

7. Социология : энциклопедия / сост.: А. А. Грицанов [и др.]. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
8. Кузнецов, А. А. Информатика. Тестовые задания / А. А. Кузнецов. – 3-е изд. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2006. – 232 с.
9. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 239 с.
10. Мойсеюк, Н. Е. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Е. Мойсеюк. – 4-е вид., доповн. – Київ, 2003. – 615 с.
11. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – М. : Феникс, 1999. – 352 с.
12. Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 239 с.
13. Швець, Д. Е. Тестування як ефективна форма контролю та підвищення якості знань [Електронний ресурс] / Д. Е. Швець // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. праць. – Запоріжжя : ЗДІА, 2010. – Вип. 41. – Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_41_14.pdf
14. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
15. Gandal Matthew. The Power of Testing / Matthew Gandal, Laura McGiffert // Educational Leadership. – 2003. February. – P. 39–42.
16. Борель, Э. Вероятность и достоверность / Э. Борель. – М. : Наука, 1969. – 112 с.

In this article the author justifies advantages of testing method for effective evaluation of educational achievements of students. Types of tests are analysed, their use in educational process as well as for control of acquired knowledge.

Keywords: quality of knowledge, evaluation, educational achievements, testing, student, higher educational establishment.

Васьковская Г. А., доктор педагогических наук, заведующий отделом методики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев.

УДК 378.014.24(4)

О. Л. Жук

КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: СУЩНОСТЬ И ДИАГНОСТИКА

Раскрываются сущность компетентностного подхода как инструмента Болонского процесса, взаимосвязь понятий «компетенции» и «учебные результаты»; определяются диагностические средства компетенций, этапы диагностики учебных результатов; обоснованы характеристики и даны примеры компетентностно-ориентированных задач как средств развития и диагностики компетенций.

Ключевые слова: учебные результаты, компетентностно-ориентированная задача, диагностика компетенций.

В системе высшего образования Республики Беларусь реализуются образовательные стандарты, разработанные на основе требований компетентностного подхода. В настоящее время разработан и проходит утверждение обновленный Макет образовательных стандартов специальностей магистратуры. В

нем также закреплена реализация компетентностной модели образовательного процесса. В ходе разработки и внедрения компетентностно-ориентированных стандартов объективно возникает ряд проблем. Встречи с европейскими экспертами по вопросам высшего образования, анализ научно-методических публикаций российских исследователей подтверждают, что многие проблемы внедрения компетентностного подхода для болонских вузов являются схожими [1, 2].

Наибольшие трудности, как показывает опыт, вызывает учет важнейшего требования компетентностного подхода – формулирование диагностируемых результатов образования на языке компетенций. В этой связи возникает ряд проблем: неоднозначность трактовки понятий «компетенция», «компетентность»; отличие компетенций как результатов обучения от традиционной системы знаний, умений, навыков (ЗУН); классификация компетенций в образовательных стандартах специальностей; отличие учебных результатов (*outcomes*) и компетенций; диагностика компетенций.

Кратко раскроем сущность компетентностного подхода.

В настоящее время компетентностный подход в высшем образовании является общепризнанным. Актуальность и значение этого подхода определяются его предназначением – отвечать вызовам времени.

Не случайно ведущие эксперты мира на последнем 46-м Всемирном экономическом форуме в Давосе обсуждали вопросы, связанные с образованием: «Какие изменения в стратегиях образования необходимы сегодня? Какое образование надо молодым людям, чтобы понимать мир завтрашнего дня?»

Участники этого форума опубликовали список универсальных навыков (или компетенций), которыми должны владеть выпускники к 2020 г. [3]. Наряду с фундаментальным образованием, которое по-прежнему важно, молодые люди должны:

- уметь решать комплексные задачи;
- быть креативными;
- обладать критическим мышлением;
- управлять человеческими ресурсами;
- взаимодействовать с другими людьми;
- обладать эмоциональным интеллектом;
- ответственно принимать решения;
- уметь проводить переговоры;
- ориентироваться на сферу услуг;
- обладать академической гибкостью.

Указанный выше перечень универсальных компетенций для 2020 г. изменен экспертами более чем на 30 % по сравнению с компетенциями, которыми должны были обладать выпускники к 2015 г. Среди компетенций для 2020 г. нет двух универсальных умений, обеспечивающих управление качеством и активное слушание. Вместо них в новом списке появились компетенции, связанные с эмоциональным интеллектом (распознавать как собственные эмоции, намерения, мотивацию и желания, так и чужие; управлять эмоциональными состояниями) и академической гибкостью (учиться на протяжении всей жизни, используя новый инструментарий). Изменен порядок ранжирования компетенций для 2020 г. Так, в первую тройку входят умение решения комплексных задач и способность к критическому мышлению и проявлению креативности, которые будут востребованы бурным развитием робототехники и автономного транспорта, искусственного интеллекта, биотехнологий, геномной и геномной инженерии. Заметим, что

перечень компетенций для 2020 г. в целом изменен в сторону усиления коммуникативных (взаимодействие с другими, переговоры) и личностно-социальных (управление человеческими ресурсами, эмоциональный интеллект, академическая гибкость) компетенций.

Эксперты Давосского форума отмечают, что в высшем образовании должны активнее создаваться условия для реализации студенческой молодежью социально значимых дел и проектов. Это даст возможность более эффективно, шаг за шагом, развивать необходимые в новых условиях навыки, доводя их до профессионализма. Для этого необходимо уйти от убеждения, что образование – это передача «готовых» знаний и умений и место получения диплома. Современный университет должен обеспечивать развитие у студенческой молодежи умений ответственно задавать вопросы, критически осмысливать жизненные ситуации, изучать другие культуры, сотрудничать, обсуждать проблемы и ответственно принимать решения.

Практически параллельно с Давосским форумом в Москве проходил Гайдаровский экономический форум. Ведущим событием этого мероприятия стала большая публичная дискуссия «Может ли образование спасти экологию?» [<http://m.youtube.com/watch?v=Tkj35E492To>]. Высказывания известных экономистов, ученых и политиков были созвучны выводам Давосского форума о роли высшего образования и новых требованиях к выпускникам вузов.

Так, на Гайдаровском форуме отмечалось, что:

- образование должно и может стать паровозом, который вывезет всю экономику вперед, поскольку в образовании должно производиться и изучаться новое знание и моделировать новые образцы социально-экономической жизни;
- нужен новый общественно-государственный заказ на подготовку выпускников.

Если система высшего образования «заточена» лишь на саму систему образования, то можно заключить, что современные университеты осуществляют подготовку выпускников лишь к сегодняшнему дню, не к будущему. Необходима действенная взаимосвязь высшего образования с наукой, экономикой, производством, социумом, бизнесом. Важнейшим инструментом установления этой взаимосвязи и выступает компетентностный подход. Его реализация в высшем образовании призвана сделать образовательный процесс в современном университете более открытым и гибким ко всем внешним изменениям, образовательным потребностям разных категорий граждан, новым требованиям социально-государственного заказа.

Основными понятиями и терминами компетентностного подхода выступают: «компетенция», «компетентность». Они определяют образовательные результаты и результаты дальнейшего профессионального развития специалиста в условиях труда. Также компетентностный подход связан с такими терминами, как «результаты обучения», «студентоцентрированный» характер образовательного процесса.

В Болонском процессе часто понятия «компетенция», «компетентность» отождествляются. Они понимаются, прежде всего, как «то, что люди могут делать, а не то, что они знают». Понятие компетенции означает «больше, чем просто знания и навыки». В международных образовательных документах оно определено как способность личности решать сложные задачи, «опираясь на мобилизацию и психосоциальные ресурсы» (в том числе на навыки и отношения в определенном контексте). В TUNING-проекте, который реализовывался в рамках Болонского процесса, компетенция понимается как знание и понимание, зна-

ние как действовать, знание как быть (ценности). Если выявлять принципиальную разницу между компетенцией и компетентностью, то надо отметить следующее. Компетенция – это совокупность обобщенных знаний, умений, навыков (владение), направленных на решение разнообразных теоретических и практических задач. Компетентность – интегрированное личностное качество, выражающее способность мотивированно и ответственно применять компетенции на практике (для решения широкого круга разнообразных учебных, исследовательских, научно-прикладных, профессиональных, социальных, личностных задач).

Компетенции/компетентности, в отличие от традиционной системы знаний, умений и навыков (ЗУНов), содержат не только познавательный и деятельностный, но и мотивационный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой личностные компоненты. Компетенции определяют поведение или деятельность личности во множестве ситуаций и при решении широкого круга разнообразных, как правило, комплексных задач. Поэтому в основе компетенций лежат так называемые обобщенные знания, умения, навыки, которые способствуют разрешению широкого круга проблем как в социуме, так и в сфере профессии. Перечни компетенций определяются с учетом не только требований системы высшего образования и актуальных научных трендов, но и современных требований к профессиональной деятельности, заказа работодателей. При этом ЗУНы преимущественно направлены на решение типовых учебных (предметных или узкопредметных) задач и социально-профессиональных проблем в стабильных условиях.

В настоящее время в рамках Болонского процесса различаются такие понятия, как учебные результаты (*outcomes*) и компетенции (*competences*). Учебные результаты определяются в виде знаний, умений, навыков, которые имеют предметный (или узкопредметный) характер. Они формируются в ходе изучения дисциплины (или, например, выполнения задания в период учебной практики и т. д.). Учебные результаты выступают этапами формирования определенной компетенции. При этом компетенция определяется совокупностью более обобщенных знаний, умений, навыков (владение), которые дают «ключи» для решения широкого класса комплексных, междисциплинарных учебно-социально-прикладных и профессиональных задач. Именно в такой логике используются понятия компетенций и учебных результатов в Ереванском Коммюнике Министров образования стран Болонского процесса (14–15 мая 2015 г.), а также и в других международных документах по высшему образованию [www.ehea.info]. Такая же точка зрения на вопрос соотношения компетенций и учебных результатов отражена и в реализуемых отечественных образовательных стандартах и учебных программах.

Для описания учебных результатов и компетенций в Болонском процессе используются Дублинские дескрипторы, которые основываются на 5 элементах: знание и понимание; применение знаний и понимания; суждение; коммуникативные навыки; способность к самостоятельному обучению. Эти дескрипторы для степеней и квалификаций являются универсальным инструментом для описания на основе принципа преемственности квалификационных требований для всех трех циклов высшего образования (бакалавриат, магистратура, докторантура). Это позволяет обеспечивать сопоставимость национальных профессиональных стандартов, или квалификационных рамок, с одной стороны, и всеобъемлющей структуры квалификаций для Европейского пространства высшего образования и Европейской структуры квалификаций для образования в течение всей жизни – с другой.

Развитие компетенций является длительным процессом и осуществляется в ходе образовательной, социально-профессиональной деятельности и самообразования. Преподаватель в учебном процессе посредством педагогических средств способствует лишь достижению студентами конкретных (или промежуточных) результатов обучения (*outcomes*), которые являются основой и этапами развития компетенций. Компетенции формируются комплексно, в сложной взаимосвязи в процессе всех форм и видов учебно-исследовательской и социально-воспитательной деятельности студента (освоение отдельных дисциплин и модулей; прохождение практик; НИРС; самостоятельная работа; текущая, промежуточная, итоговая аттестация и др.).

В Болонском процессе учебные результаты и компетенции определяются в логике ответственности студентов за освоение модулей, связанных с получением кредитов; обеспечения гибкости образовательных программ и мобильности студентов. Таким образом, реализация компетентного подхода в рамках Болонского процесса способствует переориентации образовательного процесса с «входных показателей» (сроки обучения, объем часов, содержание, цели и результаты для вузов и преподавателей) на «выходные» параметры – учебные результаты и компетенции студентов.

Обобщая, заключим, что компетентный подход – это система педагогических требований к организации образовательного процесса, направленных на:

- усиление личностного ориентированного (студентоцентрированного) характера обучения и активизацию самостоятельной работы студентов;
- усиление практико-ориентированной, прикладной направленности образовательного процесса;
- определение результатов образования как признаков готовности студента применять компетенции для решения разнообразных задач;
- формирование и диагностику компетенций;
- расширение связей вуза с работодателями, научной сферой, бизнесом.

Компетентный подход выступает научно-методической основой разработки (обновления) содержания обучения. Проектирование содержания обучения на основе требований компетентного подхода должно осуществляться с учетом следующих факторов: государственный, социальный заказ на подготовку кадров; требования работодателей к специалисту, профессиональной подготовке выпускников; требования рынка труда; требования системы высшего образования; инновации; достижения в науке, технологиях.

Указанные факторы, в свою очередь, определяют функции, проблемы, задачи профессиональной деятельности. Все это в совокупности задает перечень компетенций как обобщенных результатов обучения, на основе которых и проектируется компетентное, или контекстное содержание обучения (т. е. в контексте будущей профессиональной деятельности студентов). Важнейшей характеристикой такого содержания обучения являются его практико-ориентированность и прикладная направленность.

Важнейшим элементом контекстного содержания обучения является компетентностно-ориентированная задача. Такая задача выступает средством развития и диагностики компетенций. Характеристиками компетентностно-ориентированной задачи выступают следующие особенности:

- 1) прикладная направленность (соответствие задачи определенной компетенции; соответствие содержания и методов решения задачи содержанию и технологиям профессиональной деятельности);

- 2) междисциплинарный характер;
- 3) открытый характер (существует несколько решений задачи);
- 4) возможность использования при решении задачи ИКТ, индивидуальных и коллективных форм учебной работы, кейс-метода, проектной технологии и др.;
- 5) возможность внедрения результатов в практику (например, через проектную деятельность). Использование вне вуза полученных в учебном процессе результатов – это требование и показатель внедрения компетентностного подхода в профессиональную подготовку.

Приведем примеры компетентностно-ориентированных задач по дисциплинам «Основы психологии и педагогики», «Педагогика» [4].

1. Разработайте педагогический маршрут собственного карьерного роста с учетом ближнесрочных и долгосрочных целей личностного и профессионального развития.

2. Разработайте адаптивную методику, сочетающую методы проблемного обучения и приемы обучения учащихся с особыми образовательными потребностями (на примере определенной темы школьного курса математики для 6 кл.). Опишите этапы реализации методики в инклюзивной образовательной среде.

В традиционной, предметно-ориентированной модели образования представленные задачи могли быть сформулированы следующим образом:

1. Назовите виды карьеры и раскройте их особенности.

2. Раскройте сущность адаптивной методики, сочетающей методы проблемного обучения и приемы обучения учащихся с особенностями развития.

Решение студентами компетентностно-ориентированных задач способствует освоению ими обобщенных психолого-педагогических знаний и умений, способов (технологий) будущей профессиональной деятельности, которые и выступают основой для развития определенных компетенций. При решении первой компетентностной задачи у студентов формируются универсальные социально-личностные компетенции, связанные с навыками проектирования собственной карьеры и управления ею, разработки педагогического маршрута по личностному и профессиональному самосовершенствованию; при второй задаче – развиваются профессионально-педагогические компетенции, связанные с освоением эффективных методик и технологий обучения и обеспечивающие формирование технологической компетентности педагога.

Чтобы компетенции могли подлежать оцениванию, необходимо их формулировать в стандартах, учебных программах в конкретном, диагностируемом виде. Это означает, с одной стороны, что компетенции должны соотноситься с практическим результатом образовательной деятельности студента. С другой стороны, компетенции должны определять учебные результаты в обобщенном виде и характеризовать поведение (деятельность) студента или выпускника во множестве социально-профессиональных ситуаций. Поэтому диагностический инструментарий должен носить не узкодидактический, а комплексный характер. Другими словами, узкопредметной, однозначно решаемой задачей качественно проверить сформированность компетенции не представляется возможным. В этой связи комплексные диагностические средства, которые выявляют способность студента применять компетенции на практике, могут включать:

- компетентностно-ориентированные задачи;
- разработку и защиту учебно-исследовательского проекта;
- имитационные, ролевые, деловые игры;

- итоговую оценку за все виды студенческих практик;
- рейтинговую систему оценки знаний, умений;
- кейс-метод.

Наиболее эффективным и часто используемым средством диагностики является компетентностная задача. Анализ опыта разработки и использования диагностических средств позволяет определить основные универсальные этапы проведения диагностики на основе компетентностных задач:

1. Актуализация преподавателями перечня компетенций как результатов образования, содержащихся в образовательных стандартах специальностей и в учебных программах. Предъявление этого перечня студентам.

2. «Расшивка» («разбивка») этих компетенций на учебные результаты (*outcomes*), т. е. на знания, умения, навыки, которые имеют меньший уровень обобщения и связаны с конкретными результатами деятельности в рамках образовательного процесса.

3. Выявление уровней, критериев и показателей сформированности учебных результатов (что должен знать, уметь делать, чем владеть студент или выпускник при решении задач в ходе освоения дисциплины, ее раздела, модуля).

4. Разработка в соответствии с содержанием компетенций компетентностных задач, которые классифицируются по выявленным уровням.

5. Шкалирование ранее выявленных показателей по какой-либо балльной системе.

Проблема квалиметрии образовательных результатов непростая. Она не имеет единственно правильного пути разрешения. Требуется учет специфики преподаваемых дисциплин, профиля подготовки студентов. Вопрос диагностики должен обсуждаться и решаться в кафедральных коллективах. В системе высшего образования республики накоплен определенный опыт по проблемам внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс вуза, диагностики компетенций как результатов обучения [4, 5, 6].

Компетентностный подход имеет исторически обусловленный характер. Многие его понятия развиваются, и с помощью формальной логики в полной мере они не могут быть обоснованы и строго определены. Вот почему у международных, российских и белорусских экспертов нет (да и не может быть!) единых подходов, например, к классификации компетенций, их диагностике. Специалистам необходимо сообща выработать единые подходы по вышепредставленным вопросам с учетом уже накопленного и реализуемого опыта в отечественной системе образования. Коллективы кафедр, учебно-методические комиссии факультетов, межвузовские учебно-методические объединения должны играть здесь активную роль.

Список литературы

1. Елина, Е. Г. Компетенции и результаты обучения: логика представления в образовательных программах / Е. Г. Елина, Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 10–19.
2. Кузнецова, Е. М. Компетентностно-ориентированные образовательные стандарты: проблемы реализации / Е. М. Кузнецова // Высшее образование в России. – 2016. – № 5. – С. 150–155.
3. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution / World Economic Forum [Electronic resource]. – URL: [http:// www.weforum.org/ agenda/2016/](http://www.weforum.org/agenda/2016/)

01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution. – Date of access: 01.02.2016.

4. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода : учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко. – Минск, 2007. – 192 с.

5. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентный подход / О. Л. Жук. – Минск, 2009. – 336 с.

6. Федин, В. Т. Диагностирование компетенций выпускников : учеб.-метод. пособие / В. Т. Федин. – Минск, 2008.

The essence of competence approach as a tool of the Bologna process, concepts «competence», «outcomes» are revealed in the article. The tools and stages of competence assessment are defined. Competence-oriented task is defined as a tool of development and assessment of student competences.

Keywords: competences of students, learning outcomes, competence-oriented task, competence assessment.

Жук О. Л., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск.

УДК 378.146

В. А. Капанова

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ

Рассматриваются сущностные характеристики рейтинговой системы оценки знаний, причины ее появления, распространенные модели, достоинства и возможные риски, педагогические условия применения. Анализируются мнения специалистов относительно рейтинговой системы, основанные на ее практическом использовании в вузовской практике.

Ключевые слова: рейтинговая система, балльно-рейтинговая система, модульно-рейтинговая система, оценивание, сравнительный анализ, качество обучения, вуз, модели, достоинства и недостатки, педагогические условия использования.

В настоящее время во многих учреждениях высшего образования не только Российской Федерации, но и Республики Беларусь активно внедряется балльно-рейтинговая система (БРС) оценки учебных достижений обучающихся. Заметим, что названия данной системы оценивания варьируются: рейтинговая, балльно-рейтинговая, модульно-рейтинговая, рейтингово-накопительная. На наш взгляд, данные термины по большому счету являются синонимичными, ибо речь фактически идет об одной и той же системе оценивания. В большинстве вузов действуют «Положения о рейтинговой системе оценки знаний студентов». Данные положения варьируются не только в рамках одной страны, но и в рамках всей системы высшего образования. Здесь ключевую роль играет профиль вуза, специфика изучаемого предмета. Соотношения между оценками в баллах и их буквенными и числовыми эквивалентами являются существенной особенностью рейтингового регламента конкретного университета. Если в учреждениях высшего образования Республики Беларусь балльно-рейтинговая система оцен-