

благодаря образованию и духовно-нравственному воспитанию. Недостатки в первом или втором приводят к систематически неверным решениям, повышают количество ошибок. И наоборот, повышение уровня и того, и другого количество ошибок сокращает. Минимизация вероятности ошибок в множестве принимаемых решений на реги-

ональном уровне должна стать одной из сфер ответственности опорного регионального вуза.

Литература

1. Белоцерковский А.В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. № 7. С. 3–9.

UNIVERSITIES AS GENERATOR FOR REGIONAL DEVELOPMENT

BELOTSERKOVSKY Andrey V. – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Rector, Tver State University, Tver', Russia. E-mail: a.belotserkovsky@tversu.ru

Abstract. Some systematic challenges for Russian higher education are considered. Several ways of meeting the challenges are proposed in order to turn regional universities into the centers of regional development.

Keywords: leading regional universities, regional development, SAT, admission quotas, federal universities

References

1. Belotserkovsky A.V. (2012) [Russian higher education: on challenges and risks]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 7, pp. 3-9. (In Russ., abstract in Eng.)

КОМПЕТЕНЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ: ЛОГИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ

ЕЛИНА Елена Генриховна – д-р филол. наук, профессор, проректор по учебно-методической работе Саратовского государственного национального исследовательского университета им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: elinaeg@info.sgu.ru

КОВТУН Елена Николаевна – д-р филол. наук, профессор, заместитель декана филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: kovelen@mail.ru

РОДИОНОВА Светлана Евгеньевна – канд. филол. наук, доцент, начальник учебно-методического управления Башкирского государственного университета. E-mail: rse14@mail.ru

Аннотация. Статья отражает опыт деятельности президиума научно-методического совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию по представлению результатов обучения в связи с разработкой примерной основной образовательной программы бакалавра филологии. В статье осуществлена постановка проблем, определившихся в процессе этой работы, и даны предложения о возможных алгоритмах формулирования результатов обучения и критериев их оценивания, пригодных для всех уровней филологического образования, с опорой на методические разработки международного проекта TUNING («Настройка образовательных структур в Европе»).

Ключевые слова: компетенции, результаты обучения, основные образовательные программы, ФГОС, TUNING, филологическое образование

Проектирование примерных основных образовательных программ (ПООП) в контексте введения новой версии ФГОС ставит перед методическим и преподавательским сообществом множество сложных задач. Одной из наиболее важных сегодня является так называемая «расшивка» профессиональных компетенций. В ходе проектирования ПООП по направлению подготовки 45.03.01 – Филология (уровень бакалавриата) выявился целый ряд проблем, связанных с решением этой задачи, которые, как нам думается, являются актуальными для самых разных направлений подготовки. Данная статья написана в русле дискуссии, поднятой публикацией Е.В. Караваевой [1], и продолжает обсуждение поставленных в ней вопросов.

Начиная с 2010 г. ФГОС в русле европейских тенденций основываются на компетентностном подходе. Он используется и в обновленной версии стандартов (именуемой в среде методистов «ФГОС 3+»), принятой в связи с вступлением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». В ней компетентностный подход становится еще более значимым, так как стандарты более не регламентируют перечень учебных дисциплин, определяющих содержание образовательной программы, – за исключением философии, истории, иностранного языка, безопасности жизнедеятельности и физической культуры. Таким образом, содержательное наполнение учебного плана задают отныне в основном именно компетенции.

Эта особенность новых стандартов ставит перед разработчиками вузовских основных образовательных программ (далее – ООП) весьма сложную задачу: корректно сформулировать, каким образом, в какой последовательности и на каком уровне формируются в ходе реализации программ заявленные в ФГОС компетенции, а также – как проверяется их формирование. От-

ветственность разработчиков при этом возрастает, поскольку на основе данных формулировок в дальнейшем предполагается оценивать качество обучения по программе и принимать решение о ее государственной аккредитации.

Напомним, что в рамках Европейского пространства высшего образования понятие «компетенция» обозначает комплекс способностей, знаний, представлений, межличностных, интеллектуальных, инструментальных навыков, этических установок, которые вырабатываются параллельно и совокупно в процессе *всех форм учебной деятельности* обучающегося (освоение отдельных дисциплин и групп дисциплин, прохождение практик, НИР, самостоятельная работа, текущая, промежуточная, итоговая аттестация). Вот почему напрямую соотносить формирование компетенций с отдельными позициями учебного плана не всегда просто. Как правило, это влечет за собой несоответствие (а иногда и прямое противоречие) между формулировками компетенций, содержащихся в ФГОС и ООП, и наименованиями предметов, а также описаниями целей, задач и требований к освоению курсов, которые представлены в программах учебных дисциплин. Попытки излишней формализации в данной сфере лишь вызывают недоумение преподавателей: всерьез определить (нередко в процентах), какую часть той или иной компетенции формируют их курсы, едва ли возможно в принципе.

В европейской образовательной практике в последние годы все шире распространяется мнение, что компетенция является категорией, понятной прежде всего работодателю и характеризующей профессиональную деятельность выпускника уже после окончания вуза, непосредственно на рабочем месте. В ходе же освоения ООП преподаватель имеет дело не с формированием собственно компетенций, но с планированием и контролем достижения конк-

ретных *результатов обучения по отдельным компонентам учебного плана.*

Подобное представление отражено, например, в материалах авторитетного международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» («Tuning Educational Structures in Europe» – TUNING)¹. Разработанные в рамках данного проекта методики формулирования на основе компетенций результатов обучения для каждого элемента учебного плана уже находят отражение в российских нормативных документах. Так, в «Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры», утвержденном приказом министра образования и науки РФ № 1367 от 19 декабря 2013 г. (далее – Порядок), прописано, что «в образовательной программе определяются планируемые результаты освоения образовательной программы (в целом. – *Авт.*) – *компетенции обучающихся*, установленные образовательным стандартом ... и планируемые результаты обучения по каждой дисциплине (модулю) и практике – *знания, умения, навыки и (или) опыт деятельности*, характеризующие этапы формирования компетенций и обеспечивающие достижение планируемых результатов освоения образовательной программы» (п. 14). Также установлено, что «для каждого результата обучения по дисциплине (модулю) или практике организация определяет показатели и критерии оценивания сформированности компетенций на различных этапах их формирования, шкалы и процедуры оценивания» (п. 21).

Таким образом, Порядок вводит четкое разграничение между *результатами обучения по всей образовательной программе, выраженными в форме компетенций*, которые могут быть адекватно оценены

лишь «на выходе», в процессе государственной итоговой аттестации, и *результатами обучения по отдельным компонентам учебного плана* (дисциплинам, практикам, НИР), *выраженными в традиционном для российской практики формате знаний, умений, навыков (владений)*. В последнем случае результаты обучения представляют собой описание того, что студент должен знать, понимать или уметь после успешного завершения определенного этапа обучения. Они определяют параметры, которые могут быть объективно оценены и достижение которых студентом является подтверждением, что заявленные в ООП компетенции действительно сформированы [см. 2; 3].

Ясно, что наибольшую трудность при подобном подходе представляет *соотнесение формулировок компетенций и описаний результатов обучения* по отдельным позициям учебного плана, иными словами, – разделение («расшивка») компетенций на конкретные знания, умения и навыки (владения). Для облегчения данного процесса методическими сообществами предлагаются специальные алгоритмы. Так, эксперты Ассоциации классических университетов России (АКУР) разработали «карты компетенций». Карта содержит характеристику компетенции (ее привязку к уровню образования, квалификации, структуре компетентностной модели конкретного направления подготовки и т.п.), начальные требования к ее формированию (пороговый уровень предшествующей подготовки), таблицу соотнесения отдельных уровней данной компетенции с конкретными владениями, знаниями и умениями, а также шкалу оценивания достижения результатов обучения и описание применяемых для этого форм контроля. Практика заполнения данных карт для ООП подготовки бакалавров по направлению 45.03.01 – Филология выявила ряд существенных проблем, с ко-

¹ Подробнее об этом см.: <http://www.unideusto.org/tuningeu>; <http://tuningrussia.org/ru>.

торами предстоит в той или иной форме столкнуться всем отечественным разработчикам образовательных программ.

Пожалуй, наиболее сложным и настоятельным оказывается вопрос об *уровнях компетенции*. Методические разработки проекта TUNING рекомендуют выделять несколько уровней сформированности каждой компетенции – от начального (порогового) до наиболее продвинутого (глубокого). Количество уровней не регламентируется (и, тем более, не унифицируется), но, как правило, составляет от двух до четырех. На этот же подход ориентирует российские вузы и новый Порядок, требующий представить в ООП «перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы».

Соотнесение уровней компетенции с отдельными частями и периодами образовательного процесса как методология TUNING, так и Порядок оставляют на усмотрение разработчиков образовательных программ. Здесь возможны различные подходы.

Подход первый

В начале работы над «расшивкой», как правило, предлагается идея привязки уровней компетенции к уровням высшего образования: бакалавриат – магистратура – аспирантура (подготовка кадров высшей квалификации). Действительно, для каждого направления подготовки можно выделить компетенции, являющиеся общими для всех уровней образования и отличающиеся применительно к каждому из них лишь шириной и глубиной. (Для филолога это, например, компетенции лингвистической и литературоведческой интерпретации текста, владения основным изучаемым языком, навыками коммуникации и т.п.)

Однако данный подход наталкивается по крайней мере на два препятствия. Первым является недостаточная согласованность перечней компетенций в ФГОС бакалавра и магистра (а ныне еще и аспиранта).

В этом отношении в российской практике, к сожалению, не соблюден один из базовых методических принципов TUNING: формулирование перечня компетенций *для предметной области (направления подготовки) в целом, вне зависимости от уровня образования*. В проекте TUNING подразумевается, что при разработке конкретной образовательной программы ее создатели сами определяют, какие именно компетенции из этого «максимального» перечня и на каком уровне сформированности обеспечит их программа.

Авторы данной публикации полагают, что российскому образовательному сообществу в процессе работы над ФГОС последующих поколений целесообразно было бы обратиться если не к «максималистскому» подходу TUNING (это затруднено тем, что стандарты определяют *минимальные* пороговые требования к ООП), то хотя бы к принципу *сквозного* прописывания компетенций для всех уровней образования.

Например, профессиональная компетенция «способность к созданию различных типов текстов» для филологов могла бы члениться на следующие уровни, соотносимые с уровнями образования:

1-й уровень (бакалавр) – способен создавать логически выстроенные, грамотные, корректно стилистически оформленные тексты разных жанров на основе существующих методик;

2-й уровень (магистр) – способен создавать логически выстроенные, грамотные, корректно стилистически оформленные тексты разных жанров – как на основе существующих методик, так и креативные;

3-й уровень (выпускник аспирантуры) – способен создавать, в том числе спонтанно, логически выстроенные, грамотные, корректно стилистически оформленные тексты разных жанров – как на основе существующих методик, так и креативные, а также разрабатывать новые методики создания текстов.

Увы, пока не только разнятся форму-

лировки компетенций в стандартах различных уровней, но и существенно различаются задачи обучения. Процесс профессионального взросления наиболее интенсивно проходит в бакалавриате. Соответственно, более обширен, чем в магистратуре и аспирантуре, набор дисциплин; спектр умений/владений у бакалавров также значительно шире, а технологии обучения на первом уровне высшего образования иные, чем в дальнейшем. Если бакалавр получает начальные представления о большом количестве филологических дисциплин и не меньшем числе нефилологических, то магистр углубляет знания в рамках гораздо более узко ориентированной программы, связанной, как правило, с определенным разделом филологической науки или прикладного знания. В рамках же аспирантской подготовки обучающийся и вовсе концентрируется в основном на конкретной научной теме.

Кроме того – и в этом второе препятствие для стройной модели «уровни компетенции/уровни образования», – целый ряд компетенций в рамках одного направления подготовки вовсе не является сквозным. На каждом из последующих по отношению к бакалавриату уровней образования неизбежно появляются новые компетенции, даже если студент не меняет профиль подготовки. При смене же профиля (пусть и в рамках того же направления) или его расширении до междисциплинарного доля этих новых компетенций зачастую становится определяющей.

И все же осуществление сквозного принципа формулирования компетенций по всем уровням образования помогло бы, по нашему мнению, решать большое количество проблем, прежде всего связанных с обоснованием существования этих уровней образования и – после согласования с соответствующими профессиональными стандартами – необходимости обучения на них студентов.

Подход второй

Другим подходом к выделению уровней компетенции может стать отслеживание последовательности ее формирования на протяжении одного уровня образования (одной образовательной программы). Скажем, на первом курсе обучения и на этапе подготовки выпускной квалификационной работы студент явно обладает разной степенью сформированности одних и тех же компетенций. При подобном подходе возможен последовательный учет этапов, которые студенты проходят от года к году, осваивая различные дисциплины, практики и т.д. На такой подход с формальной точки зрения ориентирует и Порядок, требующий определять в ООП «перечень компетенций с указанием *этапов их формирования в процессе освоения образовательной программы*».

Возможно, при таком подходе у компетенций, формируемых в бакалавриате, уровней окажется больше, чем в магистратуре или аспирантуре (в том числе потому, что общая трудоемкость обучения на этом уровне образования больше). Впрочем, здесь не должно быть императива: в бакалавриате выделять три или четыре этапа, а в магистратуре, скажем, два. Все зависит от типа компетенции, который можно определять по степени ее влияния на формирование профессионального облика выпускника. Разумеется, нельзя говорить, что одна компетенция важнее другой, однако длительность их формирования может быть разной.

Приведем пример. Общепрофессиональная компетенция «способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории литературы, истории отечественной литературы (литератур) и мировой литературы; представление о различных жанрах литературных и фольклорных текстов» (ОПК-3) явственно предполагает историко-литературную и теоретико-литературную направленность, задаваемую соответствующими учебными курсами.

Как бы ни строился учебный план, кому бы он ни был адресован – русистам или романо-германистам, очникам или заочникам, прикладникам или педагогам, – в нем обязательно будут представлены историко-литературные курсы по русской или родной и зарубежной литературе. Эти курсы не обойдут вниманием определенные (в большинстве случаев одни и те же или сопоставимые) периоды развития литератур. Вот почему при «расшировке» данной компетенции, во-первых, необходимо в рамках бакалавриата вычленив целых четыре этапа ее формирования, соотнесенные с разными освоенными студентом периодами истории литературы, а во-вторых, соблюдая принцип последовательного приращивания знаний, умений и владений, сохранять на каждом этапе некое «ядро» компетенции.

Таким образом, одна из важнейших филологических компетенций формируется на перекрестье различных требований, выполняемых последовательно от простого к сложному. Заметим, что в магистратуре подобной компетенции нет. Поэтому отказаться от заявленных этапов ее формирования в бакалавриате не представляется возможным.

Вместе с тем возникает и ряд опасений. Многочисленные и многомерные требования к каждому уровню (по сути, к каждому курсу обучения в бакалавриате) неизбежно влекут за собой столь же сложную и объемную отчетность при разработке оценочных средств и при подтверждении должного качества обучения по программе. К тому же возникают вопросы. Предполагает ли отсутствие в ФГОС магистра соответствующей компетенции отказ от ее углубления на втором и далее – третьем уровне образования? Если выпускник бакалавриата осваивает позднее магистерскую программу по русской или зарубежной литературе, а затем защищает по ним же кандидатскую диссертацию, не совершенствуются ли при этом соответствующие знания,

умения и навыки? При столь высоких требованиях уже в бакалавриате сформулировать различия уровней в данном случае будет совсем не просто.

Подход третий

Если все же полагать, что компетенции могут быть оценены лишь «на выходе», т.е. после освоения всей образовательной программы (а не после каждого курса или изучения отдельной дисциплины), то для филологов вполне допустимо связать уровни многих компетенций с *особенностями профиля подготовки (направленности ООП)*.

Например, для компетенций «способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации» (ОПК-2) и «свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке» (ОПК-5) *первый (низший) уровень* может быть достигнут студентами, завершившими обучение в бакалавриате на базе иностранного неблизкородственного языка/языков (например, из группы романских, германских и т.п.). *Второй (продвинутой) уровень* – студентами, изучающими филологию на базе иностранного близкородственного языка/языков (например, индоевропейского – для русскоязычных студентов; индоевропейского – для тюркоязычных, т.е. владеющих татарским, башкирским, чувашским и т.п.; индоевропейского – для студентов с родным финно-угорским языком, т.е. владеющих марийским, коми и т.п.). *Третий (наивысший) уровень* может быть достигнут студентами, изучающими филологию на базе родного языка/языков (русского или языка/языков народов Российской Федерации).

Различия уровней в данном случае обусловлены объективной разницей в содержании программ, хорошо знакомой членам

УМС по филологии еще со времен разработки первых образовательных стандартов, объединяющих подготовку филологов-русистов, филологов – специалистов по языкам народов РФ и филологов-зарубежников. У последних весьма значительный объем занимают курсы практического языка, который в большинстве случаев начинается в бакалавриате изучаться «с нуля». У первых же двух такая необходимость отсутствует – и освободившееся место в учебном плане отводится углубленным курсам грамматики русского/родного языка, его истории, диалектологии и т.п.

Подобная логика действует и в случае изучения в рамках ООП нескольких литератур (ОПК-2). Так, студент-славист в МГУ им. М.В. Ломоносова параллельно изучает историю: 1) литературы страны основного языка (например, чешской, польской и т.п.), 2) литератур иных славянских народов, 3) русской литературы, 4) зарубежной литературы. Все эти курсы имеют разный объем, и их роль в профессиональной подготовке весьма различна. Ясно, что наивысшие результаты будут достигнуты при обучении литературе страны основного языка, а об истории русской и зарубежной литературы студент-славист будет иметь гораздо менее глубокие представления, чем, скажем, филолог-русист или романо-германист.

На разных уровнях освоения компетенции в зависимости от профиля подготовки (зарубежная неродственная, зарубежная родственная или отечественная филология) идет процесс усложнения знаний, умений и владений: от понимания отдельных базовых положений и концепций к их системному освоению; от основных вех в истории языка – к последовательному знанию этой истории; от простейших умений идентифицировать ключевые теоретические положения истории основного языка – к гораздо более сложным и разнообразным (сопоставлять концепции, выявлять тенденции развития, видеть сферу применения к яв-

лениям основного изучаемого языка и родственных ему языков) и т.д.

Подчеркнем еще раз: право принимать решение о том, какой именно из перечисленных подходов применять, равно как и возможность поиска иных подходов, и TUNING, и Порядок предоставляют разработчикам ООП. Логика создания Европейского пространства высшего образования требует лишь «прозрачности» программ, т.е. внятного объяснения использованных принципов. И все же определенно-го единства подходов хотелось бы достичь, иначе не только образовательные программы различных вузов, но и ООП разных уровней образования в одном и том же вузе едва ли окажутся сопоставимыми. А это, в свою очередь, затруднит даже «линейное» обучение студента в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, не говоря уже о смене профиля и вуза.

Самостоятельным сложным вопросом является разработка карт компетенций для *примерных* основных образовательных программ подготовки филологов. Если применительно к отдельной вузовской ООП неизбежна конкретизация требований, то в рамках ПООП необходимо предусмотреть формулировки, подходящие для *всех филологов страны независимо от профиля обучения*.

В заключение раздела об уровнях компетенций добавим, что в ряде случаев – когда компетенция формируется в процессе освоения одного или малого количества компонентов учебного плана и/или на протяжении небольшого периода обучения – выделение нескольких ее уровней может оказаться ненужным.

Не менее острой при «расшивке» оказалась проблема определения, какие именно результаты – знания, умения и владения – формируют в итоге ту или иную компетенцию. Многое в данном вопросе зависит от типа компетенции. Для направления «Филология» явно различаются «знаниевые» и «навыковые» компетенции, напри-

мер: «способность демонстрировать *знание* основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации» (ОПК-2) и «свободное *владение* основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке» (ОПК-5).

Если для «навыковых» компетенций очевидно наличие предпосылок их формирования в виде знаниевых компонентов (на базе определенных знаний складываются в дальнейшем умения и навыки), то для «знаниевых» компетенций формулировки того, что должен выпускник «уметь» и чем «владеть», оказываются отчасти надуманными и формально следующими шаблону карты компетенции. Например, в расшифровке ОПК-2 «владеть понятийным и терминологическим аппаратом общего языкознания, теории основного изучаемого языка» фактически пересказывается другими словами формулировка того, что выпускнику нужно «знать».

Вот почему вполне можно допустить, что в некоторых картах компетенций будут отсутствовать отдельные компоненты (владения, умения или знания). Стоит лишь помнить, что преобладание чисто «знаниевых» результатов обучения неизбежно выводит в дальнейшем проблемы с обоснованием востребованности соответствующей программы на рынке труда.

Следующая проблема – ожидаемая несопоставимость учебных планов, составленных на основе требований ФГОС 3+, и угроза «потери» в новом формате ряда важных профессиональных дисциплин.

В соответствии с рекомендациями TUNING, формирование компетенций не ставится в прямую зависимость от строго определенных для той или иной предметной области форм учебной работы. Подобный подход отражает точку зрения работодателя, которому в большинстве случаев

безразлично, в результате изучения каких именно дисциплин его работник обладает необходимыми личностными и профессиональными качествами. В рамках того же подхода методология TUNING постулирует, что учебный план должен задаваться перечнем компетенций, но ни в коем случае не наоборот. И если привычная для кафедры (факультета, института) дисциплина не участвует в формировании ни одной из заявленных компетенций, эта дисциплина должна быть признана избыточной и не должна попасть в учебный план.

Почему данный принцип при всей его рациональности может оказаться опасным? Прежде всего потому, что формулировки компетенций порой носят обобщенный характер, кроме того, они далеко не всегда корректны и четки, а значит, их интерпретация во многом зависит от субъективности разработчиков ООП. Соответственно, и «привязка» результатов обучения к конкретным компонентам учебного плана тоже происходит по-разному. Обновленный ФГОС не содержит перечня обязательных дисциплин, формирующих профессиональные компетенции, и каждый создатель ООП либо ориентируется на сложившуюся традицию, либо решает вопрос в согласии с собственным представлением о том, чему именно и в рамках каких курсов учить студента.

Разумеется, ФГОС во главу угла ставят именно компетентностный, а не дисциплинарный подход (он сковывает свободу вуза и затрудняет, в частности, академическую мобильность студентов). Но, вероятно, неправомерно и отказываться от каких-либо традиционно изучаемых дисциплин лишь потому, что они не нашли однозначного отражения в формулировке какой-либо компетенции. Если практика доказывает их нужность и важность, скорее следует подумать об уточнении формулировок компетенций, чем об исключении их из учебного плана какого-либо курса. Частично, впрочем, данная проблема может решать-

ся за счет дополнительных компетенций, которые разработчики вправе предусматривать сверх имеющихся в ФГОС для конкретной ООП. Однако учитывая сложность формулирования на основе компетенций результатов обучения и критериев оценивания их достижения, едва ли стоит ожидать, что вузы в полной мере будут пользоваться этими правами.

Думается, разрыв прямой зависимости компетенций от конкретных дисциплин в отечественной образовательной практике будет возможен лишь при выполнении следующей группы условий: из формулировок компетенций полностью уйдут отсылки к тем или иным предметам; преподавательское сообщество активно освоит компетентностный подход; не на словах, а на деле усилится влияние работодателей на содержание ООП.

Сегодня же наблюдается скорее обратная тенденция. Разработчики перечня общекультурных компетенций для макета ФГОС 3+ от обобщенных формулировок предыдущей версии стандарта (например, «владение культурой мышления; способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения» (ОК-1)) перешли к формулировкам «дисциплинарным»: «способность использовать *основы философских знаний* для формирования мировоззренческой позиции» (ОК-1); «способность использовать *основы экономических знаний* в различных сферах жизнедеятельности» (ОК-3); «способность использовать *основы правовых знаний* в различных сферах жизнедеятельности» (ОК-4).

Наконец, еще об одном важном разделе карты компетенций – критериях оценивания результатов обучения. Здесь не хотелось бы видеть формальные критерии: «не знает»; «слабо знает»; «знает, но не во всем хорошо»; «знает отлично». К сожалению, с такими формулировками чаще всего и приходится встречаться. Возможно, в этом разделе карты не следует заведомо

определять количество «столбцов» – по одному на каждую оценку. Гораздо важнее представить динамику качества достигнутых результатов обучения: от крайне слабой до вполне достойной – и предложить систему *объективно проверяемых* критериев. С последними и связаны наибольшие трудности.

Например, анализируя карту упомянутой выше компетенции ОПК-3, мы видим, что «двоечник» на первом уровне освоения компетенции «не владеет методами прочтения и комментирования художественных текстов, не имеет представления о литературных родах и жанрах, не владеет литературоведческими терминами и методами стиховедческого анализа; не в состоянии найти в тексте средства художественной выразительности и т.п.». «Отличник» на том же уровне освоения компетенции «уверенно владеет методами прочтения и комментирования художественных текстов, различает роды и жанры в литературе, активно и уместно пользуется литературоведческими терминами, ориентируется в законах стихосложения; находит в тексте средства художественной выразительности и т.п.». При определении критериев оценки «удовлетворительно» можно использовать такие трафареты, как «слабо владеет», «мало читает», «поверхностно анализирует», «делает существенные ошибки в...», «недостаточно ориентируется в...», «не в состоянии осмыслить», «наивно-реалистически воспринимает условные формы художественного текста».

Однако в любом случае, при любых формулировках остается вопрос о проверяемости оценок, их обоснованности. Понятно, что если речь идет, например, о тестовой проверке, все просто: за какое количество правильно решенных тестов ставится оценка «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» – решается заранее. Но где же исчисляемый, проверяемый критерий того, что студент знает что-либо «поверхностно», что эти ошибки именно «суще-

ственны»? Как доказать, что обучающийся «видит» или «не видит» связей между какими-то понятиями? Никто, разумеется, не отменяет экспертную оценку, которую способен дать только квалифицированный преподаватель (или комиссия, состоящая из таких преподавателей), но субъективность такого рода критериев таит возможность их оспаривания обучающимися.

Таким образом, важнейшей задачей профессионального преподавательского и методического сообщества в ближайшее время станет выработка критериев и процедур оценивания результатов обучения и создание фондов оценочных средств. От того, насколько успешно (и неформально!) мы выполним эту работу, будет зависеть успешность всех последующих шагов по реализации образовательной программы.

Главным же итогом анализа опыта заполнения карт компетенций для авторов публикации стало убеждение в том, для этой деятельности (как и для разработки всей ООП) необходим *методический коллектив*. Если рабочую программу учебной дисциплины может создавать один преподаватель (учебный план, как правило, составляет заместитель декана по учебной работе или председатель учебно-методической комиссии), то сформировать карту компетенции может лишь группа опытных преподавателей-методистов, имеющих представление и об учебном плане, и о рабочих программах дисциплин, и, главное, об основной образовательной программе и поставленных в ней целях обучения.

Разработчики карт компетенций в идеале должны воспринять свою задачу как на-

учно-методическую рефлексию по поводу содержания и структуры образования. При этом карты компетенций должны основываться не на амбициях отдельных кафедр или преподавателей, но исключительно на требованиях образовательной программы – то есть на ее концепции, методической целесообразности, запросах работодателей. Только коллектив, осознающий высокую значимость этой работы и ответственность перед студентами, в состоянии спроектировать карту компетенции, которая будет нужна не для строки в отчете, а для реального улучшения качества образования.

Литература

1. *Караваяева Е.В.* Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования // Высшее образование в России. 2014. № 8–9. С. 5–15.
2. *Ковтун Е.Н., Родионова С.Е.* Промежуточная и итоговая аттестация при компетентностном подходе: применение инновационных образовательных технологий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Филология. Журналистика». 2013. № 4. С. 109–112;
3. *Родионова С.Е., Григорьева Т.В., Иванова С.В., Родионова А.Е., Салихова Э.А., Якубова Р.Х., Ямалетдинова А.М.* Проектирование и реализация образовательных программ по направлению «Филология» при компетентностном подходе: опыт применения TUNING-методики // Информационный бюллетень Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. № 15. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. С. 26–48.

COMPETENCES AND OUTCOMES OF LEARNING: THE LOGIC OF THEIR REPRESENTATION IN EDUCATIONAL PROGRAMMES

YELINA Elena G. – Dr. Sci. (Philology), Professor, Deputy Head for training and methodological affairs, N.G. Chernyshevsky Saratov State National Research University, Saratov, Russia. E-mail: elinaeg@info.sgu.ru

KOVTUN Elena N. – Dr. Sci. (Philology), Professor, Deputy Dean of the Philology Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: kovlen@mail.ru

RODIONOVA Svetlana E. – Cand. Sci. (Philology), Associate Professor, Head of the

training and methodology department, Bashkir State University, Ufa, Russia. E-mail: rse14@mail.ru

Abstract. The article covers the experience the Presiding members of the Philology scholarly methodological council of the training and methodology union of classical universities have got in representing the results of learning in the process of professional competences formation associated with the elaboration of a Bachelor of Philology approximate curriculum. The article brings up the issues that got their shape in the process of this work and it also puts forward some suggestions on possible algorithms of the formulation of educational outcomes and the criteria of their assessment which could fit all the levels of Philological training, on the basis of methodological findings of the TUNING international project (“Tuning educational structures in Europe”).

Keywords: competences, outcomes of learning, curriculum, Federal State Educational Standard (FSES), TUNING, philological training

References

1. Karavayeva E.V. (2014) [Recommended algorithm of higher education curricula designing]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. No. 8-9, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kovtun E.N., Rodionova S.E. (2013) [Interim and final assessment within competence approach: innovative training technologies applied]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Philologiya. Zhurnalistika* [Proceedings of Saratov University. New series. Philology series. Journalism]. No. 4, pp. 109-112. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Rodionova S.E., Grigoryeva T.V., Ivanova S.V., Rodionova A.E., Salikhova E.A., Yakubova R.H., Yamaletdinova A.M. (2014) [Philology curricula designing and realization within competence approach: TUNING methodology application]. *Informatsionnyy bulletin Soveta po philologii Uchebno-metodicheskogo ob'yedineniya po klassicheskomu universitetskemu obrazovaniyu* [Information bulletin of the Philology Council of training and methodological board of classical universities union]. No. 15, pp. 26-48. (In Russ.)

БУДУЩЕЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КИМ Игорь Николаевич – канд. техн. наук, профессор, проректор по учебно-методической работе, Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет. E-mail: kimin57@mail.ru

Аннотация. Модернизация высшего образования формирует у многих преподавателей из регионов убеждение, что их вузы выпадают из стратегии развития отечественного образования. Между тем в настоящее время у регионального вуза есть практически неограниченные возможности для совершенствования своей образовательной деятельности.

Для эффективного функционирования региональным вузам нужно перестроиться в научно-инновационные университетские комплексы. Кроме того, университет обязан иметь свою «изюминку», которая является его брендом и выделяет среди других вузов региона. Данные составляющие обеспечат высокий научно-образо-