

- 4) разработка спецификации теста, предварительный выбор длины теста и времени его выполнения;
 - 5) разработка тестовых заданий;
 - 6) подготовка тестовых заданий и ответов на них для ввода в банк тестовых заданий;
 - 7) экспертиза содержания тестовых заданий;
 - 8) экспертиза формы тестовых заданий;
 - 9) изменение содержания и формы по результатам экспертизы;
 - 10) проведение пилотного тестирования;
 - 11) статистическая обработка и интерпретация результатов выполнения пилотного тестирования;
 - 12) коррекция содержания и формы на основании данных предыдущего этапа;
 - 13) повторение пилотного тестирования для проверки результативности внесенных изменений;
 - 14) обработка данных повторного пилотного тестирования;
 - 15) окончательное формирование банка тестовых заданий;
 - 16) установка компьютерной тестирующей программы на сервер сети.
- При создании компьютерной тестирующей программы оптимальными являются:
- 1) тестовые задания закрытой формы;
 - 2) тестовые задания на установление соответствия;
 - 3) тестовые задания на установление правильной последовательности.

Литература

1. Балуюн С.Р. История лингводидактических тестов: первые страницы [Текст] / С. Р. Балуюн // Высшее образование сегодня. – М., 2009. № 1, с. 28-30.
2. Банкевич Л.В. Тестирование лексики, иностранного языка. – М.: 2009.
3. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие / В.И. , М.Б. Чельшкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 224 с.
4. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: 2009.
5. Маталков К.В. Лингводидактические аспекты восприятия устной речи // Проблемы филологии: язык и литература. 2010. № 2.
6. Овчаренко, В.П. Использование компьютерных адаптивных тестов при измерении уровня сформированности лингвистической компетенции / В.П. Овчаренко // Лингводидактические основы преподавания языков и культур: Сборник статей. Под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: ТРТУ, 2005.

*М.Б. Чельшкова
А.А. Порческо*

РАЗРАБОТКА ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

THE DEVELOPMENT OF BASIC EDUCATIONAL PROGRAM IN FRAMEWORK OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH

Аннотация: Рассматривается проблема разработки основных образовательных программ. Анализируется внедрение компетентностного подхода в систему высшего профессионального образования в России и за рубежом.

Предлагается введение междисциплинарных интегративных курсов для выпускающих кафедр. На основе анализа современной отечественной практики по внедрению новых стандартов и опыта зарубежных вузов предлагаются выводы для совершенствования профессионального образования.

Ключевые слова: *Основная образовательная программа, компетентностный подход, федеральные государственные образовательные стандарты, междисциплинарный подход, модуль.*

Abstract: *The problem of basic educational programs development is considered. The introduction of competence-based approach in system of the higher education in Russia and abroad is analyzed. The development of interdisciplinary courses for letting out chairs is offered. On the basis of the analysis of modern Russian practice in the area of new Standards introduction and foreign high schools experience some conclusions for education perfection are offered.*

Keywords: *The basic educational program, competence-based approach, Federal State Educational Standards, the interdisciplinary approach, module.*

Проблеме разработки основных образовательных программ (ООП) должно уделяться значительное внимание в деятельности учебного заведения, поскольку от ее качества напрямую зависят результаты образования, выраженные в форме совокупности общекультурных и профессиональных компетенций. В соответствии с методическими материалами, сопровождающими процесс внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), основная образовательная программа включает:

- структуру ООП
- учебные планы,
- рабочие программы учебных курсов, дисциплин (модулей),
- инновационные обучающие и оценочные средства для учебного процесса в соответствии с требованиями компетентностного подхода ФГОС,
- программы учебной и производственной практики,
- календарные учебные графики,
- программы итоговой государственной аттестации для бакалавров, магистров и специалистов;
- методические материалы, обеспечивающие реализацию образовательных технологий подготовки,
- другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся (по выполнению всех видов учебной нагрузки: семинарских занятий, лабораторных работ, курсовых проектов/работ, внеаудиторной самостоятельной работы студентов и самостоятельной работы студентов в аудитории под контролем преподавателя, домашних заданий, контрольных работ, НИР).

Перечень не просто объемный и трудоемкий, но и инновационный, поскольку за привычными словами в соответствии с требованиями ФГОС стоит новое содержание образования, новые методические материалы, методы обучения и организация учебного процесса в вузе. Для успешной разработки ООП необходимо четко представлять ответы на ряд вопросов, к числу которых, в первую очередь, относятся следующие: каковы причины появления компетентностного подхода? Что он приносит в практику обучения? Каким образом компетентностный подход меняет работу преподавателей? Что в целом нового вносит компетентностный подход в работу учебного заведения?

Ответы на эти вопросы не столь однозначны как хотелось бы и возможны на двух уровнях, один из которых имеет привычный характер, диктуемый в вузах минимальное число перемен и тиражируемый во многих публикациях, а другой

выглядит новаторски, поскольку заставляет вузы в корне перестроить не только содержание, формы и методы своей работы, но и организационную структуру всего учебного заведения. Естественно, что на втором пути развития существуют многочисленные проблемы, которые сейчас даже не просматриваются в полном объеме.

Если говорить о традиционных ответах на поставленные вопросы, то на самом общем уровне можно считать, что компетентностный подход способствует:

- расширению академических свобод вузов;
- усилению гибкости и адаптивности стандартов по отношению к местным, региональным, национальным и международным контекстам;
- ориентации результатов образования на требования рынков труда.

От самого учебного заведения компетентностный подход требует:

- пересмотра содержания образования, его структурирования на основе модулей;
- изменения организационных форм образовательного процесса;
- обновления и обогащения инновациями методов обучения;
- изменения аттестационных и оценочных процедур и средств, в том числе за счет привлечения работодателей;
- введения новых единиц трудоемкости в учебном процессе;
- освоения инноваций в сфере управления и в сфере подготовки педагогических кадров.

Для преподавателей введение компетентностного подхода означает необходимость:

- обновления учебно-методического сопровождения учебного процесса;
- усиления междисциплинарных связей;
- разработки мер по повышению мотивации студентов;
- освоения современных методов преподавания, включая широкое использование индивидуальных и групповых проектных методов, проблемного обучения и т.д.
- оценивания компетенций и процессов их формирования.

Все перечисленные положения стали уже достаточно привычными, поскольку на протяжении 3-5 лет обсуждаются в публикациях и на конференциях с различной степенью детализации. Однако все не так однозначно, а сам перечень не так полон, как кажется с первого взгляда. Анализ опыта стран, идущих по пути компетентностного подхода на протяжении десяти-пятнадцати лет, говорит о том, что при разработке основной образовательной программы нужна серьезная перестройка деятельности вуза и преподавателей, а сама трактовка положений и понятий нуждается в дифференциации в зависимости от периода обучения студентов. Эту дифференциацию необходимо отразить в основной образовательной программе, в частности, в программах учебных дисциплин, которые, как показал наш анализ, не могут быть сделаны по единой методике для всех циклов дисциплин без риска профанации компетентностного подхода. Более того, само определение компетенций меняется и приобретает различную трактовку по мере перехода студентов к последнему году обучения.

Дифференциация понятий содержание обучения, метод обучения, контроль, оценка, программа дисциплины и т.д. должна опираться на правильное представление компетенций, являющихся по своей природе мета-латентным новообразованием в структуре учебных достижений студентов, в виде наблюдаемых признаков проявления. В упрощенном случае, сводящем на нет суть компетентностного подхода, эти признаки нередко пытаются представить в виде совокупности знаний и умений, хотя последние лишь закладывают основу для формирования компетенций.

При правильном подходе описание признаков проявления компетенций ранжируют по уровням и представляют в форме характеристик деятельности, позволяющей наблюдать владение компетенцией. Этот подход представлен в таблице, включающей уровни, соотнесенные с диапазонами столбальной шкалы.

Таблица

ОРИЕНТАЦИЯ МЕНЕДЖЕРА НА ДОСТИЖЕНИЕ ВЫСОКИХ РЕЗУЛЬТАТОВ	
Профессиональный уровень освоения (90 или более баллов)	Способен выбрать стратегические цели по достижению высоких результатов. Способен передать свои ожидания высоких результатов своим сотрудникам. Способен помочь сотрудникам приложить максимум усилий для достижения высоких результатов. Способен создать и транслировать систему оценки результатов и этапов их достижений. Поддерживает сотрудников в длительные периоды неудач и стимулирует их дальнейший карьерный рост и развитие
Продвинутый уровень освоения (89 – 70 баллов)	Способен выбрать оперативные цели по достижению высоких результатов на достаточно трудном, но реалистичном уровне. Способен представить способы оценки достижений для сотрудников. Способен проявлять и демонстрировать сотрудникам упорство в достижении результата, активность и стойкость в течение периода неудач
Базовый уровень освоения (69 – 40 баллов)	Способен демонстрировать стремление к успеху на фоне временных неудач. Нацелен на достижение конкретных результатов, но не ставит перед собой цели. В меру инициативен, но в основном исполнитель
Минимальный уровень освоения (менее 40 баллов)	Хотел бы добиться успеха, но не способен проявить нужное упорство в достижении результатов. Столкнувшись с неудачами теряет веру в себя. В некоторых случаях проявляет инициативу, но, как правило, удовлетворен уже достигнутыми результатами

Достаточно много информации дает анализ опыта голландских университетов, внедряющих компетентностный подход не менее 8-10 лет. В основу этого процесса положены четыре тезиса, которые приняты в стране и являются непреложными для всех вузов:

- структурирование содержания образования по признаку принадлежности к отдельным дисциплинам не адекватно компетентностному подходу, а потому не удовлетворяет запросам со стороны общества и экономики;
- профессии в настоящее время теряют узкопрофильный характер, поэтому требуется интеграция подготовки выпускников по смежным направлениям подготовки;
- абсолютное большинство дипломированных специалистов вузов никогда не будет работать как выпускники классических университетов в научных структурах или преподавателями, поэтому в основном необходимы высокообразованные профессионалы, подготовленные к практической деятельности.
- компетентностный подход следует рассматривать как элемент миссии голландских университетов, ориентированных на прикладную подготовку, а не на классическое фундаментальное образование.

Из этих положений следует ряд выводов, которые частично опровергают сложившуюся отечественную практику внедрения ФГОС в систему высшего профессионального образования. Из последнего тезиса можно предположить, классическим университетам в России, осуществляющим фундаментальную подготовку по ряду направлений, желательно иметь свои стандарты, в которых, как у наших зарубежных коллег, нет никаких компетенций. Вполне возможно, что наша

абсолютизация компетентного подхода совсем неуместна, поскольку она может своей прагматизацией, вполне оправданной для не классических университетов, нанести невосполнимый урон фундаментальности отечественного образования. Несомненно, что компетентный подход важен в подготовке студентов по прикладным, практико-ориентированным направлениям, например, в менеджменте, где трактовка признаков проявления профессиональных компетенций для дисциплин по выпускающим кафедрам должна быть представлена в форме элементов профессиональной деятельности.

Вместе с тем, общекультурные компетенции должны выполнять функции целевых ориентиров для подготовки бакалавров по первым двум циклам дисциплин. Однако во ФГОС этот замысел не вполне состоялся по ряду причин. Не останавливаясь на критике отдельных общекультурных компетенций можно отметить их главный недостаток. Чтобы понять его, достаточно вспомнить, что компетенции – целевой ориентир образования. Но цели меняются по мере продвижения студента к окончанию учебного заведения. В отличие от старших курсов, где цель обучения состоит в подготовке к профессиональной деятельности, на младших курсах цели носят иной характер. Их основная ориентация связана с подготовкой студентов к освоению содержания обучения старших курсов. Поэтому общекультурные компетенции в основной своей массе должны быть ориентированы на формирование когнитивных способностей, заключающихся в освоении методов обучения для приобретения профессиональных компетенций. Однако именно когнитивность не нашла должного отражения при формулировании общекультурных компетенций.

Значительное влияние на перестройку работу голландских университетов оказал первый тезис, связанный с отказом от структурирования содержания образования по признаку принадлежности к отдельным дисциплинам. В качестве той оси, вокруг которой структурировалось содержание, были выбраны отдельные компетенции. Содержание разных дисциплин объединялось в модули, предназначенные для освоения компетенций. Таким образом, компетентный подход неразрывно связан с модульным обучением, где модуль обретает инновационную трактовку. Это не совокупность тем, часть раздела или нескольких разделов в сочетании с балльно-рейтинговой системой, а междисциплинарная общность, объединяющая разделы, темы или дисциплины, предназначенные для освоения отдельной компетенции.

Эта трактовка междисциплинарного подхода вызывает необходимость во введении междисциплинарных интегративных курсов для выпускающих кафедр, отсутствующих на сегодняшний день в подавляющем числе учебных заведений России. В голландских университетах прикладного характера такая перестройка, состоящая в структурировании содержания образования на основе компетентно-ориентированных междисциплинарных модулей, заняла от 3 до 5 лет. Многим преподавателям выпускных кафедр, не освоившим междисциплинарный подход, пришлось уйти с работы, но на сегодняшний день перестройка завершена, и прикладные университеты успешно работают в рамках компетентного подхода.

Конечно, такой переход носил пролонгированный характер и осуществлялся по этапам:

- описание профессионального профиля деятельности специалиста (из описаний квалификационных требований должностных обязанностей и т.д.)
- выбор наиболее важных характеристик профессиональной деятельности (профиль профессиональной деятельности);
- принятие во внимание тенденций и событий, влияющих на развитие профессии и интересов лиц, с которыми должен иметь дело специалист (прогностические аспекты);

- трансформация профессионального профиля в образовательный профиль путем разработки компетенций студента;
- структурирование образовательного профиля при разработке учебного плана путем выделения междисциплинарных модулей для каждой компетенции.

В целом, анализ современной отечественной практики по внедрению ФГОС и опыта зарубежных вузов задают вектор развития основных образовательных программ и позволяют сделать несколько выводов:

- при компетентностном подходе необходима правильная трактовка модуля, в которой системообразующим фактором является не период изучения или дисциплинарная принадлежность, а связь с формированием определенной компетенции;
- по мере продвижения к периоду формирования профессиональных компетенций необходим отход от дисциплинарной структуры содержания образования;
- необходимо введение междисциплинарных курсов с профессиональной ориентацией путем постановки реальных проблем будущей профессиональной деятельности;
- программы учебных дисциплин для всего периода обучения студента не могут разрабатываться по единой методике. Для первых двух циклов дисциплин должна быть отдельная методика, а для третьего цикла желателен постепенный отход от дисциплинарной логики и разработка программ учебных модулей для отдельных компетенций или кластеров компетенций.

Конечно, эти рекомендации должны внедряться постепенно в практику деятельности российских вузов, но уже сейчас при разработке основных образовательных программ желательно сохранить дисциплинарную структуру курса обучения в его начале с постепенным переходом к междисциплинарному модульному построению содержания образования по мере продвижения к старшим курсам.

Литература

1. Каплан Р.С., Нортон Д.П. Сбалансированная система показателей. От стратегии к действию- 2-изд., исп. и доп. / Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2006.
2. Методические рекомендации по разработке структуры основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению подготовки 080200 «Менеджмент» / Государственный университет управления, Центр качества; [сост. Т.А. Кабанова, М.Б. Чельшкова] – М.: ГУУ, 2010.
3. Методические рекомендации по разработке программы учебной дисциплины для подготовки бакалавров в соответствии с требованиями ФГОС / Государственный университет управления, Учебно-методическое управление ГУУ; [сост.: О.В. Давыдова, О.М. Писарева, М.Б. Чельшкова]. – М.: ГУУ, 2011.