



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

УЧЕБНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

*Рекомендовано Учебно-методическим отделом
высшего образования в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по гуманитарным направлениям и специальностям*

**Книга доступна в электронной библиотечной системе
biblio-online.ru**

Москва ■ Юрайт ■ 2019

Авторы:

Блинов Владимир Игоревич — доктор педагогических наук, профессор, заместитель заведующего по научной работе кафедры педагогики МПГУ, руководитель Центра профессионального образования Федерального института развития образования;

Виненко Владимир Григорьевич — профессор, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор Института дополнительного профессионального образования Саратовского социально-экономического института Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова;

Сергеев Игорь Станиславович — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования.

Рецензенты:

Коришунов С. В. — доктор технических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе МГТУ имени Н. Э. Баумана, заместитель председателя Совета УМО по университетскому политехническому образованию;

Суколенов И. В. — доктор педагогических наук, профессор, проректор Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

М54 **Методика преподавания в высшей школе** : учеб.-практич. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 315 с. — Серия : Образовательный процесс.

ISBN 978-5-534-02190-5

Цель данного учебно-практического пособия — содействовать преподавателю вуза с первых его шагов в создании собственной методической системы. Пособие поможет сориентироваться в мировом пространстве высшего образования, научиться способам работы с образовательными стандартами, проектированию и эффективной реализации образовательных программ высшего образования, оптимизации процесса преподавания.

Соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования четвертого поколения.

Для студентов вузов, обучающихся по непедагогическим направлениям и специальностям и готовящихся к преподавательской работе, а также для преподавателей высших учебных заведений.

УДК 378
ББК 74.58я73



Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав. Правовую поддержку издательства обеспечивает юридическая компания «Дельфи».

Оглавление

Предисловие	7
Глава 1. Международный контекст современного этапа развития высшего образования	13
1.1. Комплексные социальные нормы системы высшего образования Российской Федерации...	13
<i>Вопросы и задания к параграфу 1.1</i>	<i>19</i>
1.2. Социальные нормы европейского пространства высшего образования: болонские регулятивы	22
<i>Вопросы и задания к параграфу 1.2</i>	<i>26</i>
1.3. Формирование общеевропейской системы легко понимаемых и сопоставимых степеней на основе компетентного подхода	29
1.3.1. Истоки возникновения компетентного подхода и определение компетенции	29
1.3.2. Образовательные компетенции в проекте TUNING. Глобальные и ключевые компетенции	36
1.3.3. Циклы образовательных траекторий, степени и уровни европейского пространства высшего образования	42
<i>Вопросы и задания к параграфу 1.3</i>	<i>47</i>
1.4. Подходы к обучению и оценке в компетентно-ориентированных образовательных программах	54
1.4.1. Усилия Европейской ассоциации университетов в разрешении проблемы разработки общеевропейских подходов к обучению и оценке	54
1.4.2. Оценка результатов обучения	58
1.4.3. Компетентностный формат результатов обучения	61
1.4.4. Согласование составляющих процесса обучения на основе идей конструктивизма.....	63
<i>Вопросы и задания к параграфу 1.4</i>	<i>67</i>

1.5. Европейская система передачи и накопления кредитов ECTS.....	68
<i>Вопросы и задания к параграфу 1.5</i>	77
1.6. Европейская кооперация в обеспечении качества образования	78
1.6.1. Качество как интегральная характеристика системы образования	78
1.6.2. Критерии качества образовательных программ	82
1.6.3. Концепция обеспечения качества образования в ЕПВО	85
<i>Вопросы и задания к параграфу 1.6</i>	89
Глава 2. Организационно-методологическое обеспечение проектирования и реализации ООП ...	94
2.1. Принцип преемственности в построении государственных образовательных стандартов.....	94
2.1.1. Организация образовательного процесса в вузе на основе образовательных стандартов первого и второго поколений.....	96
2.1.2. Обеспечение преемственности образовательных стандартов ВПО третьего поколения	101
<i>Вопросы и задания к параграфу 2.1</i>	105
2.2. Отражение в образовательных программах уровневой структуры высшего образования Российской Федерации	117
<i>Вопросы и задания к параграфу 2.2</i>	122
2.3. Сопряжение сферы труда и сферы образования: ФГОС и национальная рамка квалификаций	124
<i>Вопросы и задания к параграфу 2.3</i>	130
2.4. Федеральный государственный образовательный стандарт как нормативно-правовая основа проектирования и реализации образовательных программ ВПО РФ	131
2.4.1. Требования ФГОС ВПО к результатам освоения ООП: компетентностная модель выпускника вуза.....	132
2.4.2. Требования ФГОС ВПО к структуре ООП....	137
2.4.3. Требования ФГОС ВПО к условиям реализации ООП	141

2.4.4. Критерии оценки качества освоения ООП в соответствии с ФГОС ВПО	144
<i>Вопросы и задания к параграфу 2.4</i>	148
2.5. Принципы формирования ООП, реализующих ФГОС ВПО	155
<i>Вопросы и задания к параграфу 2.5</i>	165
Глава 3. Основные процессы проектирования и реализации компетентностно- ориентированных образовательных программ ...	168
3.1. Формирование компетентностной модели выпускника	168
3.1.1. Алгоритм и общие правила формирования компетенций	169
3.1.2. Методы первичного формулирования компетенций	174
3.1.3. Методы уточнения набора компетенций	178
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.1</i>	184
3.2. Модуляризация образовательного процесса: модуль как учебная единица образовательной программы	192
3.2.1. Дидактические принципы теории модульного обучения	192
3.2.2. Характеристики модульного построения процесса обучения в вузе	195
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.2</i>	199
3.3. Реализация педагогического контроля и оценивания в контексте компетентностного подхода	202
3.3.1. Нормативное и методическое обеспечение системы контроля и оценки качества освоения ООП обучающимися	202
3.3.2. Создание рейтинговых систем оценки качества освоения образовательной программы...	212
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.3</i>	216
3.4. Расчет трудоемкости образовательной программы в зачетных единицах	218
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.4</i>	222
3.5. Организация образовательной среды вуза	224
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.5</i>	228
3.6. Активизация учебного процесса вуза в условиях реализации компетентностно- ориентированных образовательных программ	231
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.6</i>	235

3.7. Современные образовательные технологии в высшей школе.....	237
3.7.1. Технологический подход к реализации образовательной деятельности в высшей школе...	237
3.7.2. Проектирование и использование инновационных технологий обучения	243
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.7.....</i>	<i>249</i>
3.8. Разработка и использование документации, регламентирующей содержание и организацию образовательного процесса в соответствии с ООП ВПО	252
3.8.1. Программные документы интегрирующего, междисциплинарного и сквозного характера	253
3.8.2. Дисциплинарно-модульные программные документы ООП ВПО.....	261
<i>Вопросы и задания к параграфу 3.8.....</i>	<i>265</i>
Примерные темы магистерских диссертаций.....	269
Литература	272
Приложения	290
Приложение 1. Перечень учебных результатов (уровневых дескрипторов) в области «Образование», ESSAG.....	290
Приложение 2. Основные документы ECTS.....	292
Приложение 3. Перечень ключевых вопросов для разработки, внедрения, реализации и оценки образовательной программы в рамках формирования ЕПВО	297
Приложение 4. Национальная рамка квалификаций (НРК) Российской Федерации	301
Приложение 5. Инструментарий выбора «активных» глаголов.....	305
Приложение 6. «Компетентностные» организационные формы активного и интерактивного обучения	309
Приложение 7. Программа дополнительного профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» (фрагмент)	312

Предисловие

Современный преподаватель высшей школы — специалист высокой квалификации. Он обладает «интеллектуальным капиталом», достаточным для того, чтобы передать его следующему поколению студентов. Однако этот «интеллектуальный капитал» не может ограничиваться набором глубоких академических знаний и умений. Преподаватель современного вуза должен быть *методически подготовлен*, чтобы успешно реализовать центральный вид своей профессиональной деятельности, предусмотренной Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, — *преподавание*. Иными словами, он должен быть готов не только содержательно, но и организационно-технологически обеспечить собственную преподавательскую деятельность, что совсем непросто в условиях непрерывной модернизации открытой навстречу динамичному развитию науки, техники и технологий высшей школы, всего современного общества.

Ключевыми направлениями модернизации высшего образования в начале XXI столетия являются: развитие межвузовской кооперации, академической мобильности студентов и преподавателей в международном масштабе; интернационализация высшего образования посредством реализации профессиональных образовательных программ, предлагаемых на разных языках; введение модульно-кредитной системы; развитие внутривузовских систем контроля качества образования; привлечение студентов и работодателей к внешней оценке деятельности вузов; возрождение единства образовательного и исследовательского пространств университетов. Что касается нашей страны, то здесь центральная задача на ближайшую и среднюю перспективу — перейти от деклараций к реальным шагам построения современной системы высшего образования. Главный барьер, препятствующий решению этой задачи, — неготовность преподавателей, в значительной степени вызванная непониманием, а подчас и незнанием сущности нововведений.

Квалификация профессорско-преподавательского состава вуза, качество содержания высшего образования и его организационно-методическое строение находятся в тесной взаимосвязи. Их развитие в отрыве друг от друга оказывается неэффективным и, более того, невозможным. Так, сохранение традиционной поточно-групповой организации учебного процесса в вузе не позволяет ввести модульно-кредитную систему и тем самым лишает студента возможности выбора учебного курса и построения индивидуального образовательного маршрута. Наличие самых современных программ и высококлассных кадров не позволяет компенсировать дефициты в организационно-методической системе вуза.

Однако главная трудность, с нашей точки зрения, заключается в сложившихся и укоренившихся в образовательной практике стереотипах преподавания. Абсолютное большинство преподавателей, начиная свою деятельность в вузе, не руководствуется современными достижениями наук об образовании, а воспроизводит те подходы, при помощи которых учили их самих. Методический арсенал таких преподавателей ограничивается скудным набором однообразных форм и методов работы: те же «информационные» лекции, те же семинары, те же экзаменационные билеты, те же приемы и манеры. Не один год уходит на поиск «собственного стиля» в преподавании, опирающегося на индивидуальные «сильные стороны» преподавателя и адекватного современным условиям и требованиям. К сожалению, далеко не все преподаватели доходят в этом пути до победного конца.

Задача данного учебно-практического пособия — содействовать преподавателю вуза с первых его шагов в создании собственной методической системы. По этой причине учебник следует воспринимать прежде всего как *систему заданий для индивидуальной или групповой самостоятельной работы*. Выполнение этих заданий позволяет овладеть профессиональными знаниями о процессах модернизации высшего образования в России и за рубежом; поисковыми и аналитическими умениями, необходимыми для разработки современных программ высшего образования; проектировочными умениями, которые применяются в процессе преподавания. Кроме того, тексты разделов и параграфов помогают *ориентироваться в информационном пространстве* и находить необходимые для работы над заданиями источники на русском и английском языках, в том числе размещенные в открытом доступе в сети Интернет.

Важной задачей, решению которой призвано содействовать пособие, является овладение будущим преподавателем высшей школы *технологиями реализации образовательных программ нового типа* — программ, нацеленных на формирование компетенций. Новые российские образовательные стандарты, введенные в действие в 2011 г., основаны на компетенциях (competence based standards), и их реализация требует соответствующих программ и технологий. Разработать образовательные стандарты нового формата не просто, но ввести их в учебный процесс вуза еще сложнее.

В чем особенность новых, *компетентностно-ориентированных* образовательных стандартов и программ?

Компетентностный подход диктует логику построения образовательных программ, непривычную для существующей образовательной практики. Традиционная схема работы состояла в том, что сначала отбиралось «научное содержание» образовательных программ, и затем решалось, какие образовательные результаты (знания, умения и навыки) можно сформировать, опираясь на это содержание. Логика компетентностного подхода предполагает движение в противоположном направлении: от результатов образования — к содержанию. При этом приоритетное значение получают те образовательные результаты, которые связаны с овладением обучающимся *инструментами деятельности и познания*. Важно правильно расставить акценты: речь идет не об отрицании значимости «академических» знаний, но о повышении значимости универсальных умений и готовности к профессиональной деятельности. В связи с этим будущему преподавателю вуза необходимо сосредоточиться на формировании *готовности применять знания и умения* в различных реальных условиях, в самых разнообразных профессиональных ситуациях. Представленный учебный материал построен в соответствующей логике. Работая с данным пособием, будущий преподаватель сможет оценить на собственном опыте процесс трансформации полученных знаний и умений в готовность к реализации своей профессиональной деятельности и ее отдельных элементов — действий, определенных образовательным стандартом.

Преподавание в современных условиях — не столько процесс передачи информации, сколько организационная помощь студенту в ведении своей учебной деятельности. Такая работа предусматривает четкую последовательность действий, начиная с целеполагания, мотивирования и планирования, а закан-

чивая обеспечением процесса и контроля результатов деятельности и корректировки ее целей и задач. Структура содержания учебно-практического пособия отвечает данной последовательности, помогая студенту последовательно овладевать каждым элементом преподавательской деятельности.

Первая глава посвящена международному контексту модернизации высшего образования, анализу основных процессов, происходящих в этой сфере. Основная миссия этой главы — научить студента самостоятельно анализировать весьма обширную и постоянно изменяющуюся информацию о процессах, происходящих в мировом пространстве высшего образования и в дальнейшем использовать ее для организации и повышения результативности собственной преподавательской деятельности.

Вторая глава призвана обучить будущего преподавателя вуза способам работы с образовательными стандартами. Новые российские образовательные стандарты — своего рода технические задания, необходимые при формировании содержания образования, разработке программ и оценочных средств, выборе технологий и методов обучения и обеспечении других условий реализации образовательных программ.

Третья глава имеет своей целью научить проектировать и обеспечивать реализацию образовательных программ высшего образования, оптимизировать процесс преподавания, применять различные подходы. Реализовать образовательную программу возможно разными путями, и одна из задач данной главы, как и учебно-практического пособия в целом — научить будущего преподавателя мыслить и действовать вариативно.

Программа курса, построенная на материалах учебника, может стать системообразующим элементом при подготовке преподавателей высшей школы в магистратуре, аспирантуре или в системе переподготовки. Курсы педагогики и психологии высшей школы, организационно-методических основ высшего образования в совокупности с другими профильными дисциплинами и соответствующими практиками при условии структурной и содержательной синхронизации программ могут быть представлены в учебном процессе в форме единого, внутренне целостного модуля, освоение которого обеспечивает студенту или слушателю получение современной и востребованной квалификации — *преподаватель высшей школы*.

В результате изучения дисциплины студент должен:

знать

- современные международные тенденции развития высшего образования;
- основные принципы и направления реализации Болонского процесса;
- основные понятия и принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании;
- особенности современной двухуровневой системы высшего образования;
- основные положения «системы зачетных единиц» (ECST);
- структуру и принципы построения квалификационных рамок (Европейская рамка квалификаций, Национальная рамка квалификаций РФ);
- основные инструменты реализации государственной политики в области высшего образования;
- структуру и принципы построения федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и соответствующих образовательных программ;
- современные международные подходы к оценке качества высшего образования;
- особенности отечественной системы высшего образования и специфику реализации основных положений Болонского процесса в российских вузах;

уметь

- ориентироваться в информационном пространстве модернизации высшего образования и находить необходимые источники информации;
- получать, анализировать и использовать информацию, содержащуюся в основных документах, нормирующих результаты и содержание высшего образования (рамки квалификаций, образовательные стандарты, образовательные программы);
- определять и формулировать ожидаемые результаты высшего образования, выраженные в форме компетенций, с учетом особенностей направления (специальности) и уровня высшего образования, и на этой основе формировать компетентностную модель выпускника;
- проектировать содержание образовательных программ высшего профессионального образования на основе компетентностной модели выпускника, требований федеральных государ-

ственных образовательных стандартов и системы современных подходов (контекстного, модульного, личностно ориентированного);

— рассчитывать трудоемкость различных элементов учебного плана в расчетных единицах;

— проектировать образовательную среду вуза и оценивать ее качество;

— выбирать технологии и методы обучения в вузе, включая методы контроля и оценки;

— проектировать собственную методическую систему преподавателя вуза;

— разрабатывать документацию, регламентирующую содержание и организацию образовательного процесса вуза, в соответствии с основной образовательной программой;

владеть

— поисковыми и аналитическими умениями, необходимыми для разработки программ высшего образования;

— технологиями реализации основных образовательных программ высшего образования;

— логикой трансформации знаний и умений в готовность к их реализации в практической деятельности;

— вариативными стратегиями преподавательской деятельности.

Международный контекст современного этапа развития высшего образования

1.1. Комплексные социальные нормы системы высшего образования Российской Федерации

К основным (относительно устойчивым и регулярно воспроизводимым) элементам системы высшего образования Российской Федерации, обеспечивающим ее функционирование и развитие, относятся:

— *организационно-управленческий блок* (органы управления образованием и подведомственные им учреждения и организации);

— *институциональный блок* (сеть образовательных учреждений, непосредственно реализующих учебно-воспитательный процесс, объединения юридических лиц, общественные и государственно-общественные объединения, осуществляющие деятельность в области образования);

— *нормативный блок*, который включает в себя: 1) социальные нормы¹ европейского пространства высшего образования

¹ *Социальные нормы* — правила общего характера, регулирующие однородные, массовые, типичные общественные отношения в социальной системе [48. Разд. 4.1.5].

(далее — ЕПВО)¹, обеспечивающие координацию модернизационных процессов в национальных образовательных системах европейских стран, подписавших Болонскую декларацию²; 2) федеральные государственные образовательные стандарты (далее — ФГОС); 3) примерные основные образовательные программы (далее — ПрООП); 4) систему преемственных основных образовательных программ (далее — ООП) и дополнительных образовательных программ (далее — ДОП) различных уровней и разной направленности.

Структурные связи и отношения в системе высшего образования РФ представлены на рис. 1.1.

Последние три элемента нормативного блока на рис. 1.1 (образовательные стандарты/требования, примерные образовательные программы, основные и дополнительные образовательные программы) могут быть представлены как *комплексные социальные нормы* [5. С. 14], где комплексность означает полноту содержащихся в них требований:

— к результатам освоения ООП ВПО (результатам высшего образования);

— структуре ООП ВПО (образовательному процессу);

— условиям реализации ООП ВПО (образовательной среде и системе высшего образования в целом).

Особое по своей значимости место в системе высшего образования РФ занимает *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования*

¹ Осуществляемое в рамках Болонского процесса построение ЕПВО предполагает:

— введение уровневой системы высшего образования;

— развитие академической мобильности студентов и преподавателей;

— введение стратегии интернационализации высшего образования посредством реализации профессиональных образовательных программ, предлагаемых на разных языках;

— проведение маркетинговых исследований в области высшего образования.

— обеспечение сопоставимости требований европейской системы обеспечения качества образовательных учреждений, а также образовательных программ вузов;

— развитие внутривузовских систем контроля качества образования;

— привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей; и др.

² *Болонская декларация* — положившая начало болонскому процессу на уровне государств совместная декларация европейских министров образования (Болонья, июнь 1999 г.), где устанавливается ряд задач, рассматриваемых как «имеющие первостепенное значение для создания европейского пространства высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру». Россия подписала Декларацию в сентябре 2003 г. В настоящее время в болонское содружество входят 46 стран Европы.



Рис. 1.1. Структурные связи и отношения в системе высшего образования Российской Федерации

(далее — ФГОС ВПО) — комплексная обобщенная законодательно закреплённая социальная норма федерального (общероссийского) уровня. Она может характеризоваться как норма «рамочного», но достаточно «жесткого» типа по отношению к основным содержательным и организационным характеристикам высшего образования для отдельного направления подготовки, уровня квалификации и профиля. ФГОС ВПО ориентирован на обеспечение:

- единства общероссийского пространства высшего образования;
- преемственности основных ООП ВПО;
- социально-необходимого качества высшего образования на всей территории РФ;
- основы для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего образования;
- основы для признания документов иностранных государств о высшем образовании.

Начиная с 1990-х гг. именно развитие государственных образовательных стандартов определяет основные тенденции модернизации системы российского высшего образования.

Основная профессиональная образовательная программа высшего профессионального образования (далее — ООП ВПО) представляет собой комплексную развернутую социальную норму институционального (вузовского) уровня по отношению ко всем основным содержательным и организационным характеристикам высшего образования для отдельного направления (специальности) подготовки, уровня квалификации и профиля, призванную обеспечить:

— реализацию требований соответствующего ФГОС ВПО в образовательной и научной деятельности конкретного вуза с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;

— социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже установленного требованиями соответствующего ФГОС ВПО;

— основу для объективной оценки фактического уровня достижения обязательных результатов образования студентов на всех этапах их обучения в конкретном вузе;

— основу для объективной оценки и самооценки образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

Таким образом, ООП выступает главным инструментом организации, реализации и оценки результатов в конкретном вузе. При этом цели образовательных программ отражают концентрированные ожидания общества, государства, рынка труда, вуза в части, касающейся ценностной направленности образовательного процесса, его обобщенного гностического, деятельностного и психологического результата [14. С. 26].

Обычно ООП ВПО определяется как *система учебно-методических документов*, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника вуза [4. С. 12].

Удобным для практических целей является представление ООП в виде созданного по определенному направлению, уровню и профилю подготовки *комплексного проекта образовательного процесса* в вузе, представляющего собой систему взаимосвязанных документов, которая обладает следующими характеристиками:

1) разработана и утверждена высшим учебным заведением самостоятельно на основе ФГОС;

2) устанавливает цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации

образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах их обучения в вузе;

3) включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки студентов, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии;

4) позволяет реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствии с требованиями утвержденного ФГОС по данному направлению, уровню и профилю подготовки [5. С. 14].

Основную образовательную программу следует рассматривать как сложный, многофункциональный и многоцелевой продукт, сочетающий в себе следующие свойства:

— социального продукта, определяющего миссию вуза, опосредованно влияющего на ценности общества в целом;

— педагогического продукта, определяющего цели, содержание образования, методы, средства, формы, технологии обучения, воспитания и развития обучающихся;

— экономического продукта, реагирующего на требования рынка труда и удовлетворяющего социально-экономическим потребностям субъектов образовательной деятельности и других заинтересованных сторон;

— маркетингового продукта, ориентированного на запросы разных групп потребителей, а также выступающего в качестве инструмента рекламы и маркетинговой деятельности;

— управленческого продукта, предполагающего учет и оценку сильных и слабых сторон образовательного процесса с точки зрения конкурентоспособности и выявления лучшей практики [4. С. 13].

Примерная основная образовательная программа высшего профессионального образования (далее — ПрООП ВПО) с позиций категории «социальная норма» занимает промежуточное место между ФГОС ВПО и ООП ВПО конкретных вузов и выступает в роли комплексной «переходной социальной нормы» федерального (общероссийского) уровня, но «мягкого, направляющего (рекомендательного) типа». Ее цель — предложить вузам возможный инвариант проекта вузовской ООП, быть ориенти-

ром при разработке ООП ВПО каждого конкретного вуза. В соответствии с Законом РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании», разработку ПроООП с учетом их уровня и направленности обеспечивают уполномоченные государственные органы на основе ФГОС (подп. 5.2 п. 1 ст. 29).

В условиях перехода к образовательным стандартам третьего поколения ПроООП способна выполнять функцию стабилизации разнообразных, иногда противоречивых инновационных процессов, выступать гарантом качества ООП. При этом авторы ООП могут предложить собственный подход в части структурирования учебного материала, определения последовательности изучаемого материала, а также путей формирования системы знаний, умений и способов деятельности обучаемых.

Современные ПроООП можно рассматривать как системы учебно-методической документации, сформированные на основе ФГОС ВПО по направлению подготовки и рекомендованные вузам для использования при разработке ООП ВПО в части:

— набора профилей подготовки из числа включенных в Общероссийский классификатор образовательных программ (далее — ОКОП)¹;

— компетентностно-квалификационной характеристики выпускника²;

— содержания и организации образовательного процесса;

— ресурсного обеспечения реализации ООП;

— итоговой аттестации выпускника.

По своей общей структуре ПроООП совпадает с ООП, может включать в себя примерные программы учебных курсов и дисциплин (модулей) и должна:

— отвечать требованию «насыщенности», чтобы служить базой для проектирования конкретных ООП, что, в свою очередь, предполагает возможность выбора из достаточно обширного набора элементов;

¹ ОКОП (Общероссийский классификатор образовательных программ) обеспечивает возможность классификации и кодирования любых образовательных программ всех уровней образования и всех типов, включая программы дополнительного образования. На основе ОКОП разработан Единый перечень направлений подготовки, специальностей и профессий.

² Компетентностно-квалификационная характеристика выпускника отражает официальное признание (в виде диплома/сертификата) освоения выпускником определенного вида профессиональной деятельности; его готовность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности, а также наличие определенного набора компетенций (см. параграф 1.3).

— иметь строго заданную структуру, максимально отражающую по всем параметрам структуру проектируемых на ее основе ООП;

— быть ориентированной на вузы, нуждающиеся в методической поддержке, и обеспечивать более или менее полное видение проектируемой ООП (а не только ее федеральной части).

Вопросы и задания к параграфу 1.1

1. Что означают следующие аббревиатуры: ФГОС, ОКОП, ПрООП, ООП ВПО, ЕПВО, ДОП?
2. Изобразите схематически систему взаимосвязей высшего образования: а) как элемента более широкой метасистемы (какой?); б) как метасистемы.
3. Разделившись на несколько микрогрупп, предложите формулировку миссии (максимально широко понимаемой социальной цели) высшего образования в современной России. Для выполнения этого задания используйте следующую последовательность промежуточных вопросов:
 - Какие общие задачи, характерные для всех уровней российского образования, призвано решать современное высшее образование?
 - Каковы специфические социальные и экономические цели высшего образования?
 - Каковы основные заказчики результатов высшего образования? Какие социальные потребности каждого из заказчиков оно призвано удовлетворять?
 - Какие цели, задачи и функции высшего образования, выявленные при ответе на три предыдущих вопроса, являются центральными, смыслообразующими, а какие — второстепенными?
 - Какие цели, задачи и функции высшего образования являются непреходящими («вечными»), какие — относительно новыми (появились в конце XX — начале XXI в.), а какие — конъюнктурными?
 - Какие цели, задачи и функции высшего образования являются в настоящее время наиболее актуальными, а какие в той или иной степени утратили свою злободневность?Затем обсудите проекты формулировок и предложите обобщающий вариант.
4. Какие изменения, на ваш взгляд, должны произойти в отечественной системе высшего образования в ответ на изменения в условиях ее функционирования, обозначившиеся на протяжении последней четверти века? Для ответа на этот вопрос заполните следующую таблицу:

Изменения в условиях функционирования высшего образования в период с начала 1990-х гг. до настоящего времени	Необходимые изменения в системе высшего образования
Отказ государства от роли монопольного образовательного заказчика	
Формирование рынка образовательных услуг	
Формирование рынка труда и рабочей силы	
Отмена обязательного трудоустройства выпускников вузов	
Развитие страты отечественных работодателей — потенциальных заказчиков результатов деятельности высшего образования	
Нежелание работодателей доучивать выпускников на рабочем месте	
Резкое увеличение количества должностей, от соискателей которых требуется высшее образование (включая те должности, по которым раньше оно не требовалось)	
Многokратное повышение доли выпускников общеобразовательной школы, охватываемых высшим образованием (по некоторым оценкам, до 80%)	
Развитие процессов международной конкуренции и интеграции системы высшего образования	
Обострение дефицита ресурсов в системе высшего образования	
Резкое ускорение темпа социально-экономических изменений в стране	
Резкое ускорение темпа технико-технологических изменений в мире	
Другое: ... <i>При необходимости заполнить самостоятельно</i>	

5. В новом Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вместо термина «высшее профессиональное образование» использован термин «высшее образование»¹. Чем, на ваш взгляд, вызвано это изменение? Как оно может и должно отразиться в следующих аспектах системы российского вузовского образования: а) цели и задачи; б) содержание образования; в) организация образовательного процесса; г) технологии и методики обучения; д) формы и методы контроля?

¹ В документах Болонского процесса так же, как правило, говорится о «высшем», а не о «высшем профессиональном образовании» (ЕПВО — Европейское пространство высшего образования).

6. Что имеется в виду под «разнообразными, иногда противоречивыми инновационными процессами» в вузах? Можете ли вы привести примеры «негативных» инноваций в системе высшего образования? Могут ли при определенных условиях (каких именно?) отрицательно сказаться на качестве высшего образования следующие инновации:

- изменение статуса вуза (от института — к университету);
- открытие филиалов вуза;
- открытие новых направлений подготовки;
- развитие услуг дистанционного обучения;
- повышение доли самостоятельной работы студентов;
- введение индивидуализированных моделей обучения?

7. Спрогнозируйте и затем обсудите возможные варианты развития ситуации в системе образования, если государственные образовательные стандарты будут упразднены. Укажите возможные последствия этого шага (позитивные, негативные, нейтральные) для различных социальных институтов и для разных групп населения.

8. Сопоставьте различные определения образовательной программы: «документ, определяющий содержание образования определенных уровня и направленности» [117];

— «система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, систему оценки качества подготовки выпускника вуза» [4. С. 12];

— «комплексный проект образовательного процесса в вузе по определенному направлению, уровню и профилю подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов» [5. С. 14];

— «комплексная развернутая социальная норма институционального уровня по отношению ко всем основным содержательным и организационным характеристикам данного уровня для отдельного направления подготовки (специальности, профессии)».

Выделите ключевые слова в каждом из приведенных определений. С чем связано наличие значительного количества различных определений одного и того же понятия — «образовательная программа»?

Есть ли противоречия между различными определениями?

Можно ли ограничиться одним (единым) определением понятия «образовательная программа»? Предложите свой вариант формулировки.

9. Заполните таблицу, выявив различия между понятиями «образовательная программа» и «учебная программа курса»:

Критерии для сравнения	Образовательная программа	Учебная программа курса
Назначение		
Субъект разработки		
Уровень утверждения		
Субъект использования		
Примерная структура (разделы)		

10. Кто (и каким образом) является пользователями ООП ВПО, когда она выступает в качестве: а) социального продукта; б) экономического продукта; в) маркетингового продукта; г) управленческого продукта?
11. Как вы понимаете требование к ПрООП ВПО, согласно которому данная программа должна быть «насыщенной»? Как на практике отличить «насыщенную» программу от «недостаточно насыщенной»? Каким образом можно определить (аргументировать), что определенная ПрООП ВПО является в достаточной степени «насыщенной»?

1.2. Социальные нормы европейского пространства высшего образования: болонские регулятивы

Российская Федерация, подписавшая в 2003 г. Болонскую хартию, движется по пути интеграции в европейское пространство высшего образования. Взаимодействие между социальными нормами ЕПВО и отечественным высшим образованием осуществляется по двум направлениям: 1) ориентация деятельности российского высшего образования на социальные нормы ЕПВО; 2) влияние российского высшего образования на формирование ЕПВО. Отметим, что первое направление влияния явственно отразилось в структуре и содержании ФГОС ВПО РФ (см. об этом подробнее в гл. 2).

Зафиксированные в Болонской декларации задачи, имеющие первостепенное значение для создания ЕПВО, включают:

— принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней;

— принятие системы образования, базирующейся на последовательных циклах¹ подготовки;

— введение системы кредитов European Credit Transfer and Accumulation System (далее — ECTS), содействующей максимально широкой мобильности студентов;

— преодоление преград к эффективному свободному перемещению студентов и преподавателей;

— кооперация в разработке сопоставимых критериев и методологий;

— содействие необходимым европейским измерениям² в высшем образовании, особенно в том, что связано с кооперацией между различными учебными заведениями [23. С. 36].

Позднее появились еще четыре задачи, три из которых добавлены Пражским коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование (2001):

— образование в течение всей жизни как актуальная стратегия европейских вузов;

— повышение роли студенчества в осуществлении болонских реформ;

— повышение привлекательности вузов Европы (борьба за «умы, престиж, деньги»).

Десятая задача была обозначена в Берлинском коммюнике Конференции министров, ответственных за высшее образование (2003):

— синергия единого образовательного и единого исследовательского пространств и роль докторантуры как третьего цикла структуры высшего образования [27. С. 9].

Все перечисленные задачи имеют регулятивный характер, т.е. представляют собой социальные нормы. Они регулируют не случайные или уникальные ситуации, но стандартные, типичные, широко распространенные отношения. Болонские регулятивы в качестве социальных норм «отражают экономический, политический, социально-культурный уровень развития

¹ Цикл (*cycle*) — курс обучения, приводящий к академической степени. В Болонском процессе определены три последовательных ступени обучения (первый цикл, второй цикл и третий цикл, т.е. подготовка бакалавра, магистра и доктора — PhD), в рамках которых находятся все квалификации европейской системы высшего образования. В современной России этому соответствует уровневая система высшего образования.

² Европейское измерение (в образовательных системах) является одним из приоритетных направлений Болонского процесса и рассматривается в первую очередь в связи с разработкой общих или интегрированных образовательных программ. Такие программы, предлагаемые университетами разных стран, должны привести к возможности получения студентами совместных степеней/совместных дипломов (выдаче двух дипломов).

общества. В них ярко проявляются особенности исторического развития общества, национальная специфика, общекультурные достижения». Наконец, для того «чтобы выполнять функции социального регулирования, все нормы должны быть согласованы между собой, взаимодействовать, дополнять друг друга» [48. Разд. 4.1.5], т.е. носить системный характер. Роль системообразующего фактора в системе болонских регулятивов выполняет сама идея построения ЕПВО.

Развитие ЕПВО проектируется, отслеживается и корректируется в деятельности регулярно проводимых конференций европейских министров, ответственных за высшее образование в странах — участницах Болонского процесса. Это отражается в названиях коммюнике этих конференций: «К европейскому пространству высшего образования» 2001 г. (Прага); «Реализация европейского пространства высшего образования» 2003 г. (Берлин); «Европейское пространство высшего образования — достижение целей» 2005 г. (Берген); «К европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» 2007 г. (Лондон); «Болонский процесс 2020 — европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» 2009 г. (Левен/Лувен-ла-Нев).

Динамика формирования ЕПВО отчетливо просматривается в деятельности по продвижению и мониторингу болонских реформ, осуществляемой в рамках проекта TUNING¹. Этот запущенный в 2000 г. проект представляет собой совместную инициативу Европейской комиссии и *Европейской ассоциации университетов* (далее — EUA)², в которой приняли уча-

¹ Подробные сведения о проекте TUNING можно найти на интернет-сервере Европейской Комиссии (URL: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html) или на серверах координирующих вузов: Университет Деусто, Бильбао, Испания (URL: www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm); Университет Гронингена, Нидерланды (URL: www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm).

² EUA — *European University Association* (*Европейская ассоциация университетов*) — представляет интересы европейских университетов и конференций ректоров и является одним из ключевых элементов образовательного сообщества в Европе. Ассоциация образована в марте 2001 г. в результате объединения Ассоциации европейских университетов (CRE) и Конференций ректоров Европейского Союза. Штаб-квартира Ассоциации располагается в Брюсселе, адрес веб-сайта: <http://www.eua.be>

Задачей EUA является разработка единой системы образования и научных исследований в Европе путем предоставления поддержки и рекомендаций своим членам как автономным организациям для повышения качества преподавания, обучения и научных исследований. В качестве коллективных членов в состав EUA в настоящее время входят 17 вузов России.

стие университеты из всех стран — участниц Болонского процесса. В настоящее время проект относится к числу наиболее известных и эффективных инструментов модернизации европейской системы образования. Он направлен на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне и носит многоуровневый характер. Его задача — выработка общего для ЕПВО понимания содержания уровней квалификаций и выработка соответствующих формулировок для результатов обучения в терминах компетенций.

Название «TUNING» («Настройка») было выбрано для того, чтобы подчеркнуть, что университеты стремятся не к единообразию образовательных программ или единым, определенным, «предписанным» учебным планам, а лишь к *согласованным* параметрам, сближению и общему пониманию программ. Защита многообразия образования в Европе с самого начала была важнейшей чертой проекта, который никоим образом не пытается ограничить независимость специалистов или влияние (полномочия) национальных и местных органов власти [200. С. 4]. Часто в документах, имеющих отношение к Болонскому процессу, встречаются ссылки на Лиссабонскую Конвенцию 1997 г., где утверждается, что «большое разнообразие систем образования в европейском регионе является отражением его культурного, социального, политического, философского, религиозного и экономического многообразия, являющегося исключительным достоянием, которое требует всемерного уважения» [23. С. 7].

В ходе реализации проекта TUNING было выбрано пять основных направлений деятельности по формированию ЕПВО:

- 1) общие компетенции (или «переносимые умения»);
- 2) предметно-специализированные компетенции;
- 3) подходы к обучению и оценке;
- 4) роль European Credit Transfer and Accumulation System (далее — ECTS) как системы накопления кредитов;
- 5) системы повышения качества образовательного процесса вузов.

Совокупность перечисленных пяти линий развития проекта представляет собой единую систему и позволяет университетам провести «настройку» своих образовательных программ, не теряя при этом автономии и возможностей для инновационной деятельности [200. С. 13], скоординировать и направить процессы модернизации ЕПВО и национальных систем высшего образования, обеспечивая их сближение.

Сравнение системы сквозных линий проекта TUNING (ЕПВО), с одной стороны, и системы принципов формирования ООП, реализующих ФГОС (подразд. 2.5) — с другой, позволяет выявить их структурное единство.

Учитывая особую значимость проекта TUNING для решения задач по модернизации европейской системы образования, пять направлений развития данного проекта были определены в качестве сквозных содержательных линий настоящего учебно-практического пособия.

Вопросы и задания к параграфу 1.2

1. Соберите необходимую информацию и заполните пустые графы нижеследующей таблицы. В случае отсутствия информации по тому или иному направлению, поставьте «?» В случае если по определенному направлению работа не ведется, поставьте «—».

Направления работ по созданию ЕПВО	Мероприятия по данным направлениям, реализуемые в вашем вузе
Развитие международной кооперации между различными учебными заведениями в различных направлениях (интегральные программы обучения, научные исследования...)	
Развитие академической мобильности студентов и преподавателей в международном масштабе	
Введение системы кредитов	
Введение стратегии интернационализации высшего образования посредством реализации профессиональных образовательных программ, предлагаемых на разных языках	
Проведение маркетинговых исследований в области высшего образования	
Организация рынка образовательных услуг	
Развитие внутривузовских систем контроля качества образования	
Привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей	
Синергия единого образовательного и единого исследовательского пространств	

2. Существует мнение о том, что Болонский процесс способствует разрушению традиционных сильных сторон отечественного высшего образования. Используя материал параграфа и другие доступные

вам материалы, предложите не менее двух аргументов, опровергающих это мнение.

3. Посетите интернет-сайт EUA (URL: <http://www.eua.be>) и уточните, какие российские вузы в настоящее время входят в ее состав. По каким направлениям образования они осуществляют подготовку?
4. Поставьте в соответствие каждой из особенностей ФГОС ВПО нового поколения определенные «рамочные» направления проекта TUNING:

Особенности ФГОС ВПО 2009 г.

Формирование стандартов по направлениям подготовки как совокупности образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра, объединяемых на базе общности их фундаментальной части

Формирование требований к результатам освоения ООП подготовки в виде компетенций как в области профессиональной деятельности, так и в социально-личностной

Разработка стандартов по направлениям подготовки как совокупности образовательных программ различного уровня, объединяемых на базе общности их фундаментальной части без деления на федеральный, национально-региональный и вузовский компоненты

Предоставление необходимой свободы образовательному учреждению для формирования ООП с участием всех заинтересованных субъектов

Установление требований к результатам освоения модулей — отдельных совокупностей частей учебной дисциплины или учебных дисциплин (курсов)

Введение научно-исследовательской работы студента как обязательного компонента ООП

Установление трудоемкости (объема учебной работы студента) ООП в зачетных единицах вместо часовых эквивалентов

Направления проекта TUNING

Общие компетенции или переносимые навыки

Компетенции, специфические для предметной области (предметно-специализированные или предметные компетенции)

Роль ECTS

Подходы к обучению и оценке

Повышение качества образовательного процесса

5. Себила Райхер, соавтор доклада «Trends IV: Европейские университеты на пути осуществления болонских реформ», выделяет четыре ведущих условия успешности реализации целей Болонского процесса в масштабах национальных образовательных систем (см. табл.). Проведите на определенной выборке (состав выборки определите самостоятельно) социологическое мини-исследование, используя следующую форму. Респондентам должно быть предложено оценить по 10-балльной шкале (1 — min, 10 — max) степень реализации данных условий в современной России.

Условие (по С. Райхер)	Экспертная оценка (1—10)
1. Наличие достаточной государственной поддержки болонских преобразований	
2. Обеспечение разумного баланса между уровнем государственного регулирования и университетской автономией	
3. Наличие достаточного времени для реализации болонских реформ	
4. Трансформация болонских реформ в институциональные (внутривузовские) реформы, приводящая к объединению целей болонских преобразований со стратегическими планами развития вузов	

Обработайте полученные данные и сделайте выводы.

Задание может выполняться индивидуально или в микрогруппах.

6. В документе Европейской комиссии (Брюссель, февраль 2005 г.) содержатся следующие тезисы:
- «Образование должно оставаться общественным благом, а не превращаться в товар».
 - «Угроза превращения высшего образования в товар вызывает глубокую озабоченность... и не отвечает интересам общества, студентов, работодателей и университетов».
 - «Необходимо предпринимать адекватные меры против коммерциализации образования».
 - «Не рынок и связанные с ним кратковременные тенденции, не коммерческие интересы, а прежде всего стремление к знаниям, должно определять цели и содержание академических курсов».
 - «Образование — это не только информационно-коммуникативное средство, это не только механизм трансляции и распространения знаний, но и социальный институт духовно-нравственного развития человека, сохранения национально-культурных традиций и основа социализации личности, активного включения ее в различные сферы общественной жизни».

- «Организация “Международное образование”, объединяющая более 1 млн преподавателей и университетов, из которых около 400 тыс. живут и работают в географической области, ныне включенной в Болонский процесс, не приветствует рост частного сектора образования и увеличение числа частных учебных заведений, являющееся самым ярким проявлением превращения высшего образования в товар» (цит. по: [11. С. 23—24]).

Если коммерциализация высшего образования «не отвечает интересам» ни общества, ни студентов, ни работодателей, ни университетов и притом являет собой серьезную угрозу, то от кого она исходит? Кто и каким образом может противостоять этой угрозе? Почему среди субъектов, не заинтересованных в превращении образования в товар, не названо государство?

1.3. Формирование общеевропейской системы легко понимаемых и сопоставимых степеней на основе компетентностного подхода

1.3.1. Истоки возникновения компетентностного подхода и определение компетенции

Компетентностный подход в настоящее время занимает лидирующее место в теории и практике европейского высшего образования. В широких кругах специалистов сложилось представление о компетенции как о важнейшей характеристике обучающегося, обеспечивающей решение многих проблем, связанных с формированием ЕПВО, в том числе с обеспечением прозрачности рынка образовательных услуг. С точки зрения участников проекта TUNING, разработка компетентностного подхода знаменует собой формирование новой парадигмы¹ высшего образования, нацеленной на решение следующих основных задач: 1) повышение качества образования и возможностей трудоустройства; 2) воспитание у студентов необходимых социальных качеств личности; 3) формирование ЕПВО.

¹ В философии науки термин «парадигма» характеризует «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений [80. С. 11]. В настоящем пособии используется понятие «образовательная парадигма» в следующем значении: «Тип (модель) ориентации педагогической теории и практики, принятый в качестве господствующего в тот или иной период времени» [197. С. 210].

Широкому внедрению компетентностного подхода в образование предшествовало успешное освоение данного подхода в бизнесе и менеджменте (прежде всего, в профессиональном отборе и развитии кадров).

По мнению признанного родоначальника компетентностного подхода в бизнесе Д. МакКлелланда, попытки психологов определить условия успешной работы человека в «докомпетентностную» эру (т.е. до начала 70-х гг. XX в.) начинались с отдельного анализа работы и человека, после чего прилагались усилия по их «совмещению». Психологи определяли задачи, которые необходимо выполнить по работе, создавали тесты для измерения умений, нужных для выполнения этих задач, производили факторный анализ баллов за исполнение по результатам этих тестов, а затем пытались сопоставить факторные баллы с успешностью работы.

В подходе, предложенном Д. МакКлелландом, анализ начинается с изучения человека непосредственно в процессе работы, без предварительных выводов о том, какие характеристики нужны для надлежащего выполнения этой работы. Затем с помощью интервью определяется, какие человеческие качества связаны с успехом в этой работе. Для этого Д. МакКлелландом были разработаны следующие методы:

— *использование «критериальных выборок»*; одна из таких выборок включает несколько высококлассных исполнителей-профессионалов, а другая — контрастную выборку средних и (или) плохих исполнителей, т.е. работников, выполняющих свою работу лишь настолько хорошо, чтобы не быть уволенными;

— *определение оперантного поведения*¹, причинно связанного с успешным результатом; испытуемый имеет возможность продемонстрировать спонтанное поведение и мысли в условиях незавершенной, неструктурированной ситуации (либо повторять то поведение, которое было характерно для него в похожих ситуациях раньше).

В исследованиях Д. МакКлелланда опрашиваемых просили составить подробные отчеты о том, что они делали в самых кри-

¹ *Оперантное поведение* — свободно изъясляемые организмом реакции, на частоту которых сильно влияет применение различных режимов подкрепления. Оперантное поведение предполагает, что организм активно воздействует на окружение и в зависимости от результатов этих активных действий они закрепляются или отвергаются. *Оперантное обусловливание* — процесс, посредством которого характеристики реакции детерминируются последствиями этой реакции. Если последствия благоприятны, вероятность повторения оперантной реакции усиливается [102].

тических ситуациях, случавшихся в процессе работы. Эта методика получила название «Интервью по получению поведенческих примеров» («Behavioral event interview» — BEI). Предметом интервью был краткий рассказ о трех «суперуспехах» и трех самых серьезных неудачах испытуемого. Анализ расшифровки BEI с наилучшими и с менее эффективными работниками дал возможность определить поведенческие характеристики, отличавшие их друг от друга на уровне статистически значимых различий. Последним шагом было исследование валидности полученной модели компетенций, с целью доказать, что она действительно прогнозирует поведение кандидата, из которого получится хороший работник.

Исследования Д. МакКлелланда показали, что грамотно выявленные компетенции *восприимчивы к контексту*. Например, они описывают, что в действительности делают успешные учителя в маленьких сельских школах, а не то, что якобы нужно для их успеха, по мнению психологов и других специалистов в области образования.

В 1990-х гг. Д. МакКлелланд констатировал, что за 20 лет работы в направлении развития компетентностного подхода в бизнесе достигнуты значительные успехи: создана всемирная база данных моделей компетенций, общий словарь компетенций и шкал различных компетенций. Результаты исследований профессиональной компетентности позволили выстроить стандартные процедуры оценки компетенций, а также уточнить определение компетенции. Такое уточненное определение приводят Л. и С. Спенсеры: компетенция — базовое качество индивида, влияющее на эффективность и (или) качество выполняемой им деятельности [134. С. 9]. Каждое из используемых в данном определении слов имеет особую роль:

— «*базовое качество*» означает, что компетенция является очень глубоко лежащей и устойчивой частью человеческой личности и может предопределять поведение человека во множестве ситуаций и рабочих задач;

— «*влияющее*» означает, что компетенция предопределяет или вызывает определенное поведение или исполнение;

— «*качество выполняемой деятельности*» значит, что компетенция действительно прогнозирует «хорошее» или «плохое» исполнение, которое может быть измерено при помощи конкретного критерия или стандарта.