных программ высшего образования Южного федерального университета», утвержденному приказом Южного федерального университета
от «___» №___

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования
«ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Структурное подразделение

УТВЕРЖДАЮ
Руководитель направления
_____/_____/_____
(подпись) (Ф.И.О.)
«___» ___ 20_ г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ

(наименование)

Направление подготовки

Уровень образования

Форма обучения _____

Программа разработана

*Ф.И.О., должность, ученая степень,
ученое звание*

Рекомендована к утверждению на заседании кафедры

(название кафедры)
протокол заседания
от _____ №_____

Зав. кафедрой _____ *(подпись)* (Ф.И.О.)

Город, год

I. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Цели освоения дисциплины (модуля): (указываются цели освоения дисциплины (или модуля), соотнесенные с общими целями ОП ВО по направлению подготовки (специальности)

Задачи: (перечисляются задачи профессиональной деятельности, к которым готовят учебная дисциплина, соотнесенные с поставленной целью и охватывающие теоретический, познавательный и практический компоненты деятельности подготовляемого бакалавра, магистра, специалиста).

II. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОП ВО

2.1. Учебная дисциплина (модуль) _____ относится к циклу _____

2.2. Для изучения данной учебной дисциплины (модуля) необходимы следующие знания, умения и навыки, формируемые предшествующими дисциплинами:

_____ (наименование предшествующей(их) учебной(ых) дисциплин(ы) (модуля)

Знания: _____

Умения: _____

Навыки: _____

2.3. Перечень последующих учебных дисциплин, для которых необходимы знания, умения и навыки, формируемые данной учебной дисциплиной:

_____ (наименование последующей учебной дисциплины (модуля)

Дается описание логической и содержательно-методической взаимосвязи с другими частями ОП (дисциплинами, модулями, практиками). Дисциплина встраивается в структуру ОП (последовательность дисциплин в учебном плане) как с точки зрения преемственности содержания, так и с точки зрения непрерывности процесса формирования компетенций выпускника. Указываются требования к «входным» знаниям, умениям и опыту деятельности обучающегося, необходимым при освоении данной дисциплины и приобретенным в результате освоения предшествующих дисциплин (модулей).

III. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование элементов следующих компетенций в соответствии с ФГОС ВПО (ОС ЮФУ) и ОП ВО по данному направлению подготовки (специальности):

а) общекультурных (ОК) или универсальных (УК): (Указываются ОК (УК) компетенции и их коды);

б) общепрофессиональных (ОПК): (Указываются ПК компетенции и их коды);

в) профессиональных (ПК) (соотнесенных с видами деятельности и их коды);

г) специализированных:

(Указываются (при необходимости) с учетом направленности программы профильно-специализированные компетенции и их коды.)

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

Знать:

Уметь:

Владеть:

IV. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

Трудоемкость дисциплины в зет час

Модули дисциплины, изучаемые в семестре

№ модуля	Наименование раздела (темы)	Количество часов				
		Всего	Аудиторная работа			Внеауд. работа СР
			Л	ПЗ	ЛР	
1						
	<i>Итого:</i>					

4.3. Лабораторные работы

№ ЛР	№ модуля	Наименование лабораторных работ	Кол-во часов

4.4. Практические занятия (семинары)

№ занятия	№ модуля	Тема	Кол-во часов

4.5. Курсовой проект (курсовая работа)

(Приводятся примерные темы курсового проекта или курсовой работы.)

4.6. Самостоятельное изучение разделов дисциплины

№ модуля	Темы/вопросы, выносимые на самостоятельное изучение	Кол-во часов

V. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Указываются образовательные технологии, используемые при реализации различных видов учебной работы и дающие наиболее эффективные результаты освоения дисциплины.

В соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги кейс-задача, коллоквиум, контрольная работа, круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты, портфолио, проект,) в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития требуемых компетенций обучающихся. В рамках учебных курсов рекомендуется предусматривать встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

VI. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ И ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ

Приводятся образцы оценочных средств в виде контрольных вопросов, заданий, комплексных заданий, образцов тестов для проведения текущего контроля и промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины, а также для контроля самостоя-

тельной работы обучающегося по отдельным разделам дисциплины. Для промежуточной аттестации (зачет, экзамен) приводится полный перечень вопросов, выносимых на зачет или экзамен.

VII. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

7.1. Основная литература. (Указывается основной базовый учебник с точки зрения необходимости, доступности, новизны, наличия в библиотеке университета. Базовый учебник должен иметься в наличии в библиотеке университета в количестве не менее 0,25 экз. на 1 студента. Если дисциплина состоит из модулей, каждому из которых соответствует отдельный учебник, то приводится базовый комплект учебников. Основная литература приводится с учетом степени устареваемости в соответствии с требованиями образовательного стандарта.)

7.2. Дополнительная литература. (Указывается литература, содержащая дополнительный материал по основным модулям программы, необходимый для углубленного изучения дисциплины и постановки научных исследований. Может включать в себя учебники, учебные пособия, справочно-библиографическую литературу, отраслевые энциклопедии, справочники, словари, библиографические пособия, научную литературу; список дополнительной литературы формируется преподавателем вне зависимости от года издания приводимых источников.)

7.3. Список авторских методических разработок. (Если имеются, то указываются учебники, учебные пособия, авторские лекции, методические рекомендации, программы и др.)

7.4. Периодические издания (при необходимости).

7.5. Интернет-ресурсы (при необходимости).

7.6. Программное обеспечение информационно-коммуникационных технологий.

VIII. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

8.1. Учебно-лабораторное оборудование (приводятся сведения о специализированных аудиториях, оснащенных оборудованием (стендами, моделями, макетами, информационно-измерительными системами, образцами и т. п.) и предназначенных для проведения лабораторного практикума).

8.2. Программные средства (дается их краткая характеристика в части назначения, установки и эксплуатации).

8.3. Технические и электронные средства (указываются технические и электронные средства обучения и контроля знаний студентов (презентации, фрагменты фильмов, комплекты плакатов, наглядных пособий, контролирующих программ и демонстрационных установок), использование которых предусмотрено методической концепцией преподавания).

IX. УЧЕБНАЯ КАРТА ДИСЦИПЛИНЫ

Форма учебной карты дисциплины может быть произвольной и должна отражать число модулей в семестре, виды мероприятий текущего, рубежного контроля, промежуточной аттестации с установленным количеством баллов за каждое мероприятие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреев В.И. Педагогика: ученый курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 258 с.
2. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – №4. – С. 19–26.
3. Андриенко А.С. Функции и требования к системе оценивания уровня сформированности компетенций студентов вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык» // Сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции «Перспективы развития языкового образования в неязыковом вузе» (г. Таганрог, 14–16 июня 2012). – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2012. – С. 48–54.
4. Андриенко А.С. Развитие иноязычной составляющей профессиональной компетентности студентов технического вуза как показателя уровня сформированности академической культуры // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2010. – №10. – С. 40–44.
5. Андриенко А.С. Формирование читательской компетенции студентов неязыкового вуза в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык для специальных целей» // Сборник научных трудов профессорско-преподавательского состава, аспирантов и магистрантов Института управления в экономических, экологических и социальных системах ЮФУ «Общество, культура, наука: проблемы конвергентного развития» / Под ред. д-ра техн. наук, проф. В.В. Петрова. – Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2014. – С. 141–144.
6. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
7. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – №11. – С. 3–13.
8. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 207 с.
9. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. – 2004. – №2. – С. 14–19.
10. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование сегодня. – 2004. – №11. – С. 3–13.

11. Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Науч.-метод. сборник. – М., 2002.
12. Безрукова В.С. Педагогика: Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 381 с.
13. Бермус А.Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования. – Ростов н/Д, РГПУ, 2002.
14. Беспалько А.А. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 204 с.
15. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
16. Болонская декларация «Зона европейского высшего образования» (Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 г.): Электронная версия декларации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_обр/Bolonskaja_deklaracija.pdf
17. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8–14.
18. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания гуманистического типа // Образование в поисках смыслов. – Ростов н/Д, РАО Южное отделение, 1995.
19. Бондаревская Е.В. Научно-теоретические основы личностно-ориентированного образования // Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии / Под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д, 1995. – С. 5–22.
20. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульничевич. – Ростов н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
21. Быкова Р.А. Развитие компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки в высшей школе // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2016.
22. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: Монография / А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова. – М.: Логос, 2011. – 288 с.

23. Временное положение о сертификации качества педагогических тестовых материалов, используемых для оценки знаний обучающихся в образовательных учреждениях РФ. Приложение к приказу министерства образования РФ от 17 апреля 2000 г. №1122 о сертификации качества педагогических тестовых материалов // Вестник образования. – 2000. – №11.

24. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры // Вестник высшей школы. – 1999. – №3. – С. 30–32.

25. Гальскова Н.Д. Программы общеобразовательных учреждений. Немецкий язык для общеобразовательных школ с углублённым изучением немецкого языка 2–11 классы / Н.Д. Гальскова, О.Л. Захарова, Г.А. Корникова [и др.]. – М.: Просвещение, 2003.

26. Гапоненко С.А. Диагностика и условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя педагогического колледжа: Автореф. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 1999.

27. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект. Научное издание / Под общей ред. Профессора Ю.Б. Рубина. – М.: ООО «Маркет DC Корпорейшн», 2004. – 540 с.

28. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004.

29. Гребнев Л.С. Россия в Болонском процессе: середина большого пути // Высшее образование в России. – 2004. – №4.

30. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

31. Давыдов В.В. Многознание уму не научает // Вопросы психологии. – 2005. – №4. – С. 22–30.

32. Дахин А.Н. Образовательная компетентность: от существующего знания к возникающей инновационной культуре // Школьные технологии. – 2006. – №5. – С. 35–44.

33. Делор, Жак. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within): электронная версия основных положений Доклада подготовлена МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех». – 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ifar.ru>

34. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.

35. Дружилов С.А. Профессионализм человека как объект психологического изучения: системный подход // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб.: Изд-во БПА, 2003(а). – Вып. 52. – С. 40–46.
36. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
37. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся. Автореф. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 39 с.
38. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
39. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Материалы к 1-му заседанию методологического семинара 20 мая 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
40. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С. 14–20.
41. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20–26.
42. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №1. – С. 16–20.
43. Игумнов О.А. Формирование традиции компетентностного подхода в профессиональном образовании // Инновации и традиции в современном образовании: Международная научная Интернет конференция (СОФ ВГУ, г. Старый Оскол, 20–30.05.2009).
44. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 427 с.
45. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Труды международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». Сб. 4. – Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения. – С. 15–21.

46. Коробова Анна Эдуардовна. Педагогические идеи Джона Дьюи и их интерпретация в отечественной педагогической теории и практике 20–30-х годов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2000. – 145 с. РГБ ОД, 61:01-13/579-2.
47. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
48. Краевский В.В. Косметикой не обойдешься, требуются новые подходы: Концепция компетентностного подхода к разработке содержания образования в средней общеобразовательной школе // Директор школы. – 2002. – №8. – С. 18–23.
49. Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (ETS №165) (Заключена в г. Лиссабоне 11 апреля 1997 г.) // Собрание законодательства РФ. – 2000. – №39. – Ст. 3836.
50. Коровин В.М. Реализация основных положений компетентностного подхода в образовательной деятельности российских вузов // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия: Проблемы высшего образования. – 2010. – №1. – С. 105–110.
51. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. – Ленинград, 1972. – 288 с.
52. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 27–34.
53. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
54. Маркова А.К. Психология професионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
55. Московская А.А. Должно ли высшее образование соответствовать спросу на рынке труда? // Высшее образование в России, 2015.– №11.– С. 75–84.
56. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. – 2004. – №7. – С. 30–36.
57. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
58. Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2007. – 43 с.

59. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – №9. – С. 136–143.
60. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе: Парadoxы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
61. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.
62. Общеевропейские компетенции: изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.
63. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – Cambridge University Press, Департамент современных языков, Страсбург, 2001.
64. Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана. Оценка качества профессионального образования / Под общей ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Занвортса. – М., 2001. – С. 40–63.
65. Петров А.Ю. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Альма Матер. Вестник высшей школы. – 2005. – №2. – С. 54–60.
66. Проект Tuning Russia. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tuningrussia.org/index.php?lang=ru>.
67. Разуваева Т.А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – №1.
68. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
69. Рябов В.В. Компетентность как индикатор человеческого капитала / В.В. Рябов, Ю.В. Фролов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 44 с.
70. Рыжаков М.В. Ключевые компетенции в стандарте: возможности реализации / М.В. Рыжаков // Стандарты и мониторинг. – 1999. – №4. – С. 20–23.
71. Самус Е.В. Детерминанты развития парадигмы интеллектуального образования в России (конец XX – начало XXI веков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Самус. – Майкоп, 2017. – 174 с.

72. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
73. Смородинова М.В. Многообразие подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы IV Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2013. – С. 16–18.
74. Смородинова М. В. К вопросу о семантике понятий «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке // Молодой ученый. – 2010. – №6. – С. 324–326 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/17/1678/>.
75. Серякова С.Б. Компетентностный подход как направление модернизации российского образования // Педагогическое образование и наука. – 2004. – №1. – С. 32–35.
76. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (от 29 декабря 2001 г.). – М., 2002 // Образование и общество: научный, информационно-аналитический журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.education.rekom.ru/1_2002/conception.html.
77. Перечень компетенций в соответствии с ФГОС направлений подготовки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ispu.ru/files/u2/RPD_Perechen_kompetenciy.pdf
78. Сафонцев С.А. Технология критериально-ориентированного тестирования потенциальных возможностей учащихся. – Автoref. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2002. – 24 с.
79. Сафонцев С.А. Инвариантность образовательного процесса. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПКиПРО, 2002.
80. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 164 с.
81. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с.
82. Сластенин В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
83. Смородинова М.В. Многообразие подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы IV Междунар. науч. конф. – Уфа: 2013. – С. 16–18.

84. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Под ред. А.А. Пинского. – М., 2001. – 95 с.
85. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 173 с.
86. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20–26.
87. Тихоненко А.В. Компетентностный подход к формированию общенациональных понятий у учителей и учащихся начальной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 307 с.
88. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 33 с.
89. Трофимова Г.С. Компетентностный подход как предмет исследования в педагогике // Актуальные проблемы образования в высшей школе: Материалы науч.-метод. конф. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 2003. – С. 9–11.
90. Ушаков Д.И. Толковый словарь русского языка: В 4 т. – М., 1935. – Т. 1. – 284 с.
91. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – Федеральный выпуск №5976. – 31.12.2012.
92. Федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/336>
93. Фролов Ю.В. Компетентная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 34–41.
94. Фрумин И.Д. За что в ответе? (Компетентностный подход в образовании) // Перемены. – 2004. – №2. – С. 117–129.
95. Хоффманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге «Общества знаний» (Новые задачи социального партнерства и социального диалога). Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зант-ворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. – М., 2001.

96. Хуторской А.В. Компетентностный подход к моделированию последипломного образования / А.В. Хуторской, Л.Н. Хуторская // Теория и практика последипломного образования: Сб. науч. статей / Под ред. проф. А.И. Жука. – Гродно: ГрГУ, 2003. – С. 256–260.
97. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/iournal/2002/0423.htm>
98. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Пер. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во МГУ, 1972.
99. Царева М.И. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // Теория и практика образования в современном мире (II): Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 196–200.
100. Цукерман Г.А. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / Г.А. Цукерман, И.В. Ермакова // Психологическая наука и образование. – 2003. – №4. – С. 56–73.
101. 48. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М.: Народное Образование, 1996. – 160 с.
102. Чошанов М.А. Теория и технология проблемно-модульного обучения в профессиональной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1996.
103. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26–31.
104. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2.
105. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С. 58–62.
106. Щедровицкий Г.П. О принципах анализа объективной структуры мыслительной деятельности на основе понятий содержательно-генетической логики // Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 466–473.

107. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования // Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 155–196.
108. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
109. Юскарсон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования / Под ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. – М., 2001. – С. 44–46.
110. Юцявичене П. Теоретические основы модульного обучения: Дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990.
111. Якимова З.В. Оценка компетенций: профессио-нальная среда и вуз / З.В. Якимова, В.И. Николаева // Высшее образование в России, 2012. – №12. – С. 13–22.
112. 15. Allen, C.R. (1919). The instructor, the man, and the job: A hand book for instructors of industrial and vocational subjects. Philadelphia. *Lippincott*.
113. Andrienko, A.S., Dmitrieva, I.A., Bakaeva, T.N., Popova, O.V., Tolmacheva, L.V. The Realization of Programs "Occupation Safety and Health (OSH)" and "Health Safety and Environmental (HSE) Management System". 2015 International Conference on Application of Information and Communication Technologies (AICT). 14–16 October 2015. Rostov-on-Don. Russia. www.aict.info/2015. P. 511–516.
114. Bassellier, G., Reich, B.H., & Benbasat, I. (2001). Information technology competence of business managers: A definition and research model. *Journal of Management Information Systems*, 17 (4), 159–182.
115. Bloom, B.S. (1968). "Learning for mastery". *Evaluation Comment*, 1 (2): 1–11.
116. Bobbitt, J.F. (1912). The elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12 (6), 259–271.
117. Boyatzis, R. (1982). The Competent Manager. A model for effective Performance. New York. *Wiley*.
118. Burns, R.W., Klingstedt, J.L. (2002). Competency-Based Education: An Introduction. NY. *Educational Technology*, 169 p.
119. Britell, J.K. (1980). 'Competence and excellence: the search for an egalitarian standard, the demand for a universal guarantee', in Jaeger, R.M. & Tittle, C.K. (eds.), Minimum competency achievement testing: motives, models, measures, and consequences, Berkeley. *McCutchan Publishing Corporation*.

120. Carroll, J.B. (1963). 'A model of school learning', *Teachers College Record*, 64: 723–733.
121. Chomsky, N. *Language and mind*. – New York: Harcourt, Brace & World, 1968. – 342 p.
122. Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: *MIT Press*.
123. Connell, M.W., Sheridan, K., & Gardner, H. (2003). On abilities and domains. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (p. 126–155). Cambridge, UK. *Cambridge University Press*.
124. Delamare Le Deist, F., Jonathan, W. *Human Resource Development International*. *Routledge*, Vol. 8, No. 1, 27–46, March 2005.
125. Epstein, R.M., & Hundert, E.M. (2002). Defining and Assessing Professional Competence. *JAMA*, 287 (2), 226–235.
126. Equal Employment Opportunity Commission, Civil Service Commission, Department of Labor, & Department of Justice. (1978). Uniform guidelines on employee selection procedures. *Federal Register*, 43 (166), 38295–38309.
127. Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470/>
128. Fain, P. (2015). Moving ahead with competency. *Inside Higher Education*. Retrieved from: <https://www.insidehighered.com/news/2015/02/17/two-year-colleges-washington-state-expand-competency-based-project-business-degree>.
129. Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358. Fleishman, E.A. (1953). The description of supervisory behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37 (1), 1–6.
130. Glaser, R. (1963). 'Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions', in Popham, W.J. (ed.), *Criterion-referenced measurement*, New Jersey. *Educational Technology Publications*.
131. Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6), 275–285.
132. Hoge, M.A., Tondora, J., & Marrelli, A.F. (2005). The fundamentals of workforce competency: Implications for behavioral health. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 32(5/6), 509–531.

133. Horton, S. (2000). Introduction: The competency movement: Its origins and impact on the public sector. *The International Journal of Public Sector Management*, 13(4), 306–318.
134. Houston, W.R. (1974). “Competency based education”, in Houston, W.R. (ed.). Exploring competency based education, Berkeley. *McCutchan Publishing Corporation*, 3–17.
135. Hutchinson, T., A. Waters (1987). English for Specific Purposes: A learning-centered approach. Cambridge. *Cambridge University Press*.
136. Hutmacher W. (1997). Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Second B. Education for Europe. Strasburg, P. 11.
137. International Bureau of Education. Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/competence>
138. Long, C.S. & Ismail, W.K.W. (2011). An analysis of the relationship between HR professionals' competencies and firm's performance in Malaysia. *The International Journal of Human Resource Management*, 22(5), 1054–1068/
139. Klein-Collins, R. (2012). Competency-based degree programs in the US.: Postsecondary credentials for measurable student performance. Chicago. Council for Adult and Experimental Learning.
140. Leonard, D., & Sensiper, S. (1998). The role of tacit knowledge in group innovation. *California Management Review*, 40 (3), 112–132.
141. McKelvey, J.B. (2009). Globalization and ageing workers: Constructing a global life course. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 29 (1/2), 49–59.
142. McClelland, D.C., 1973. Testing for Competence rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28: 1–14.
143. Makeshnan, R. Burns Burns, R.W., Klingstedt, J.L. Competency-Based Education: An Introduction. – NY. *Educational Technology*, 2002. – 169 p.
144. Mertens D. Schlueselqua lifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschaft // Verlag W. Kohlhammer. – Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1974.
145. McCain, M. (2002). National skill standards board: Integrating manufacturing skill standards into education and training programs. Retrieved from <http://www.aypf.org/forumbriefs/2002/fb020102.htm>.

146. Mitchell, T. (2015). Guidance to competency based education experimental site released. HomeRoom, the official blog of the U.S. Department of Education. Retrieved from: <http://www.ed.gov/blog/2015/09/guidance-for-competency-based-education-experimental-site-released/>
147. Mitchell, M., Leachman, M. (2015). Years of cuts threaten to put college out of reach for more students. Washington, D.C. Center on Budget and Policy Priorities. Retrieved from: <https://www.cbpp.org/research/state-budget-and-tax/years-of-cuts-threaten-to-put-college-out-of-reach-for-more-students%20>
148. Monat J.P., Gannon T.F. (2017). Two professors' experience with Competency-Based Education. Competency-based Education. 2018. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/cbe2.1061>
149. National skill standards board: Integrating manufacturing skill standards into education and training programs. Retrieved from <http://www.aypf.org/forumbriefs/2002/fb020102.htm>
150. National Defense Education Act (NDEA) <https://www.britannica.com/topic/National-Defense-Education-Act>
151. Neumann, W. (1979). Educational responses to the concern for proficiency. In G. Grant, P. Elbow, T. Ewens, Z. Gamson, W. Kohli, W. Neumann, V. Olesen & D. Riesman (Eds.), *On competence: A critical analysis of competence-based reforms in higher education* (p. 66–94). San Francisco, CA. *Jossey-Bass*.
152. Norton, R.E., Harrington, L.G. & Gill, J. (1978). Performance-based teacher education: the state of the art, Athens, Georgia: American Association for Vocational Instructional Materials.
153. OECD. (2002). Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper JT00132752 Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
154. Page .C and Wilson (1994) Management Competencies in New Zealand. On the inside looking in. Wellington. Ministry of Commerce.
155. Performance-based teacher education. What is the state of the art? Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
156. Parry, S.B. (1996). The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but – the results are only as good as the study. *Training*.

157. Raven, J. (1984). Competence in modern society – Its identification, development and release. – London: H.K. Lewis, 251 p.
158. Roe, R.A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), 192–203.
159. Rothwell, W., & Wellins, R. (2004). Mapping your future: Putting new competencies to work for you. *Training and Development*, 58 (5), 1–9.
160. Salganik, L.H. (2001). Competencies for life: A conceptual and empirical challenge. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (p. 17–32). Kirkland, WA. *Hogrefe & Huber Publishers*.
161. Schelten, A. *Ein führung in die Berufspädagogik*. Stuttgart, 1991, P. 141.
162. Schön, D.A. Teaching artistry through reflection-in-action [Text] / D.A. Schön // In *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA. *Jossey-Bass Publishers*. 1987. – P. 22–40.
163. Schön, D.A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York. *Basic Books*.
164. Shippmann, J.S., Ash, R.A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L.D., Hesketh, B., et al. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53 (3), 703–740.
165. Smith, M.K. (1996). Competence and competency. Retrieved from <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm>
166. Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: Background and origins. In J.W. Burke (Ed.), *Competency based education and training*. Bristol, PA. *The Falmer Press*, P. 10–25.
167. Velde, Ch. (1997). Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA Conference, P. 27–35.
168. Spencer, L.M. and Spencer, S.G. (1993). Competence at work: Models for superior performance. New York. *Wiley*.
169. White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.

Научное издание

Андрienко Анжела Сергеевна

**КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ,
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Монография
Чебоксары, 2018 г.

Редактор *А.С. Андрienко*
Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Семенова*
Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Подписано в печать 28.01.2019 г.

Дата выхода издания в свет 31.01.2019 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 5,3475. Заказ К-439. Тираж 500 экз.
Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru