



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СЕМИНАР
«Россия в Болонском процессе:
проблемы, задачи, перспективы»

В.И. БАЙДЕНКО

Труды методологического семинара

ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТАВА КОМПЕТЕНЦИЙ
ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ
КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГОС ВПО
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Методическое пособие

МОСКВА

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
Московского государственного института стали и сплавов
(технологического университета)**

Кафедра системных исследований образования

**Серия: Труды методологического семинара
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи,
перспективы»**

В.И. БАЙДЕНКО

**ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТАВА КОМПЕТЕНЦИЙ
ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГОС ВПО
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Методическое пособие

Москва 2006

УДК 378
ББК 74.202

В.И. БАЙДЕНКО

ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТАВА КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГОС ВПО НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

ISBN 5-7563-0324-3

Предлагаемое методическое пособие содержит некоторые рекомендации в части выявления общих (универсальных) и профессиональных компетенций и результатов образования для разработки государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения. В пособии учтен конструктивный опыт создания ГОС ВПО предшествующих двух поколений, инновационные подходы к составлению проектов ГОС ВПО в компетентностном формате. Приводятся определения компетенций, их классификация и состав, интерпретация результатов образования и модулей. Даны примерные перечни вопросов для анкетирования работодателей, выпускников и представителей профессорско-преподавательского состава. Кратко описаны проблемы и нерешенные вопросы, с которыми столкнулись вузы Европы на этапе проектирования новых образовательных программ в болонском ключе.

В рекомендациях нашли отражение оригинальные суждения многих представителей Учебно-методических объединений высшей школы России.

Методическое пособие адресовано Учебно-методическим объединениям (УМО), Научно-методическим советам (НМС), работникам органов управления, профессиональным объединениям, студентам, выпускникам вузов, академическому сообществу России.

ISBN 5-7563-0324-3

ББК 74.202

- © Байденко В.И., 2006.
- © Исследовательский центр проблем качества подготовки, 2006.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ	8
2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	9
3. СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА. ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ	11
4. О ВОЗМОЖНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ КОМПЕТЕНЦИЙ	16
5. АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЙ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ГОС ВПО	24
6. НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ В ЧАСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ	28
7. АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ..	36
7.1. Цели анкетирования	37
7.2. Состав компетенций	37
7.3. Некоторые правила проведения анкетирования	45
7.4. Вопросы к анкете для выпускников (примерные)	47
7.5. Вопросы к анкете для работодателей (примерные)	51
7.6. Вопросы к анкете для преподавателей (примерные)	53
7.7. Анкета: некоторые научно-методические аспекты	53
7.8. Экспертный опрос	55
8. УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ (БАКАЛАВР - СПЕЦИАЛИСТ/МАГИСТР)	58
9. ЕВРОПЕЙСКИЕ УРОКИ: ЧТО СЛЕДУЕТ ПРИНЯТЬ ВО ВНИМАНИЕ РОССИЙСКИМ РАЗРАБОТЧИКАМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	67
БИБЛИОГРАФИЯ	68

ВВЕДЕНИЕ

Автор просит своих коллег принять во внимание поставленную перед ним задачу – написать методику выявления (идентификации) компетенций выпускников вузов, которая отличалась бы лаконичностью, носила бы по возможности четкий алгоритмизированный и прикладной характер. В силу этой установки в предлагаемой работе не затрагиваются сложные концептуально-методологические вопросы, связанные с компетентностным подходом в образовании, в том числе такие, как философско-образовательные и технические положительные и отрицательные аспекты его освоения, истоки в отечественной и мировой психологии и педагогике, причины, порождающие переход к планированию результатов образования на языке компетенций. Я только вскользь коснулся, например, проблемы множественности определений и классификаций последних и лишь в той мере, в какой это необходимо для достижения согласованности в их толковании.

В ходе работы над методическим пособием свои пожелания высказали профессор Л.Г. Семушина и Ю.Г. Татур. Их предложения были по возможности учтены, в том числе относительно определения компетенций, классификации последних, необходимости использования позитивного потенциала Государственных образовательных стандартов профессионального образования (ГОС ВПО) первого и второго поколений, «настраивания» компетентностных моделей на разрабатываемую под эгидой Европейской комиссии Европейскую структуру квалификаций (EQF). В процессе подготовки пособия проведено интервьюирование многих членов Президиума Координационного совета Учебно-методических объединений (УМО) и Научно-методических советов (НМС) высшей школы (Бородулин И.Н., Галямина И.Г., Казурова А.С., Коршунов С.В., Максимов Н.И., Селезнева Н.А., Трубина Л.А., Шехонин А.А. и др.).

За последние два года рядом авторитетных исследователей проведена значительная работа по созданию концептуально-методологических оснований государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения (Кузьминов Я.И., Пузанков Д.В., Федоров И.Б., Шадриков В.Д. и др.).

Оригинальные проекты стандартов представлены Галяминой И.Г., Коршуновым С.В., Челпановым И.В., группой ученых СПбГЭТУ «ЛЭТИ», методологами МГУ им. М.В. Ломоносова, в том числе Бого-

словским В.А., Караваевой Е.В., Салецким А.М.

Плодотворные идеи на тему обоснования принципов проектирования современных образовательных стандартов ВПО были в свое время высказаны Бершадской М.Д., Гребневым Л.С., Карпенко О.М., Любимовым Л.Л., Розиной Н.М., а также отражены в материалах XIV и XV Всероссийских научно-методических конференций «Проблемы качества в образовании».

Академическая общественность, принимавшая участие в Методологическом семинаре, организованном при Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов, с интересом встретила обстоятельные доклады по данной проблематике Вербицкого А.А., Зимней И.А., Нечаева Н.Н., Сазонова Б.А., Фролова Ю.В. и др.

Словом, ГОС ВПО третьего поколения «вырастают» на результатах большой творческой проектной деятельности, без которых автор никогда бы не взялся за выполнение столь ответственного поручения. Внимательное ознакомление со всеми идеями, подходами и проектами позволяют с оптимизмом оценивать перспективу появления в отечественной высшей школе стандартов ВПО действительно нового поколения.

P.S. Состоялось публичное обсуждение методического пособия. Кроме того, свои замечания на представленный текст прислали и/или высказали в личных беседах Богословский В.А., Галямина И.Г., Денисов И.Н., Караваева Е.В., Максимов Н.И., Петров В.Л., Селезнева Н.А., Татур Ю.Г., Шехонин А.А. и другие. В подавляющем большинстве случаев их предложения и критические замечания с благодарностью учтены. В одном я не смог преодолеть себя – свести методическое (и в отдельных аспектах методологическое) пособие к написанию чего-то вроде казенной инструкции. Я полагаю, что тема столь сложна и многоаспектна, а опыт пока еще так мал (в том числе и в европейском масштабе), что надо быть слишком дилетантом, чтобы позволить себе избрать научающий стиль инструктивного указания, вместо поискового стиля с некоторыми рекомендациями и элементами прикладного характера (отнюдь, разумеется, не всегда бесспорными). Увы, в жанре написания инструкций я работал довольно короткое время и, как правило, далеко не самым лучшим образом.

Я также принимал во внимание, что УМО могут приступать к работе с разной «тягой» в силу неравномерной своей подготовленности (Казурова А.С.). Поэтому был предложен довольно пространственный список используемой литературы и веб-сайтов.

Как известно, по замечанию Юргена Колера (ФРГ), фактическая хорошая теория (и методика тоже) является конденсатом практического

опыта, что позволяет и облегчает проекцию будущей практики. Может быть, время жестко предписывающих инструкций еще и не пришло? Главное – начать движение по заданному азимуту. Эта рекомендация – основная в данной работе.

Некоторые из доброжелательных коллег высказали сожаление, что не все затрагиваемые проблемы и вопросы сопровождаются предлагаемыми конкретными решениями. Это – правда. Но здесь вся вина лежит на недостаточной компетентности самого автора. Хотя порой эту «недосказанность» вполне уместно объяснить сложностью самого явления и его слабой изученностью. В своем весьма обстоятельном отзыве проф. В.Л. Петров образно заметил, что у него сложилось впечатление, что «методическая разработка «подсвечивает» лабиринт компетентностного подхода, но не всегда указывает направление выхода». Очень справедливое наблюдение! Впрочем, это «направление выхода» отыскивается даже в англо-саксонской образовательной системе, едва ли не первой (о США – особая речь!) пытавшейся сменить традиционную направленность образовательного процесса на компетентностную. Что уж говорить о таких системах образования, как испанская, немецкая, французская?! Приведу три свидетельства одного из признанных экспертов в этой области Стивена Адама, высказанные им на Болонском семинаре в Эдинбурге в 2004 г.:

1. Нет абсолютно корректного способа описания результатов обучения.
2. Создание результатов обучения не является точной наукой и их написание требует серьезных размышлений – очень легко, неправильно поняв их, сделать из них смирительную рубашку.
3. В большинстве европейских систем высшего образования не практикуется систематическое и всестороннее использование результатов обучения для описания целей, содержания, характера и уровня квалификаций (учебных программ) [3, 110–151].

Никто из нас не вправе «лукавить» с великой образовательной системой России, особенно на стадии реализации Национального проекта «Образование», позволяя себе амбиции реформатора, знающего пути «переформатирования» классического высшего образования на современный его тип. Сам этот процесс по природе своей эволюционный, деликатный, терпеливый и, безусловно, глубоко профессиональный и демократический, в котором адекватным методом является вовлечение в него максимального количества вузов, думающих и высокоавторитетных членов академического сообщества и представителей бизнеса.

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ

В настоящей методразработке автор стремился «настроить» соответствующие академические круги, в первую очередь Учебно-методические объединения (УМО), на единовременное начало (развертывание) целенаправленной и энергичной работы по выявлению как общих (универсальных, ключевых, надпрофессиональных), так и предметно-специализированных (профессиональных) компетенций. Автор отнюдь не намеревается придать этому процессу какой-либо унифицированный характер, декларировать строгий набор «шагов» и процедур. Уже имеющийся опыт по созданию проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения свидетельствует о разнообразии методологических подходов [5, 6, 7, 19, 25, 26, 31, 34]. Но я убежден, что разработка ГОС ВПО третьего поколения должна обладать *определенной степенью общности* по отношению к некоторым общепринятым ориентирам, признаваемым в широких академических кругах, а также органами управления высшим образованием.

При подготовке методического пособия были определены следующие основные цели и задачи:

- предложить возможные варианты понятий компетенции и результатов образования с целью достижения единообразия их толкования;
- способствовать активизации процесса выявления (идентификации) компетенций как необходимого этапа проектирования компетентностных моделей выпускников в формате болонской структуры высшего образования;
- разработать примерную методику их выявления, включая такие ее стороны как «язык» формулирования компетенции, процедуры анкетирования и его инструментарий;
- обосновать некоторые требования к опрашиваемым (анкетируемым, респондентам) – выпускникам, работодателям и преподавателям вузов;
- содействовать обеспечению согласованных действий УМО и НМС со всеми экспертами, привлекаемыми для выявления компетенций;
- показать возможность конструктивного использования опыта,

накопленного при создании ГОС ВПО первого и второго поколений, особенно в части общей характеристики направлений (специальностей) подготовки (второе поколение) и общих требований к образованности выпускников (первое поколение), включавших значительное число таких, которые сегодня можно интерпретировать как социально-личностные (универсальные, ключевые, надпрофессиональные) компетенции.

А.Волков в интервью, опубликованном в журнале «Эксперт», резонно замечает, что «первая проблема – язык. В последние годы сложилась иллюзия, что лидеры бизнеса придут и скажут: чему и как надо учить. Этого не произойдет. Думаю, что предметом договоренности могут стать только результаты обучения. Должны встретиться интересы сторон: тех, кто использует – потребляет – квалификации выпускников, и тех, кто их готовит. Пока эти стороны не слышат друг друга. Я думаю, что основная проблема в отсутствии языка. Языка, на котором мир академический и учебный может разговаривать с миром технологическим и производственным» [4]. В другом месте своего интервью он выскажется в том смысле, что «...нужно как бы распаковать систему образования. Она должна стать открытой и прозрачной для своих потребителей к требованиям экономики, а не быть вещью в себе» [4].

2. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В ряде западноевропейских систем профессионального образования и подготовки (VET) принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход». Именно этот термин употребляется в официальных документах, в том числе в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы (раздел «Совершенствование содержания и технологий образования», п.3) и в Плане мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (раздел 1).

Результаты образования, компетенции и компетентностный подход (обучение на основе компетенций) получают в образовании все больший статус благодаря расширяющемуся употреблению, в том числе в официальных российских и международных документах. В Берлинском коммюнике (2003 г.) признано необходимым выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для национальных систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации в точки зрения рабочей нагрузки, уровня, *результатов обучения, компетенций* и профиля (для удовлетворения многообразных личных и академических потребностей, а также запросов рынка труда).

В утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803 Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы говорится о ее основной цели – обеспечении условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и *рынка труда* в качественном образовании. Разработчики Программы неоднократно обращались к проблемам несоответствия профессионального образования структуре потребностей рынка труда, отсутствия эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателями, неразвитости форм и механизмов их участия в вопросах образовательной политики. В Программе говорится о негибкости, инерционности и слабой реакции системы образования на внешние факторы. Выдвинута задача повышения роли работодателей в подготовке профессиональных кадров. В системе целевых индикаторов и показателей назван такой, как введение государственных образовательных стандартов, разработанных в целях формирования образовательных программ, адекватных мировым тенденциям и потребностям труда [32].

В рамках Болонского процесса европейские университеты в разной мере и с различающимися степенями энтузиазма осваивают (принимают) компетентностный подход, который рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога высшей школы с миром труда, средством углубления их сотрудничества и восстановления в новых условиях взаимного доверия [3; с. 110-155].

Что же такое компетенции, результаты образования, компетентностный подход, и в чем заключается их инновационный потенциал?

3. СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ И КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА. ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Компетенции интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования. Иногда говорят, что язык компетенций является наиболее адекватным для описания результатов образования. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты образования делают квалификации сравнимыми и прозрачными, чего нельзя сказать о содержании образования, которое разительно отличается не только между странами, но и вузами, даже при подготовке по одной и той же специальности (предметной области). Пока более современного методологического инструмента для «болонского» обновления в европейских вузах учебных планов и программ не найдено. Результаты образования, выраженные на языке компетенций, как считают западные эксперты, – это путь к расширению академического и профессионального признания и мобильности, к увеличению сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. В условиях России реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

Существует так называемая проблема определений компетенций. Она довольно обстоятельно отражена в материалах Методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» [57].

Пришло время методологических и концептуальных консенсусов. Не вступая в спор с философами, психологами и дидактами по всем смысловым нюансам предлагаемых дефиниций, надо прийти, по нашему мнению, к согласованному определению. Оно не будет расцениваться как «истина в последней инстанции» (Ю.Г. Татур), а как принятое с общего согласия *понимание* этого явления. В качестве такого можно принять определение, предложенное в европейском проекте TUNING: «...понятие компетенций и навыков включает *знание* и *понимание* (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям),

знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [53, 54]. Можно, по видимому, договориться об употреблении разработчиками ГОС ВПО единого термина «компетенции» (нередко говорят о «компетентностях»). При анкетировании проректоров по УМО в 2005 г. наибольшее (но не абсолютное) предпочтение было отдано термину «компетенция» как включающему в себя не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную, поведенческую стороны (результаты образования, знания, умения, систему ценностных ориентаций). Следует различать (Ю.Г. Татур) компетенции и личные качества (свойства) человека: смелость, выносливость, честность и т.д. С другой стороны, компетенции должны подкрепляться личными качествами (например, работоспособность, прилежность, увлеченность, выносливость, преодоление трудностей, сдержанность, оптимизм, терпимость при разочарованиях и др.). Это лишний раз свидетельствует о системном характере формирования компетенций: есть значительный сегмент внесодержательных аспектов их формирования (образовательная среда вузов, организация образовательного процесса, образовательные технологии, включая самостоятельную работу студентов, проектное обучение и т.д.). Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Подчеркивается обобщенный интегральный характер этого понятия по отношению к «знаниям», «умениям», «навыкам» (но не противоположный им, а включающий в себя все их конструктивное содержание).

В другом опросе проректоров по учебной работе три четверти респондентов (73,6 %) согласились, что стандарты нового поколения должны разрабатываться с использованием компетентного подхода.

Ограниченные размеры методического пособия и его целенаправленный и практикоориентированный ракурс не позволяют обсудить один из важнейших вопросов: воздействие компетентного подхода на формирование новой оценочной культуры, которая

предполагает переход от оценки знаний (как доминирующей характеристики) к оцениванию компетенций. Этому обстоятельству серьезное внимание уделила группа исследователей, выполнивших в прошлом году проект «Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе компетентностной модели выпускника и разработка информационной технологии их проектирования» (Аббакумов К.Е., Коточигов А.М., Кузьмин Н.Н., Маркова О.Ю., Пузанков Д.В., Шехонин А.А. и др.). Они отметили, что завтрашний день потребует инновационной методологической перестройки оценки качества усвоенных знаний, приобретенных навыков, способностей и компетенций [25]. Подобного мнения придерживаются и многие западные исследователи: результаты образования и компетенции очень важны для выработки новых подходов к оцениванию и обеспечению качества. При компетентностном подходе результаты образования и компетенции находятся в центре деятельности по реформированию образования [3, с. 111].

Теперь о понятии «результаты образования». Очевидно, что более обоснованно принять термин «результаты образования», как более адекватный российской образовательной традиции (нежели термин «результаты обучения»). Это также можно связать с принятым в Законе РФ «Об образовании» пониманием образования как целенаправленного процесса воспитания и обучения. Каждый, кто хотя бы бегло знакомился с так называемыми общими (универсальными) компетенциями, мог заметить значительный их уклон в сторону этических норм социального взаимодействия. Итак, *результаты образования* – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, и которые описывают, что должен будет в состоянии делать студент/выпускник по завершении всей или части образовательной программы.

Что касается компетентностной модели, то ее сущностная характеристика отражена в работе коллектива авторов (под редакцией Кузьмина Я.И., Пузанкова Д.В., Федорова И.Б., Шадрикова В.Д.), подготовленной на основе материалов научно-исследовательского проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей»: «В отличие от характерной для действующих ГОС квалификационной модели компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее

жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда. Это обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда» [7]. Компетентность модели – это модель будущей эффективной работы, социального взаимодействия и адаптируемости ко многим контекстам. Под компетентностным подходом к проектированию ГОС ВПО станем понимать метод моделирования результатов образования как норм его качества. Это будет означать:

- отражение в системном и целостном виде образа результата образования;
- формирование результатов как признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции;
- определение структуры последних.

Компетентностный подход требует переориентации на студентоцентрированный характер образовательного процесса, использования ECTS (или совместимой с ней системы) и модульных технологий организации образовательного процесса. Относительно модулей следует принять во внимание свидетельство европейских ученых о том, что в Европе не выработано каких бы то ни было общепринятых подходов в части модуляризации. Существует множество различных концептуальных и методических интерпретаций модулей: от определения в качестве модуля каждой отдельной организационной формы (лекции, семинар) и дидактической единицы до весьма развитых и сложных модульных систем с междисциплинарными элементами [2, с. 92–93]. Нужно также различать модульную организацию учебного года и модуляризацию содержания образовательного процесса (здесь выделяют два типа модуляризации: структурирование и конструирование). Модуль как учебная единица обладает рядом «родовых» признаков. Он включает в себя, как завершенная тематически и по времени структурная единица: цели и содержание образования ; результаты образования; формы (методы, технологии) преподавания и учебной деятельности обучающихся; организационные формы образовательного процесса; частоту преподавания модуля; соотношение контактных часов и самостоятельной работы студентов; продолжительность в часах; трудозатраты (в ECTS); уровни достижений; инструментарий и критерии оценивания.

Есть еще одна концептуально-методологическая проблема. Это – разведение понятий «результаты образования», «компетенции», «цели образования». Ученые из западноевропейских университетов

также говорят о ней. «Связь между результатами обучения и компетенциями – сложная сфера и предмет споров и немалой путаницы, – считает Стивен Адам из Вестминстерского университета [3, с. 116]. Ориентация на результаты образования представляет собой новый для европейской высшей школы *подход*, затрагивающий интеграцию академического и профессионального образования и подготовки, оценку, признание квалификаций, полученных в процессе неформального и информального образования, применение системы накопления и переноса кредитов, развитие образования в течение всей жизни и соответствующей структуры квалификаций (EQF). Результаты образования позволяют сделать системы высшего образования (и не только!) прозрачными, сравнимыми, сопоставимыми. А точного определения этого термина нет ни в Европе, ни в мире. Если подвергнуть анализу многочисленные дефиниции результатов образования, то можно достаточно обоснованно выделить в них ключевые слова: «компетенции», «измеряемые достижения», «демонстрация», «делать». Можно предположить, что корректной будет фраза *«описание результатов образования на языке компетенций»*. Что касается целей, то они адресованы политикам, управленцам и преподавателям и касаются основных намерений, ожиданий, установок (хотя цель можно рассматривать как ожидаемый (но далеко не всегда измеряемый) результат). Цель также может быть «установлена» на языке компетенций [27, с. 71-72, 74].

При разработке ГОС ВПО третьего поколения надо расширять их целевые и компетентностные «пространства», включая в них международные ориентиры и контексты. В терминологических реалиях нередко присутствуют взаимозаменяемые, сопрягаемые, близкие понятия. Лучшее, что можно сделать – это избегать порождающейся подобной ситуацией неразберихи и стремиться к единообразному глоссарию, удовлетворяющему двум требованиям: термины «принимаются» в той или иной стране и являются понятными (прозрачными), сопоставимыми и совместимыми в международном образовательном контексте.

Кроме того, было бы оправданным (во всяком случае на этапе разработки самих стандартов) договориться о некоей единой «стилистике» описания результатов обучения и компетенций. По этому поводу мы уже имели возможность высказать ряд суждений (в том числе, основываясь на знаменитой таксономии Блума и опыте университета в Бирмингеме) [36, 37, 1 с. 59-69].

4. О ВОЗМОЖНОЙ КЛАССИФИКАЦИИ КОМПЕТЕНЦИЙ

Список компетенций относительно легко составить, но трудно методологически его обосновать. Уже говорилось о том, что в России и в западных образовательных системах существует несколько классификаций компетенций в сфере профессионального образования. За последние два года в ходе разработки проектов ГОС ВПО нового поколения принято несколько типов классификаций компетенций:

- классификация, предложенная в проектах стандартов подготовки бакалавров по специальности и магистров по специальности (Богословский В.А., Галямина И.Г., Караваева Е.В., Коршунов С.В., Кузьмин Н.Н., Пузанков Д.В., Челпанов И.В., Шадриков В.Д. и др.) [5; 6; 7; 19; 26; 34];
- классификация, примененная в проекте TUNING [7, с. 71-73; 1, с.91];
- классификация, совмещающая оба типа классификаций [5; 6; 7; 15].

Попытаемся предложить интегрированную классификацию компетенций.

Очевидно, что компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, общие компетенции приобретают особо важное значение. Можно заметить, что безальтернативная классификация общих компетенций возможна только на основе широкого согласия. В проекте TUNING были проанализированы до начала анкетирования различные источники 1993–2001 гг. В ходе длительных дискуссий на общеевропейском уровне из 85 компетенций для включения в анкеты были отобраны 30 компетенций.

Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности [7; с. 258-260]. В числе последних можно выделить составы компетенции, инвариантные для каждой области знания (экономика, техника и технология и медицина и т.д.) и составы компетенций, вариативные по областям (Галямина И.Г.).

Похожее суждение высказывает и проф. Шехонин А.А.: «Состав компетенций в рамках разработки федерального компонента ГОС ВПО по направлению подготовки (специальностям) должен быть инвариантным для всех специальностей направления и вариативным для каждой его специальности. При этом в состав компетенций должны входить те компетенции, которые инвариантны для всех направлений данной образовательной области... Основной задачей формирования состава компетенций на федеральном уровне является выявление набора базовых и наиболее значимых для соответствующих направлений подготовки (специальностей) компетенций, образующих основу для обеспечения качества подготовки и единства образовательного пространства.

Компетенции выпускников, отражающие запросы региональных рынков труда, позиционирование вузов, их миссии и задачи, формируются вузами самостоятельно совместно с социальными партнерами... на базе компетенций «федеральных»».

Бинарная классификация, как нам представляется, приемлема для всего «поля» подготавливаемых направлений и специальностей по действующему их перечню. Вряд ли потребуются ее пересмотр при введении нового перечня. Кстати сказать, у нас в последнее время дает о себе знать «чиновничье» поветрие значительного укрупнения во что бы то ни стало направлений и специальностей подготовки. При этом дело изображается таким образом, что это едва ли не несомненное благо и для потребителя «образовательных услуг», и для самой системы высшего образования. Вне рамок сложной науки таксономии разрабатываются различные варианты перечней направлений (специальностей) подготовки, объединяющих в себе сугубо университетские специальности с профессионально-прикладными. Но дело даже и не в этом. Вопрос в другом: в чем состоит принципиальный выигрыш высшего образования с точки зрения приоритетных критериев его реформирования: совершенствования качества и расширения доступности? Известно, скажем, что по состоянию на 07.04.06 г. 332 вуза ФРГ предлагают:

8735 направлений и специальностей подготовки на уровне дипломированных специалистов, бакалавров и магистров;

2485 направлений подготовки на последипломном уровне (weiterführend).

(См. www.hochschulkompass.de/Kompass/xml/start_studium.htm).

По группам направлений (специальностей), предлагаемым аби-

туриентам, это выглядит следующим образом:

1. Сельское, лесное хозяйство, пищевое
производство, домоводство – 35;
2. Здравоохранение, медицина – 47;
3. Инженерные науки – 370;
4. Искусство, музыка – 48;
5. Математика и естественные науки – 110;
6. Экономика, право, социальные науки – 224;
7. Филология, культурология – 353.

И ни у кого – ни у абитуриентов, ни у государства, ни у земельных структур, ни у работодателей – от этого диверсифицированного изобилия не «закружилась» голова. Академические свободы – первейшая ценность.

Следующим шагом должна стать выработка классификаций компетенций внутри этих двух групп – общих и профессиональных компетенций. В качестве основы для конструктивных дискуссий и начала процесса разработки компетентностных моделей выпускников по каждому направлению (специальности) подготовки можно было бы принять ряд соображений.

Первое: взять за основу следующую классификацию общих компетенций:

- компетенции социального взаимодействия;
- системно-деятельностные компетенции;
- компетенции самоорганизации и самоуправления;
- ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции;
- компетенции самостоятельной познавательной деятельности (См. 7.2).

Второе: на этапе выявления (идентификации) общих компетенций следует подвергнуть, так сказать, «компетентностной переработке» общие требования к образованности выпускников, декларированные в ГОС ВПО первого поколения (Л.Г. Семушина).

Третье: профессиональные компетенции, которые представляют собой своего рода профессиональные стандарты (В.Л. Петров) целесообразно принять в той классификации, которая сформирована в проектах стандартов бакалавров по специальности и магистров по специальности для сферы техники и технологии [5; 6; 7; 19; 25; 26;

34], а именно:

- организационно-управленческие;
- экономические;
- общенаучные;
- общепрофессиональные;
- специальные.

Ни в коем случае нельзя допустить «насилия» этой классификации компетенций относительно таких направлений подготовки, как гуманитарные науки или искусство. Целесообразно признать, что классификация и наименование компетенций в этих, как говорят наши зарубежные коллеги, предметных областях будут сформулированы приемлемыми в их профессиональных сообществах «лексическими средствами». УМО (вузы и работодатели) призваны определить профессиональные компетенции с учетом приведенной классификации и разделением их по ступеням высшего образования (В.Л. Петров). Эта классификация компетенций и организационная формула их выявления должны быть апробированы в реальном опыте разработки ГОС ВПО нового поколения. Вполне возможно появление соответствующих дополнений и уточнений.

Четвертое: при проектировании компетентностных моделей первого уровня высшего образования (бакалавр) и второго уровня (специалист/магистр) необходимо провести их уровневую квалификационную дифференциацию [5; 6] по соответствующим направлениям (специальностям) подготовки согласно принятой на Бергенской конференции всеобъемлющей структуры квалификаций Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) (Дублинские дескрипторы) [27; с. 61-63].

Пятое: в случае сохранения моноуровневых интегрированных программ подготовки по отдельным направлениям (специальностям) требуется так детализировать их компетентностную модель, чтобы она удовлетворяла параметрам второго уровня всеобъемлющей структуры квалификаций ЕПВО. Здесь нужно сделать следующие замечания. На Бергенской конференции министров, отвечающих за высшее образование (2005 г.), принята, как сказано выше, всеобъемлющая структура квалификаций ЕПВО. Одновременно была под

черкнута «... важность взаимодополняемости между всеобъемлющей структурой квалификаций для ЕПВО и разрабатываемой в Европейском Союзе и в странах-участницах структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни, которая охватывает общее образование, а также профессиональное образование и подготовку (EQF – В.Б.) [2; с. 168]. Нельзя путать эти две квалификационные рамочные структуры. Свою озабоченность по этому поводу уже заявила Европейская ассоциация университетов (EUA). Она высказалась в том духе, что требуются согласованные концепции и словарь, ясность целей и статуса обеих структур квалификаций. В противном случае, – высказывает опасение EUA, – европейской образовательной системе угрожает возможная неопределенность, связанная с наличием двух фреймов, двух типов результатов обучения, которые в определенной степени схожи, но не идентичны. Использование неотдифференцированных систем может вызвать проблемы на уровне вузов и нанести ущерб прозрачности, гибкости и мобильности (Л.Г. Семушина).

Можно надеяться, что в предложенных классификациях компетенций легко усматриваются основные типы результатов образования, как они описываются в Дублинских дескрипторах, их совместимость с европейскими рекомендациями (без неоправданного заимствования последних).

Общие и профессиональные компетенции образуют своего рода *комплементарные* единства. Общие (ключевые, универсальные) компетенции, как считает проф. Ю. Колер, должны быть педагогически целесообразным инструментом для повышения способности к трудоустройству и собственно дидактического качества [44].

Для сравнения можно привести востребованность общих компетенций, выявленных в ходе проведения в 2005 г. исследований аналитическим центром «Эксперт» «Вузы и работодатели о выпускниках и реформе высшей школы» и «Образовательные программы и технологии российских корпораций» в партнерстве с Благотворительным фондом Владимира Потанина, компаниями «Русал» и АФК «Система» [4]. В исследовании участвовали вузы Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Ростова-на-Дону, предприятия ВПК, машиностроительного и металлургического профилей и несколько компаний различной специализации: информационных технологий, транспорта, консалтинговая и страховая компании, международная аудиторская компания. Для методологии исследования свойственно было использование углубленных интервью и анализ кейсов

образовательных программ.

В числе затребуемых компетенций респондентами были названы:

- (Т) – умение работать на компьютере;
- (Т) – знание иностранного языка (хороший английский язык);
- (Т) – широкая общая подготовка (универсальность, общий уровень развития, базовые знания);
- (Т) – навыки общения;
 - личностные качества, личная эффективность («личность первична; профессионализм вторичен»);
- (Т) – умение работать в команде (командный дух, навыки командной работы);
 - организационный опыт (организационное поведение);
- (Т) – лидерство (персональное лидерство и успех);
- (Т) – коммуникабельность, коммуникационные навыки;
- (Т) – мобильность, максимальная адаптивность, готовность подстраиваться под требования; умение ориентироваться в быстро меняющихся условиях;
 - высокая мотивация к работе;
- (Т) – способность системно мыслить (главное – «выпускники с мозгами»; самостоятельно мыслящие);
- (Т) – умение перерабатывать большие объемы информации и вычленять главное (анализ информации);
- (Т) – умение применять знания на практике;
- (Т) – умение и желание постоянно учиться (обучаемость);
 - желание совершенствоваться в любой области;
- (Т) – карьерный успех;
 - корпоративная культура;
 - управление людьми (управленческое консультирование); владение инструментами управления персоналом);
 - подготовка в лице молодых людей будущих «агентов изменений», инициаторов перемен;
 - управление стрессом и временем;
- (Т) – способности к нестандартным решениям;
 - умение вести переговоры;
 - эффективное проведение презентаций;
 - публичные выступления;
 - управление по целям;
- (Т) – навыки управления проектами;
- (Т) – управление качеством;

– основы бережливого производства.

Заслуживают внимания и выявленные негативные качества выпускников: невысокий уровень подготовки; сильно завышенная самооценка; слабая подготовленность к трудоустройству; оторванность знаний от практики; психологическая неподготовленность к реалиям производства; отсутствие представления о нормах поведения в бизнес-среде; неспособность управлять рабочими; отсутствие понимания работы фирмы, адекватных представлений о структуре, правилах игры, субординации; недостаточная широта охвата; низкий уровень современных экономических и юридических знаний; нечеткое представление о существующих должностных позициях и др.

Есть компетенции, «... которые хорошо разграничены и совпадают для многих подходов (например, технологическая компетенция... или лингвистическая компетенция... С другой стороны, межличностные компетенции очень рассредоточены. Они относятся к личностным аспектам (самооценка, самоконтроль...) или к межличностным, таким... как... межличностная коммуникация, стиль «лицом к лицу», приверженность общественным ценностям и т.д.» [53; 54].

Представляет интерес наложение двух рядов компетенций, описанных в журнале «Эксперт» и выявленных проектом «TUNING». Совпадение обозначено буквой «Т» (более 50%). Но и сформулированные по-разному, по существу имеют в виду одни и те же или близкие компетенции (сравни: «способность работать самостоятельно» («Т») и «подготовка в лице молодых людей будущих «агентов изменений», инициаторов перемен»). Налицо, если можно так сказать, компетентностная интернационализация (конвергенция). Высокая мера компетентностной сходимости свидетельствует об интернационализации результатов высшего образования и требований рынков труда. Иначе говоря, возникает определенный наднациональный, надстрановой тип результатов обучения и компетенций. Компетенции всегда связаны со знаниями. В случае профессиональных (предметно-специализированных) компетенций эта связь очень тесная. Здесь особенно важно «сверить» академические и профессиональные параметры с международными программами и стандартами качества, выявить «образцы» лучшей практики, то общее, что плодотворно и конструктивно скажется на академическом и профессиональном признании (выявить тенденции глобализации и европеизации в профессиях). Выпускники российских вузов должны владеть компетенциями, которые позволят им ориентироваться в

сложном лабиринте международных рынков труда.

Можно продолжить некоторые методы анализа и синтеза компетенций («набросок» критериев к обоснованию проекта ГОС ВПО):

А. Процесс анализа (подготовительный этап):

- наблюдения за специальностью (направлением) с точки зрения отечественных и международных характеристик и критериев;
- консультации с ведущими специалистами;
- изучение международных документов в области регулирования соответствующих видов деятельности;
- ознакомление с учебными планами (программами) подготовки в международных вузах–лидерах;
- исследование современного состояния сектора экономики, направления (специальности) подготовки;
- выявление компетенций, связанных с прогнозируемым развитием сектора экономики, направления (специальности) подготовки.

Б. Процесс синтеза актуального состава компетенций:

- моделирование «окружающей среды» сектора экономики, направления (специальности) подготовки (в т.ч. смежные профессии);
- обобщение требований менеджеров, специалистов по управлению персоналом;
- классификация навыков, компетенций, способностей ожидаемых от выпускников, и их ранжирование;
- описание деятельности и/или задач, которые необходимо выполнять с точки зрения сегодняшнего и завтрашнего состояния деятельности.

Оригинальный пример подобного анализа можно найти в проекте ГОС ВПО по направлению подготовки 010400 «Информационные технологии» и 010500 «Прикладная математика и информатика» (МГУ им. М.В. Ломоносова). Проведено исследование международных рекомендаций для разработки образовательных программ бакалавров в области ИТ, включая анализ требований европейского консорциума Carer-Spase к программам подготовки бакалавров в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), анализ рекомендаций Computing Curricular 2005, разработанных международными организациями IEEE и ACM» [26; с. 128-130]. Подобный подход позволяет предусмотреть будущие возможности для

трудоустройства выпускников, в том числе в таких глобализованных областях, как ИТ, бизнес, МВА и др.

Надо обратить внимание также на:

- интересы малого и среднего бизнеса (найти их «агентов» для выявления компетенций);
- национально-региональные аспекты требований к компетенциям.

Подходы к выявлению общих и профессиональных (инвариантных и вариативных) компетенций различаются. Для выявления профессиональных компетенций большое значение имеют собственно особенности соответствующей специальности.

5. АНАЛИЗ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОГО И ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЙ С ПОЗИЦИЙ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ГОС ВПО

Выше уже говорилось, что на этапе выявления общих компетенций следует обратиться к позитивному опыту разработки общих требований к образованности выпускников, сформулированных в первом поколении ГОС ВПО, и требований к уровню подготовки выпускников, выдвигаемых в стандартах второго поколения. Это необходимо для того, чтобы:

во-первых, показать близость отечественной культурно-образовательной традиции российской высшей школы и осваиваемой нынче в европейских вузах компетентностной модели;

во-вторых, обеспечить преемственность всех поколений образовательных стандартов и возможность своеобразной «компетентностной переработки» предшествующих ГОС ВПО при создании современной их версии (разумеется, этой возможностью обладают не все стандарты; см., например, в табл. 1 представленность общих компетенций в ГОС ВПО по специальности 652000).

Для этих целей удобно воспользоваться: 1) классификацией универсальных компетенций, принятой в проекте «TUNING» (для

выявления близости подходов в понимании общей образованности, принятых в России в 1995 г., и экспериментально апробируемых в западноевропейских вузах в 2000–2005 гг.); 2) текстами ГОС ВПО (1995 г.) по специальностям 060200 «Экономика и социология труда» (третий уровень высшего профессионального образования¹), 551200 «Технология изделий текстильной и легкой промышленности» (второй уровень высшего профессионального образования¹) и текстами ГОС ВПО (2000 г.) по специальностям 060100 «Экономическая теория» (квалификация – экономист) и 652000 «Мехатроника и робототехника» (квалификация – инженер) (в целях доказательства корректности тезиса об органической преемственности ГОС ВПО всех поколений) [8, 9, 10, 11]. Результаты анализа отражены в табл. 1.

Можно видеть, что:

- 1) общие требования к образованности специалиста во многих ГОС 1 совместимы с европейской компетентностной моделью, разрабатываемой в рамках проекта TUNING (другое дело, в какой мере декларированные требования реализованы в реальных квалификациях выпускников);
- 2) многие из требований заключают в себе в неявной форме европейские компетенции;
- 3) формулирование общих требований к образованности (ГОС 1) и требований к уровню подготовки выпускников (ГОС 2) содержит в себе стилистические погрешности;
- 4) требования в обоих поколениях ГОС ВПО заявлены в форме, не поддающейся необходимой операционализации, и, следовательно, слабо диагностируемы;
- 5) преобладающей является знаниевая ориентация требований;
- 6) главным «получателем» требований выступает преподаватель, для которого они выполняют роль основных «содержательных» реперов;
- 7) наблюдается несистемная организация требований и их избыточность;
- 8) в отдельных требованиях включены «гнезда» компетенций, что делает затруднительной или невозможной их операционализацию, диагностируемость и дифференциацию по ступеням высшего образования.

¹ В терминологии действовавших в тот период нормативных документов.

Таблица 1

Отражение общих (универсальных) компетенций в общих требованиях к образованности выпускников, содержащихся в ГОС ВПО первого поколения (ГОС 1), и требованиях к подготовке выпускников, декларированных в ГОС ВПО второго поколения (ГОС 2)

№ № п/п	Общие (универсальные) компетенции	Представленность общих (универсальных) компетенций			
		Направления (специальности) подготовки			
		060200	551200	060100	652000 ⁴
1	2	3	4	5	6
1.	Способность к анализу и синтезу	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ³	Отсутствуют
2.	Способность к организации и планированию	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ³	
3.	Базовые знания в различных областях	ГОС 1	ГОС 1	–	
4.	Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2	
5.	Письменная и устная коммуникация на родном языке	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ³	
6.	Знание второго языка	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ³	
7.	Элементарные навыки работы с компьютером	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ³	
8.	Навыки управления информацией	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ³	
9.	Решение проблем	ГОС 1 ²	ГОС 1 ²	ГОС 2 ³	
10.	Принятие решений	ГОС 1 ²	ГОС 1 ²	ГОС 2 ³	
11.	Способность к критике и самокритике	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ³	Отсутствуют (требования сформулированы как профессиональные)
12.	Работа в команде	ГОС 1	ГОС 1	–	
13.	Навыки межличностных отношений	ГОС 1	ГОС 1	–	
14.	Способность работать в междисциплинарной команде	ГОС 1 ²	ГОС 1 ²	–	
15.	Способность общаться со специалистами из других областей	ГОС 1 ²	ГОС 1 ²	–	
16.	Принятие различий и мультикультурности	ГОС 1	ГОС 1	–	

² Присутствует в неявной форме.

³ Многие из профессиональных требований легко сопрягаются с общими (универсальными) компетенциями, выраженными на специфическом языке профессиональной деятельности. Например, выпускник должен: знать приемы принятия и реализации экономических решений; выявлять проблемы экономического характера при анализе конкретных ситуаций, предлагать способы их решения и оценивать ожидаемые результаты; систематизировать и обобщать информацию, готовить справки и обзоры по вопросам профессиональной деятельности, редактировать, реферировать, рецензировать тексты и т.д. Мы видим, что формулируются общие требования (общие компетенции) в профессиональной «упаковке».

⁴ Раздел 7.1 Требования к уровню подготовки выпускника по направлению подготовки дипломированного специалиста «Мехатроника и робототехника» ограничиваются требованиями сугубо профессионального характера (программировать на различных алгоритмических языках, разрабатывать математические модели мехатронных устройств и т.д. и т.п.).

Таблица 1 (окончание)

1	2	3	4	5	6
17.	Способность работать в международной среде	ГОС 1	ГОС 1	–	
18.	Приверженность этическим ценностям	ГОС 1	ГОС 1	–	
19.	Способность применять знания на практике	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2 ²	
20.	Исследовательские навыки	ГОС 1 ²	ГОС 1 ²	ГОС 2 ²	
21.	Способность учиться	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2	
22.	Способность адаптироваться к новым ситуациям	ГОС 1	ГОС 1	ГОС 2	
23.	Способность порождать новые идеи (креативность)	ГОС 1	ГОС 1	–	
24.	Лидерство	–	–	–	
25.	Понимание культур и обычаев других стран	ГОС 1	ГОС 1	–	
26.	Способность работать самостоятельно	ГОС 1 ²	ГОС 1 ²	–	
27.	Разработка и управление проектами	ГОС 1	ГОС 1	–	
28.	Инициативность и предпринимательский дух	ГОС 1 ²	ГОС 1 ²	–	
29.	Забота о качестве	–	–	–	
30.	Стремление к успеху	–	–	–	

В ряде требований, заявленных в ГОС 1 и ГОС 2, есть такие, которые в явном виде отсутствуют в перечне общих компетенций проекта TUNING. К числу таковых можно отнести: системность мышления; понимание социальной значимости своей будущей профессии; умение находить нестандартные решения типовых задач и решать нестандартные задачи; способность в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта (как одна из сторон мобильности, максимальной адаптивности, готовности подстраиваться под новые требования, умения ориентироваться в быстро меняющихся условиях). Целесообразно их сохранить при разработке ГОС ВПО третьего поколения.

Для требований к образованности специалиста (ГОС 1) характерным было их механическое распространение на весь Перечень направлений (специальностей) подготовки с весьма незначительными нюансами [8; 10; 11].

В компетентностных моделях ГОС ВПО третьего поколения надо избежать подобного переписывания компетенций под «кальку», учесть акценты запросов рынков труда, позиционирование и

миссию вуза, предстоящую дифференциацию их на национальные университеты и системообразующие высшие учебные заведения.

Следует подчеркнуть, что с какой бы мерой обстоятельности мы не выявляли составы компетенций, сама компетентностная модель должна вызвать к жизни сложнейшую социально-культурную, организационную, технологическую, квалиметрическую, кадровую трансформацию высшей школы. Компетентностный подход предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие преподавание, содержание, оценивание, образовательные технологии, связи высшего образования с другими уровнями профессионального образования, введение ECTS и применение Европейской структуры квалификаций высшего образования.

6. НЕКОТОРЫЕ РЕКОМЕНДАЦИИ В ЧАСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ И ФОРМУЛИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ранее отмечалось, что уровень и стиль изложения результатов образования едва ли не выступают наиболее уязвимым местом стандартов ГОС ВПО [23]. Другие исследователи приходили к подобным выводам [16]. Тем не менее, в перечне требований, включенных во многие стандарты, можно «найти» почти весь состав общих компетенций, представленных в проекте TUNING. Ниже приводится попытка переформулирования требований, содержащихся в ГОС ВПО по специальности 060200 «Экономика и социология труда», в контексте общих (универсальных) компетенций, принятых в европейском проекте [8].

Нельзя быть сторонниками некритического (механического) заимствования универсальных компетенций, сформулированных в рамках проекта TUNING, но сам факт отсутствия (общих) универсальных компетенций создает ситуацию разрушения *единого компетентностного* пространства России. Даже в области социально-личностных компетенций их качественное и количественное описание весьма разнится.

Переформулирование требований

Имеющаяся формулировка	Возможная формулировка
1	2
Специалист должен: – быть знаком с основными учениями в области гуманитарных и социально-экономических наук;	Выпускник <i>демонстрирует</i> : – базовые знания в различных областях; – способность применять знания на практике;
– способен научно анализировать социально значимые проблемы и процессы, умеет ⁵ использовать методы этих наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;	
– знать этические и правовые нормы, регулирующие отношения человека к человеку, обществу, окружающей среде, уметь учитывать их при разработке экологических и социальных проектов ⁷ ;	– приверженность этическим ценностям; – принятие различий и мультикультурности ⁶ ; – понимание культуры и обычаев других стран; – навыки межличностных отношений;
– иметь целостное представление о процессах и явлениях, происходящих в неживой природе, понимать возможности научных методов познания природы и владеть ими на уровне, необходимом для решения задач, имеющих естественнонаучное содержание и возникающих при выполнении профессиональных функций;	– базовые знания в различных областях; – способность применять знания на практике
– быть способным продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде ⁸ ;	– знание второго языка; – способность работать в международной среде;
– иметь научное представление о здоровом образе жизни, владеть умениями и навыками физического самосовершенствования;	–

⁵ Обратим внимание на неудачный стиль изложения:

специалист **должен**:

- быть знаком;
- способен научно анализировать;
- умеет использовать и т.д.

Справедливо заметить: «способен анализировать», «умеет использовать» не согласуются ни с глаголом «должен», ни с глаголом «быть». Подобный стилистический изъяс характерен для ГОС ВПО обоих поколений.

⁶ Компетенция выражена в неявной форме; можно предположить, что данное требование подразумевает подобную компетенцию.

⁷ Как видим, требования сформулированы в виде своеобразных пакетов компетенций, слабо дифференцированных и операционализируемых.

⁸ В скобках замечено: «требование рассчитано на реализацию в полном объеме через 10 лет». Любопытно было бы проверить выполнение (реализацию) этого требования (ГОС ВПО, 1995 г.) выпускниками 2005 года, получившими дипломы государственного образца, а заодно и воздействие на качество высшего образования декларацией подобного рода.

1	2
– владеть культурой мышления, знает его общие законы, способен в письменной и устной речи правильно (логично) оформить его результаты;	– способность к анализу и синтезу; – письменную и устную коммуникацию на родном языке;
– уметь на научной основе организовать свой труд, владеть компьютерными методами сбора, хранения и обработки (редактирования) информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности ⁹ ;	– элементарные навыки работы с компьютером; – навыки управления информацией;
– быть способным в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к переоценке накопленного опыта, анализу своих возможностей, уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии;	– элементарные навыки работы с компьютером; – навыки управления информацией; – способность к критике и самокритике; – способность учиться;
– понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, основные проблемы дисциплин, определяющих конкретную область его деятельности, видеть их взаимосвязь в целостной системе знаний;	– способность работать в междисциплинарной команде; – способность решения проблем; – тщательную подготовку по основам дисциплинарных знаний; – исследовательские навыки;
– быть способным находить нестандартные решения типовых задач или уметь решать нестандартные задачи;	– способность решения проблем; – исследовательские навыки; – способность порождать новые идеи; – принятие решений;
– быть способным к проектной деятельности в профессиональной сфере, знать принципы системного анализа, уметь строить и использовать модели для описания и прогнозирования различных явлений, осуществлять их качественный и количественный анализ;	– разработку и управление проектами;
– быть способным поставить цель и сформулировать задачи, связанные с реализацией профессиональных функций, уметь использовать для их решения методы изучаемых им наук;	– способность работать самостоятельно; – способность решения проблем; – исследовательские навыки; – разработку и управление проектами;
– быть готовым к кооперации с коллегами, знакомым с методами управления, уметь организовать работу исполнителей, находить и принимать управленческие решения в условиях противоречивых требований, знать основы педагогической деятельности;	– способность общаться с коллегами; – способность к организации и планированию; – способность работы в команде; – инициативность и предпринимательский дух;
– методически и психологически быть готовым к изменениям вида и характера своей профессиональной деятельности, работе над междисциплинарными проектами.	– инициативность и предпринимательский дух; – способность работать в междисциплинарной команде; – разработку и управление проектами.

⁹ Нередко в требованиях встречаются формулировки, зауживающие модель выпускника рамками сугубо профессиональной деятельности. В случае общих (универсальных) компетенций такие формулировки не целесообразны.

Примем во внимание, что бакалавры и магистры могут (и должны быть) многопрофильными, многомодельными. Приступая к разработке ГОС ВПО нового поколения, мы призваны разобраться, где будет находиться «регистр» переключения на это многообразие: на уровне всех трех компонентов, или только (по преимуществу) на уровне национального и вузовского компонентов и отражаться в приложениях к диплому? Или, быть может, в образовательных программах?

Если избирается последний вариант, тогда особенно значимым становится соблюдение требований Постановления Правительства Российской Федерации от 21 января 2005 года № 36, в котором говорится, что региональные (национально-региональные) компоненты государственных образовательных стандартов разрабатываются образовательными учреждениями (организациями) и отражаются в основных образовательных программах, а компоненты, образовательного учреждения (организации) разрабатываются, утверждаются и вводятся в действие образовательными учреждениями (организациями). Кстати, заметим, что соблюдение данного порядка позволит создать полноценные ГОС ВПО, не сводимые к их федеральному компоненту. Вузы, исходя из своих миссий и норм качества, становятся суверенными субъектами разработки новых поколений государственных образовательных стандартов (при обязательном участии разнообразных социальных и профессиональных групп, работодателей и их объединений). Повышение уровня академической свободы вуза и усиление гибкости и динамичности ГОС ВПО могут быть достигнуты за счет весьма значительного сокращения федерального компонента, особенно на ступени магистратуры (болонские реформы в принципе показали, что введение жестко структурированных и унифицированных образовательных программ подготовки магистров является контрпродуктивным). Отмечалась склонность некоторых разработчиков проектов стандартов прибегать к расширительному толкованию компетенций. Такой подход можно назвать *«компетентностной избыточностью»* (опасен и другой путь, ведущий к *«дефициту»* компетенций). Попытаюсь проиллюстрировать ее конкретное проявление [34].

В числе социально-личностных компетенций бакалавра-инженера значатся следующие (в результате структурно-стилистической декомпозиции):

- 1) понимать значение гуманитарных и социальных наук;
- 2) понимать ценности культуры, науки и производства;
- 3) понимать необходимость здорового образа жизни;
- 4) понимать значение социальных функций гражданина своей страны, члена общества;
- 5) иметь устойчивое позитивное отношение к своим социальным обязанностям;
- 6) стремиться к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии;
- 7) иметь научные представления об основных учениях в области гуманитарных и социальных наук;
- 8) иметь научные представления о социальных явлениях, основных закономерностях и формах регуляции поведения;
- 9) знать этические нормы;
- 10) знать правовые нормы;
- 11) владеть культурой мышления;
- 12) владеть знаниями о способах приобретения, хранения, передачи социального опыта, базисных ценностей культуры;
- 13) владеть умениями и навыками физического совершенствования;
- 14) уметь использовать методы гуманитарных и социальных наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;
- 15) учитывать этические и правовые нормы при разработке экологических и социальных проектов;
- 16) обосновывать и выражать свою позицию по вопросам ценностного отношения к реалиям социальной и политической жизни;
- 17) быть готовым к диалогу, сотрудничеству при выполнении своих социальных функций;
- 18) обладать способностью к критическому переосмыслению своего социального опыта;
- 19) обладать способностью к освоению культуры социальных отношений;
- 20) обладать способностью оформить результаты своей деятельности в письменной и устной форме;
- 21) обладать способностью продолжить обучение с целью осуществления профессиональной деятельности в иноязычной среде.

Даже беглый анализ позволяет видеть однопорядковость многих компетенций. Может быть, в подобном взгляде на социально-личностные компетенции оказывается «дидактический максимализм». По этому поводу Вольфганг Бетхер замечает: «Риторические и эмфатические описания могли бы в будущем рассматриваться как вступившие в жесткую конкуренцию описания целей, которые ясно определяют знания и компетенции». Он же говорит о том, что «... новая ориентация на результат высвечивает расхождение между измерением результатов конкретных знаний и компетенций, с одной стороны, и призрачными и общими формулировками, с другой стороны ...».

Нами было проведено укрупнение перечисленных выше компетенций. Выпускник должен *демонстрировать*:

- базовые знания в области гуманитарных и социальных наук и применения их методов в различных видах профессиональной и социальной деятельности;
- здоровый образ жизни;
- понимание и соблюдение базовых ценностей культуры;
- гражданственность;
- гуманистическую ориентированность;
- приверженность этическим ценностям и принципу социальной ответственности;
- правопослушность (правовая культура);
- владение культурой мышления;
- деятельность в иноязычной среде;
- готовность к социально-культурному диалогу;
- способность к критическому переосмыслению своего профессионального и социального опыта;
- развитую письменную и устную коммуникацию, включая иноязычную культуру.

Очевидно, что:

1. При написании компетенций следует использовать глаголы в неопределенной форме: «понимать», «иметь» (научное представление), «владеть», «уметь», «обладать» (способностью), «быть» (готовым, подготовленным), «знать», (стремиться) «использовать», «учитывать», «обосновывать», «стремиться» (к совершенствованию), «выражать» и т.д.

2. Компетенции также целесообразно формулировать в виде концентрированных кратких предложений с помощью существительных: способность, навыки, знания, готовность, приверженность, понимание,

ответственность и т.п.

Многочисленные ряды компетенций затрудняют их диагностику посредством результатов образования и увеличивают риск несбалансированности «содержания образования – оценивания компетенций/результатов» с точки зрения важности последних и уровней их освоения.

Вопросы о номенклатуре компетенций требует своего научно обоснованного решения. Надо стремиться к тому, чтобы язык компетенций и их состав были понятными различным профессиональным и социальным группам и однозначно воспринимались всеми активными агентами: от академических кругов до органов управления образованием (*omnium consensu*). Оба профиля образовательной программы – академический и профессиональный – также должны быть описаны с помощью компетенций. Иначе говоря, определение академического и профессионального профилей тесно связано с идентификацией компетенций. Опыт западных экспертов обязывает принять во внимание, что даже состав и иерархия общих (универсальных) компетенций может быть профессионально доминирующими и подвергаться «эффекту» страны. Компетенции могут менять свое доминирующее положение: в зависимости от страны и специальности (направления) они могут смещаться по шкалам ранжирования.

Очевидно, что список выявленных и заслуживающих рассмотрения компетенций и навыков велик. Выбор пунктов, включаемых в анкету, всегда является пристрастным и спорным. Дискуссии вызывают и различные классификации.

Идентификация компетенций в Российской Федерации может быть организована под эгидой Учебно-методических объединений (УМО) по следующему алгоритму (он по существу совпадает с логикой разработки ГОС ВПО обоих поколений).

1 шаг: Каждое УМО определяет соответствующие вузы, которые должны провести выявление общих (универсальных) и профессиональных (предметно-специализированных) компетенций.

2 шаг: Опрос относительно состава компетенций проводят отобранные вузы и в нем участвуют работодатели, выпускники, профессорско-преподавательский состав.

3 шаг: Вуз организует обобщение и анализ универсальных и предметно-специализированных компетенций и направляет агрегированные материалы в Президиум Учебно-методических объединений и Научно-методических комиссий высшей школы. При этом

выпускники и работодатели опрашиваются только по поводу универсальных компетенций; профессора и преподаватели высказываются относительно как общих, так и предметно-специализированных (профессиональных) компетенций.

Для придания этой работе необходимой динамики и организации, возможно, целесообразным было бы издание соответствующего распорядительного документа Минобрнауки России.

Конечно, изучение рынка труда следует проводить в рамках исследований *перспективного* развития. Есть значительный риск «получить искажающие сигналы» от *формирующегося* работодателя или его устойчивой ориентации на сиюминутные стратегии. Культура социального диалога высшего образования с экономикой требует от вузов особой бдительности, чувства реальности, высокой прогностичности. В этом диалоге последнее слово остается за академической общественностью. На ней же и лежит ответственность за формирование этой культуры. Надо учесть, что, устанавливая компетенции, мы тем самым выявляем *сегодняшние* запросы. Но высшее образование *призвано работать на будущее*, то есть научиться предвидеть возникновение новых компетенций или переакцентирование прежних. Не лишним будет вспомнить, что устаревание знаний компетенций наполовину у инженера наступает через 2–3 года. Этим обстоятельством объясняется, кстати сказать, и переход в рамках Болонского процесса в более короткому первому циклу высшего образования и освоение метода компетенций. «Метод компетенций, – говорят исследователи США, – делает упор на валидности критериев: важно то, что действительно приводит к наилучшему исполнению работы» [20; с. 8]. Один из директоров по управлению персоналом остроумно заметил: «Можно и индейку научить лазать по деревьям, но лучше нанять белку» [20; с. 12].

Включение европейского измерения в ГОС ВПО третьего поколения (что само по себе не означает некритическое приспособление) позволит усилить прозрачность образовательных программ, увеличить сопоставимость качественных параметров (справедливо утверждать как превосходство или равенство качества высшего образования России по определенным предметным областям, так и его отставание по другим), сблизить аккредитационные процедуры и критерии, наполнить российский рынок образования европейскими потребителями, снять до известной степени острые проблемы академического и профессионального признания.

Сама работа по выявлению общих и профессиональных компетенций сместит ректораты отдельных вузов в сторону «государственной» стратегии, подвинет отечественное высшее образование к «инвентаризации» образовательных программ на предмет их качества, актуальности и избыточности. Некоторые критики (не будет это поставлено им в упрек!) относят компетентностный подход к «некоторому специфическому типу рациональности». Компетентностный подход не требует «зафиксировать все содержание образования как перечень компетенций». Речь идет о том, что масштабность, глубина содержания должна быть адекватной заявленным компетенциям. Компетентностный подход не сопровождается отходом от принципа фундаментальности российского образования. Он актуализирует вопрос о его современном понимании (переосмыслении).

7. АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Проведение анкетирования предполагает решение ряда вопросов: организационных, методологических и методических. Нужно разработать анкеты, определить оптимальный состав респондентов (на качественном и количественном уровнях), выбрать способы опроса, сбора анкет, методы обработки и анализа информации, а также форму представления результатов. Разумеется, все эти организационные и методические вопросы уходят своими корнями в культуру проведения социологических исследований. И хотя организация корректных в научном плане социологических обследований дело и долгое, и дорогостоящее, мы хотели бы предложить заинтересованным лицам ознакомиться с недавно вышедшим учебником «Методы социологического исследования» в части, касающейся опросных методов, композиции анкет, технических средств опроса, типов и методов выборки, экспертного опроса [12]. Примером высококорректного анкетирования и анализа его результатов может служить сам проект TUNING на этапах выявления универсальных и предметно-специализированных компетенций [27; с. 75-97].

Настоящее методическое пособие ограничилось рядом практических рекомендаций и возможными вариантами анкет для трех типов респондентов: работодателей (профессиональных объединений),

выпускников вузов и представителей академического персонала.

7.1. Цели анкетирования:

- инициировать в масштабах УМО, НМС и соответствующих секторов экономики, культуры, искусства обсуждение вопроса об актуальных и прогнозируемых результатах образования на языке компетенций (непременным условием успеха этой работы являются консультации с агентами внешней среды высшей школы: работодателями и выпускниками; кроме того, в число респондентов следует включать представителей профессорско-преподавательского состава);
- получить обоснованную информацию о всем многообразии представлений о компетенциях для последующего анализа меры их общности и/или различий;
- выявить позиции относительно актуальных компетенций на трех уровнях: институциональном (вузовском); предметном (по направлениям и специальностям подготовки); международном (для последующего включения в компетентностные модели выпускников тех компетенций, которые обеспечивают им конкурентоспособность и карьерный успех).

При аккредитовании полезно пользоваться правилами «KISS» (keep it simple – не усложняй!).

7.2. Состав компетенций

Целесообразно осуществлять анкетирование на основе принятия единого определения компетенций и единой для тех или иных направлений (специальностей) подготовки их классификации (см. 3). Другое дело – состав компетенций. Рекомендуется проявить максимальную деликатность в отношении понимания того, что, скажем, компетенции как общие (универсальные, ключевые, надпрофессиональные), так и предметно-специализированные (профессиональные: инвариантные и вариативные) могут значительно отличаться для различных областей подготовки (например, направлений в сфере инженерии и искусства – высшего музыкального образования). В стандартах третьего поколения не следует повторять концептуально-методологическую ошибку ГОС ВПО первого и второго поколе-

ний, когда «макет» стандарта, преимущественно ориентированный на инженерно-технические специальности, становился «прокрустовым ложем» для специальностей в области искусства. Но и в инженерно-технических направлениях (специальностях) отдельные разработчики стандартов не в полной мере использовали позитивный потенциал макета. Об этом свидетельствует большой разброс (количественный и качественный) в формулировании требований [23; 16]. Компетентностная модель ГОС ВПО с ее адекватным содержательным, технологическим, организационным и оценочным сопровождением принципиально является более гибкой, чуткой, корректной и потому – прогрессивной и востребованной.

Анкетированием, как уже упоминалось, надо охватить три категории респондентов – работодателей, выпускников и преподавателей. Следует проводить два анкетных опроса: в первом целесообразно опросить работодателей и выпускников по поводу общих компетенций; во втором – представителей академического персонала (в части профессиональных компетенций).

Очевидно, что первоначальный список общих компетенций может быть достаточно большим. Оправданно вариант такого списка обсудить с экспертами (из числа авторитетных преподавателей – активистов УМО, НМС представителей работодателей и выпускников, входящих в состав УМО или привлекаемых к работе УМО). В последующем предстоит сделать выбор компетенций, которые и будут включены в анкету для работодателей и выпускников.

Можно воспользоваться на начальном этапе разработки анкеты (экспертный анализ) следующим рядом компетенций, составленным по материалам исследований в западноевропейских странах (TUNING, “Initiativ D21”, Briedis Kolja, Minks Karl-Heinz, Меморандум федерального объединения немецких работодателей по классифицированной структуре обучения, Бензель, Вайлер, Бертил Оскарссон, Объединение немецких инженеров, Юрген Коллер и др.) в соответствии с предложенной в п.4 классификацией (классификация и состав компетенций разработаны совместно с проф. Селезневой Н.А.).

1. Компетенции социального взаимодействия

- 1.1 Письменная и устная коммуникация на родном языке.
- 1.2 Знание второго языка (способность устного и письменного выражения мыслей на нескольких языках).
- 1.3 Навыки межличностных отношений.
- 1.4 Понимание культур и обычаев других стран. Принятие

различий и мультикультурности (способность работать в иной культурной среде; межкультурная коммуникация).

- 1.5 Способность работать в международной среде.
- 1.6 Лидерство (качества руководителя; готовность и способность к лидерству: интеграция, мотивация; делегирование; проведение мероприятий, презентация, целостность).
- 1.7 Социальная коммуникативность (социальное взаимодействие, социальная интерактивность, социальное одобрение, коммуникативная компетентность).
- 1.8 Умение слушать.
- 1.9 Умение работать в команде.
- 1.10 Ориентация на клиента.
- 1.11 Способность к кооперации в рамках междисциплинарных команд (способность общаться со специалистами из других областей).
- 1.12 Способность устной презентации.
- 1.13 Умение вести переговоры.
- 1.14 Способность учитывать точки зрения и интересы других.
- 1.15 Искусство риторики (риторические способности).
- 1.16 Менеджмент конфликтов.
- 1.17 Искусное поведение (психологическое мастерство).
- 1.18 Организационные способности.

2. Системно-деятельностные компетенции

- 2.1. Способность к анализу и синтезу (аналитические способности; аналитическая компетенция).
- 2.2. Базовые знания в различных областях.
- 2.3. Решение проблем (способность применять знания при решении новых проблем).
- 2.4. Способность применять знания на практике.
- 2.5. Исследовательские навыки.
- 2.6. Способность адаптироваться к новым ситуациям.
- 2.7. Способность порождать новые идеи (креативность; поддержка творчества).
- 2.8. Понимание надпрофессиональных связей.
- 2.9. Владение методами поиска нового (методическая компетенция).
- 2.10. Междисциплинарные и трансдисциплинарные возможности для профессионального и социально интегрированного мышления и деятельности.

- 2.11. Системное понимание переноса знания (системная компетенция).
- 2.12. Способности, связанные с внедрением.
- 2.13. Широкомасштабное мышление (выходящее за рамки специальности).
- 2.14. Проектный менеджмент.
- 2.15. Инновационные способности.
- 2.16. Модерация (способность управлять группой – коллег, партнеров, участников временных коллективов – не с помощью административно-управленческих методов; способность к интеграции, побуждению высказывать различные мнения и подходы; способность к стимулированию креативного поведения).
- 2.17. Медиация (способность к осуществлению посреднической деятельности, презентации фирмы, дела, к формированию имиджа, в том числе средствами СМИ, рекламы).
- 2.18. Гибкость мышления.
- 2.19. Владение философией техники.

3. Компетенции самоорганизации и самоуправления

- 3.1. Уверенность в себе.
- 3.2. Способность к рефлексии.
- 3.3. Способность к критике и самокритике (критическое мышление; способность формулировать критические суждения).
- 3.4. Способность адаптироваться в изменяющихся обстоятельствах (мобильность).
- 3.5. Самостоятельная работа (самостоятельность).
- 3.6. Способность брать на себя ответственность.
- 3.7. Способность работать концентрированно и дисциплинированно.
- 3.8. Способность целенаправленно организовать свою работу индивидуально или в команде.
- 3.9. Менеджмент времени.
- 3.10. Инициативность.
- 3.11. Общая образованность.

4. Ценностно-смысловые и политико-правовые компетенции

- 4.1. Способность переносить полученные знания в социальную реальность.

- 4.2. Знания, касающиеся влияния моей работы на природу и общество.
- 4.3. Следование социальным стандартам и этике (приверженность этическим ценностям).
- 4.4. Правовая компетенция.
- 4.5. Политическая компетенция.
- 4.6. Социальная компетенция.
- 4.7. Духовная организация человека.

5. Компетенции самостоятельной познавательной деятельности

- 5.1. Владение методами познания (освоение методов научно-исследовательской работы, знание научных методов).
- 5.2. Способность распознавать трудности и проблемы в знаниях и устранять (решать) их.
- 5.3. Менеджмент знания (учебная компетенция; готовность к непрерывному обучению).
- 5.4. Способность перерабатывать растущую массу информации и владение информационными технологиями; навыки управления информацией; умение находить и анализировать информацию из различных источников.
- 5.5. Навыки работы с компьютером.
- 5.6. Способность учиться.

При формировании компетенций следует иметь в виду сложный методологический вопрос (Ю.Г. Татур): если в их определение включены три составляющие – *когнитивная* (знание и понимание), *деятельностная* (практические и оперативное применение знаний) и *ценностная* (ценности как органическая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) – то должна ли каждая из названных сторон определения присутствовать (быть учтена) в каждой из компетенций, включаемых в перечень компетенций? Справедлив ли этот вопрос при составлении их перечня, или он имеет принципиальное значение при обсуждении содержательных, организационных, технологических аспектов их формирования? Нам представляется, что при внимательном рассмотрении становится ясным, что каждая из компетенций имеет явные или неявные признаки всех сторон определения компетенций. Например, компетенция «мобильность», как интегральная способность, предполагает:

Во-первых, знание и понимание всех дидактических единиц, относящихся к мобильности как интегральному качеству личности;

Во-вторых, деятельностную (актуальную) сторону (какими спо-

собами, методами, приемами, в каких формах она осуществляется в ситуации различных контекстов);

В-третьих, в каком этическом и правовом пространстве в конкретных национальных (страновых) и международных контекстах ее можно реализовать.

Видимо, подобного препарирования со стороны экспертов потребует каждая из компетенций, заявленная в компетентностной модели. И еще одно замечание: естественно, что в конкретных компетенциях присутствует «индивидуальная» акцентация каждого из трех признаков компетенций, и в той мере, что можно говорить о различных типах компетенций: когнитивно ориентированных, деятельностно ориентированных, ценностно ориентированных. Подобная их классификация будет иметь принципиальное значение в образовательном процессе, его содержательных, организационных, средовых и технологических составляющих. Представляется, что этот тезис можно принять на начальном этапе проектирования ГОС ВПО нового поколения – выявлении компетенций и проектирования компетентностных моделей выпускников. В любом случае, речь идет о весьма сложной в методологическом отношении работе экспертов в части идентификации компетенций и «языка» их формулирования (разумеется, с одной стороны, легко узнаваемом в отечественном пространстве рынка труда и высшего образования, и, с другой стороны, сравнимом, прозрачном, сопоставимом с их международными эквивалентами). Компетенции должны быть «организованы» в своеобразные классы (группы). Если сослаться на классические исследования в области компетенций, (Мак Клеллард, Мак Бер и их последователи Лайл Спенсер и Сайн Спенсер) [20], то можно говорить о шести группах компетенций (что, кстати сказать, соответствует употребляемой в проектах ГОС ВПО третьего поколения количественной стороне групп компетенций). Не следует умножать численный состав компетенций, принимаемых для описания результатов образования: в каждой группе компетенций рекомендуется выделять не более пяти компетенций (это особенно будет важно при формировании оценочных средств, адаптированных к компетентностному подходу), когда возникнет необходимость формулировать поведенческие индикаторы (или индикаторы определенных поведенческих способов демонстрировать компетенции в процессе аттестационных (оценочных) процедур).

Надо также иметь представление, о том, что, например, компе-

тенция «инициатива», которая означает «...делать больше, чем требуется или ожидается в работе, делать то, чего никто не просил и что улучшит или увеличит результаты работы и поможет избежать проблем, или же поиск или создание новых возможностей» [20, с. 31] предполагает:

- склонность к действию;
- решительность;
- стратегическую ориентацию на будущее;
- использование возможностей;
- проактивность.

Чтобы понять всю сложность «архитектуры» компетенций, нужно представить, что, скажем, та или компетенция имеет свои формы проявления. Что касается компетенции «инициатива», то она проявляется как:

- «– настойчивость, отказ опустить руки при столкновении с трудностями...;
- осознание возможностей и овладение ими;
- исполнение намного большего, чем требует работа;
- предвидение и подготовка к определенной возможности или проблеме, неочевидной для остальных...» [20, с. 33].

Компетенция «инициатива» связана с другими компетенциями: ориентацией на достижение, построение отношений, обслуживание клиентов, командное лидерство и др.

Л. Спенсер и С. Спенсер, говоря о когнитивной компетенции, подчеркивают, что она действует как «интеллектуальный вариант» компетенции «инициатива». Предпосылками (проявлением) этой (когнитивной) компетенции являются: *аналитическое мышление* (рефлексия, практический интеллект, анализ проблем, логические рассуждения, опыт планирования); *концептуальное мышление* (применение концепций, распознавание моделей, интуиция, критическое мышление, идентификация проблемы); *менеджерская экспертиза* (знание законов, навыки диагностики, приверженность обучению и т.п.) [20, с. 67–78].

Разумеется, в проектах анкет следует дать сбалансированный перечень компетенций, которые бы относились к компетенциям ценностно-смысловой ориентации, политико-правовым компетенциям, компетенциям в сфере личной и общественной экологической безопасности (здоровьесбережение), компетенциям в сфере самостоятельной познавательной деятельности и компетенциям социально-

го взаимодействия (См. 4).

К названному составу компетенций могут быть добавлены и другие (равно как и исключены или интегрированы компетенции в более крупные).

Исследования выявили [51], что по разным направлениям (специальностям) подготовки наблюдается смещение акцентов значимости тех или иных компетенций. Например, в таких направлениях, как естественные науки и медицина, компетенция «менеджмент качества» встречается относительно редко. В специальностях, относящихся к естественным наукам, особенно востребована информационная компетенция.

По направлениям «культура и социальные науки» реже формируются вузами компетенции в области решения проблем, и «менеджмента проектов», но больше уделяется внимания компетенциям ответственности и презентации результатов. Последняя компетенция почти не присутствует в компетентностной модели подготовки инженеров.

Очень высоким рангом отмечены компетенции решения проблем и «менеджмент проектов» в инженерных специальностях.

Экономические и юридические направления предъявляют серьезные требования компетенциям «умение самостоятельно работать», «быстро настраиваться на новое», «планировать, координировать, организовать», «распределить время», «вести переговоры».

Кроме того, заметны существенные различия по составу и ранжированию компетенций между тремя типами образовательных программ: одноуровневая программа бакалавров; одноуровневая программа магистров; двухуровневая программа бакалавр/магистр.

При разработке «компетентностных моделей» выпускников целесообразно принять во внимание рекомендацию Еврокомиссии относительно *восьми* ключевых компетенций, которыми должен овладеть каждый европеец. К ним относятся: 1) компетенция в области родного языка; 2) компетенция в сфере иностранных языков; 3) математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции; 4) компьютерная компетенция; 5) учебная компетенция; 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; 7) компетенция предпринимательства; 8) культурная компетенция. Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как

критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция. Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и улучшению трудоустраиваемости.

Наборы универсальных компетенций и их ранжирование в конкретных компетентностных моделях выпускников могут зависеть от специфики вуза, его позиционирования и статуса (вузы с преимущественно исследовательской или образовательно-прикладной ориентацией, с той или иной миссией и т.п.). Примем во внимание, например, предстоящую дифференциацию российских вузов на общенациональные университеты, системообразующие вузы, а также формирование сети так называемых инновационных вузов [32].

И еще очень важное обстоятельство, которое следует иметь в виду не только на начальной стадии проектирования стандартов, но и особенно на последующих этапах, их изменения и корректировки (при ежегодном обновлении образовательных программ). С.А. Маруев говорит о двух типах обобщенных моделей компетентностей специалиста: статической и динамической. «Динамическая природа компетенций обусловлена возможностью ее формирования и потерь (изменение носителя компетенции), так и возникновением и исчезновением интереса к решению некоторого набора задач, для которых предназначена компетенция (изменение среды применения), или созданием и отказом от использования технологии (изменение технологической оснащенности сферы применения)» [21]. Гибкость компетентностных моделей должна стать родовой ее чертой.

7.3. Некоторые правила проведения анкетирования

При проведении анкетирования и отборе респондентов можно принять во внимание несколько советов.

Отбор выпускников (если оставить в стороне все тонкости получения так называемых репрезентативных выборок) целесообразнее производить из числа тех, кто окончил вузы за последние 3–5 лет. Предпочтительно воздержаться от опроса «свежих» выпускников, так как их ответы могут нести в себе искажающую суть дела информацию (эффект «эйфоричного» (С.В. Коршунов) или, напротив, «разочарованного» выпускника). Понятно, что нужно серьезно отне-

стись к количественной стороне выпускников – респондентов (их должно быть достаточно для обоснования авторитетного мнения экспертов). Экспертам по каждому направлению (специальности) подготовки следует прийти к согласию относительно профессиональной направленности трудовой деятельности выпускников (работают по профилю, в смежных областях, с частичным изменением профиля и т.д.). Надо различать малоквалифицированную занятость и трудоустройство, которое открывает прямой путь к полноценной профессиональной карьере (Д.Джоббинс). Желательно, чтобы УМО отбирали вузы с установившейся и признанной подготовкой специалистов разных уровней по направлениям подготовки (А.А. Шехонин).

При отборе респондентов из числа работодателей можно принять те критерии, которые применялись в западноевропейских исследованиях. Во-первых, работодатели должны представлять те предприятия, с которыми вуз традиционно взаимодействует, которые принимают на работу молодых специалистов или представляют интерес с точки зрения трудоустройства будущих выпускников. Во-вторых, делая выборку работодателей, надо обеспечить баланс между их различными типами, что будет соответствовать их реальному разнообразию. В-третьих, целесообразно привлечь для организации этой работы объединения работодателей (федеральные, окружные, региональные, отраслевые). В-четвертых, работодателей необходимо заинтересовать в проведении исследования, подчеркивая искреннее намерение вуза сделать подготовку специалистов более качественной с точки зрения запросов тех или иных секторов экономики и конкретных предприятий. Ни в коем случае не должно сложиться впечатление у работодателей, что вуз преследует только свои корыстные интересы, надеясь решать посредством усиления социального диалога свои сугубо собственные проблемы. Наконец, к комплексному по своей природе исследованию по выявлению общих (социально-личностных) и профессиональных (инвариантных и вариативных) компетенций должны быть причастны и представители академического персонала (особенно к идентификации компетенций второй группы – профессиональных (предметно-специализированных)). Преподаватели подключаются к анкетированию на основе полученных результатов письменного опроса выпускников и работодателей. В связи с этим в их анкеты будут включены две части: в первый будут помещены вопросы относительно

тех общих компетенций, которые получили высокую степень согласия выпускников и работодателей. Преподавателям предстоит провести ранжирование этих компетенций *со своей* точки зрения. Вторая часть анкеты отводится для идентификации профессиональных (предметно-специализированных компетенций), а также их соотнесения с уровнями высшего образования (бакалавр – специалист/магистр). Информационное наполнение второй части анкеты должны выполнить эксперты (например, представители учебно-методических советов по направления и учебно-методических комиссий по специальностям).

7.4. Вопросы к анкете для выпускников (примерные)

В основу структуры анкеты была частично положена «композиция» вопросника, использованного в немецком исследовании «Между вузом и рынком труда» [39].

1. Как Вы оцениваете следующие аспекты завершенного Вами обучения? (перечисляются те стороны, особенности образовательного процесса, которые разработаны экспертами)

	Очень хорошо 5 – 4		Очень плохо – 2 – 1
--	-----------------------	--	------------------------

Например:

Освоение методов научной работы	5 – 4	– 3	– 2 – 1
Овладение способностью написания научных текстов	5 – 4	– 3	– 2 – 1
Индивидуальное профессиональное и учебное консультирование)	5 – 4	– 3	– 2 – 1
И так далее		– 3	

2. Насколько важны следующие знания, навыки, способности, компетенции для Вашей профессиональной деятельности в настоящем (столбец I)? В какой мере Вы овладели ими в вузе (столбец II)?

I		Знания, навыки, способности, компетенции		II	
Значение для профессиональной деятельности в настоящем					
Очень важно	Неважно			В боль- шей мере	В малой мере
5 – 4	– 3 – 2 – 1	Широкие базовые навыки		5 – 4	– 3 – 2 – 1
5 – 4	– 3 – 2 – 1	Знание научных методов		5 – 4	– 3 – 2 – 1

5 – 4	– 3	– 2 – 1	Иностранные языки	5 – 4	– 3	– 2 – 1
5 – 4	– 3	– 2 – 1	Организационные способности	5 – 4	– 3	– 2 – 1
5 – 4	– 3	– 2 – 1	Способность к адаптации и т.д. (И так далее по всему «меню» принятых экспертами общих компетенций)	5 – 4	– 3	– 2 – 1

Примечание: Нужно предложить выпускникам проранжировать наиболее ценимые ими знания, навыки, компетенции для профессиональной деятельности в настоящем, по крайней мере не менее десяти из перечисленных цифрами от 10 (наиболее высокий ранг) до 1 (наиболее низкий ранг).

3. С какими трудностями Вы до сих пор сталкивались при поиске рабочего места? (возможно несколько ответов)

- 3.1. По моей специальности предлагают мало мест;
- 3.2. Требуется знания, которых у меня нет;
- 3.3. Предлагаемые места не соответствуют профилю моей подготовки;
- 3.4. Требуется другой уровень высшего образования (специалист, магистр);
- 3.5. Требуется выпускники, имеющие другую специализацию;
- 3.6. Были затребованы компетенции, которыми я не обладаю (перечислите их).

4. Как Вы оцениваете Ваши профессиональные перспективы в будущем?

	Очень хорошо		Очень плохо	
4.1. В части надежности трудоустройства (занятости)	5 – 4	– 3	– 2	– 1
4.2. В части Ваших возможностей профессионального перепрофилирования	5 – 4	– 3	– 2	– 1

5. В какой мере у Вас возникали следующие проблемы в начале Вашей профессиональной деятельности?

	В большей мере		Вообще не возникали	
5.1. Испытывал недостаток в компетенциях, непосредственно связанных с профилем профессиональной деятельности (перечисляются те навыки и компетенции, которыми, по мнению экспертов, выпускники могут обладать в малой степени или не обладать вовсе)	5 – 4	– 3	– 2	– 1
5.2. Испытывал недостаток квалификации по специальности (перечисляются слабые стороны профессиональной подготовки, которыми по мнению экспертов, могут отличаться выпускники вузов)	5 – 4	– 3	– 2	– 1

6. В какой сфере экономики (культуры, образования) находится Ваша компания (фирма, учреждение, организация, предприятие), на котором Вы начали работать и/или работаете в настоящее время?

	Первое место работы	Настоящее место работы
6.1. Сельское и лесное хозяйство, рыболовство		
6.2. Энергетика		
6.3. Водное хозяйство		
6.4. Горное дело		
6.5. Химическая промышленность		
6.6. Машиностроение		
6.7. Транспортное машиностроение		
6.8. Электротехника		
6.9. Электроника		
6.10. Компьютерная техника		
6.11. Производство и переработка металлов		
6.12. Строительство		
6.13. Прочие обрабатывающие отрасли		
6.14. Торговля		
6.15. Банки, кредитные организации		
6.16. Страховые компании		
6.17. Транспорт		
6.18. Телекоммуникации		
6.19. Разработка программного обеспечения		
6.20. Компьютерные службы (например, обучение, консультирование, создание систем)		
6.21. Консультирование по правовым, личным, экономическим вопросам		
6.22. Пресса, радио, телевидение		
6.23. здравоохранение		
6.24. Социальная служба		
6.25. Прочие организации сферы услуг		
6.26. Частные учреждения подготовки и повышения квалификации		
6.27. Школы, лицеи, гимназии		
6.28. Профтехучилища (лицеи)		
6.29. техникумы, колледжи		
6.30. Вузы		
6.31. Исследовательские организации		
6.32. Искусство, культура		
6.33. Объединения, организации, фонды (не ориентированные на получение прибыли)		
6.34. Государственные, региональные, муниципальные органы управления		
6.35. Прочее, а именно:		
Первое место работы		
Настоящее место работы		

7. Как бы Вы охарактеризовали свое настоящее место трудовой деятельности и ваше рабочее окружение?

	Очень соответствуют действительности		Вообще не соответствуют действительности	
7.1. Я работаю над проектами	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.2. Я работаю в коллективе, в котором представлены специалисты разных профилей	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.3. Я регулярно сотрудничаю с коллегами, имеющими другой профиль подготовки	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.4. Моя работа часто оценивается	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.5. Успех признается	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.6. При решении проблемы я рассчитываю на собственные силы	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.7. Царит инновационный климат	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.8. Часто приходится мыслить шире рамок моей специальности	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.9. Ценится собственная инициатива	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.10. Мои задачи часто меняются	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.11. У меня есть возможность принимать решения в моей сфере деятельности	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.12. Работа требует одиночества	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.13. Моя работа во многом заранее определена	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.14. Самостоятельная организация своей работы	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.15. Работа связана с международным сотрудничеством	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.16. Предложения по совершенствованию серьезно проверяются	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.17. В повседневной работе мне часто нужен иностранный язык	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.18. Большое значение придается дальнейшей подготовке и повышению квалификации	5 – 4	– 3	– 2	– 1
7.19. Царит кооперативная атмосфера	5 – 4	– 3	– 2	– 1

8. Могли бы вы сказать, что работаете в соответствии с Вашей квалификацией?

	Первое место работы		Настоящее место работы					
	Да, в любом случае	Нет, ни в коем случае	Да, в любом случае	– 3	Нет, ни в коем случае	– 1		
С точки зрения профессионального положения	5 – 4	– 3	– 2	– 1	5 – 4	– 3	– 2	– 1
С точки зрения выполняемых задач	5 – 4	– 3	– 2	– 1	5 – 4	– 3	– 2	– 1

С точки зрения профессиональной квалификации (направления, специальности подготовки)

5 – 4 – 3 – 2 – 1 5 – 4 – 3 – 2 – 1

Можно еще раз обратить внимание на примерный характер вопросов. Некоторые проректоры по УМО (Шехонин А.А. и др.) считают, что, например, пункты 3.1, 3.3, 3.4, 3.5 относятся к выяснению степени востребованности того или иного направления (специальности) подготовки, а не собственно к требованиям к уровню подготовки.

7.5. Вопросы к анкете для работодателей (примерные)

1. Виды выполняемой профессиональной деятельности (определяются экспертами из числа профессорско-преподавательского состава и работодателей и/или профессиональных объединений)

Виды профессиональной деятельности (приводится весь перечень видов деятельности, свойственных квалификации (степени) трех (двух) ступеней высшего образования)	Виды деятельности, дифференцированные по ступеням высшего образования (значком «X» отмечаются те из них, к которым должны быть, по мнению работодателей, подготовлены выпускники)		
	Бакалавр	Специалист	Магистр
1.1.			
1.2.			
1.3.			
1.4.			
1.5.			
1.6.			
1.7.			
1.8.			
и т.д.			

2. При устройстве на работу мы отдаем предпочтение выпускникам с дипломами:

- 2.1. бакалавра
 - 2.2. специалиста
 - 2.3. магистра
- (нужное обведите кружком)

3. Мы высоко ценим в молодых специалистах их готовность и способности (компетенции) в части: (в анкету вносится согласованный экспертами перечень общих компетенций – из состава тех, которые приведены в п. 7.2)

- 3.1.

3.2.

3.3.

3.4.

3.5.

3.6.

и т.д.

Примечание: Нужно предложить работодателям проранжировать наиболее востребуемые ими компетенции, по крайней мере не менее десяти компетенций цифрами от 10 (наиболее высокий ранг) до 1 (наиболее низкий ранг).

4. Нас не устраивают слабые стороны в подготовке специалистов (*перечень негативных качеств разрабатывается экспертами*)

4.1. невысокий уровень теоретической подготовки;

4.2. слабая ориентация на трудоустройство;

4.3. сильно завышенная самооценка, высокие амбиции;

4.4. отсутствие представлений о нормах поведения;

4.5. низкий уровень современных экономических и юридических знаний;

4.6. слабая практическая подготовка (оторванность знаний от практики);

4.7. отсутствие представлений о международных стандартах, принятых в данной специальности;

4.8. низкая мотивация к труду;

4.9. незнание на хорошем уровне иностранного языка;

4.10. неспособность к самокритике;

4.11. несоблюдение этики корпоративной культуры;

4.12.

4.13.

и т.д. (*нужное обведите кружком*)

5. Прогнозируемые будущие функции и/или специальности (специализации)

Факторы	Ожидаемое влияние на функции, задачи, виды профессиональной деятельности в течение ближайших пяти лет
5.1. Технология 5.1.1. Новые материалы 5.1.2. Новое образование, машины, инструменты 5.1.3. 5.1.4. и т.д.	
5.2. Организация труда 5.2.1. Методы производства 5.2.2. Методы и средства труда 5.2.3. Методы сборки 5.2.4. Техническое обслуживание 5.2.5. Ремонт 5.2.6. 5.2.7. 5.2.8. и т.д.	
5.3. Социально-экономические факторы 5.3.1. Изменения в окружающей среде 5.3.2. Изменения в поведении потребителей 5.3.3. Цены и рынки	

(может заполняться совместными группами экспертов из числа работодателей, профессиональных объединений, научно-исследовательских организаций, преподавателей)

7.6. Вопросы к анкете для преподавателей (примерные)

Анкета для преподавателей будет состоять из двух частей: в первой «разместятся» те компетенции, по которым у выпускников и работодателей выявлен высокий уровень согласия. Поэтому информационное наполнение этой части анкеты будет формироваться на основе результатов обработки анкет, полученных от выпускников и работодателей. Во второй части будут заданы вопросы, относящиеся к предметно-специализированным (профессиональным) компетенциям: организационно-управленческим, экономическим, общенаучным, общепрофессиональным, специальным (снова подчеркнем, что эта классификация, по нашему мнению, отвечает специфике подготовки специалистов для сферы техники и технологии и не может быть полностью приемлемой для других направлений (специальностей) высшего образования). Структура второй части анкеты аналогична той, которая была применена в проекте TUNING (вторая линия).

№ п/п	Профессиональные компетенции	Важность для первой ступени (бакалавр) 1. (никакой) 2. (слабая) 3. (значительная) 4. (большая)	Важность для второй ступени (специалист/магистр) 1. (никакой) 2. (слабая) 3. (значительная) 4. (большая) (для специалиста к цифре, означающей балл оценки, добавить букву «с». Например, 2с и т.д.)
	Примечание: формулирование профессиональных компетенций логичнее производить в той их классификации, которая предложена выше (см. 4)		

7.7. Анкета: некоторые научно-методические аспекты

Анкетирование – один из признанных в мире методов социоло-

гического исследования, состоящий из многих «тонких» правил и методических приемов, включая правила построения анкет, важнейшие принципы ее композиции), правила кодирования, методологию разработки анкеты, основные правила формулирования вопросов, критерии качества анкеты, ее логический контроль, анализ типичных ошибок при формулировании вопросов. Отнюдь не настаивая на соблюдении многочисленных рекомендаций профессиональных социологов, тем не менее, хотелось бы высказать ряд элементарных соображений, учет которых позволил бы минимизировать ошибки, возможные в процессе анкетирования по выявлению компетенций. Тех, кто заинтересуется более углубленным рассмотрением обозначенных выше вопросов, отправляю к учебнику МГУ им. М.В. Ломоносова «Методы социологического исследования», стр. 319–380 [12]. В.И. Добреньков и А.И. Кравченко подчеркивают, что анкета, как правило, состоит из пяти частей: введение, реквизитная, информационная и классификационная части и заключение.

Во **введении** необходимо ознакомить опрашиваемых с целями анкетирования (для работодателей, выпускников и преподавателей такой целью может выступать придание высшему образованию параметров современного качества, укрепление взаимодействия вузов и рынков труда на основе взаимовыгодного партнерства, улучшение трудоустраиваемости выпускников, понимаемой в болонском контексте как «...совокупность достижений – навыков, пониманий и личных характеристик, – которые расширяют перспективы выпускников вузов с точки зрения трудоустройства и успешности в выбранной профессии и которые служат на пользу самим выпускникам, рабочей силе, сообществу и экономике» [3, с. 196]. В **реквизитной части** приводятся сведения, касающиеся респондентов (работодателей, выпускников, преподавателей), указываются сроки проведения опроса, состав лиц, проводящих анкетирование. **Информационная часть** состоит из содержательных вопросов, которые призваны дать весь массив необходимой информации. **Классификационная часть** содержит социально-демографические и профессионально-квалификационные сведения. В **заключительной части** составители анкеты должны высказать слова признательности и благодарности респондентам за участие в опросе. Третья и четвертая части анкеты называются **базисными**.

К числу важнейших **принципов** композиции анкеты относятся:
– вопросник (анкету) следует строить под углом зрения респон-

дентов;

- вопросы располагают «от простого к сложному».

Желательно при разработке анкеты не нарушать **правила кодирования**, что является формой упорядочения первичной информации и облегчает в последующем статистическую обработку данных.

К **основным правилам формулировки** вопросов обычно причисляют следующие:

- избегать двусмысленности вопросов;
- формулировка вопроса должна быть короткой и ясной;
- следует употреблять только те слова, смысл которых заведомо хорошо известен респондентам;
- не использовать так называемые «пристрастные» вопросы, которые как бы «подсказывают» респонденту ответ, отвечающий интересам проводящего опрос;
- не допускать, чтобы задаваемые вопросы превышали возможности респондента;
- не допускается переоценивать возможности разработчиков вариантов ответов (в нашем случае, они по преимуществу касаются перечня и ранжирования компетенций) с точки зрения законченности предлагаемых рядов компетенций;
- не провоцировать у респондентов отрицательных эмоций (это правило надо особенно учесть при разработке анкеты для преподавателей, так как некоторые из вопросов могут намекать на необходимость критического отношения к своей деятельности).

Целесообразно принять к сведению рекомендации профессионалов-социологов относительно вопросов, которые не следует задавать. Например, недостаточно сформулировать вопрос типа «удовлетворены ли Вы своей работой» (надо уточнить значение употребленного слова «работа»: условия, процесс труда, рабочее место, предприятие? Компетенции, например, могут быть легко спутаны с личными качествами). Нужно всячески избегать «некорректных» вопросов.

7.8. Экспертный опрос

Для выявления компетенций вполне подходящим методом может оказаться экспертный опрос. Но нельзя упрощать процедуру его

проведения и сводить к некоторому «обмену мнений» узкого круга «приглашенных» (хуже того, имена которых мало что говорят специалистам). От социологического опроса экспертный метод отличается ряд специфических особенностей. Во-первых, число экспертов всегда значительно меньше, чем при анкетировании. Во-вторых, уровень их квалификации в соответствующих областях значительно превосходит кругозор обычных респондентов. В третьих, знания экспертов являются уникальными и уже одним этим отличаются от обычного знания. В четвертых, роль экспертов состоит в их содействии разобраться в новой области или новом явлении. *«Основное назначение экспертного опроса: выявление наиболее существенных, важных аспектов исследуемой проблемы, повышение надежности, достоверности, обоснованности информации, выводов и практических рекомендаций благодаря использованию знания экспертов»* [12; с. 488].

В качестве инструментария экспертных опросов выступают анкета или бланк-интервью. Отсюда различия в процедурах: экспертные опросы могут носить характер анкетирования или интервьюирования. Можно применить письменные опросы. С многообразными видами экспертного опроса («дельфийская техника», «метод мозговой атаки», «прогнозных сценариев», метод «коллективного блокнота», «метод неспециалиста») можно познакомиться в уже упоминаемом учебнике «Методы социологического исследования» [12; с. 487–504].

Я уделил экспертному опросу внимание в связи с тем, что в процессе работы над методическим пособием в ходе проведенных интервью с проректорами по Учебно-методическим объединениям (Бородулин И.Н., Галямина И.Г., Казурова А.С., Коршунов С.В., Максимов Н.И., Трубина Л.А., Шехонин А.А. и др.) выявилось, что одним из наиболее признаваемых методов, с помощью которого предполагается выявлять компетенции, называется метод экспертного анализа.

Можно заключить, что при надлежащем мотивированном обеспечении, консультирующей, организационной поддержке анкетирование и экспертный опрос способны не только уточнить и выявить информацию в части общих и профессиональных компетенций, но и послужить импульсом к развитию постоянного диалога со всеми внешними агентами высшего образования. Каждое УМО может выбрать подходящий для себя порядок информационного

наполнения, проведения анкетирования и экспертного опроса, а также анализа результатов анкетирования: на уровне вузов, входящих в УМО, на уровне самих УМО, на уровне учебно-методических комиссий по специальности. В любом случае следует на обобщающем уровне заполнить предлагаемую сводную таблицу (УМО):

УМО (наименование)

Направления/специальности подготовки, курируемые УМО	кол-во выпускников, охваченных анкетированием	%	кол-во работодателей, охваченных анкетированием	%	Кол-во ППС, охваченного анкетированием
и т.д.					
ВСЕГО	№	100%	№	100%	№

Можно предложить обобщенный алгоритм разработки анкеты для выявления компетенций.

1. Создание групп экспертов.

2. Формирование группой экспертов «корзины» компетенций, исходя из данных, полученных в результате анализа и состава компетенций (см. 4). В исследовании петербургских коллег [25] отмечается, что выявление компетенций требует единого языка для их формулирования и единых представлений о степени общности (абстрактности) компетенций. На этапе разработки анкет эксперты должны договориться по этим двум методологическим требованиям.

3. Классификация гипотетичных компетенций на группы (кластеры).

4. Разработка предварительного варианта анкеты.

5. Экспериментальный «запуск» анкеты (выяснение того, как воспринимают респонденты вопросы анкеты).

6. Принятие окончательного варианта анкеты.

7. Составление списка вузов, которым будет поручено проведение анкетирования и экспертных опросов.

8. Подготовка сопроводительного письма для вуза с разъяснением цели и элементарных правил проведения анкетирования (включая рекомендации для получения относительно сбалансированной

выборки из среды выпускников, работодателей, преподавателей).

9. Проведение анкетирования (экспертного опроса).

10. Первичная обработка данных в вузе.

11. Представление в УМО результатов анкетирования и опроса экспертов с обязательным перечнем выявленных компетенций, ранжированных по степени важности и уровням достижений (компетенции очень важные, но с низким уровнем достижений; компетенции очень важные с высоким уровнем достижений; компетенции не очень важные и с низким уровнем достижений; компетенции не очень важные, но с высоким уровнем достижений). Договоримся, что а) по поводу важности компетенций высказываются респонденты с точки зрения роли тех или иных компетенций в их профессиональной деятельности; б) относительно уровня достижений в части формирования (освоения) компетенций в вузе высказываются выпускники и работодатели (имея в виду достигнутый уровень компетенции по завершении обучения).

8. УРОВНЕВАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ (БАКАЛАВР-СПЕЦИАЛИСТ/МАГИСТР)

Выявление компетенций не может не сопровождаться их «уровневой дифференциацией» (по крайней мере, на этапе их завершающей итерации). За основу ее, с точки зрения договоренностей, уже достигнутых в рамках Болонского процесса, следует принять структуру квалификаций Европейского пространства высшего образования, принятую на Бергенской конференции министров, отвечающих за высшее образование (2005 г.). Надо, конечно, не забывать, что панъевропейский взгляд на признание всех уровней высшего образования, включая его краткий курс в рамках бакалавриата, представляет собой предельную абстракцию, базирующуюся на пяти дескрипторах (определителях): знание и понимание; применение знаний и понимания; способности к логически обоснованным суждениям; коммуникативные навыки; готовность к самостоятельному обучению. Это родовые признаки любого уровня (ступени) высшего образования [40; 43; 56]. Они предполагают применение количе-

ственных показателей результатов обучения (learning outcomes), устанавливаемые для каждого из пяти элементов на соответствующей ступени высшего образования. Главное в описании результатов обучения – ключевое «двусловие» «умею делать». Это – исходная установка для описания результатов обучения на языке компетенций.

Профессор Юрген Колер говорит, что компетенции в этом контексте означают особенности, заключающиеся в знаниях, понимании и действиях. Они должны трактоваться многомерно, как в размерности общих способностей, выходящих за рамки специальностей (generic competences), так и с точки зрения специфики специальности (профессиональных компетенций) [43].

Структура квалификаций Европейского пространства высшего образования не носит характера жестких предписаний, то есть не представляет собой нормативно-обязательной конструкции (prescriptive). Она понимается не как категорическая правовая норма, но говорит о желательности совместимости с ней национальных структур квалификаций высшего образования. При разработке последних в рамках той или иной страны вполне допускается ее конкретизация. В этом плане выявление состава компетенций, дифференцированных по уровням высшего образования для различных направлений (специальностей) подготовки, представляет собой непростой процесс операционализации дескрипторов, содержащихся в структуре квалификаций Европейского пространства высшего образования [55].

При проектировании (описании) результатов образования, дифференцированных по двум ступеням высшего образования, полезной может оказаться следующая методическая «рамка» (на необходимость именно практикоориентированных рекомендаций обратили внимание В.А. Богословский и Е.В. Караваева).

1. Целесообразно соотнести обе ступени (бакалавр – специалист/магистр) со Всеобъемлющей структурой квалификаций высшего образования, принятой на встрече министров, отвечающих за высшее образование в Бергене (май 2005 г.). Она основывается на Дублинских дескрипторах (октябрь 2004 г.), которые описывают квалификации высшего образования с точки зрения уровня, трудозатрат (ECTS), результатов образования, компетенций и профиля [56]:

Квалификации, означающие завершение *первого цикла*, присваиваются выпускникам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание в области обучения, базирующиеся на общем среднем образовании, и обычно находятся на уровне, не только соответствующем уровню учебников повышенного типа, но и включают некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения;
- могут применять свои знания и понимание таким образом, который указывает профессиональный подход к работе или своему роду занятий, и обладают компетенциями, которые проявляются в умении выдвигать и защищать аргументы, а также решать задачи в своей области обучения;
- обладают умением собирать и интерпретировать необходимые данные (обычно в своей области обучения) для формирования взглядов, содержащих суждения по соответствующим социальным, научным, этическим проблемам;
- могут передавать информацию, идеи, проблемы и решения аудитории, состоящей как из специалистов, так и неспециалистов;
- выработали навыки обучения, которые необходимы им, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности.

Квалификации, означающие завершение *второго цикла*, присваиваются выпускникам, которые:

- продемонстрировали знания и понимание, опирающиеся на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/или углубляют его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования;
- могут применять свои знания и способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, относящемся к их области обучения;
- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений;
- могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения аудитории специа-

листов и неспециалистов;

- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

Весьма полезные сведения содержатся в материале, разработанном проф. Л.Л. Любимовым под названием «Аналитическая записка по сопоставлению общих требований к специалисту в соответствии с государственными образовательными стандартами (ГОСами) для высшего профессионального образования (1994–1999) с квалификационными требованиями, описанными в терминах результатов обучения, принятыми в общеевропейской практике» (lubimov@hse.ru).

2. Следует сравнить квалификационные характеристики подготовки бакалавра и магистра (область, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности), выявить специфические (отличительные) признаки обеих ступеней высшего образования; особо целесообразно сосредоточиться на анализе видов профессиональной деятельности с целью идентификации различий в профессиональной деятельности бакалавра – специалиста/магистра. Оправданно сделать сравнительный анализ основных квалификационных требований к деятельности на первичных должностях [5].

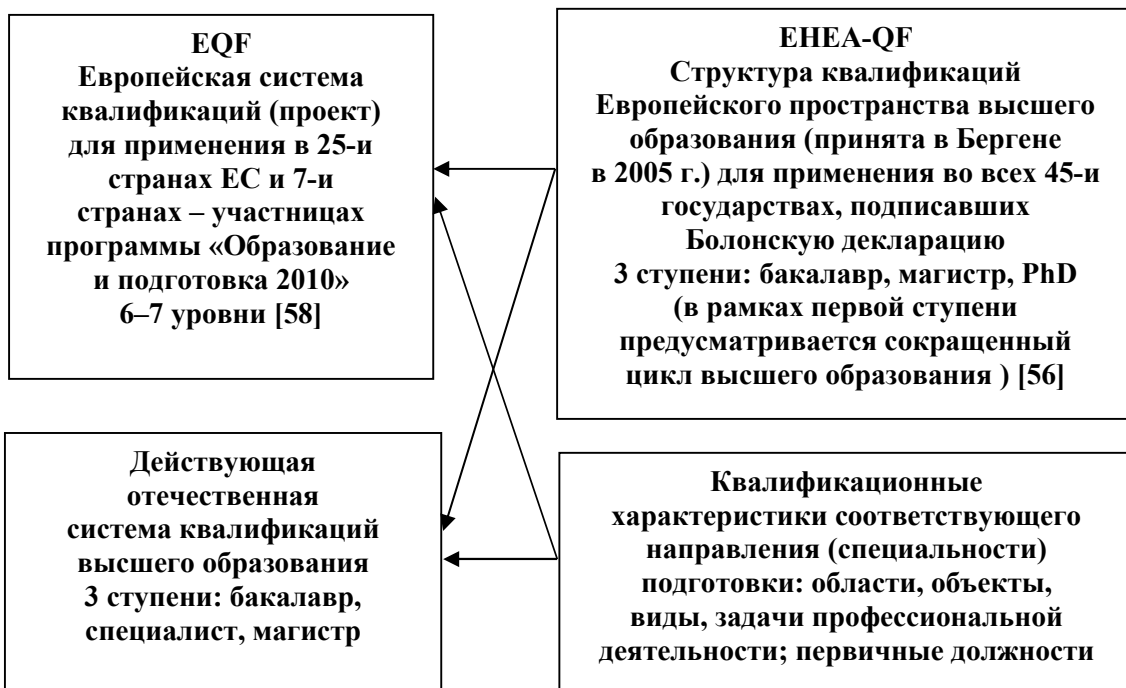
Составы компетенций для разных ступеней могут быть различными. Магистр, по мнению отечественных и зарубежных исследователей, должен обладать всеми компетенциями бакалавра и сверх того – добавочными компетенциями, такими, скажем, как:

- системное понимание области обучения и владение навыками и методами исследований, связанных с этой областью;
- способность планировать, осуществлять и применять исследование с критериями научной достоверности;
- способность к критическому анализу, синтезу и оценке новых и сложных идей (Галямина И.Г.).

Интересный пример в части уровневой дифференциации можно найти в работе исследователей МГУ [26] относительно решения бакалаврами, специалистами и магистрами соответствующих задач профессиональной деятельности. Проблема уровневой дифференциации нашла определенное решение при разработке проектов ГОС ВПО для подготовки бакалавра и магистра в сфере техники и технологии [7, с. 220–223].

3. Результаты образования с точки зрения их уровневой диф-

ференциации «находятся» в следующем рамочном пространстве



4. Можно привести рамочное описание уровневой дифференциации с точки зрения Дублинских дескрипторов [56].

Знание и понимание

Бакалавр

Соответствует уровню учебников повышенного типа, а также включает некоторые аспекты, сформированные знанием передовых позиций в области обучения

Магистр

Обеспечивает базис или возможность для оригинальности в развитии или применении идей в контексте исследований

Применение знаний и понимания

(Путем) выдвижения и защиты

(Через) способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте

Формирование суждений

(Включает в себя) сбор и интерпретацию соответствующих данных

(Демонстрирует) способность интегрировать знания и справляться со сложностями, выносить суждения на основе неполных данных

Коммуникация

Передача информации, идей, проблем и решений

Передача выводов, а также лежащих в их основе знаний и соображений (ограниченный охват) аудитории специалистов и неспециалистов (монолог)

Навыки обучения

Выработаны те навыки, которые необходимы, чтобы осуществлять дальнейшее обучение с высокой степенью самостоятельности	Позволяют осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования
---	---

Еще раз подчеркнем, что обе системы – EQF и EHEA-QF – представляют собой метаструктуры и как некие эталонные конструкции они вовсе не должны рассматриваться как *директивные*. Нельзя допустить, чтобы их применение сопровождалось занижением установленных в российской высшей школе академических стандартов. Особенно большие трудности ожидают разработчиков стандартов и образовательных программ на этапе *операционализации* этих метаструктурных описаний. По-видимому следует находить «средний путь» между «размерностью» квалификационных рамок и их конкретизацией при разработке уровневых результатов образования по тем или иным направлениям (специальностям) подготовки, так, чтобы «сгущенные» признаки квалификационных рамок несомненно присутствовали в таких компонентах стандартов как «основные требования к уровням подготовки выпускников», «требования к основным образовательным программам», «требования к итоговой государственной аттестации выпускников» [27].

Что касается специальностей (направлений) подготовки, по которым и в дальнейшем сохранится моноуровневая структура, то их уровневой ориентацией должны быть признаки второй ступени Дублинских дескрипторов (Денисов И.Н.).

Рекомендации к «перестроению» требований к выпускникам, принятым в стандартах первого и второго поколений, в компетентностном формате приведены в соответствующей публикации [1, с. 95–99]. Хотелось бы еще раз предостеречь разработчиков анкет и стандартов от двух крайностей: «компетентностного дефицита» и «компетентностной избыточности».

9. ЕВРОПЕЙСКИЕ УРОКИ: ЧТО СЛЕДУЕТ ПРИНЯТЬ ВО ВНИМАНИЕ РОССИЙСКИМ РАЗРАБОТЧИКАМ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В европейских образовательных системах уровень отражения компетенций в учебных планах и программах – различный. Это, конечно, определяется культурно-образовательными традициями. Скажем прямо: даже на уровне проекта TUNING (не говоря уже о реальном противоречивом характере процесса достижения общности в европейской высшей школе) многие вопросы остаются открытыми и ждут своего решения [53; 54].

Прежде всего, это касается разработки перечней компетенций, их формирования в образовательном процессе и оценивания. Компетентностный подход (разумеется, речь идет о европейских системах **высшего образования**; в системах профессионального образования и подготовки (VET) ситуация отличается большей мерой согласия и практического использования методологии так называемого обучения, основанного на компетенциях) предполагает переориентацию всего образовательного процесса на студента. И это отнюдь не красивая фраза из философско-образовательного арсенала, но и глубочайшая практическая системная проблема. Задача определения академических и профессиональных профилей в двухуровневой структуре высшего образования тесно связана с идентификацией компетенций, соотнесенных с этими уровнями (то, что мы назвали уровневой дифференциацией компетенций). Западные университеты ищут решение этой проблемы во взаимодействии с работодателями в рамках одновременной разработки целостных учебных планов, охватывающих оба уровня – бакалавриат и магистратуру. Открытым остается вопрос о других источниках, вовлекаемых в процесс выявления компетенций. На практике в Европе сложился большой арсенал методов, форм и способов взаимодействия и диалога высшей школы с различными внешними агентами.

Важным считается использование «языка компетенций» при заполнении Diploma Supplement. Компетенции призваны сыграть

роль своеобразных фокусов, обеспечивающих постановку целей, проектирование результатов и процессов и, следовательно, прозрачность соответствующих степеней (квалификаций).

Вызывает много дискуссий вопрос о достижении сбалансированности между результатами обучения и сроками подготовки.

В европейских обществах все больше востребованы такие учебные планы и программы, которые разработаны в контексте широких тенденций, имеющих место на европейском уровне.

Профессиональные (или как их называют в европейской образовательной традиции – предметные) компетенции важны для описания квалификаций (степеней) и построения учебных планов и программ для обоих уровней высшего образования. Что же касается общих (универсальных) компетенций, то их назначение прежде всего состоит в том, чтобы придать профессиональным профилям, сколь бы четко они ни были определены, возможность к изменениям и адаптации.

В ходе проведенных изысканий (их выводы могут представить интерес для российских академических кругов) отмечена высокая степень корреляции между мнениями выпускников и работодателей относительно важности и рангов тех или иных компетенций, равно как и в части уровня достижения, которые вузы, как считается, развивают на высоком уровне. Но есть еще один проблемный вопрос: какими темпами будет происходить изменения за 4–6 лет подготовки бакалавров–специалистов/магистров? Как предвосхитить те компетенции, которые отвечают будущим (возникающим) потребностям?

В отношении универсальных компетенций пока без согласованных ответов остаются следующие вопросы:

- Имеется ли «ядро», которое можно консолидировано идентифицировать и развивать в масштабах всей системы?
- Какой объем компетенций, который выступает как необходимый и достаточный для каждого из двух уровней высшего образования?
- Должно ли «меню» компетенций зависеть от уровневых параметров высшего образования или определяться еще и специфическими (конкретными) особенностями того или иного вуза;
- Каким образом распределяется в высшем учебном заведении

«рассредоточенная ответственность» за формирование общих компетенций?

- Каковы адекватные методы и организационные формы, с помощью которых приобретаются компетенции?
- В какой мере можно установить когнитивные (знаниевое, содержательное) соответствие, как правило, междисциплинарным и трансдисциплинарным по своей природе универсальным компетенциям?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Применение компетентностного подхода составляет ключевой элемент новизны будущих ГОС ВПО, один из главных принципов их проектирования. Именно этим обстоятельством определяется обязательность этапа идентификации состава компетенций, которые в дальнейшем войдут в компетентностную модель выпускников всех ступеней (уровней) высшего образования. Компетенции выступят «ядром» нового поколения государственных образовательных стандартов, смещаемых в сторону «результатов образования».

В чем состоит назначение предложенной методики? Она позволяет, по-нашему мнению, выявить с учетом отечественного и зарубежного опыта методами анкетирования и экспертного опроса актуальные «ряды» компетенций. Это требует обязательного вовлечения работодателей, выпускников и преподавателей. Сам процесс анализа компетенций должен стать еще одним фактором утверждения в российской высшей школе принципа ее открытости внешнему воздействию. Задача выявления компетенций в силу своей сложности и системного характера предполагает следующий шаг – обобщение опыта на основе практики УМО и уточнение методических рекомендаций с тем, чтобы перейти к массовой разработке. Справедливо ожидать, что эта экспериментальная деятельность может быть выполнена прежде всего в рамках тех исследовательских проектов, которые получили поддержку Минобрнауки России в 2006 году.

Отечественное высшее образование имеет богатый опыт построения квалификационных моделей (квалификационных характеристик), в том числе вошедших в образовательные стандарты предшествующих поколений. Этот опыт не должен быть утрачен. Как и не могут быть обойдены вниманием те позитивные и негативные аспекты, которые стали предметом дискуссий в западных образовательных системах на этапе освоения университетами Европы новой квалификационной структуры, основанной на показателях уровней, объемов учебной нагрузки, профилей, результатов обучения и компетенций.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. Болонский процесс: Бергенский этап/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 174 с.
3. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – 379 с.
4. Галушкина М. Задать тренды//«Эксперт». № 1–2(496), 16 января 2006.
5. Галямина И.Г. Вариант Государственного образовательного стандарта ВПО третьего поколения по направлению «Водные ресурсы и водопользование»: Материалы к заседанию методологического семинара 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 69 с.
6. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
7. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития: Монография/ Колл. авт. под ред. Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2004. – 328 с.
8. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки специалиста по специальности 060200 «Экономика и социология труда» (третий уровень высшего профессионального образования). Госкомвуз России. 1995.
9. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление подготовки дипломированного специалиста 652000 «Мехатроника и робототехника». – М., 2000.
10. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Раздел IV. Технические науки. Выпуск 10. Государственные требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки бакалавров по направлениям. Госкомвуз России. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Издание официальное. 1995.
11. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060100 «Экономическая теория». – М., 2000.
12. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: Учебник. – М.: ИНФА – М., 2004. – 768 с. – (классический университетский учебник).

13. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
15. Зимняя И.А. компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования. Кн. 2. Компетентность человека – новое качество результата образования. Материалы XIII Всероссийского совещания. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. – С. 4-15.
16. Казанович В.Г., Кошелева В.Л., Савельева Г.П., Самощенко Л.С. Анализ представленности компетенций в действующих государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций». – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 38 с.
17. Казанович В.Г., Савельева Г.П. Анализ согласованности (сопряженности) и преемственности государственных стандартов профессионального образования разных уровней и ступеней // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции. – М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 32 с.
18. Казурова А.С. Проблемы государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 95 с.
19. Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к шестому заседанию методологического семинара 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 88 с.
20. Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе. Пер. с англ. М.: НИРРО, 2005. – 384 с.
21. Маруев С.А. Компетенции специалиста: модели и методы исследования: проблемная лекция / Рос. гос. аграр. заоч. ун-т. – М., 2005. – 32 с.
22. Обзор национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. ОЕСД. – М.: Весь Мир, 2000. – 200 с.
23. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра. Монография / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой. Изд. 2-е. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 206 с.
24. О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации/Официальные документы Министерства образования и науки Российской Федерации. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 34 с.
25. Отчет по проекту «Совершенствование структуры ГОС ВПО на основе ком-

- патентностной модели выпускника и разработка информационной технологии их проектирования». Научный руководитель проф. Кузьмин Н.Н. СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 2005.
26. Предложения по дальнейшему развитию системы классификации и стандартизации высшего профессионального образования в России/ Богословский В.А. и др. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 132 с.
 27. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – с. 102.
 28. Семушина Л.Г. Теоретические основы формирования содержания профессионального образования и обучения. Дисс. на соиск. ученой степени д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 1991.
 29. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
 30. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
 31. Трубина Л.А. Вариативная подготовка педагогических кадров: Традиции. Новые подходы. Проблемы: Материалы к седьмому заседанию методологического семинара 17 мая 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 108 с.
 32. Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803.
 33. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы [текст] / М.В. Ларионова [и др.]; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. Ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд-во ГУВШЭ, 2004. – 524 с.
 34. Челпанов И.В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего кораблестроительного образования: Материалы к седьмому заседанию методологического семинара 17 мая 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 97 с.
 35. Шмаров А., Бочков П., Глинкин И., Годный, необученный (изд. II, дополн.)// «Эксперт». № 4 (498), 30 января 2006.
 36. Bloom, B.S. a.o.: Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York, Mc Grow-Hill Book Co. 1971.
 37. Bloom, B.S.: Taxonomy of Educational Objectives. New York, McKay, 1956.
 38. Böttcher Wolfgang. Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was? Zur Diskussion um Standardisierung in der allgemeinbildenden Schule // Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen 2002.
 39. Bridis Kolja, Minks Karl-Heinz. Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine

- Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen der Prüfungsjahres 2001. HIS Projektbericht, Hannover 2004.
40. Draft 1 working an JQI meetings on 18 October 2004.
<http://www.joinquality.org/content/ierland/Shared%20descriptors%20%Ma.dos>.
 41. European Qualification Frameworks. www.esib.org.
 42. Fischer, K.W., Hand, H.H., Russell, S. (1984). The development of abstractions in adolescence and adulthood. In M.L. Commons et al. (Eds.). Beyond formal operations; Late adolescent and adult cognitive development, New York: Praeger.
 43. Kohler Jürgen. Europäischer Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework).
 44. Kohler Jürgen, Universität Greifswald. Schlüsselkompetenzen und “employability” in Bologna Prozess. Konferenz Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus.) Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit? Heidelberg, 22 und 23 Januar 2004.
 45. Memorandum der Bundesvereinigungen der deutschen Arbeitgeberverbände zur gestuften Studienstruktur von September 2003.
 46. McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowel, E.L. (1953). The achievement motive, New York: “Appleton-Century-Crofts”.
 47. Norbert Bense und Hans N. Weiler, Hochschulen für, das 21. Jahrhundert zwischen Staat, Markt und Eigenverantwortung: Ein Hochschulpolitischer Memorandum im Rahmen der “Initiative D21” unter Federführung der Daimler Chrysler Services (debis) AG (Berlin 2000).
 48. Recommendation of the European Parliament and of the Council (on key competences for lifelong learning).
 (http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives en. html#basic)
 49. Romiszowski, A.J. Designing instructional systems. Decision making in course planning and curriculum design, 1999.
 50. Romiszowski, A.J. Producing instructional systems Lesson planning for individualized and group learning activities, 1999.
 51. Schwarz-Hahn Stefanie. Meike Rehbürg. Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform Wissenschaftliche Zentrum für Berufs – und Hochschulforschung. Universität Kassel. 2003.
 52. Verein Deutscher Ingenieure Stellung zur Weiterentwicklung der Ingenieurausbildung in Deutschland//Beruf und Gesellschaft. Düsseldorf, 2004.
 53. <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
 54. <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>
 55. www.bologna.dk
 56. www.joinquality.org
 57. www.rc.edu.ru
 58. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf>

Научно-учебное издание

**Серия: Труды методологического семинара
«Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»**

байденко валентин иванович

**ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТАВА КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ
КАК НЕОБХОДИМЫЙ ЭТАП ПРОЕКТИРОВАНИЯ ГОС ВПО
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

Методическое пособие

Компьютерный набор и верстка:

Л.В. Павлова

Ответственные за выпуск:

*Н.М. Амбросимова,
Г.М. Дмитриенко,
Т.А. Подкопаева*

Подписано в печать 17.04.2006 г.

Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура Book Antiqua

Усл. печ. л. 4,2. Тираж 400 экз. Заказ № 709.

Издательство: Исследовательский центр проблем качества
подготовки специалистов,

105318, Москва, Измайловское шоссе, 4.

тел. (095) 369-42-83, 369-42-84, fax: (095) 369-58-13

E-mail: rc@rc.edu.ru