

рассчитанная дизайнером) благоприятная эмоциональная реакция, непосредственная и положительная оценка объекта социальным заказчиком. Она и настраивается демиургом от проектирования для успешного продвижения своего продукта.

Но проблема в другом. Как угадать дизайнеру пристрастия и вкусы аудитории? У самого дизайнера он мог формироваться и стихийно, и самостоятельно целенаправленно, а также методически воспитывался в специальных образовательных учреждениях. Аудитория дизайн-продукции становится все более дифференцированной. Представители как элитарной, так и массовой культур эстетические ориентации приобретали на основании индивидуального визуального опыта, разного качества насмотренности и художественного багажа каждого. Поэтому они диффузны и изменчивы. И типов их проявлений и ценностных моделей множество.

Список литературы

1. *Климова Г. П.* Эстетический вкус как проектная культура и творчество личности: монография / под ред. Г. П. Климовой, В. П. Климова. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос.гос. проф.-пед.ун-т», 2009. – 110 с.

2. *Климов В. П.* Культурологические модели дизайна: интеграция, полиэмпиризм, полифония: монография / В. П. Климов. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «Рос.гос. проф.-пед.ун-т», 2013. – 119 с.

3. *Огоновская И. С.* Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения / И.С. Огоновская // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 3–16.

УДК 378.146

Е. Д. Колегова

E. D. Kolegova

***ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
fpk.rsvpu@list.ru***

О ПОДХОДЕ К ОЦЕНКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ON THE APPROACH TO THE ASSESSMENT OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS IN CONDITIONS OF REALIZATION OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS

Аннотация. Анализируются проблемы оценки уровня сформированности компетенций в условиях реализации ФГОС. Показана возможность применения процессного подхода для детализации компетенций при дисциплинарной структуре учебного

плана. Предлагаются подходы к формированию оценочных средств, соответствующих компетентностной модели высшего образования.

Abstract. Problems of assessing the level of competence's formedness in conditions of realization of the federal state educational standards are analyzed in this article. The possibility of using the process approach to detail competences at the disciplinary structure of the curriculum. Approaches to assessment tools, relevant competence model of higher education are offered.

Ключевые слова: компонентный состав компетенции, результаты обучения, дескрипторы усвоения, оценочные средства.

Keywords: component structure of competence, learning outcomes descriptors mastering of knowledge, evaluation tools.

Внедрение компетентностного подхода в практику образовательной деятельности вузов затрагивает все компоненты учебного процесса и требует существенного пересмотра содержания образования, методов обучения и традиционных вузовских контрольно-оценочных систем. В связи с тем, что действующие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) ориентированы на компетентностную модель, традиционные формы обучения и контроля нельзя признать вполне достаточными для формирования компетенций и проверки успешности освоения студентами основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). В условиях реализации ФГОС третьего поколения оценивание должно быть организовано как *целенаправленный процесс выявления и оценки достигнутого обучающимся уровня сформированности компетенций*.

Анализ многочисленных публикаций, связанных с исследованием подходов к разработке системы оценивания учебных достижений студентов [1, 4, 11, 14], позволяет сделать вывод, что для решения этой задачи необходимо:

- определить перечень оцениваемых объектов – характеристик индивидуальных образовательных достижений, совокупность которых в достаточной мере может характеризовать *качество подготовки обучающихся*;
- сформировать систему критериев и показателей качества подготовки на всех этапах обучения;
- разработать оценочные средства, позволяющие установить уровень сформированности той или иной компетенции.

Определение перечня оцениваемых объектов. Решение данной задачи связано с уточнением термина «качество образования». В статье 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ) качество образования определено как комплексная ха-

рактика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения *планируемых результатов* образовательной программы [20].

В ФГОС высшего образования перечень планируемых результатов образования представлен в виде совокупности профессиональных и общекультурных компетенций, дополненных в ОПОП профильно-специализированными компетенциями. В соответствии с требованиями ФГОС обучающиеся должны овладеть совокупностью компетенций, оценка которых должна осуществляться в рамках текущего контроля успеваемости, промежуточной и итоговой государственной аттестации.

Оценка компетенций – достаточно сложная задача как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку:

- компетенции сформулированы чаще всего достаточно кратко, слабо дифференцированы по уровням освоения и представлены не в диагностируемой форме;
- традиционно ОПОП структурируются по дисциплинам (областям знаний), что соответствует ориентации их на знания, умения, навыки; соответственным образом строятся и традиционные формы контроля;
- процесс формирования компетенций растянут во времени и может осуществляться в рамках слабо интегрированных между собой дисциплин, тогда как решение сложных задач, выполнение динамично меняющихся и усложняющихся функций требует синтеза знаний, умений, навыков, моделей поведения, личностных качеств в комплексные образования, которые и обозначаются как *компетенции* и могут формироваться несколькими дисциплинами.

Все это затрудняет решение главной задачи качества образования – фиксации достигнутого уровня сформированности компетенций.

Многие авторы [3, 8, 9, 10] при решении данных проблем опираются на общее представление о том, что любая деятельность может рассматриваться как технологический *процесс*. Данное представление является аксиомой всеобщего (тотального) менеджмента качества (*Total Quality Management* – TQM), выступающей в качестве теоретической основы организации *управления качеством* в различных областях производственной и

иной деятельности и закреплённой в международных и российских стандартах качества.

Центральным принципом TQM является процессный подход, под которым понимается систематическая идентификация и менеджмент процессов, функционирующих в организации, включая их взаимодействие.

Как показано в работах [5, 10, 19], применение процессного подхода на этапе планирования процесса обучения позволяет, выстроив иерархию целеполагания, разделить (декомпозировать) компетенции по предметному и деятельностному признакам на составляющие (компоненты), каждая из которых может формироваться в определенных элементах учебного плана (циклах, дисциплинах, практиках и т.п.). При этом каждая составляющая должна достаточно полно описывать отличительные признаки своего проявления на всех этапах учебной деятельности обучающихся в виде *планируемых результатов обучения*.

Поскольку компетенция формируется в результате освоения целого ряда дисциплин, под термином «планируемые результаты обучения» в рамках конкретной предметной области будем понимать четкие формулировки того, что, как ожидается, будет знать, понимать и / или будет в состоянии продемонстрировать обучающийся по окончании процесса обучения по дисциплине и как он будет демонстрировать свое достижение [1].

При этом важно, чтобы планируемые результаты обучения, с одной стороны, соответствовали сути измеряемого параметра, а с другой – выражались в простых и однозначных терминах, были понятны студентам, преподавателям, работодателям и внешним экспертам.

В результате декомпозиции компетенции на составляющие устанавливаются:

- цели освоения дисциплин, участвующих в формировании той или иной компетенции;
- место каждой дисциплины в общей структуре ОПОП и ее связь с другими дисциплинами учебного плана, участвующими в формировании данной компетенции;
- требования к планируемым в рамках конкретной предметной области результатам обучения – уровню сформированности компетенций (или их составляющих) по окончании изучения дисциплины.

Достижение обучающимся запланированных результатов обучения по всем элементам ОПОП в совокупности должно обеспечить ему по

завершении обучения тот уровень развития компетенций, который был заявлен при разработке ОПОП как ее основная цель.

Для выполнения данного требования результаты обучения следует описывать таким образом, чтобы их можно было реально измерить и оценить. Каждый прописанный и обозначенный в программе результат обучения должен иметь разработанную преподавателем систему измерения и оценки. Нельзя допускать слишком «общей» формулировки результата обучения, которая может вызвать затруднения в измерении и оценивании, а также слишком «узкой» формулировки, поскольку она потребует многочисленных процедур измерения и оценивания, что не является показателем эффективности [17].

Для выражения того, что должно быть достигнуто студентом и как будет это достижение подтверждаться, используется технология написания результатов обучения в терминах *дескрипторов*, определяющих общие требования к *знаниям и представлениям, умениям и навыкам*, а также *компетенциям* на различных стадиях обучения студентов[6]. Дескрипторы в обобщенном виде описывают результаты обучения как декларированный перечень общих характеристик результатов, ожидаемых и требуемых от студентов. Перечень дескрипторов должен быть необходимым и достаточным для достижения запланированных результатов обучения, а их формулировки прописаны в формате компетенций.

Так, например, требования к знаниям и представлениям должны выражать требования к формированию у обучающегося способности систематизировать теоретический материал, изучаемый в рамках формирования данного результата обучения, применять полученные знания и представления, проводить анализ и оценку полученных решений, а также синтезировать и оценивать новые знания в изучаемой предметной области.

Требования к умениям должны выражать требования к формированию у обучающегося способности приобретать практические навыки, которые характеризуются способностью применять изученные методы, модели, технологии и т.п. для решения типовых практических задач в данной предметной области и переносить приобретенные навыки на решение новых задач, в том числе и в других предметных областях подготовки.

В общем случае для конкретизации результатов обучения и представления их в дескрипторной форме можно воспользоваться

результатами исследований М.В. Кларина [21], представленными в несколько измененном виде в таблице 1.

Таблица 1 – Конкретизированные результаты обучения

Обобщенные результаты обучения, планируемые преподавателем	Примеры конкретизированных результатов, достигнутых обучающимся
Знание на уровне запоминания и воспроизведения	Знает смысл употребляемых терминов, основные понятия и определения, формулы, законы, принципы
Знания на уровне понимания	Понимает и интерпретирует термины, интерпретирует понятия и определения, преобразует словесный материал в математические выражения, интерпретирует словесный материал на схемах и графиках
Умения по применению знаний в известной ситуации	Умеет применять термины, понятия и определения в знакомой ситуации по образцу, а также формулы, законы и принципы в знакомой ситуации
Умения по применению знаний в незнакомой ситуации	Использует законы и принципы в новых ситуациях, осуществляет перенос известных методов на незнакомые ситуации
Анализ	Видит ошибки и упущения в логике рассуждений, корректирует неполные или избыточные постановки задач, выделяет скрытые предположения, проводит различия между фактами и следствиями

Дескрипторное представление результатов обучения позволяет:

- методически грамотно выбрать стратегию обучения, которая отвечает запланированным результатам обучения и способствует успешному их достижению студентами;
- определить методы и формы обучения;
- подобрать соответствующие запланированным результатам образовательные технологии, разработав для их применения *оценочные средства* и соответствующие им *критерии оценивания*.

Таким образом, в соответствии с требованиями ФГОС важным в современном обучении становится выполнение триады требований [12]:

- к компетенциям как результату образования;
- к образовательным технологиям обучения как способу их формирования;
- к оценочным средствам как инструменту оценки достижения заявленных результатов образования и гарантии его качества.

Разработка системы критериев и показателей оценки учебных достижений студентов. В стандарте отражено, что учебные достижения сту-

дентов при компетентностном обучении оцениваются с помощью опубликованных критериев, положений и процедур, применяемых преемственно и согласованно на всех этапах учебного процесса.

Анализ педагогических исследований, посвященных вопросам оценки учебных достижений обучающихся, показывает, что проблема определения и обоснования критериев и показателей занимает особое место в практической деятельности вузов и представлена достаточно широко.

Как показано в работе [7] само понятие «критерий» в современной педагогической литературе трактуется достаточно неоднозначно. С одной стороны, термин «критерий» характеризуется как средство, с помощью которого измеряются уровни, степени проявления того или иного явления. По средством применения критерия проверяется соответствие результата поставленной цели или дается оценка степени её реализации. С другой – интерпретируется как *показатель*, на основании которого можно судить об эффективности какого-либо процесса. В данном случае критерий рассматривается как совокупность основных показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления, а степень сформированности показателя определяется путем фиксации его критериев на различных уровнях. Другими словами, единая обоснованная точка зрения по данному вопросу отсутствует.

При определении и обосновании критериев и показателей, необходимых для оценки качества подготовки обучающихся на всех этапах обучения, будем исходить из трактовки этих понятий в энциклопедической и специальной литературе [2]. В частности, современная справочная литература определяет эти понятия следующим образом:

Критерий (·греч. kriterion – средство для решения) – признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация чего-либо, *мерило*. Здесь наблюдается связь понятий «критерий» и «мера», т.е. критерий рассматривается как эталон, на основе которого осуществляется оценка, сравнение результатов.

В большинстве современных научных словарей *показатель* раскрывается как обобщенная формализованная характеристика объекта (процесса) или его свойства. При этом различают *качественные* показатели, фиксирующие наличие или отсутствие у объекта определенных свойств, и *количественные* показатели, фиксирующие меру выраженности, развитости свойств объекта.

Следовательно, критерий выражает наиболее общий признак, по которому происходит оценка, сравнение реальных педагогических явлений,

качеств, процессов, тогда как степень проявления, качественная сформированность, определенность критериев выражается в конкретных показателях.

В связи с этими обстоятельствами и никоим образом не претендуя на истину в последней инстанции, определимся – *что* в данной статье принимаем в качестве перечисленных выше терминов. Будем исходить из следующих рассуждений:

1. В качестве критерия оценки учебных достижений студентов примем меру его соответствия запланированным результатам обучения, т.е. описание того, *что* готов выполнять обучающийся (студент или выпускник), чтобы продемонстрировать достижение того или иного результата обучения.

Цель критериев оценки – установление четких и недвусмысленных стандартов (*мерило*) достижения каждого из запланированных результатов обучения. В связи с этим критерии оценки должны быть непосредственно связаны с конкретными планируемыми результатами, подробно описывая, что обучающийся знает, понимает или умеет делать, и, следовательно, выполняет требования определенного уровня.

Для достижения максимальной гибкости и в соответствии с компетентностным подходом в формулировках критериев при организации оценивания не рекомендуется называть виды учебной деятельности. Напротив, критерии необходимо записать в форме, применимой и совместимой с разнообразными методами оценки и методами обучения. Исключение составляют те случаи, когда критерии связаны с природой запланированного результата. При этом рекомендуется указывать не более 3–4 критериев.

2. Количественной мерой качества освоения студентами учебного материала дисциплины можно считать *уровень* их учебных достижений как измеряемый параметр или выявленное свойство, которое отождествляется с некоторым *показателем*, получаемым при педагогических измерениях. Здесь под качеством учебных достижений будем понимать меру соответствия достигнутого уровня учебных достижений в той или иной предметной области эталону (или перечню критериев), зафиксированных для конкретной предметной области в дескрипторной форме (в виде совокупности знаний, умений, навыков, опыта деятельности, личностных качеств). При этом использование дескрипторов приводит к разбивке требований на несколько частей – уровней. Назначение уровней планируемых результатов обучения необходимо для:

1) выстраивания на их основе этапности обучения за счет постепенного повышения сложности задач, которые самостоятельно способны ре-

шать обучающиеся;

2) последующего оценивания и сопоставления планируемого и достигнутого результата обучения по уровням освоения с целью последующей количественной (или качественной) оценки учебных достижений.

Количество уровней чаще всего принимается равным трем (например, пороговый, базовый и повышенный), что соответствует принятой в высшей школе системе оценивания (удовлетворительно, хорошо и отлично).

Так, например, в Российском государственном профессионально-педагогическом университете при разработке паспорта компетенции в соответствии с требованиями документированной процедуры [18] приняты уровни формирования компетенции, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Планируемые уровни сформированности компетенции

Уровни сформированности компетенции	Компоненты компетенции	Основные признаки уровня
Пороговый уровень	Обязательный для всех студентов – выпускников вуза по завершении освоения ООП ВПО По принципу: Знать: Уметь: Владеть:	Способность решать известные, немногofакторные задачи, не имеющие далеко идущих последствий, часто встречающиеся, требующие практического знания, известными способами, описанными в стандартах (ФГОС ВПО)
Повышенный уровень	Превышение минимальных характеристик сформированности компетенции для выпускника вуза По принципу: Знать: Уметь: Владеть:	Способность решать известные задачи, не имеющие далеко идущих последствий, часто встречающиеся, но имеющие множество ограничений, с несколькими группами заинтересованных сторон, зачастую способами, выходящими за рамки стандартов
Высокий* уровень	Максимально возможная выраженность компетенции, важен как качественный ориентир для самосовершенствования По принципу: Знать: Уметь: Владеть:...	Способность решать задачи, принадлежащие известному семейству задач, с множеством конфликтующих ограничений, с несколькими группами заинтересованных сторон, последствия которых могут превышать локальную важность, зачастую способами, выходящими за рамки стандартов

Таким образом, использование дескрипторов позволяет определить количество уровней (этапов формирования) и общие требования к знаниям и представлениям, умениям и навыкам на различных уровнях.

Оценка соответствующих показателей знаний, умений, навыков не вызывает затруднений, так как является достаточной проработанной. Оценка показателей личностных качеств более проблематична, поскольку зависит от применяемых образовательных технологий и полноты отобранных для оценивания личностных качеств. Для решения этой задачи можно воспользоваться результатами исследований, изложенных в работах [15, 16].

Следует заметить, что формы представления каждой компетенции через возможные уровни ее достижения обучающимся с указанием соответствующих этому уровню результатов обучения и дескрипторов (показателей успешности достижения результатов обучения) могут быть самыми различными (паспорта компетенций, карты компетенций, матрицы, текстовые описания). Важно, чтобы «проработанная» на этапе проектирования образовательной программы и осознанная коллективом преподавателей компетенция выпускника легла в основу формирования рабочих программ дисциплин или других элементов образовательной программы.

Разработка критериев оценки каждого из установленных результатов обучения является основанием для выбора метода оценивания, и затем определения видов учебной деятельности, технологии и организации учебного процесса, обеспечивающих формирование и развитие запланированного результата.

Разработка оценочных средств. Основное назначение оценочных средств (ОС) – установление в ходе испытаний факта соответствия (или несоответствия) уровня подготовки обучающихся на данном этапе обучения эталону.

Место и роль оценочных средств (ОС) в структуре подготовки обучающихся регламентируются ФГОС (п. 8), в частности:

– *оценка качества освоения ОПОП должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников;*

– *конкретные формы и процедуры текущего и промежуточного контроля знаний по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно и доводятся до сведения обучающихся в течение первого месяца обучения;*

– для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей ООП (текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация) создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций.

Структура ФОС определена в приказе Минобрнауки России [13], в соответствии с которым *минимальный состав ФОС по учебной дисциплине* должен включать:

– перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения ОПОП;

– описание показателей и критериев оценивания компетенций на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания;

– типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы;

– методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций.

В целом ФОС по учебной дисциплине должен обеспечивать соответствие:

- ФГОС по соответствующему направлению подготовки;
- ОПОП и учебному плану соответствующего направления подготовки;
- рабочей программе дисциплины;
- образовательным технологиям, используемым при реализации процесса обучения в рамках данной учебной дисциплины;
- нормативным документам управленческой деятельности вуза.

Основой для отбора оценочных средств могут служить структурные матрицы формирования и оценки компетенций, которые, с одной стороны, дают возможность сопоставить отдельные составляющие каждой компетенции с формирующими ее элементами ОПОП, а с другой – показать совокупность оценочных средств на каждом этапе обучения – от текущего контроля до итоговой государственной аттестации.

Фонд оценочных средств обычно создается поэтапно.

На *предварительном этапе* осуществляется формирование совокупности планируемых результатов обучения в конкретной предметной об-

ласти в диагностируемой форме (как было показано выше), обеспечивающей возможность и удобство оценки учебных достижений студентов.

На *основном этапе*, когда уже известны планируемые результаты обучения, которые должны продемонстрировать обучающиеся по окончании изучения дисциплины, требуется в первую очередь определить содержание оценочных средств. Для этого необходимо конкретизировать и, по возможности, детализировать заданные результаты обучения, отражающие не только целевые установки изучения дисциплины в целом, но и локальные цели, относящиеся к отдельным фрагментам той или иной учебной темы.

Детализация начинается со структурирования изучаемой предметной области при поэлементном анализе содержания. Учебный элемент (элемент оценивания) рассматривается при этом как содержательная единица предметного изучения, соответствующая такому, достаточно крупному компоненту содержания как: понятие, теория, закон, закономерность, явление, факт, объект, метод и т.д.

Следующий шаг – подбор подходящих контрольно-измерительных материалов. В настоящее время существует достаточно много способов оценки знаний, умений и навыков обучающихся, включая их мотивацию и отношение к преподаваемым дисциплинам. Оптимальный путь формирования систем оценки качества подготовки студентов при реализации компетентностного подхода заключается в сочетании традиционных методов и средств проверки знаний, умений и навыков (контрольная работа, тест, программированный контроль, эссе, реферат и т.д.) и инновационных подходов (модульно-рейтинговая система, стандартизированный тест с творческим заданием, кейс-метод, деловая (ролевая) игра и т.п.), ориентированных на комплексную оценку формируемых компетенций. Однако на первом месте должно выполняться соответствие поставленным целям обучения, поскольку неадекватная методика оценки может негативно сказаться не только на отношении к предмету, но и в дальнейшей профессиональной деятельности.

При этом традиционные средства контроля следует постепенно совершенствовать в русле компетентностного подхода, а инновационные средства адаптировать для широкого применения в вузовской практике.

Изложенный подход не ставит своей целью разработку технологии полной оценки уровня сформированности компетенций. Его основная цель – поиск механизмов управления качеством подготовки обучающихся. И на данный момент он представляет собой достаточно реальную возможность

формирования компетенций в рамках изучения учебной дисциплины за счет:

– проектирования компетентностно-ориентированного содержания обучения по дисциплине (с учетом междисциплинарных связей);

– создания такой системы оценочных средств по изучаемой дисциплине, при которой каждый «заявленный» результат обучения возможно проконтролировать в процессе его формирования, измерить и оценить.

Список литературы

1. *Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В. И. Байденко.* – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
2. *Большая советская энциклопедия.* – Т. 23. – 430 с.
4. *Григорьева В. З.* Процессное управление в вузе // http://www.amursu.ru/attachments/article/9636/N61_21.pdf (дата обращения 11.02.15).
5. *Ефремова Н. Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. – Москва: Национальное образование, 2012. – 416 с.
6. *Колегова Е. Д.* О планировании результатов обучения в рамках компетентностно-ориентированных ООП / Е. Д. Колегова // Научный диалог. – 2014. – № 2 (26). – С. 91–101.
7. *Лисицына Л. С.* Методология проектирования модульных компетентностно-ориентированных образовательных программ: методическое пособие / Л.С. Лисицына. – СПб: СПбГУ ИТМО, 2009. – 50 с.
8. *Макарова О. Ю.* Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза / О. Ю. Макарова // *Фундаментальные исследования.* – 2013. – № 1–2. – С. 348–351.
9. *Матушкин Н. Н.* Структурная модель образовательной программы при модульно-компетентностном подходе / Н. Н. Матушкин // *Управление качеством инженерного образования и инновационные образовательные технологии: сб. докл. междунар. науч.-метод. конф., Москва, 28–30 октября 2008 г.* – Москва: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. – Ч. 1. – С. 30–36.
10. *Матушкин Н. Н.* Методологические аспекты разработки структуры компетентностной модели выпускника высшей школы / Н. Н. Матушкин, И. Д. Столбова // *Высшее образование сегодня.* – 2009. – № 5. – С. 24–29.
11. *Матушкин Н. Н.* Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода / Н. Н. Матушкин, С. И. Пахомов, И. Д. Столбова // *Университетское управление: практика и анализ.* – 2011. – № 1. – С. 58–63.
12. *Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе/ В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А.Тарлыков, А.А. Шехонин.* – Москва: Изд-во МГУ, 2007. – 148 с.
13. *Оценка достижений студентов в рамках требований ФГОС ВПО: создание фонда оценочных средств вуза для системной аттестации обучающихся в условиях компетентностной модели: учеб.-метод. пособие / Б. Ч. Месхи, Н. Ф. Ефремова, Н.Н. Шумская.* – Ростов н/Д: Издат. центр ДГТУ, 2012. – 104 с.

14. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры, утвержден приказом Минобрнауки России от 19.12.2013 N 1367.

15. *Селезнева Н. А.* Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // *Высшее образование в России.* – 2009. – № 8. – С. 3–9.

16. *Сикорская Г. П.* Интерактивный режим обучения студентов в компетентностной парадигме образования / Г. П. Сикорская, Т. В. Савельева // *Образование и наука.* – 2012. – № 6. – С. 74–92.

17. *Сикорская Г. П.* Проектирование и конструирование учебных вузовских курсов в контексте новой парадигмы образования / Г. П. Сикорская, Т. В. Савельева // *Проблемы непрерывного экологического образования: материалы 1-й Всеросс. науч.-практ. конф. с междуна. участием.* – Екатеринбург, УГТУ-УПИ, 2010. – С. 75–80.

18. *Склярченко А. Н.* Инновационные технологии в обучении: учебное пособие / А. Н. Склярченко. – Москва: Издательство Международного юридического института, 2011. – 225 с.

19. СМК-ДП-2.2–2012 «Проектирование и разработка основных образовательных программ», утвержд. 21.12.2012. – 54 с.

20. *Столбова И. Д.* Инструментарий оценивания результатов образования при компетентностном подходе / И. Д. Столбова, А. Н. Данилов // *Стандарты и мониторинг образования.* – 2012. – № 4. – С. 24–30.

21. *Федеральный закон* от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗ_Об_образовании_в_Российской_Федерации.pdf. – 10.03.2014. (дата обращения – 31.01.2015).

22. *Чельшкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М. Б. Чельшкова. – Москва: Логос, 2002. – 432 с.

УДК 378.147:378.011.33

Е. Д. Колегова, Е. Н. Литвинова

E. D. Kolegova, E. N. Litvinova

ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

fpk.rsvpu@list.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ
РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА
APPLICATION OF MODULAR TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT
IMPLEMENTATION OF COMPETENCE APPROACH**

Аннотация. В статье анализируются условия реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования; выделяются проблемы, которые