



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

В.И. БАЙДЕНКО

Труды методологического семинара

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД  
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
СТАНДАРТОВ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВА-  
НИЯ  
(методологические и методические вопросы)**

МОСКВА, 2005

**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, перспек-  
тивы»**

**В.И. БАЙДЕНКО**

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД  
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАР-  
ТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВА-  
НИЯ  
(методологические и методические вопросы)**

*Методическое пособие*

*Издание 2-е*

**Москва 2005**

**УДК 378:006.052**  
**ББК 74.04:74.202**

**В.И. БАЙДЕНКО**

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. Изд. 2-е – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.**

**ISBN 5-7563-0279-4**

В методическом пособии раскрываются причины, вызвавшие к жизни компетентностный подход в высшем образовании, предлагается широкий спектр определений компетентности и компетенций, сложившихся в настоящее время в отечественной и зарубежной литературе. В работе приводятся примеры использования компетентностного подхода в практике отдельных европейских университетов, в проектах государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) третьего поколения, дается довольно подробное описание проекта Tuning – Настройка образовательных структур в Европе. Наряду с этим высказаны некоторые предложения, направленные на активизацию соответствующих исследований в отечественной высшей школе.

Пособие адресовано учебно-методическим объединениям, преподавателям, студентам, выпускникам вузов, работникам органов управления высшим образованием.

Методическое пособие выносится на обсуждение седьмого заседания методологического семинара Ученого совета Исследовательского центра «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы» 17 мая 2005 г., а также передается для обсуждения на XV Всероссийскую научно-практическую конференцию «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций»

(г. Уфа–Москва 26 мая – 2 июня 2005 г.)

ISBN 5-7563-0279-4

ББК 74.04:74.202

- © Байденко В.И., 2005.
- © Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
ЧАСТЬ I. КОМПЕТЕНЦИИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ .....	9
1.1. От квалификации к компетенциям: общемировая тенденция кардинального обновления высшего образования .....	9
1.2. Проблема определений: компетентность – компетенция.....	16
1.3. Результаты образования как выражение компетенций .....	26
1.4. Проект TUNING как поиск общеевропейских методологических подходов к проектированию компетенций .....	30
ЧАСТЬ II. НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ (из зарубежного и отечественного опыта) .....	59
2.1. Опыт университета в Бирмингеме.....	59
2.2. На пути к ГОС ВПО нового поколения .....	70
2.3. Сущность компетентностного подхода к проектированию ГОС ВПО .....	76
2.4. Методика выявления состава компетенций .....	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	105
БИБЛИОГРАФИЯ .....	109

Научное издание

**ВАЛЕНТИН ИВАНОВИЧ БАЙДЕНКО**

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД  
К ПРОЕКТИРОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(методологические и методические вопросы)**

*Методическое пособие*

*Издание 2-е*

Редактор  
Корректор  
Компьютерный набор и верстка:  
Ответственные за выпуск:

*А.В. Стреляева  
А.В. Стреляева  
М.В. Королева  
Т.А. Подкопаева  
Н.М. Амбросимова*

Подписано в печать 03.10.05.  
Бумага офисная. Формат 60x84/16. Гарнитура OldType.  
Усл.печ.л. 6,51. Доп. тираж 200 экз. Заказ № 637.

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](mailto:rc@rc.edu.ru)

---

## **ВВЕДЕНИЕ**

### **КОМПЕТЕНЦИИ и РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**1.1. От квалификации к компетенциям:  
общемировая тенденция кардинального обновления  
высшего образования**

**1.2. Проблема определений:  
компетентность – компетенция**

**1.3. Результаты образования  
как выражение компетенций.  
Соотношение целей, задач, компетенций  
и результатов образования**

**1.4. Проект TUNING как поиск общеевропейских  
методологических подходов к проектированию  
компетенций и результатов обучения**

---

---

## **ЧАСТЬ I1**

### **НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ**

(из зарубежного и отечественного опыта)

#### **2.1. Опыт университета в Бирмингеме**

#### **2.2. На пути к ГОС ВПО нового поколения**

#### **2.3. Сущность компетентностного подхода к проектированию ГОС ВПО**

#### **2.4. Методика выявления состава компетенций**

---





## **ВВЕДЕНИЕ**

Вся европейская система высшего образования пришла в движение, названное «Болонским процессом». Идет поиск достижения бóльших степеней сравнимости и совместимости образовательных систем, инструментов и механизмов их корректной конвергенции. Вырабатываются единые подходы к обеспечению качества высшего образования, к разработке учебных материалов. Происходит известная унификация ступеней высшего образования, хотя философия болонских реформ строится на признании и сохранении национальных культурно-образовательных традиций. Вырабатывается общий язык, позволяющий описать, на что направлены учебные программы – язык компетенций и результатов.

Для стран, подписавших Болонскую декларацию, эти процессы составляют если не суть, то очевидную существенную сторону преобразований систем высшего образования. Россия – в их числе. Имея более чем десятилетний опыт проектирования государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО), академическая общественность по-прежнему неудовлетворенна ни их предшествующими «поколениями», ни их структурой и содержанием, ни организационной стороной их разработки и введения, ни фактическим воздействием ГОС ВПО на качество высшего образования. Начался поиск новых концептуально-методологических оснований стандартов нового поколения, гармонично сочетающих в себе достижения предшествующих версий с современными запросами. Одной из обсуждаемых моделей является компетентностная модель.

Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (утвержден приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2005 г. № 40) предусматривается разработка, утверждение и введение в действие государственных образовательных стандартов выс-

шего профессионального образования третьего поколения на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц.

В настоящей работе предпринимается попытка обобщить зарубежный и отечественный опыт теоретического осмысления компетентностного подхода к высшему образованию, предложить вариант методики разработки ГОС ВПО с позиций компетентностного подхода и результатов образования, привести примеры подготовленных проектов стандартов.

Какова цель предполагаемой разработки? Усилить доступным нам образом внимание академического сообщества к такой неклассической категории образования, как «компетенция», к освоению нашей образовательной практикой компетентностного подхода при проектировании образовательных систем (стандартов, программ, учебных планов) и обновлении образовательной политики.

По нашему мнению, это позволит:

*во-первых*, создать третье поколение образовательных стандартов высшего образования, обеспечивающих большую прозрачность, сопоставимость с европейскими образовательными системами (сделать их тяготеющими к стандартам, имеющим международную валидность);

*во-вторых*, осуществить не просто переработку действующих образовательных программ по подготовке бакалавров, дипломированных специалистов/магистров, но спроектировать их в новом компетентностно-методологическом ключе, когда в основе стандартов будут лежать не количественные и содержательные параметры «входа» и «процесса», но характеристики, отражающие качественные результаты образовательного процесса, выраженные на интегрированном языке компетенций;

*в-третьих*, укрепить позиции высшего образования России в общеевропейском образовательном и исследовательском пространстве при одновременном сохранении сильных академических характеристик российской высшей школы;

*в-четвертых*, предпринять общесистемный сдвиг высшего образования в сторону запросов экономики и рынков труда, усиливая его личностную и социальную значимость;

*в-пятых*, повысить адаптируемость выпускников к их жизнедеятельности в условиях нарастающего динамизма и неопределенности, подготовить их как активных субъектов новой образовательной парадигмы – «образование в течение всей жизни».

Мы также хотели бы дать толчок размышлениям и дискуссиям по поводу компетенции, результатов образования и компетентностного подхода. В данной разработке отражена коллективная мысль участни-

ков постоянно действующего семинара на тему: «Россия в Болонском процессе», функционирующего на базе Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета) при активной поддержке со стороны Президиума Координационного совета проректоров по учебно-методическим объединениям вузов Российской Федерации (председатель Н.И. Максимов). Все материалы семинара можно найти на веб-сайте [www.rc.edu.ru](http://www.rc.edu.ru). Кроме того, использованы публикации В.Д. Шадрикова, И.А. Зимней, Ю.Г. Татура, Ю.В. Фролова, Д.А. Махотина в журнале «Высшее образование сегодня», В.И. Байденко, А. Андреева в журнале «Высшее образование в России». Почти все названные авторы принимали участие в работе постоянно действующего семинара.

Публикация адресована широким академическим кругам, учебно-методическим объединениям и научно-методическим советам, работникам органов управления, студентам, исследователям образования. Мы будем признательны всем, кто пожелает высказать свои критические замечания и примет участие в обсуждении затронутой проблемы. Свои отзывы и предложения можно направить по электронной почте [rc@rc.edu.ru](mailto:rc@rc.edu.ru).



## ЧАСТЬ 1

### КОМПЕТЕНЦИИ и РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

#### **1.1. От квалификации к компетенциям: общемировая тенденция кардинального обновления высшего образования**

Здесь, как нам видится, уместно высказаться по вопросу о причинах и факторах, побуждающих к сдвигу *от квалификационного подхода* в профессиональном образовании *к компетентностному*.

Поначалу приведем аргументацию, типичную для документов «мирового формата» или отражающих позицию крупных международных экспертов в части отмеченной тенденции: движения «от понятия квалификации к понятию компетенции».

Эта тенденция выражается в том, что усиление когнитивных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

«Знание, будучи разделенным на отдельные предметы и дисциплины, приводит к искусственному разделению отдельных подходов к знанию. В результате университеты выпускают инженеров, не представляющих себе социальных последствий своей работы, врачей, не знакомых с психологией человека, – лечение таких врачей зачастую вызывает психосоматические заболевания. Что касается экономистов,

то позволяет ли уровень их подготовки понять, что их деятельность не является нейтральной, а влияет на положение общества в целом?.. Необходима новая модель подготовки, ... которая позволит развивать человеческие качества и этику» [24].

«Новые условия в сфере труда, – записано в Программном документе ЮНЕСКО, – оказывают непосредственное воздействие на цели преподавания и подготовки в области высшего образования. Простое расширение содержания учебных программ и увеличение рабочей нагрузки на студентов вряд ли могут быть реалистичным решением. Поэтому предпочтение следует отдавать предметам, которые развивают интеллектуальные способности студентов, позволяют им разумно подходить к техническим, экономическим, культурным изменениям и разнообразию, дают возможность приобретать такие качества, как инициативность, дух предпринимательства и приспособляемость, а также позволяют им более уверенно работать в современной производственной среде» [27].

Всеобщий вектор экономического развития XXI века – «интеллектуализация машин» и «дематериализация» труда. Это отнюдь не ведет к вытеснению явления и категории квалификации, но это делает квалификацию недостаточно адекватной мерой для проектирования результатов высшего образования. Дробление производственных функций замещается их целостным, системным (контекстным) «предъявлением», когда это целостное уже не состоит из рядоположенных задач, функций и видов деятельности, «научаемых» набором «дидактических единиц» предметно структурированного содержания. Взаимозаменяемость работников в нарастающей мере уступает персонализации задач. «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [12].

Вот о чем пишет профессиональный исследователь проблем перспективного развития Георгес Т. Роос: «В ускоряющейся экономике предприятия остерегаются создавать рабочие места, на которых работают в течение жизни. Слишком быстро устаревают Know-how наемных

работников. Растет ненадежность рабочих мест, поскольку все больше сотрудников связаны с гибкими, краткосрочными проектами и коллективами, которые необязательно принадлежат одной фирме (outsourcing). Требуется наличие компетенций. Для того, кто ищет работу, это означает, что он должен стать универсальным работником (работником, обладающим «портфелем компетенций» – Portfolio-Worker): он должен обладать разносторонними способностями, которые основываются на собственных талантах и пронизаны оригинальной комбинацией практического опыта. Вместо выполнения задания требуется способность решать проблемы. Сотрудники становятся в большей степени квази-самостоятельными (или Intra-preneurs) со значительной рыночной ответственностью» [47].

Интересный вопрос ставится Дитером Мунком: «Профессиональность и компетенция: антагонисты?». Он говорит о новой форме динамической профессиональности и о том, что компетенция характеризует деятельностные возможности личности в социальном контексте деятельности. «Компетенция содержит в себе не только профессиональные знания и умения, но и непрофессиональные навыки, которые часто описываются в таких понятиях, как методические компетенции (ноу-хау), социальные компетенции или ключевые квалификации» [Арнольд, 2001].

«Вместе с тем, компетенция обозначает субъективный деятельностный потенциал... Понятие профессии/квалификации и компетенции находятся в некоторой взаимосвязи, причем оба эти понятия указывают на различные аспекты субъективного деятельностного потенциала – они не образуют противоположные пары, но разграничивают друг друга» [45].

Хотя следует иметь в виду, что профессиональное образование теряет свою четкость и ориентацию на дальнейшую специализацию [Baethge].

Особо подчеркнем: речь идет не об «отмене» квалификации, а о недостаточности ее как интегрированного нового результата образования.

Б. Бергман пишет: «В новейшее время появилась комплексная проблематика развития гуманитарных ресурсов работы. Рабочий мир достиг между тем высокой степени гибкости. Традиционные источники



притязаний отступили на задний план, и на повестку дня встали новые требования. Растущие темпы изменений в экономике, все большее наступление автоматизированных и коммуникационных технологий, равно как и глобализация, ведут к неопределенности. Теряется идентификация устойчивых профессий, профессии как краткосрочные "пакеты компетенций" мутируются. Временность работы (неустойчивость ее) является рабочей моделью будущего. В этих условиях способность к учению и готовность к учению выступают как важнейшие способности» [39].

Российские исследователи С.А. Подлесный, Ю.С. Перфильев, В.М. Журавлев, Г.Б. Масальский, М.Т. Решетников (Красноярский государственный технический университет) отмечают: «К настоящему времени установлены основные критические противоречия эволюции системы образования между:

- узкой специализацией знания и широким профилем необходимой общеметодологической подготовки;
- установившимися требованиями действующих образовательных концепций и реальными потребностями общества;
- быстрыми темпами обновления знания, технологической интенсификацией образования и ограниченными возможностями усвоения знания индивидом;
- индивидуализацией образования, увеличением сроков подготовки и ограниченными возможностями расходов на образование» [25].

Анализируя многочисленную литературу по соответствующей проблеме, можно выявить, что возникли и набирают силы тенденции:

- принципиальных изменений почти во всех профессиях;
- появления новых профессий, «демаркации» прежних;
- возрастания роли горизонтальной мобильности в течение трудовой жизни;
- профессионализации высшего образования (стирания граней между классическими академическими и прикладными профессиями);
- возникновения феномена массового и «всеобщего» высшего образования;

- глобализации профессий и профессионалов;
- нарастания в системах профессионального образования конвергентных процессов;
- децентрализации экономической ответственности и ответственности за качество работы;
- наращивания горизонтальной иерархии организаций;
- развития адекватной системы профессионального образования всех уровней и ступеней (гибкость, прозрачность, сравнимость/сопоставимость, расширение «образования в течение всей жизни»);
- усиления роли и усложнения задач «личностного развития» («умения на всю жизнь»);
- изменения стилей жизни на уровнях: глобальном, социума, организационном, индивидуальном;
- внедрения «рыночных механизмов» в высшее профессиональное образование;
- утверждения подходов «менеджеризма» в управлении профессиональным образованием;
- активизации малого предпринимательства;
- расширения фактора динамизма и неопределенности;
- сокращения социальной защиты граждан.

Вопрос о компетенциях и квалификациях – это вопрос о целях образования, которые выступают активным ядром нормы качества образования, его стандартов.

Квалификационный подход предполагает, что профессиональная образовательная программа увязывается, как правило, с объектами (предметами) труда, соотносится с их характеристиками и не свидетельствует о том, какие способности, готовности, знания и отношения оптимально связаны с эффективной жизнедеятельностью человека во многих контекстах.

В известном смысле, если перефразировать Э. Фромма, философия квалификационно-ориентированного образования отвечает типу жизнедеятельности «тебя живут». Компетентностный подход нацелен на другой тип жизнедеятельности – «я живу». Квалификация означает

преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях и алгоритмах. Компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, динамике профессий, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей (еще раз повторимся – это не исключает требования высокого профессионализма в конкретных предметных областях). Компетенции будут востребованы в «обществе полной занятости», к которому продвигаются современные развитые страны. «Так называемое “общество полной занятости” развилось в ходе этого процесса “кочевую мультиактивность”». Дитер Мунк пишет о стремительном возрастании неуверенности, которая сопровождает жизнь людей [45]. Он отмечает, что уже в середине 80-х годов прошлого столетия исследователи (Бек и др.) прогнозировали трансформацию традиционных форм в новую систему гибких, многообразных, полных риска форм занятости и своеобразное с этим разделение рынка рабочей силы на стандартизированную и нестандартизированную норму рабочей силы, а также замену нормируемой работы на ненормированную.

«Речь идет, – рассуждает Георгес Т. Роос, – больше, чем о перевозимой гибкости: справиться с ненадежностью означает воспринимать как шанс кризисы, провалы, переходы, множественный выбор (multioptionen). ... В будущем труд будет представлять собой не выполнение определенного задания, а “решение проблем” и “управление проектами”... Новая форма труда требует способности мыслить категориями процесса (prozesshaft) и уметь определять цель по ходу дела. Требуется способность мыслить различными сценариями и действовать с учетом нескольких альтернатив. ... Креативное обучение является центральной задачей будущего... Оно должно дать возможность человеку будущего принимать новые решения, находить новые пути и генерировать новые идеи. ... Под креативным образованием сейчас понимается больше, чем “уравнивание” по отношению к интеллектуальным требованиям. В будущем ему будет отводиться ключевая роль» [47].

Отдельные ученые Запада нередко высказывают гипотезу о «конце профессионального общества, хотя... указание на профессиональность ... по-прежнему является существенным индикатором идентификации личности в нашем обществе (Фюрстенберг)» [45].

Дитер Мунк свидетельствует, что «причины и признаки процесса трансформации, которые определяются одновременно структурными изменениями системы занятости и структурными переменами требований и ожиданий, широко обсуждались в научных исследованиях 1997–1999 гг. Одновременно с этим были названы некоторые центральные проблемные поля:

- интернациональное рабочее движение, широко обсуждаемое под шифром глобализации...;
- реструктуризация и размытые концепции организации работ...;
- японский вызов (Таканаши, 1998);
- последовательность технологических изменений, ... внедрения новых технологий для производственной организации труда, также как и растущие требования к профессиональной квалификации – в количественном и качественном аспектах;
- “Кризис рабочих профессий” (Луц/Вос, 1998);
- возрастающая индивидуализация и повышение уровня требований...;
- количественное и качественное достижение образовательного уровня индустриального общества; высшее образование становится “нормальным случаем” в образовательном цензе населения;
- трансформация индустриального общества с преобладанием технопромышленной продукции к идеалу информационно-научного общества, которое представлено в концепции жизненного отражения как “пожизненные знания”» (Арнольд/Гизеке, 1998 и Бредель, 1998) [45].

## **1.2. Проблема определений: компетентность – компетенция**

«Проблему определений» упоминают многие исследователи (Аллен, Капейл и Свен, Эраут, Мулдер, Ван дер Санден и др.).

Проблема дефиниций сводится к их множеству и отсутствию общепринятой дефиниции. Она вовсе не означает отрицание новой каче-

ственной характеристики образования вообще и высшего образования, в частности. Феномен компетентности/компетенции вызван к жизни, как это мы пытались доказать выше, объективными причинами. Проблема же определений – это скорее проблема его субъективной интерпретации. Ознакомимся с существующими определениями и попытаемся выяснить общее между ними. И.А. Зимняя [14] пишет, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

В существующих определениях Н.А. Гришанова отмечает следующие сущностные характеристики компетентности:

- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места;
- овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой;
- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, оптимальных для выполнения трудовой деятельности в современной производственной среде;
- способность делать что-либо хорошо, эффективно в широком формате контекстов с высокой степенью саморегулирования, саморефлексии, самооценки; быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды [11].

Из приведенных определений становятся очевидными следующие особенности, отличающие компетентность от традиционных понятий – знания, умения, навыки, опыт:

- ее интегративный характер;
- соотнесенность с ценностно-смысловыми характеристиками личности;
- практико-ориентированная направленность.

Следует избегать когнитивистских или инструментальных упрощений компетенций.

Ю.Г. Татур считает, что:

- компетентность – интегральное свойство, характеристика личности;
- показатель успешной\* деятельности [31].

Компетентность характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности.

Если учесть сказанное, то компетентность специалиста с высшим образованием – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая ее социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования.

В.Д. Шадриков говорит, что при всем многообразии подходов к определению компетенции и компетентности авторы не выходят за устоявшиеся определения. Компетентность понимается как владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чем-либо, делать или решать что-либо. Различия наблюдаются в понимании:

- компетентности как актуальных качеств личности или скрытых психологических новообразований;
- предметной наполненности компетенций как системных новообразований, качества личности [36].

Когда речь идет о компетентности как следствии овладения знаниями, навыками, опытом, акцент делается на том, какими должны быть эти знания, навыки, опыт. Когда мы рассматриваем компетенции как личностные новообразования, на первый план выдвигаются вопросы их структуры, составляющих компонентов и связей между ними. Когда же мы говорим о компетенциях, которые должны быть сформированы в образовании, то и здесь выделяется их вполне определенное число. Основываясь на трудах отечественных психологов, И.А. Зимняя выделяет три группы компетентностей, а именно компетентности, относящиеся:

---

\* Здесь «успешная» – это соответствующая требованиям, предъявляемым к ней со стороны общества.

- 1) к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности;
- 2) к взаимодействию человека с другими людьми;
- 3) к деятельности человека во всех ее типах и формах.

Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но и не должна отождествляться с ней. Термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования [14].

Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин [32] склоняются к мысли, что компетенция представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические, – связанные с познанием, личностные, социальные), которые активизируются (актуализируются) и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции.

В рамках предлагаемого к использованию (в стандартах нового поколения) компетентного подхода наряду с категорией «компетенция» необходимо конкретизировать также и понятие «компетентность» [32].

Итак, под компетентностью понимается интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях). Компетентность, так же как и компетенция, включает в себя когнитивный (познавательный), мотивационно-ценностный и эмоционально-волевой компоненты. Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях.

Компетентность проявляется в лично-ориентированной деятельности. Поэтому проявление компетентности оценивается на основе сформированной у выпускника вуза совокупности умений (интегративно отражающих эту компетентность) и его поведенческих (пси-

хологических) реакций, проявляющихся в разнообразных жизненных ситуациях.

Да, компетенция – не бесспорное и очевидное явление в контексте классической образовательной культуры. В чем «добавочное значение» компетенций по отношению к способностям, квалификациям, знаниям? Немецкий исследователь Эрпенбек высказывает мнение о том, что важнейший теоретический ракурс компетенции получают в теории А.Н. Хомского (Chomsky) в его идее «языковой компетенции» – определенной самоорганизационной диспозиции. Под последней, Хомский понимает «всеобщность лингвистических знаний родного языка, которая делает возможным «производить» все важнейшие предложения языка, а также образовывать любые новые, ранее не принадлежащие предложения, согласно грамматике и правилам» [38].

Эрпенбек рассматривает компетенцию как диспозицию самоорганизации. Учитывая то обстоятельство, что проблемные решения и действия принимаются и реализуются в комплексных, динамичных системах, таких, как большинство сегодняшних предприятий и организаций, компетенции можно понять в контексте современной теории самоорганизации, синергетики, радикального конструктивизма, теорий катастроф, хаоса и сложностей. Способности, готовности и знания оказываются связанными относительно ценностей и реализуемыми посредством волевых импульсов: диспозиционными предпосылками целенаправленного или целеоткрытого поведения под массивной ненадежностью решений. То есть, сегодня человек функционирует и развивается в пространстве «пластичных целевых полей» (Ева-Мария-Роер), а компетенции выступают важным персональным ресурсом (Б. Бергман) [39].

В литературе можно встретить определения профессиональных (профессионально ориентированных); общих (ключевых, базовых, универсальных, транспредметных, метапрофессиональных, переносимых, надпрофессиональных, ядерных и т.д.); академических и др. компетенций.

Профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [46]. Иными словами, это свя-



занные с предметом навыки, соответствующие методы и технические приемы, присущие различным предметным областям.

Говоря о важности специфических предметных компетенций для вторых (магистерских) степеней (по структуре высшего образования, согласно Болонской декларации), Сьюр Берган резонно замечает: «Все вторые степени, безусловно, обеспечивают обучаемого значительным числом переносимых компетенций. В то же самое время компетенции, отражающие специфику конкретного предмета, не менее важны для того, кто хочет пригласить на работу историка с хорошим знанием чешского языка или рассматривает заявление о приеме в докторантуру по информатике» [6, 387].

Если предметные компетенции опираются на специфические атрибуты области обучения, то базовые (ключевые и т.п.) компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся ступеней высшего образования.

*Общие компетенции* рассматриваются как способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной.

Общие компетенции иногда называют инструментальными, безличными, систематическими [17].

*Переносимые компетенции* выражаются в способности рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ и синтез, решать задачи (принимать решения), адаптироваться, быть лидером, работать как в команде, так и самостоятельно [22].

В Германии в профессиональном образовании нередко говорят о социальных и персональных компетенциях.

*Первые* – это готовность и способность формироваться и жить в социальном взаимодействии: изменяться и адаптироваться; вырабатывать способность к рациональной и ответственной дискуссии и достижению согласия с другими.

*Вторые* – это готовность и способность личности: выявлять, осмысливать и оценивать шансы своего развития, требования и ограничения в семье, профессии, общественной жизни; проявлять собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные планы.

*Персональные компетенции* охватывают личностные качества, такие, как самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности [46].

Глоссарий ЮНЕСКО содержит термин «образование, основанное на компетентности», под которым понимается «образование, базирующееся на описании, изучении и демонстрировании знаний, навыков, поведения и отношений, требуемых для какой-либо определенной роли, профессии или карьеры» [26, 96].

В пособии Prime (Research and Development) различают понятия «компетентный, компетенция, компетентность». Компетентностный (*прилагательное*) в смысле высококачественная деятельность («компетентностный человек»). Компетентность (*существительное*): быть компетентным («компетентность менеджмента», «компетентность менеджера»). Компетенция (*существительное*) имеет двойное значение: задачи, выполняемые некоторым лицом («приготовление пищи») и персональные качества некоторого лица («лидерство», «проницательность»). Оба последних значения появились в США. Кроме того, выделяются широкий и узкий взгляды на компетенции: узкий взгляд означает следование правилам и процедурам, использование технических/профессиональных навыков для выполнения типовых задач; широкий взгляд предполагает требования большие, чем необходимые для отдельной работы, отвечающие лучшей существующей практике и будущим рынкам труда.

Говорят также о двух подходах к компетенциям: рефлексивном (отражение существующей практики и того, что люди могут делать в настоящее время) и стратегическом (компетенции определяются предвосхищением будущих потребностей экономики и являются стимулирующими, требующими напряжения сил, направленных на большее, чем делается «здесь» и «сейчас») [44].

Один из известных исследователей результатов образования и компетенций Стивен Адам (университет Вестминстера) говорит о том, что «в определенной мере компетенции и компетентности используются в связи с результатами обучения ... Компетенция может в широком смысле относиться к способности, умению, возможности, навыкам, пониманию и т.д. Компетентностный человек – это некто с достаточ-

ными навыками, знаниями и возможностями. Некоторые принимают более узкую точку зрения и приравнивают компетенцию только к навыкам, приобретенным в процессе подготовки» [7, с. 116].

Стивен Адам констатирует, что данный термин не имеет единого понимания. В проекте TUNING, замечает он, предполагается, что компетенции и навыки включают «*знание и понимание*» (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), «*знания, как действовать*» (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям) и «*знание, как быть*» (ценности, являющиеся неотъемлемой частью восприятия и жизни с другими в социальном контексте). «Компетенции, – заключает Стивен Адам, – представляют комбинацию характеристик (относительно знаний и их применения, навыков, обязанностей и позиций и используются для описания уровня или степени, в которых человек может продемонстрировать их). В этом контексте компетенция или набор компетенций означают, что человек может проявить определенные способности или навыки и выполнить задание так, что это позволит оценить уровень достижений. Компетенции могут демонстрироваться и, следовательно, оцениваться» [Там же].

Можно видеть, что большинство дефиниций основываются на чем-то общем, а именно:

1. Компетенции как единство теоретического знания и практической деятельности на рынках труда.

2. Компетенции как наиболее общий язык для описания результатов образования. В этом смысле компетенции:

- исключают вмешательство в образовательный процесс, методы и технологии обучения;
- способствуют сравнению и подтверждению степеней при соблюдении автономии учебного заведения, его способности к инновациям и экспериментам (устанавливают общие показатели уровня);
- содействуют разработке учебных программ (процесс их проектирования начинается с идентификации результатов обучения);
- используются для внутренней и внешней оценки качества высшего образования посредством идентификаторов ключевых компетенций.

Выделяют также академические компетенции, которые интерпретируются как владение методологией и терминологией, собственными отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей и осознание их аксиоматических пределов [17].

Приведенный беглый и довольно произвольный обзор дефиниций компетенций представляет только малую часть их фактического изобилия, отражающего авторские понимания сущности этого феномена, многообразие нюансов и акцентов.

Что общего между ними? Того общего, которое, может быть, скорее угадывается, нежели осознается и аргументируется?

Представляется, что во всех упомянутых определениях отражается (предчувствуется) спонтанно происходящий общесистемный (парадигмальный) сдвиг образования от содержательно-знаниево-предметной (дисциплинарной) парадигмы к новой ориентации на вооружение личности готовностью и способностью к эффективной жизнедеятельности в широком поле различных контекстов. Становится все более востребованным саможизнетворчество личности. Поиск адекватных компетенций как интегрированного результата образования – это одна из попыток смягчить возможность фрустрационных травм, вероятность которых многократно повышается в условиях стремительного (стихийного) нарастания динамизма и неопределенности. Компетентностный подход в образовании, в конечном счете, есть приведение последнего в соответствие с новыми условиями и перспективами, – это возникновение стратегической установки образования, включая высшее (а может быть, его в первую очередь) на адекватность [8].

Западные эксперты видят полезность компетенций в следующем:

- «– Дальнейшая прозрачность академических и профессиональных профилей для степеней и учебных программ, а также усиливающийся аспект на результаты;
- развитие новой парадигмы студентоцентрированного образования и необходимость сосредоточиться на управлении знаниями;
- растущая потребность в образовании в течение всей жизни и в более гибкой организации обучения;

- обеспечение высочайших уровней трудоустраиваемости и гражданственности;
- усиление европейского измерения высшего образования;
- обеспечение языка, более пригодного для консультаций с заинтересованными кругами» [7, с. 153].

### **1.3. Результаты образования как выражение компетенций**

В Берлинском коммюнике министров, отвечающих за высшее образование, в частности, говорится: «Министры призывают государства, участвующие в Болонском процессе, выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для своих систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, *результатов обучения, компетенций* и профиля» (курсив наш – В.Б.).

Зададимся вопросом: что такое результаты образования? Обратимся к отечественным и западноевропейским исследователям, представляющим образовательные системы, в которых уже на протяжении многих лет ведется проектирование моделей деятельности и результатов образования.

Процитируем ряд дефиниций «результатов образования», взяв их из публикации Стивена Адама [7, с. 112–113].

SEEC, NICCAT, NUCCAT. Кредиты и квалификации – руководство по кредитам для квалификаций в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии (ноябрь 2001 г.) считает, что результаты образования – это «формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать в конце периода обучения».

Итоговый доклад по проекту SOCRATES (фаза 1): настройка образовательных структур, глоссарий: «результаты обучения – это формулировки того, что обучающийся, как ожидается, будет знать, понимать

и/или будет в состоянии продемонстрировать по завершении процесса обучения».

Рабочий документ «Кредиты и структура квалификаций для Уэльса (июнь 2003 г.): «формулировки того, что обучающийся, как можно ожидать, знает, понимает и/или в состоянии делать как результат практики обучения».

Совет по аккредитации высшего образования (СНЕА–США): «результаты обучения должным образом определяются в терминах знаний, навыков и умений, которые приобрел студент в конце (или как результат) участия в конкретной совокупности практики высшего образования».

Американская Ассоциация юридических библиотек: «Результаты обучения – это формулировки, которые определяют, что обучающийся будет знать или сможет делать как результат учебной деятельности. Результаты обычно выражаются как знания, навыки или позиции».

Университет Хертфордшира: «результаты обучения – это конкретные измеряемые достижения».

Транснациональный европейский проект по оцениванию (ТЕЕР): «результат обучения – это формулировка того, какими компетенциями должен, как ожидается, обладать студент в результате процесса обучения».

Правительство Британской Колумбии: «формулировки результатов обучения – это стандарты содержания для образовательных систем. Результаты обучения – это формулировки того, что студенты, как ожидается, знают и могут делать на указанной ступени. Результаты обучения включают установленный учебный план».

Ориентация на результаты обучения означает:

- стремление достичь большей точности в определении того, чем завершится образовательный процесс для каждого студента. Очевидно, что подобная постановка вопроса переносит акцент с намерений и задач преподавателя на реальные достижения обучающихся. Здесь лежит водораздел между целями, задачами и результатами образования.

*Цели* выражают концентрированные ожидания общества, государства, вуза в части, касающейся ценностной направленности образовательного процесса, его обобщенного гностического, деятельност-

ного и психологического результата. При этом следует помнить, что цели образовательных программ становятся более динамичными и чуткими к потребностям общества и рынку труда.

*Задачи* касаются тех конкретных предъявлений преподавателям и студентам, которые следует реализовать в ходе освоения образовательной программы с точки зрения научения студентов справляться с ними.

*Компетенции* в широком смысле относятся к способности, умению, возможностям, навыкам и пониманию. «Компетентный человек, – замечает С. Адам, – это некто с достаточными навыками, знаниями и возможностями [7, с. 116]. Однако признается, что, во-первых, связь между результатами обучения и компетенциями – сложная сфера и предмет споров и немалой путаницы» [7, с. 116] и, во-вторых, «свободное использование всех этих терминов в качестве взаимозаменяемых приводит к путанице и поэтому необходимо всячески стремиться к единому пониманию терминов» [7, с. 117].

*Результаты* описывают те интериоризованные студентами способы деятельности и знания, которые однозначно свидетельствуют об их предусмотренных данным уровнем образования академическом и профессиональном становлении.

Результаты обучения – это усвоенные знания и освоенные компетенции. Таким образом, результаты образования по-новому ставят вопрос о проектировании образовательных программ, их преподавании, оценивании, самостоятельной работе студентов, обеспечении качества. Процитируем Смита Адама: «Результаты обучения, ... возможно, формируют важную часть подходов двадцать первого столетия к высшему образованию и ревизии насущных вопросов, а именно: *что, кому, как и когда* мы преподаем и *что, когда, как, где и когда* мы оцениваем. Самый характер и роль образования подвергается сомнению, теперь больше, чем когда-либо прежде и результаты обучения являются тем важным инструментом, который делает итоги обучения понятными для студента, гражданина, работодателя и педагога. С точки зрения проектирования и разработки учебных планов результаты обучения находятся в центре деятельности по реформированию образования. Они представляют собой изменение акцента от «преподавания» к «обучению», который символизируется принятием студентоцентри-

рованного подхода в противоположность традиционному, ориентированному на преподавателя, подходу. Студентоцентрированное обучение помещает в фокус отношение «преподавание–обучение–оценивание» и фундаментальные связи между проектированием, постановкой и измерением обучения» [7, с. 111].

Оценивая прогрессивный потенциал установок образовательных программ (стандартов) на результаты (они бесспорно конструктивны с точки зрения их пользы для разработчиков стандартов, программ и учебных планов, для обеспечения качества и соблюдения образовательных стандартов, для обучающихся, а также в целях достижения прозрачности на национальном и международном уровнях), тем не менее, западные исследователи видят в них и серьезные недостатки. Они касаются философских и практических вопросов. С точки зрения философии образования жесткая ориентация на результаты образования сужает миссию высшего образования, его этическую и духовную функции, его нацеленность на развитие личности, сохранение, наследование и развитие ценностного «ядра нации». «Метод результатов» более пригоден для начальных и средних уровней профессионального образования. «Результаты обучения, – говорит С. Адам, – рассматриваются как наступление на ... концепцию образования, которое превращает преподавателя в посредника и сводит все многообразие образования к тупому инструментальному подходу» [7, с. 117].

С позиций практики, разработка результатов обучения весьма трудоемкая и специализированная задача, требующая немалых средств и времени. Могут также сказаться и психологические причины «отторжения» данного метода, так как его освоение приведет к изменениям в преподавании, организации учебной деятельности студентов, во взаимодействиях обучающихся и обучающихся, в оценивании. С другой стороны, результаты образования могут получить зауженную или, напротив, расширенную интерпретацию. Кроме того, формулировка результатов образования предполагает наличие четких структур дескрипторов (определителей) квалификаций. «И, наконец, – заключает С. Адам, – иногда переход к результатам обучения, часто связанный с введением критериев и модульных структур, приводит к перегруженности модулей или единиц, поскольку слишком много всего втискивается в ограниченный период обучения» [7, с. 118].



#### **1.4. Проект TUNING как поиск общеевропейских методологических подходов к проектированию компетенций**

Инициатива реализации проекта TUNING Education Structures in Europe (TUNING «Настройка образовательных структур в Европе») принадлежит двум университетам: Гронингена (Нидерланды) и Десту (Бильбао, Испания). Начало проекта пришлось на 2000 г. Проект в первых двух фазах имел пять линий направленности: линия 1 – универсальные компетенции; линия 2 – предметные компетенции; линия 3 – новые перспективы ECTS; линия 4 – подходы к преподаванию, оцениванию, обучению; эффективность и качество; линия 5 – совершенствование качества на программном уровне.

Проект прошел три фазы развития. Первая фаза (2000–2002 гг.) связана с определением компетенций для обеих ступеней высшего образования в таких предметных областях, как деловое администрирование (бизнес), химия, педагогические науки (образование), наука о земле (геология), история, математика и физика. Вторая фаза (2003–2004 гг.) дополнилась еще двумя направлениями подготовки – «сестринское дело» и «европейские исследования». На третьей фазе (с 2005 г.) предполагается охватить все страны, подписавшие Болонскую декларацию, провести необходимые информационные кампании, сосредоточиться на проблемах тестирования, оценки и мониторинга методологии проекта TUNING, обеспечения инструментов для улучшения качества образовательных программ, определения дескрипторов для третьей ступени высшего образования, разработки путей использования результатов обучения и компетенций для формального признания квалификаций или их частей и т.д.

Проект TUNING исходит из следующей основной посылки: «...степени могут быть сравнимыми и совместимыми, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней, и если их академические и профессиональные профили также сравнимы» [48].

При этом сами профессиональные профили должны отвечать запросам обществ, которые весьма многообразны. В силу этого, следует учитывать локальный, национальный и международный контексты.

В качестве единого языка для описания академических и профессиональных профилей предлагается язык компетенций. «Средства языка компетенций позволяют также описать общие опорные точки для различных предметных областей, предлагая некую не предписывающую систему координат для академического сообщества... Это язык, понятный европейским социальным группам, профессиональным организациям и любым другим заинтересованным сторонам» [48].

Проект видит особую роль компетенций в развитии новой образовательной парадигмы. Это касается прежде всего перехода от образования, центрированного на преподавании, к образованию, центрированному на обучении.

Предполагается изменение роли преподавателя. Он становится систематизатором знания, «ключевым игроком» в преподавании главных, основных понятий, руководителем и куратором работы студентов при более высоких уровнях консультирования и мотивирования последних. «Подобный сдвиг приводит к изменению подходов к образовательной деятельности, изменению учебного материала и образовательных ситуаций, поскольку он стимулирует вовлечение учащегося – индивидуальное и групповое – в подготовку презентаций, статей, в организованную обратную связь и т. д.

Кроме того, перенос акцента с входа на выход отражается и на оценивании успеваемости студентов...» [48].

Ориентация на компетенции способствует достижению более высоких стандартов качества образования, улучшению трудоустраиваемости и гражданственности. Трудоустраиваемость должна находить всяческое отражение в учебных программах. Это зависит от типа трудоустройства: после завершения первой или второй ступени.

Однако с точки зрения проекта, результаты обучения не могут «покрывать» только требования трудоустройства, они охватывают и собственно академические стандарты, и ценности.

Компетенции добавляют прозрачности к степени в масштабах всей Европы. Компетенции (предметные) для первой и второй ступеней позволяют выработать европейские опорные точки, «...которые можно считать общими, разнообразными и динамическими по отношению к конкретным степеням, а также для создания систем коорди-

нат, позволяющих прояснить и сделать более понятными связь и характер квалификаций» [48]. Системы аккредитации становятся более согласованными, благодаря широкому консенсусу относительно результатов образования и развитию общих структур квалификаций.

Проект TUNING исходит из того, что информация о целях образования, выраженная на языке компетенций, дает более целостный взгляд на образовательные программы. Еще раз напомним, что понятие «компетенций» в проекте включает в себя знание и понимание (теоретические знания академической области, способность знать и понимать), знание как действия (практическое и оперативное применение знаний в конкретной ситуации), знание как бытие (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 ответственности), которые описывают уровень или степень, до которых некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [48]. Компетенции реализуются и оцениваются. «Это означает, что о наличии или отсутствии компетенций нельзя говорить в абсолютных терминах. Обычно человек обладает ими в изменяющейся степени, так что компетенции могут быть помещены в континуум» [48].

Проект TUNING исследовал два типа компетенций: относящиеся к предметной области (академические предметно-специализированные компетенции), которые обеспечивают своеобразие и самостоятельность конкретных образовательных программ на соискание степени; общие компетенции, которые важны для конкретных социальных групп (например, выпускников, работодателей, профессорско-преподавательского состава). Компетенции всегда связаны со знанием. «Однако в случае предметных компетенций эта связь является более тесной. Совместные обсуждения на европейском уровне, что является общим отличительным и динамичным (инвариантным и вариативным), является серьезным шагом к пониманию и, следовательно, к созданию таких степеней, которые можно получать и использовать повсюду в Европе» [48].

Среди использованных в проекте TUNING методов заметное место занимал анкетный опрос выпускников, работодателей, профессоров.

Первоначально был подготовлен перечень из 85 компетенций и навыков, разбитый на три категории: инструментальные, межличностные и системные. Была выработана рабочая классификация:

- **Инструментальные компетенции** (имеют инструментальную функцию) – *когнитивные* способности (понимание и использование идей и мыслей); *методологические* способности (организация времени, стратегия учебы, принятие решений или решение проблем; *технологические* навыки (использование технических средств, навыки управления информацией и работы с компьютером); *лингвистические* навыки (письменная или устная коммуникация, знание второго языка).
- **Межличностные компетенции** – *индивидуальные* способности (выражение чувств, отношение к критике и самокритике); *социальные* навыки (межличностные отношения, работа в команде, приверженность общественным и этическим ценностям).
- **Системные компетенции** (относятся к системе в целом, позволяют видеть части в их связи и единстве).

В мае 2001 года был разработан окончательный вариант анкеты, в который включены 30 компетенций:

- **Инструментальные компетенции:**
  - способность к анализу и синтезу;
  - способность к организации и планированию;
  - базовые знания в различных областях;
  - тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
  - письменная и устная коммуникация на родном языке;
  - знание второго языка;
  - элементарные навыки работы с компьютером;
  - навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
  - решение проблем;
  - принятие решений.
- **Межличностные компетенции:**
  - способность к критике и самокритике;
  - работа в команде;

- навыки межличностных отношений;
  - способность работать в междисциплинарной команде;
  - способность общаться со специалистами из других областей;
  - принятие различий и мультикультурности;
  - способность работать в международной среде;
  - приверженность этическим ценностям.
- **Системные компетенции:**
    - способность применять знания на практике;
    - исследовательские навыки;
    - способность учиться;
    - способность адаптироваться к новым ситуациям;
    - способность порождать новые идеи (креативность);
    - лидерство;
    - понимание культур и обычаев других стран;
    - способность работать самостоятельно;
    - разработка и управление проектами;
    - инициативность и предпринимательский дух;
    - забота о качестве;
    - стремление к успеху.

В соответствующих анкетах требовалось дать ответы двух типов:

- о важности и уровне достижений;
- о ранжировании пяти компетенций, которые признаются наиболее важными.

При этом важность компетенции отражала мнение респондентов с точки зрения их работы по полученной профессии. Уровень достижений призван был отразить меру овладения респондентами данной компетенцией.

В консультациях были задействованы десятки европейских университетов, которые выбирались с учетом размера страны, интереса к проекту и т. д. По предметным областям к участию в проекте были приглашены:

- бизнес – 15 университетов;

- геология – 14 университетов;
- история – 17 университетов и международная сеть университетов для изучения истории на университетском уровне (CLIOHNet);
- математика – 15 университетов;
- физика – 14 университетов;
- образование – 15 университетов;
- химия – 15 университетов.

Данные по выборке отражены в табл. 1.

Таблица 1

Выборка респондентов

Предметные области	Выпускники		Работодатели		Профессора	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Бизнес	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Геология	656	12,7	138	14,6	145	14,5
История	800	15,4	149	15,8	221	22,1
Математика	662	12,8	122	12,9	122	12,2
Физика	635	12,3	85	9,0	121	12,1
Образование	897	17,3	201	21,3	134	13,4
Химия	612	11,8	96	10,2	102	10,2
Всего	5183	100,0	944	100,0	998	100,0

Цель вопросов относительно обоих аспектов (важность и уровень достижений) состоит в том, чтобы выяснить положения вузов с точки зрения приведенных выше тридцати компетенций, классифицированных на четыре категории:

- *концентрация* – компетенции, которые признаны очень важными, но характеризуются низким уровнем достижения;
- *низкий приоритет* – компетенции, которые не рассматриваются как очень значимые и отмечены низким уровнем достижения;
- *избыточное напряжение* – компетенции, которые не рассматриваются как очень значимые, но отмечены высоким уровнем достижения;
- *поддержка* – компетенции, которые характеризуются и как очень значимые и как имеющие высокий уровень достижений.

Это позволяет выявить сильные и слабые стороны высшего учебного образования и оказать последнему помощь в формировании своей политики. С помощью подобного ранжирования можно усилить слабые части, сделать еще более эффективными сильные, развить систему консультаций с внешней средой вузов (в режиме развития социального диалога и социального партнерства в сфере высшего образования).

Для методологии TUNING характерна кластерная схема выборки. Применение известной случайной выборки могло бы быть неоправданным в силу того, что респонденты не являются независимыми друг от друга. Одновременно не исключалась возможность появления определенного кластерного эффекта на страновом уровне.

Результаты TUNING в части компетенций таковы:

- со стороны *респондентов-выпускников* максимальную внутрикластерную корреляцию имеет «Знание второго языка» как с точки зрения важности (0,2979), так и с точки зрения достижения (0,2413) и «Приверженность этическим ценностям (важность, 0,1853). Выпускники оценивают университеты в большей мере в терминах достижения, чем в терминах важности;
- со стороны *респондентов-работодателей* многоуровневое моделирование свидетельствует, что по сравнению с выпускниками страновой эффект (работодатели из одной страны) оказывается сильнее, чем институциональный эффект – работодатели, «потребляющие» выпускников одного и того же вуза.

Сравнение оценок выпускников и работодателей выявило, что максимальную разницу в оценке имеет «приверженность этическим ценностям», которую работодатели ставят выше, чем выпускники. «Способность работать самостоятельно» оценивается намного выше выпускниками, чем работодателями.

Значимые различия в оценках между работодателями и выпускниками можно видеть в табл. 2.

Таблица 2

*Значимые различия в оценках  
между работодателями и выпускниками*

Компетенции		Разница работодатели /выпускники	%

Приверженность этическим ценностям	Работодатели оценивают выше, чем выпускники	0,3372	0,00
Способность работать в междисциплинарной команде		0,1463	0,00
Инициативность и предпринимательский дух		0,0979	0,07
Работа в команде		0,0957	0,04
Забота о качестве		0,838	0,11
Способность работать самостоятельно	Выпускники оценивают выше, чем работодатели	-0,1591	0,00
Элементарные навыки работы с компьютерами		-0,1559	0,00
Исследовательские навыки		-0,1104	0,09
Способность к организации и планированию		-0,900	0,04
Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний		-0,822	0,62
Навыки управления информацией		-0,0779	0,35
Решение проблем		-0,0554	1,80
Принятие решений		-0,0552	3,5

Что касается академического сообщества, то оно ставит «базовые знания в разных областях» на первое место, в то время как выпускники и работодатели отвели этой компетенции только двенадцатую позицию.

Следует отметить одну интересную особенность – «эффект страны», то есть мера влияния страны на респондентов. Можно говорить о трех группах эффекта: сильный, слабый и его отсутствие. Это обстоятельство так же предостерегает разработчиков учебных материалов (стандартов, образовательных программ) от механического использования результатов проекта в специфических условиях их стран.

Сильный «эффект страны» обнаружил и такие компетенции, как «знание второго языка», «способность работать самостоятельно», «стремление к успеху», «способность применять знания на практике», «забота о качестве», «инициативность и предпринимательский дух», «способность работать в междисциплинарной команде».

Слабый эффект проявлен относительно следующих компетенций: «исследовательские навыки», «базовые знания в различных областях», «способность порождать новые идеи (креативность)», «приверженность этическим ценностям», «разработка и управление проектами», «принятие различий и мультикультурности», «способность адаптироваться к новым ситуациям», «способность к критике и самокритике»,



«тщательная подготовка по основам профессиональных знаний», «лидерство».

Не подвержены «эффекту страны» компетенции: «работа в команде», «принятие решений», «навыки межличностных отношений», «способность общаться со специалистами из других областей», «решение проблем», «способность учиться», «способность к анализу и синтезу», «письменная и устная коммуникация на родном языке», «навыки управления информацией», «способность работать в международной среде», «способность к организации и планированию», «элементарные навыки работы с компьютером», «понимание культур и обычаев других стран».

Участники проекта сделали относительно предметных универсальных компетенций ряд предварительных выводов и констатировали вопросы, оставшиеся открытыми. Очевидно, что уровень отражения компетенций при разработке степеней высшего образования имеет четко выраженные страновые особенности, определяемые культурно-образовательными традициями. Кроме того, считается важным подчеркнуть, что «... компетенции и навыки всегда связаны со знанием, поскольку их формирование невозможно без обучения в какой-либо области или по какой-либо дисциплине» [48].

Итак, выводы сводятся к следующему:

**Вывод 1:** Развитие компетенций ведет к студентоцентрированному образовательному процессу. Это означает, что сопровождающая роль преподавателя будет направляться тем, чего должны достичь студенты. «Новая парадигма затрагивает и оценивание: имеет место переход от “входных” факторов к “выходу”, а также к процессам и контекстам, в которых находится обучающийся» [48].

Предстоит выявить воздействие этих «сдвигов» на вузовские структуры, тем более, что разработка, реализация и оценка компетенций нуждается в дальнейшем обсуждении.

**Вывод 2:** Определение академических и профессиональных компетенций должно быть обеспечено целостным учебным планом, разрабатываемым для той или иной степени.

**Вывод 3:** Важнейшее значение для обеспечения трудоустраиваемости выпускников имеют прозрачность и качество профессиональных профилей. Использование «языка компетенций» на уровне Приложения к диплому (Diploma Supplement) будет означать серьезный шаг и для достижения прозрачности и для повышения качества.

**Вывод 4:** Использование компетенций и акцент на результаты образования может оказать оптимизирующее влияние на продолжительность образовательных программ, что особенно актуально в аспекте образования в течение всей жизни.

**Вывод 5:** «Что касается формирования Европейского пространства высшего образования, совместное обдумывание, обсуждение компетенций для предметных областей и попытки определить их как динамичные опорные точки, могут сыграть важнейшую роль в создании легко понятных и сравнимых степеней, в принятии системы, существенным образом базирующейся на двух основных циклах, а также в расширении мобильности не только студентов, но особенно выпускников и профессионалов» [48].

**Вывод 6:** Консультации с соответствующими социальными группами при разработке программ обучения носят многообразный характер и выступают необходимым условием современной технологии проектирования образовательных материалов.

**Вывод 7:** Важно разработчикам учебных материалов отдать себе отчет в том, что касается полноты учета запросов социальных и профессиональных групп и знания широких общеевропейских тенденций.

**Вывод 8:** Предметные компетенции являются весьма важными для идентификации степеней и их совместимости.

**Вывод 9:** Универсальные компетенции позволяют придать профессиональным профилям четкую определенность при сохранении их открытыми к изменениям и адаптации.

Однако «следует ответить на ряд вопросов: какими темпами будут происходить изменения за пятилетний промежуток времени между окончанием программ первыми и последними выпускниками? Имеются ли компетенции, которые отвечают вновь возникающим потребностям? Необходимо заглянуть в будущее и предвосхитить некоторые явления» [48].

В отношении универсальных компетенций остается открытым ряд вопросов. Например, можно ли выделить *ядро* универсальных компетенций? Какой объем навыков должен быть выработан за период освоения образовательной программы? Определяется ли перечень компетенций характером степени или он выбирается вузом? Кто отвечает за формирование этих компетенций? Какими адекватными методами это достигается?

В рамках проекта TUNING были сформулированы результаты обучения для первой и второй степени (общие дескрипторы квалификаций высшего образования).

**БАКАЛАВР** обязан:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания;
- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий;

(Сравним этот набор результатов с дескрипторами уровня бакалавра, разработанного группой Jling Quality Initiative – JQI, в которую входили Марнис Лигвотер, Хосе Грифола, Ник Харрис, Вольфган Корнер, Кристиан Тун, Тон Вроейенштийн и др. Бакалавр:

- демонстрирует знания и понимание по дисциплинам, которые продолжают и дополняют общее среднее образование и включают некоторые аспекты, которые будут основой изучаемой области;
- может применять знания и понимание таким образом, чтобы демонстрировать профессиональный подход к работе и приобретенные компетенции (посредством нахождения и поддержки аргументов, решения проблем в изучаемой области);
- способен собирать и интерпретировать данные (в пределах области) проблемы и решения в форме, доступной как специалистам, так и не специалистам;
- имеет учебные навыки для продолжения обучения).

**МАГИСТР** обязан:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;

- уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;
- быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;
- демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;
- обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне.

(Группа JQI согласилась в том, что магистр:

- демонстрирует знания и понимание (на уровне бакалавриата), расширенных и/или углубленных по отношению к бакалавру, возможность для развития и/или применения идей в контексте исследований;
- может применять знания, понимание и способность решения проблем в новых или незнакомых обстоятельствах в более широких (мультидисциплинарных) контекстах соответствующей области;
- способен комплексно интегрировать знания и их трактовку, формулировать суждения при неполной или ограниченной информации, которые включают размышления над социальными и этическими обязанностями, связанными с применением этих знаний и суждений;
- может ясно и однозначно излагать свои выводы и знания как специалистам, так и не специалистам;
- имеет образовательные навыки для самообразования и автономного изучения).

Эксперты отмечают, что «наиболее существенен вклад проекта TUNING сделан на уровне предметно-специализированных компетенций, поскольку именно такие компетенции являются ключевыми для идентификации степеней, для совместимости и для определения циклов первой и второй степени. Каждая из групп определила список компетенций, относящихся к их предмету, и провела консультации с другими представителями академических кругов для оценки относительной важности этих компетенций и целесообразности их помещения в первый либо во второй цикл» [48].

Небезынтересными наблюдениями отмечена линия 2 проекта. Они, например, касаются того, что более общих в масштабах Европы результатов обучения следует добиваться на первом цикле высшего образования и что эти общие результаты в немалой мере зависят от соответ-

ствующей предметной области. «Второй цикл обычно является фазой специализации, хотя это лишь одна из возможных моделей. В любом случае студент, который выпускается из вуза как обучавшийся на втором цикле, должен быть способен проводить самостоятельные (прикладные) исследования» [48] и выполнять диссертационную работу.

Говорится и о том, что не все из приведенных выше компетенций и дескрипторов уровня (цикла) одинаково важны для каждой дисциплины (специальности, направления подготовки). Подчеркивается, что одни и те же результаты и компетенции могут быть получены при использовании весьма различающихся между собой методов обучения.

Участники проекта пришли к заключению, что, если общеевропейская структура в программах первого цикла возможна и правомерна, то для учебных программ второго цикла она является *контрпродуктивной* «Это однако, – пишут авторы обзора Линии 2, – может предполагать разработку индивидуального профиля на установленном уровне второго цикла. Этот профиль может базироваться на 1) расширении и углублении вертикального знания (специализация предметной области), 2) расширении и углублении горизонтального знания (дополнительные смежные предметные области) и/или 3) расширении и углублении разнообразных знаний (дополнительные предметные области) с тем, чтобы удовлетворить потребности заинтересованных кругов и сделать акцент на многообразии в Европе» [48].

Замечено было, что чем больше программа ориентирована на конкретную профессию, тем легче придти к соглашению по поводу *общего ядра* (эти предметы могут изучаться в любом вузе). Иная ситуация сложилась в отношении специальных предметов, так как они обеспечивают многообразие. В рамках дисциплин можно определить структуры, которые допускается использовать для объединения предметов в группы (группы предметов, расширяющих или углубляющих знания).

Приведем два примера из вопросников для академического сообщества по оценке степени важности специальных компетенций. Примеры относятся к предметным областям – истории и физике. Они, кстати сказать, разнятся по способу формулирования компетенций.

Пример 1: *История.*

1. Критическое понимание связи между текущими событиями и процессами в прошлом.
2. Способность корректно комментировать, аннотировать и редактировать тексты и документы в соответствии с основными канонами дисциплины.
3. Способность устно общаться на иностранном языке с использованием терминологии и методов, принятых в историографии.
4. Способность устно общаться на родном языке с использованием терминологии и методов, принятых в историографии.
5. Способность определить темы исследований, актуальных для историографических знаний и дискуссий.
6. способность представить результаты исследований в форме отчета в соответствии с основными канонами дисциплины.
7. Способность находить и использовать соответствующие источники информации (библиография, документы, устные свидетельства и др.) для исследовательского проекта.
8. Способность организовать сложную историческую информацию в логически последовательной форме.
9. Способность читать историографические тексты или оригинальные документы на родном языке, сводить, расшифровывать и каталогизировать данные надлежащим образом.
10. Способность читать историографические или оригинальные документы на других языках, сводить, расшифровывать и каталогизировать данные надлежащим образом.
11. Способность использовать компьютерные и Интернет-ресурсы и методы для переработки исторических или родственных данных (использование статистических, картографических методов, создание баз данных и др.).
12. Способность писать на родном языке, правильно используя различные типы историографической письменности.
13. Способность писать на других языках, правильно используя различные типы историографической письменности.
14. Знания и умение пользоваться инструментами других гуманитарных наук (таких, например, как литературная критика, история языка, история искусств, археология, антропология, право, социология, философия и др.).

15. Знания и уважение точек зрения, обусловленных другими национальными или культурными истоками.
16. Знание методов и вопросов, характерных для различных направлений исторического исследования (экономические, социальные, политические, гендерные и т. д.).
17. Знание различных историографических взглядов в различные периоды и в различных условиях.
18. Осведомленность о проблемах и темах современных историографических дискуссий.
19. Осведомленность о характере текущих исторических исследований и дискуссий.
20. Доскональное знание одного или более конкретных периодов прошлого.
21. Знание древних языков.
22. Знание и применение инструментов поиска информации, таких, как библиографические системы, архивные описи, электронные ссылки.
23. Знание и применение специальных инструментов, требуемых для изучения документов конкретных периодов (например, палеография, эпиграфика).
24. Знание дидактики истории.
25. Знание европейской истории в сравнительной перспективе.
26. Знание местной истории.
27. Знание национальной истории.
28. Знание диахронической структуры прошлого.
29. Знание истории европейской интеграции.
30. Знание мировой истории.
31. Другое (укажите).
32. Другое (укажите).

Пример 2: *физика*.

1. Приобретать дополнительные квалификации для карьеры посредством изучения факультативных единиц, иных, чем физика (*междисциплинарные позиции/способности*).

2. Понимать сущность физических исследований и способов их проведения, знать, каким образом физические исследования могут применяться в других областях знаний, например, в инженерии; способность планировать экспериментальные и/или теоретические процедуры для: (i) решения текущих проблем в научных или промышленных исследованиях; (ii) улучшения существующих исследований (*навыки фундаментальных и прикладных исследований*).
3. Быть способным работать в междисциплинарной команде, представлять результаты своих исследований и поисков в литературе как профессионалам, так и неспециалистам (*специальные навыки коммуникации*).
4. Быть способным осуществлять следующую деятельность: профессиональная деятельность в рамках прикладных технологий – на промышленном и лабораторном уровнях, – связанная главным образом с физикой и, в частности, с противолучевой защитой, телекоммуникацией, телеметрией, дистанционным контролем со спутников, контролем качества, работой в государственных и частных исследовательских центрах (включая менеджмент), с обязанностями в вопросах анализа и моделирования с используемыми для них аспектами физики и компьютерного обеспечения (*спектр доступных мест работы*).
5. Быть способным осуществлять следующую деятельность: поддержка и развитие научных технологических инноваций; планирование и управление, связанные с физикой технологий в таких секторах, как промышленность, охрана окружающей среды, здравоохранение, культурное наследие, государственное управление, банковское дело; популяризация науки с акцентом на теоретические, экспериментальные и прикладные аспекты классической и современной физики (*спектр доступных мест работы*).
6. Быть способным сравнивать новые экспериментальные данные с существующими моделями для проверки их достоверности и предлагать изменения, улучшающие соответствие моделей и данных (*навыки моделирования*).
7. Быть способным проявлять личную ответственность в условиях свободного выбора элективных/факультативных курсов. Благодаря широкому спектру научных методик, предлагаемых учебным планом, студент/выпускник должен быть способным приобрести профессиональную гибкость (*гуманитарные/профессиональные навыки*).



8. Быть способным браться за новые области на основе самостоятельных занятий (*умение учиться*).
9. Быть способным четко оценивать порядок величин, формировать ясное восприятие и понимание ситуаций, которые являются физически различными, но демонстрируют сходство, что позволяет использовать известные решения для новых проблем (*навыки решения проблем*).
10. Быть способным выявлять основные составляющие процесса/ситуации и строить рабочую модель этого процесса/ситуации. Выпускник должен быть способен выполнить необходимые аппроксимации, чтобы довести проблему до конкретного уровня. Обладать критическим мышлением для создания физических моделей (*навыки моделирования и навыки решения проблем*).
11. Быть способным самостоятельно делать вычисления, в том числе в ситуациях, когда требуется небольшой компьютер или мощная ЭВМ; выпускник должен быть способен разрабатывать программы математического обеспечения (*навыки решения проблем и владения компьютером*).
12. Быть способным находить и использовать физическую и другую техническую литературу, а также другие источники информации, необходимые для исследовательской работы и разработки технического проекта. Необходимо хорошее владение техническим английским языком (*навыки поиска и использования литературы*).
13. Быть способным понимать социальные проблемы, встречающиеся в профессиональной деятельности, и осознавать этические особенности научных исследований и профессиональной деятельности в области физики, принимать ответственность в области заботы о здоровье граждан и защиты окружающей среды (*этическое сознание*).
14. Быть способным работать с большой степенью самостоятельности, брать на себя ответственность за планирование проекта и управление структурами (*навыки менеджмента*).
15. Быть подготовленными к соисканию должности учителя физики в средней школе (*спектр доступных мест работы*).
16. Пользоваться возможностью получать информацию о новых явлениях и методах, обладать способностью давать профессиональные консультации о возможном спектре их применения (*специальные навыки совершенствования*).

17. Владеть глубоким знанием основ современной физики, например, квантовой теории и др. (*глубокая общая культура в области физики*).
18. Хорошо знать современное положение дел, как минимум, в одной из активно развивающихся специальностей физики (*знакомство с передовыми исследованиями*).
19. Хорошо понимать важнейшие физические теории, проникая в суть их логической и математической структуры, экспериментальной поддержки, а также физических явлений, описываемых этими теориями (*понимание теории физических явлений*).
20. Познакомиться с работами «гениев», т.е. с многообразием и привлекательностью физических открытий и теорий, обеспечивая таким образом знание высочайших стандартов (*восприимчивость к абсолютным стандартам*).
21. Познакомиться с областями физики, важными не только из-за присущей им значимости, но и вследствие их актуальности для будущего физики и ее приложений; проявить осведомленность о методах, применимых ко многим областям физики (*общая культура в области физики*).
22. Познакомиться с важнейшими экспериментальными методами; быть способным самостоятельно проводить эксперименты, а также описывать, анализировать и критически оценивать экспериментальные данные (*навыки проведения экспериментов и лабораторные навыки*).
23. Совершенствовать владение иностранным языком, изучая курсы, преподаваемые на иностранном языке, т.е. осуществлять обучение за рубежом по программам обмена и признания кредитов в зарубежных университетах или исследовательских центрах (*общие и специальные навыки владения иностранным языком*).
24. Понимать и осваивать использование наиболее широко применимых математических и численных методов (*навыки решения проблем и математические навыки*).
25. Другое (укажите).
26. Другое (укажите).
27. Другое (укажите).

Респондентам было предложено оценить степень важности указанных компетенций для обоих уровней высшего образования и указать наиболее характерные для магистерского уровня. Что касается истории, то кроме вышеперечисленного, от них организаторы исследования намеревались получить мнения о том, насколько приведенные компетенции важны для студентов трех категорий: изучающих историю для получения степени; изучающих исторические курсы в рамках других областей подготовки; изучающих те предметные области, где история играет соответствующую роль.

Признано целесообразным, чтобы общие результаты обучения для той или иной дисциплины или области проектировались на некотором «наднациональном уровне». Для Европейского пространства высшего образования важны не только сравнимые национальные образовательные системы, но и сравнимые *структура и содержание* обучения. «Этим целям наилучшим образом отвечает определение результатов и компетенций, а также использование ECTS как системы переноса и накопления» [48].

Теме кредитов (линия 3) в проекте TUNING отведено весьма заметное место. Это и понятно. ECTS в данное время является одним из краеугольных камней сравнимости и совместимости как периодов обучения, так и квалификаций. ECTS рассматривалась в двух перспективах: макро- и микро-, что нашло свое отражение в двух стратегических документах. Один из них касается создания панъевропейской структуры накопления кредитов; другой – посвящен анализу связей между образовательными структурами, результатами обучения, учебной нагрузкой и вычислением кредитов.

«Единственный разумный путь вперед, – говорится в одном из отчетов о проекте, – принять ECTS в качестве европейской кредитной системы и далее развивать ее как систему переноса и накопления. Это требует не только общего понимания ее основных принципов, но и наличия общей методологии измерения нагрузки» [48].

Тем не менее нельзя расценивать кредиты как достаточный показатель достижений в обучении. Важными составляющими выступают результаты образования и компетенции. Посредством последних устанавливаются стандарты для соответствующего уровня навыков как связанных с предметом, так и общих. В рамках проекта исследовалась

связь между компетенциями и кредитами ECTS и проверялось использование ECTS как инструмента проектирования учебных программ.

Итоги проекта в части ECTS как системы переноса и накопления кредитов подразделяются на четыре категории: образовательные структуры; результаты обучения и компетенции; Европейская система переноса и накопления кредитов; нагрузка.

По поводу *образовательных структур* пришли к следующим заключениям:

*во-первых*, сравнение предполагает не только сравнимость структур высшего образования, но и сравнимости структуры и содержания образования. Для этого требуется определить результаты обучения/компетенции и использовать ECTS;

*во-вторых*, имеется очевидная связь между образовательными структурами, результатами обучения, нагрузкой и начислением кредитов;

*в-третьих*, стандартные периоды обучения в странах Европы различаются гораздо меньше, чем предполагалось;

*в-четвертых*, сравнимость структур и признаваемых степеней/квалификаций (в масштабах страны и в международном плане) чрезвычайно необходима современному студенту, который отдаст предпочтение наиболее удовлетворяющим его потребности программам;

*в-пятых*, следует добиваться сопоставимости продолжительности обучения на обеих ступенях высшего образования (180–240 кредитов ECTS для первой ступени, 90–120 для второй).

Относительно результатов/компетенций были сделаны следующие выводы:

- конкуренция требует прозрачности в определении результатов обучения посредством ECTS, поэтому методология ECTS и ее инструментарий имеют важнейшее значение;
- кредиты не являются исчерпывающим показателем академических успехов студента и нуждаются в определении результатов/компетенций;
- кредиты, которые базируются на установленных результатах/компетенциях, выступают важным средством проектирования учебных планов;

- четкая формулировка результатов обучения облегчает перенос и накопление кредитов;
- европейское многообразие высшего образования будет сохранено, так как сравнимые результаты обучения могут быть получены в системах с различными культурно-образовательными традициями.

По поводу ECTS, как единственной в Европе системы, констатировалось:

- все европейские страны должны согласиться на применение ECTS как панъевропейской системы;
- ECTS послужит условием развертывания в Европе гибких нестандартных видов высшего образования, его организационных форм;
- требуется разработка системы индикаторов уровней и дескрипторов типов курсов;
- будучи принятой на национальном уровне, система ECTS теряет свой относительный характер;
- 60 кредитов – это нагрузка типичного студента в течение одного учебного года; что касается количества часов работы студента, которое требуется для достижения некоторого заданного результата, то это зависит как от способностей студента, так и от стиля и методов обучения, ресурсов, учебного плана и т.д.;
- кредиты исчисляют необходимую нагрузку и вносят ограничения на то, что реально можно включить в тот или иной курс или в учебный год;
- кредиты не переносятся автоматически из одного контекста в другой.

«Система ECTS, – читаем в одном из информационных сообщений о проекте TUNING, – не предполагает измерения уровней с помощью кредитов. Однако при использовании кредитов в национальной системе, правила присуждения квалификаций обычно определяют не только число кредитов, требуемых для конкретной квалификации, но и некоторые нормы, касающиеся уровня, на котором эти кредиты должны быть получены, а также тип курсов» [48].

Рекомендованы, как возможный шаг вперед, дополнительные дескрипторы уровней и типов курсов. По уровням выделены курсы:

**BASIC** – курс базового уровня (дает введение в предмет);

---

---

INTERMEDIATE	– курс промежуточного уровня (служит для углубления знаний);
ADVANCED	– курс повышенного уровня (предназначен для дальнейшего укрепления профессиональных знаний);
SPECIALISED	– курс специального уровня (применяется для формирования знаний и опыта в конкретной области или в конкретной дисциплине);

Что касается типов курсов, то они подразделяются на:

CORE	– основной курс (часть «ядра» программы обучения);
RELATED	– смежный курс (дополняющий «ядро» программы);
MINOR	– непрофилирующий курс (факультативный или вспомогательный).

«Уровни и курсы служат дополнительными, очень важными дескрипторами», – заключают эксперты проекта [48].

Понятно, что виды и типы курсов будут уточнять характер приобретенного опыта. К тому же это позволит ввести простую систему кодов. Скажем, код **5-I-R** означает, что данный элемент имеет нагрузку в 5 кредитов, предлагается на промежуточном уровне и является дополнительным курсом.

Наконец, в теме ECTS, как одной из линий проекта TUNING, исследовалась проблема нагрузки студентов. По этому поводу были сделаны две рекомендации: *первая* свелась к тому, что вычисление нагрузки в терминах кредитов составляет прерогативу академического персонала; *вторая* говорит о том, что номинальное учебное время студента (количество часов, которое, в среднем, потребуется для достижения установленных результатов) зависит, по меньшей мере, от таких факторов, как многообразие тенденций, структурной логики и контекста учебного плана, методов преподавания, самостоятельной работы студента, форм и инструментов оценивания, организации образовательного процесса, личных способностей и усердия самого студента, его финансовой поддержки.

Среди различных мнений, высказываемых в нашей академической среде, можно встретить и такие, например, что компетентностному подходу присущ пафос «практичности», что он, по сути своей, «есть

утверждение некоторого специфического типа рациональности» (так ли это? – заглянем еще раз в общие компетенции, сформулированные в TUNING-проекте), что «компетентностная модель образования отчетливо тяготеет к адаптивному типу» развития (в противоположность «локомотивной» стратегии), воспринимаемому с «онтологическим смирением», что «компетентностный подход есть отражение стремления сделать российское образование и его продукт (выпускники учебных заведений разного уровня) пригодными для реалий глобальной рыночной экономики» [1].

О рисках, связанных с компетентностным подходом, мы говорили в разд. 1.3. Приведенные выше суждения и опасения не беспочвенны. Но будем помнить, что основным импульсом к Болонскому процессу и к проекту TUNING явилась забота о том, чтобы выпускники были подготовлены на современном уровне в интеллектуальном и культурном отношении. Возможные угрозы, которые связаны с некомпетентным применением компетентностного подхода, можно избежать, если в разработке стандартов третьего поколения следовать принципу преемственности (который реализован в проектах государственных образовательных стандартов бакалавра-специалиста и магистра-специалиста) [10].

Главный вопрос при освоении компетентностного подхода – это вопрос о качестве высшего образования, которому наряду с преподаванием, обучением и оцениванием посвящена линия 4 проекта TUNING. В обзоре, подготовленном зарубежными экспертами, говорится о том, ... что высшие учебные заведения вообще и университеты, в частности, играют ключевую роль в разработке и реализации стратегий решения этой задачи. И это не теоретическое умозаключение, а действительный факт. Университеты несут основную ответственность за то, чтобы их знания, традиции и способность к новаторству служили для подготовки будущего Европы. И если это так, то университеты имеют все возможности занять ведущее положение в подготовке студентов к эффективному функционированию на рынке труда и в формировании гражданственности» [48].

Современные вузы владеют многими оригинальными методами передачи знаний по конкретным дисциплинам. Но в силу общественных причин (см. разд. 1.1) сегодня надо вооружать студентов общими

(универсальными) способностями (TUNING-проект, линия 1). «Необходимо, – говорится в презентации линии 4, – чтобы одной из целей университетов стала поддержка или совершенствование качеств, которые не являются предметно-специализированными или, будучи предметно-специализированными, применяются в более широком контексте трудоустройства и гражданственности» [48]. Это выдвигает перед вузами требование развивать новые подходы к образованию, обучению, преподаванию и оцениванию. В настоящее время создана многообразная палитра методов и образовательных сред. Но это многообразие становится препятствием для международного диалога и прозрачности, «... поскольку одно и то же название дается разным методам или, напротив, разные названия соответствуют одной и той же деятельности» [48].

Таким образом, встала задача – или согласовать на европейском уровне применяемые терминологические системы, или принять новую. Следует иметь в виду, что каждая образовательная система обладает своей внутренней логикой, сообразной укоренившейся культурно-образовательной традиции. Не считаться с этим нельзя. Одна из рабочих групп подготовила в качестве основы для дискуссий проект общего словаря, на основании которого можно выносить суждения относительно адекватности применения методов.

Изменение методов преподавания неизбежно приводит к освоению новых методов и критериев *оценивания*.

Вывод, который делается в части линии 4, состоит в следующем: «Теперь должны учитываться не только знания и содержание, но также и универсальные навыки и компетенции. Каждый студент должен испытать на опыте все разнообразие подходов и иметь доступ к различным типам образовательной среды, независимо от области его обучения. Прозрачность и совместимость методов оценивания, несомненно, имеют существенное значение для обеспечения качества в европейских условиях» [48].



## ЧАСТЬ I1

### НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

(из зарубежного и отечественного опыта)

#### 2.1. Опыт университета в Бирмингеме

Проектирование курсов с помощью результата обучения, как это отмечалось выше, означает усиление студентоцентрированной ориентации. Она «... знаменует собой переход от содержания модуля или курса (то есть от того, что преподает профессорско-преподавательский состав) к его результатам (другими словами, к тому, *что* будет в состоянии делать студент при успешном завершении курса или модуля)» [7, с. 322].

Результаты обучения позволяют:

- студентам видеть, что ожидается от них;
- преподавателям сосредоточиться на будущих достижениях студентов;
- работодателям получать информацию о компетенциях выпускников.

В университете Бирмингема существует простая технология проектирования результатов обучения, которую можно представить в виде следующей схемы (схема 1).

Таким образом, образовательный стандарт подобного типа включает в себя три спецификации: профессиональную, учебную и оценочную. Необходимо обеспечить, чтобы результаты логично соответствовали уровневым характеристикам данной ступени высшего образования (дескрипторам уровня), отвечали запросам работодателей и требованиям предметных эталонов.

Схема 1.

## Технология результатов обучения



Под *дескрипторами уровня* понимаются общие формулировки, описывающие характеристики и контекст обученности, ожидаемой на каждом уровне. Они состоят из двух разделов. В первом содержатся результаты, которые должен продемонстрировать студент в аспекте знания и понимания. Второй раздел охватывает практические навыки (например, лабораторные навыки, навыки исполнения, а также ключевые навыки – коммуникативные, решения проблем, самооценка).

*Предметные эталоны* разрабатываются для различных предметных областей соответствующими группами преподавателей и специа-

листов, включая представителей профессиональных органов, промышленности и бизнеса. Эти эталоны содержат характеристики, навыки и способности, которые ожидаются от обладателей *степени с отличием*. Для некоторых предметных областей могут существовать альтернативные эталоны.

«После того, как результаты программы разработаны, – говорится в Руководстве по результатам обучения, – необходимо удостовериться в их достижимости посредством результатов модулей этой программы. Если программа охватывает более чем один уровень (такой, как степень бакалавра), может оказаться полезным разделить цели программы по уровням так, чтобы можно было проверить, что студенты последовательно двигаются к результатам программы на протяжении всего курса» [7, с. 322–323].

Результаты можно подразделить на краткосрочные и долгосрочные. В последнем случае они проектируются как результаты всей программы в целом (а не результаты модуля). В западноевропейских университетах все более применимыми оказываются модульные технологии. В этом случае необходимо обеспечивать в процессе разработки учебных материалов четкую синхронность между результатами обучения и критериями оценивания (описание того, что должен делать обучающийся, чтобы подтвердить достижение результатов; они устанавливаются на пороговом уровне достижений – другими словами, минимальный проходной балл, а успеваемость выше этого уровня может дифференцироваться с помощью оценочных критериев).

Для обеспечения требуемой синхронности следует разрабатывать необходимые оценочные задания и осуществлять преподавание соответствующего модуля таким образом, чтобы студенты добивались заданных результатов. «Такая синхронность, – сказано в цитируемом источнике, – между результатами обучения, методами обучения и преподавания, оценочными заданиями и критериями оценивания, – делает весь процесс прозрачным для студентов и других заинтересованных сторон, а также позволяет обеспечить согласованность между модулями»

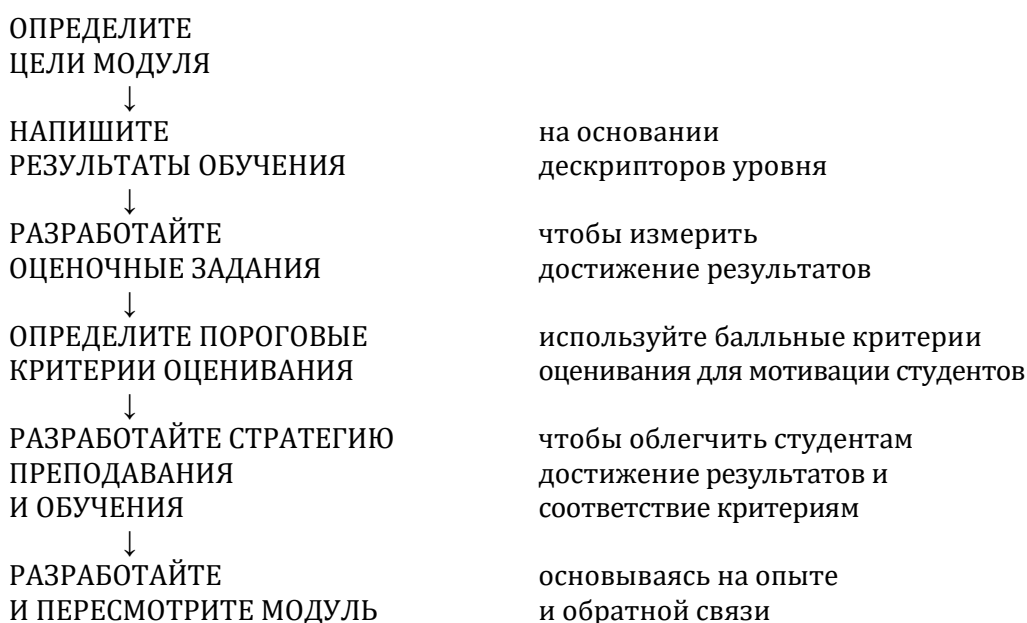
[7, с. 323]. Подчеркивается, что, хотя результаты обучения по каждому модулю должны соответствовать дескрипторам уровня, нет никакой необходимости в каждом модуле добиваться соответствия всем де-

скрипторам. Нужно позаботиться о том, чтобы студенты удовлетворяли всему перечню дескрипторов после освоения всех обязательных модулей на каждом уровне программы.

Можно руководствоваться следующей схемой.

Схема 2

### Разработка модулей



Так как результаты обучения должны устанавливать минимальный приемлемый стандарт, очень важно выражать их в терминах необходимой обученности. В силу этого целесообразно проектировать небольшое число результатов обучения, а не множество поверхностных и малосодержательных результатов. В университете в Бирмингеме рекомендуют формулировать от четырех до восьми результатов для каждого модуля и до двадцати пяти результатов для всей программы в целом.

В части *результата программы* используется фраза: «Успешно обучающийся по этой программе сможет...».

При проектировании *результатов модуля* следует употребить выражение: «После успешного изучения данного модуля студенты смогут...».

Обе формулировки предполагают использовать *глаголы действия*. «Глаголы, – читаем в Руководстве по результатам обучения, – относя-

щиеся к результатам, обозначающим знания – “знать”, “понимать”, “разбираться”, – либо несколько расплывчаты, либо фокусируются на процессе ... [7, с. 324], а не на конечных результатах этого процесса...» [там же].

Лучше употреблять глаголы действия: «решить», «вычислить», «проанализировать», т.е. глаголы, которые указывают, *каким образом* студенты могут доказать приобретенные знания. При этом для каждого результата должен использоваться только один глагол, а структура предложения должна быть простой и не допускать двусмысленного или ошибочного истолкования. Использование более сложных текстов (скажем, больше одного предложения) допускается в исключительных случаях.

При разработке результатов образования применяется таксономия Блума (1956), которая расценивается как одна из лучших для написания результатов. Блум выделил шесть категорий: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Первые две относятся к собственному знанию и пониманию, а остальные четыре – к интеллектуальным навыкам. Как бы заманчиво ни казалось сосредоточиться на двух первых категориях для модулей более низкого уровня, рекомендуется с самого начала вовлекать студентов в более сложную интеллектуальную деятельность.

Схема 3

## Таксономия Блума

ЗНАНИЕ И ПОНИМАНИЕ		ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ НАВЫКИ			
ЗНАНИЕ	ПОНИМАНИЕ	ПРИМЕНЕНИЕ	АНАЛИЗ	СИНТЕЗ	ОЦЕНКА
Воспроизведение важной информации	Объяснение важной интерпретации	Решение закрытых проблем	Решение открытых проблем	Нахождение уникальных ответов к проблемам	Вынесение критических суждений, основанных на прочных знаниях
Дать определение повторить фиксировать перечислить вспомнить назвать рассказать акцентировать	толковать обсудить описать переформулировать распознавать объяснить выразить опознавать обнаружить сообщить рецензировать	интерпретировать применять употреблять использовать демонстрировать инсценировать применить на практике проиллюстрировать действовать разработать план описать в общих чертах	распознавать анализировать различить оценить вычислить привести экспериментировать проверить сравнить сопоставить критиковать избирать схематически обследовать дискутировать ставить вопрос соотнести решить исследовать классифицировать	составить распланировать предположить разработать сформулировать систематизировать компоновать собирать составить создавать наладить организовать управлять подготовить	составить суждение определить ценность дать оценку произвести оценку сравнить пересмотреть оценить подсчитать

Для результатов обучения, относящихся к дескрипторам второго уровня, формулировки должны описывать, каким образом реализуется каждый навык (например, «сможет эффективно и кратко передавать информацию посредством устного выступления»).

В Руководстве приведены соответствующие примеры, взятые из разных дисциплин и предложения в части лучшей практики написания результатов.

### Знание и понимание

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Объяснить значение, характер и особенности местности и структуру ландшафта.

- Установить теории обучения, свойственные современному подходу к образованию.
- Обсуждать воплощение основных тем романтизма в творчестве поэтов-романтиков.
- Описать основные принципы передачи и экспрессии генов.

**Указания по результатам обучения, относящимся к знанию и пониманию:**

- Избегайте результатов обучения, отличающихся широким охватом, например: «Вспомните основные концепции машиностроения, электротехники и строительной техники».
- Избегайте слишком узких формулировок результатов обучения, таких, например, как «Назовите шесть категорий таксономии Блума».
- Не перегружайте модуль слишком большим содержательным наполнением: результаты, относящиеся к знанию и пониманию, придают особое значение тому, что студенты смогут понимать и объяснять, однако это не является таким важным, как умение использовать информацию путем применения, анализа, синтеза и оценки.

**Интеллектуальные (мыслительные) навыки: применение**

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Применять модель обучения Колба к разработке учебной программы.
- Иллюстрировать средствами фонетики проблему сигматизма у детей.

**Интеллектуальные (мыслительные) навыки: анализ**

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Оценить основные проблемы сегментации рынка на конкретном примере пивоваренной промышленности.
- Сравнить теории культуры Хофстеда, Тромпенаарса и Хампден-Тернера.

**Интеллектуальные (мыслительные) навыки: синтез**

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Создать совокупность критериев для оценки исполнения иммиграционных правил министерством внутренних дел.

- Спроектировать деталь механизма, которая соответствует следующим требованиям...

### **Интеллектуальные (мыслительные) навыки: оценка**

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Обосновать распределение недостаточных ресурсов для обслуживания пациентов в условиях катастроф и чрезвычайных ситуаций.
- Установить приоритеты выводов, полученных студентом на основе анализа техники рисунка, дать обоснование.

### **Практические навыки:**

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Выражать свои мысли в письменной форме для различной профессиональной и академической аудитории.
- Использовать соответствующие информационно-коммуникационные технологии для прогнозирования демографических тенденций.
- Применять инструменты разработки веб для создания интерактивных веб-сайтов, предназначенных для использования младшими школьниками.

### **Ключевые/переносимые навыки:**

После успешного завершения модуля студент сможет:

- Эффективно работать в команде.
- Оценивать путем размышления свои личные и образовательные планы.

Приведем примеры, относящиеся к лучшей практике.

### **Открытые результаты обучения**

Не все результаты обучения являются предварительно запланированными: для многих предметов (особенно для творческих) студенты могут сами выбирать порядок прохождения некоторого модуля. Это может быть отражено в открытых результатах обучения. Например, вы можете сказать, что студенты должны быть способны:

- использовать творческий опыт для создания работ, объединяющих различные формы искусства;
- критически применять теорию для анализа своего профессионального опыта;



- оценивать последствия своего клинического вмешательства;
- использовать основанный на размышлениях подход к подготовке, реализации и представлению проектной работы.

### **Исключение плагиата**

Результаты обучения могут помочь избежать плагиата:

- Результат обучения: студенты смогут подтвердить происхождение своих идей ссылками на использованные в работе источники.
- Критерий оценивания: аккуратное использование в тексте стандартных ссылок на все использованные источники.

Для результатов каждого модуля разрабатываются соответствующие оценочные задачи. «Добиться этого можно непосредственно связав критерии оценивания с результатами обучения: это может быть простое взаимнооднозначное соответствие между результатом и критерием, либо вы можете предусмотреть более одного критерия для каждого результата» [7, с. 325].

Часто бывает полезным интегрировать интеллектуальные результаты и те или иные навыки. «Например, если результаты констатируют, что студенты могут:

- анализировать противоположные стратегии для изменения организационной структуры;
- демонстрировать эффективную работу в команде и
- размышлять о своей роли в групповой работе,

то вы сможете объединить эти результаты в одном оценивании, таком ... как групповая презентация с подтверждающими документами, включая индивидуальные сообщения студентов о своей роли в завершающей части работы. Таким образом, одно оценивание проверяет достижение трех результатов, при этом для каждого из этих результатов необходимо иметь отдельные критерии оценивания» [7, с. 325].

Предлагаются следующие шаги для написания результатов оценивания:

- 1-й шаг:** продумать, какой результат будет оцениваться (скажем, продемонстрировать должную осведомленность о проблемах социального жилищного строительства);
- 2-й шаг:** найти совокупность оценочных заданий (например, представить группе собственный артефакт, выражаю-

щей вашу критическую оценку проблем социального жилищного строительства);

- 3-й шаг:** определить требования, свидетельствующие об успешности оценивания, либо необходимые для этого характеристики (ясность и беглость презентации, логика построения информации и выбора аргументов);
- 4-й шаг:** уточните пределы зависящих от контекста факторов и уровня (продемонстрировать необходимую осведомленность о проблемах социального жилищного строительства после введения в Великобритании законов о праве на покупку, приведя ссылки на рекомендованные источники для модуля);
- 5-й шаг:** сосредоточьтесь на том, что является существенным и категоризируйте требования и характеристики по четко сформулированным критериям;
- 6-й шаг:** убедитесь, что критерии можно надежно и эффективно измерить или оценить и что они являются ясными и однозначными (предложите коллегам прочитать критерии и убедитесь, что они интерпретируют их так же, как вы);
- 7-й шаг:** повторите шаги 3, 4, 5 и 6, пока не будете испытывать удовлетворение.

В Руководстве по результатам обучения приводится приложение «Использование критериев оценивания для мотивации студентов» [7, с. 331].

Вот что в нем рекомендуется:

«Для дальнейшей мотивации студентов полезным может быть использование отметочных (балльных) критериев оценивания. Результаты обучения устанавливают минимальные требования, необходимые для успешного прохождения модуля, и могут быть связаны с минимальными стандартами, установленными для конкретного критерия оценивания. Отметочные критерии определяют, каким требованиям должен отвечать студент для получения более высокой отметки. Чтобы различить уровни успеваемости студентов, вам необходима некоторая совокупность определений. Идея заключается в том, что вместо порогового уровня, определяемого результатами обучения, студенты видят критерии для высшей оценки или для оценки с отличием и могут направить свои усилия на достижение более высокого уровня. Например:

Результат обучения	Критерий оценивания				
	Неудовлетворительно	Третий	Низший второй	Высший второй	Первый
К концу модуля студенты смогут: использовать надлежащие доказательства в подтверждение некоторого аргумента.	Безосновательные или неверные выводы, базирующиеся только на казуистике и обобщениях.	Ограниченное подтверждение данных и выводов литературой и теорией.	Подтверждение данных и выводов теорией или литературой.	Хорошее развитие аргумента на базе теории или литературы, начала синтеза.	Ясные аналитические выводы, подкрепленные теорией и литературой и демонстрирующие развитие новых концепций.

Такие критерии выставления отметок не только побуждают студентов к более высоким устремлениям, но и вселяют в них уверенность в объективности и прозрачности процесса выставления отметок».

## 2.2. На пути к ГОС ВПО нового поколения

В рамках научно-исследовательского проекта «Разработка модели бакалавра по специальности и магистра по специальности. Реализация моделей по группам специальностей» (Государственный контракт № 417 от 23.04.03) разработаны проекты государственных образовательных стандартов. В качестве выводов говорится: «Предлагаемые структуры образовательных программ подготовки бакалавра и магистра по специальности и примерный перечень видов и обобщенных задач деятельности бакалавра и магистра в сфере техники и технологии могут быть положены в основу разработки проектов ГОС ВПО нового поколения ...» [10]. Мы не будем проводить обстоятельное сравнение данных проектов со стандартами предшествующих поколений и остановимся на вопросе о том, в какой мере названные варианты можно отнести к компетентностной модели?

Начнем с того, что в представленных проектах термин «компетенция» относится к числу ключевых. К сожалению, его определение отсутствует, что вряд ли является оправданным, учитывая «проблему определений». Понятие «результаты образования» не употребляется.

В предложенных проектах используются три ряда компетенций: общие (универсальные) и предметные (проект TUNING) и авторские. Для

бакалавра и магистра выделены инвариантные к области деятельности (социально-личностные, экономические и организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные) и специальные (в области деятельности для конкретных направлений и специальностей) компетенции. Последние различаются у бакалавра и магистра. У бакалавра – это производственно-технологические, расчетно-проектные, экспериментально-исследовательские, эксплуатационные; магистр должен обладать производственно-технологическими, проектно-конструкторскими, проектно-технологическими и научно-исследовательскими. Критерии, согласно которым произведена идентификация специальных компетенций бакалавра и магистра, не называются. Возможно, это следует из видов и обобщенных задач профессиональной деятельности. Бакалавр подготавливается к расчетно-проектному, производственно-технологическому, экспериментально-исследовательскому, организационно-управленческому, монтажно-наладочному, сервисно-эксплуатационному видам деятельности, а также к организации работы малых коллективов исполнителей и к решению 34 обобщенных задач деятельности, дифференцированных по ее видам. Магистр призван овладеть проектно-конструкторским, проектно-технологическим, научно-исследовательским, организационно-управленческим видами деятельности для решения 37 обобщенных задач, соотнесенных с соответствующими видами деятельности. Хотя характер многих видов и обобщенных задач деятельности носит системный, комплексный и междисциплинарный характер, проекты предложенных стандартов сохраняют прежний дисциплинарный подход к проектированию содержания образования. В разделе 5 Рекомендаций по разработке проектов ГОС ВПО «Требования к уровню подготовки бакалавра-специалиста» обозначены требования к академической подготовленности выпускника (охватывает социально-личностные, экономические, общенаучные компетенции) и к профессиональной подготовленности (характеризуется освоением организационно-управленческих, общепрофессиональных и специальных компетенций; последние, в свою очередь, подразделяются на компетенции, общие для всех специальностей/направлений и компетенции, связанные с конкретными специальностями). Аналогичная «архитектура» применена и в проекте ГОС ВПО магистра по специальности. В соответствующем разделе указываются требования к академической (знание-

вой) подготовленности выпускника (социально-личностные и общенаучные компетенции) и требования к профессиональной подготовленности (организационно-управленческие и специальные, в зависимости от специальности).

Сравнение требований к академической и профессиональной подготовленности выявляет следующую картину (табл. 3).

Таблица 3

*Сравнение требований  
к подготовленности бакалавра и магистра*

<b>БАКАЛАВР-СПЕЦИАЛИСТ</b>	<b>МАГИСТР-СПЕЦИАЛИСТ</b>
1	2
<b>Требования к академической подготовленности</b>	<b>Требования к академической (знаниевой) подготовленности</b>
<i>компетенции</i>	<i>компетенции</i>
социально-личностные	социально-личностные
экономические	–
общенаучные	общенаучные
<b>Требования к профессиональной подготовленности</b>	<b>Требования к профессиональной подготовленности</b>
<i>компетенции</i>	<i>компетенции</i>
организационно-управленческие	организационно-управленческие
общепрофессиональные	–
специальные, в том числе:	–
специальные для всех специальностей направления	–
связанные с конкретной специальностью	связанные с конкретной специальностью
Всего 50 видов (типов) умений и навыков, в том числе выраженных:	Всего «приращивается» 21 вид (тип) умений и навыков выраженных:
словом «знания» – 24	словом «знания» – 10
словом «умения» – 22	словом «умения» – 9
словом «соблюдения» – 2	словом «владение» – 1
словом «понимание» – 1	словом «способность» – 1
словосочетанием «способность использовать» – 1	

По всей видимости, допускается, что экономические и общепрофессиональные компетенции, а также специальные компетенции для всех специальностей направления, приобретенные на ступени бакалавра, являются достаточными и на магистраторском уровне.

Мы уже отмечали, что в анализируемом проекте ГОС ВПО третьего поколения широко использованы результаты TUNING в части универсальных компетенций и результатов обучения на первой и второй ступени. На следующих таблицах представлены компетенции и результаты обучения, овладение которыми является необходимым, по мнению

разработчиков. Следует принять во внимание, что согласно концепции авторов, каждый из циклов дисциплин формирует определенные компетенции или результаты обучения.

Таблица 4

*Инструментальные компетенции*

Компетенции	Циклы дисциплин и ступени					
	ГСД		ЭОУД		ЕНМД	ОПД
	Б	М	Б	М	Б	Б
Способность к анализу и синтезу					+	
Способность к организации и планированию			+	+		
Базовые знания в различных областях					+	
Тщательная подготовка по основам профессиональных знаний.						+
Письменная и устная коммуникация на родном языке	+	+				
Знания второго языка	-	-	-	-	-	-
Элементарные навыки работы с компьютером						+
Навыки управления информацией	-	-	-	-	-	-
Решение проблем						+
Принятие решений			+			+

Используемые сокращения:

- ГСД: гуманитарные и специальные дисциплины;  
 ЭОУД: экономические и организационно-управленческие дисциплины;  
 ЕНМД: естественнонаучные и математические дисциплины;  
 ОПД: общепрофессиональные дисциплины;  
 Б: бакалавр;  
 М: магистр.

Таблица 5

*Межличностные компетенции*

Компетенции	Циклы дисциплин и ступени					
	ГСД		ЭОУД		ЕНМД	ОПД
	Б	М	Б	М	Б	Б
Способность к критике и самокритике	+					
Работа в команде	+					
Навыки межличностных отношений	+					
Способность работать в междисциплинарной команде	+	+	+			
Способность общаться со специалистами из других областей		+	+	+		
Принятие различий и мультикультурности	+					
Способность работать в международной среде	+	+				
Приверженность этическим ценностям	+	+				

Таблица 6

*Системные компетенции*

Компетенции	Циклы дисциплин и ступени					
	ГСД		ЭОУД		ЕНМД	ОПД
	Б	М	Б	М	Б	Б

Способность применять знания на практике					+	+
Исследовательские навыки					+	
Способность учиться	-	-	-	-	-	-
Способность адаптироваться к новым ситуациям			+	+		
Способность порождать новые идеи					+	
Лидерство			+			
Понимание культур и обычаев других стран	-	-	-	-	-	-
Способность работать самостоятельно	-	-	-	-	-	-
Разработка и управление проектами			+			
Инициативность и предпринимательский дух			+	+		
Забота о качестве			+	+		
Стремление к успеху				+		

Таблица 7

*Представленность результатов обучения на первой ступени – бакалавр–специалист*

Результаты обучения	Циклы дисциплин	
	СД	ДН
Демонстрировать знания основ и истории своей основной дисциплины	-	+
Ясно и логично излагать полученные базовые навыки	+	+
Оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний	-	-
Демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами	-	+
Демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий	+	+
Точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии	+	+
Демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине	+	+
Демонстрировать понимание экспериментальной к эмпирической проверки научных теорий	+	-

СД: специальные дисциплины

ДН: дисциплины направления

Таблица 8

*Представленность результатов обучения на второй ступени – магистр–специалист*

Результаты обучения	Циклы дисциплин	
	СД	ДН
Обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями		+
Уметь критически осмысливать и интерпретировать новейшие	+	+

явления в теории и практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне		
Быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию	+	
Демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной	+	
Обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне	+	

Итак, попытаемся ответить на поставленный вопрос: можно ли ГОС ВПО бакалавра–специалиста и магистра–специалиста отнести к компетентностным моделям?

Во-первых, предложенные проекты являются первой в российской высшей школе попыткой разработать образовательный стандарт в компетентностном формате.

Во-вторых, в моделях ГОС ВПО использованы результаты проекта TUNING в части универсальных и предметных компетенций. Разумеется, анализ таблиц № 4–8 ставит немало вопросов. Например, почему оказались невостребованными на обеих ступенях такие компетенции, как «знание второго языка», «понимание культур и обычаев других стран», «способность работать самостоятельно», «навыки управления информацией»? Еще большее недоумение вызывает игнорирование одной из четырех фундаментальных компетенций – «способность учиться»? Кстати, в европейской международной практике именно эту компетенцию называют в числе базовых для многопрофильных моделей бакалавров. Можно ли согласиться с концептуальной посылкой, имплицитно присутствующей в моделях, что определенные циклы дисциплин «ответственны» за формирование этих или иных компетенций? Известно, что компетенции, особенно универсальные, не в меньшей мере являются продуктом взаимодействия преподавателя и студента, организации и технологии образовательного процесса. По-прежнему, явно отдается приоритет «знаниевой» парадигме стандарта. Не случайно говорится о требованиях к академической (знаниевой) подготовленности магистра–специалиста. Остался необъясненным вопрос о том, насколько корректно переносить универсальные и предметные компетенции «TUNING-проекта» на российскую почву (вспомним отмеченный выше «эффект страны»)? В методологии новых моделей ничего не сказано относительно анализа рынка труда и



сотрудничестве разработчиков стандартов с представителями соответствующих профессиональных сред.

В-третьих, в предложенных вариантах легко обнаружить последовательное усложнение видов и обобщенных задач профессиональной деятельности, знаний и умений бакалавра–специалиста и магистр-специалиста.

Таким образом можно сделать вывод: в концептуально-методологическом плане рассматриваемые примеры ГОС ВПО третьего поколения представляют собой соединение европейской (общемировой) тенденции перехода от «квалификации» к «компетенции» и традиционной для России предметно-содержательной парадигмы образования.

### **2.3. Сущность компетентностного подхода к проектированию ГОС ВПО**

Под *компетентностным подходом* в настоящем методическом пособии понимается *метод моделирования результатов образования* и их представления как норм качества высшего образования. Мы исходим из того, что в рамках компетентностного подхода охватываются все три составляющие российского образовательного стандарта: минимум содержания, требования к выпускникам и максимум учебной нагрузки. Более того, именно в логике компетентностного подхода названные три параметра образовательного стандарта получают свое адекватное воплощение.

Государственный образовательный стандарт, с точки зрения компетенций, является:

- высказыванием о предметных и универсальных компетенциях, установленных в сотрудничестве разработчиков стандартов с представителями различных специальных групп (с использованием корректных методов анализа рынков труда, мнений и запросов работодателей, выпускников и профессорско-преподавательского состава);
- обоснованием результатов образования, сформулированных в форме активных глаголов действия;

- содержанием образования, необходимым и достаточным для достижения результатов и формирования компетенций;
- оценивающих средств;
- положением о признании личных достижений студентов/выпускников.

Компетентностный подход объединяет значение обоих терминов: «компетентность» и «компетенция».

Компетентностный подход предполагает, что:

- 1) ГОС ВПО выступает по преимуществу как образовательный стандарт результата образования;
- 2) сам компетентностный подход является методом моделирования и проектирования результатов образования и их отображения в стандарте.

Проектирование образовательного стандарта с позиций компетентностного подхода означает следующее:

1. В ГОС ВПО отражен в системном и целостном представлении образ результата образования по завершении образовательной программы;
2. Результаты образования сформулированы в виде признаков готовности студента/выпускника продемонстрировать соответствующую структуру знаний, умений, ценностей;
3. В образовательном стандарте задается структура компетенций, которые должны быть приобретены студентом/выпускником и которые составляют «каркас» всего многообразия результатов обучения. Помимо структуры компетенций следует охарактеризовать взаимосвязи между основными группами компетенций и отдельными, наиболее значимыми, компетенциями. Возможно, потребуется ранжирование состава компетенций на основе различных экспертных оценок выпускников, работодателей, профессорско-преподавательского состава. Допустимы альтернативные варианты (т.е. различные классификации компетенций). Когда начинаем реализовывать компетентностный подход, то необходимо взять за основу какую-либо их классификацию (структуру, соподчиненность): всеобщие, присущие именно высшему образованию; общие для некоторых сфер деятельности (транспорт, эксплуатация технических систем, сельскохозяйственные технологии) и т.д.

Итак, главным признаком (критерием) компетентностного подхода выступает преимущественная направленность стандарта на результаты образования с содержательным обеспечением. В этом смыс-

ле, модель ГОС ВПО, ориентированная на «входные», содержательные параметры, должна быть «достроена» ориентацией на результаты образования. «Формулировка результатов обучения, – пишет С. Адам, – как правило, начинается с фразы: “По завершении обучения (единицы модуля или квалификации) успешный студент сможет оценить достоинства...”» [7, с. 114].

Что касается выражения результатов в терминах компетенции, то в «Руководстве пользователя: ECTS» приведены три примера:

«Пример компетенции, отражающей специфику предмета в области истории: в конце курсовой единицы/модуля ожидается, что обучающийся может продемонстрировать способность правильно комментировать и аннотировать тексты и документы в соответствии с правилами критики, принятыми в данной области.

Пример компетенции, отражающей специфику предмета в области физики: в конце курсовой единицы/модуля ожидается, что обучающийся может описать и объяснить принципы действия оптоэлектроники, оптических волокон, жидкокристаллических дисплеев, биполярных и поверхностных полевых транзисторов и светодиодов МОП.

Пример общей компетенции:

В конце курсовой единицы/модуля ожидается, что обучающийся может продемонстрировать эффективное владение навыками информационного поиска в отношении первичных и вторичных источников информации, включая компьютерный поиск в интерактивном режиме» [7, с. 239].

Кстати, в стандарте компетентностного подхода целесообразно отойти от «жесткого» «закрытого» нормирования содержания образования (хотя бы и его минимального уровня) и осваивать «мягкие» «открытые» формы его проектирования. Ли Харви прав, когда говорит о том, что содержание – это не столько подробное описание того, какие предметы надо преподавать, а скорее вопрос о том, насколько ограничивающим воспринимается подобное описание. Задача, по мнению Ли Харви, сводится к определению ядра [7, с. 63–94].

Сложность состоит в том, чтобы создать структурно-параметрическую модель результатов образования. Важно сформировать язык образа результатов. Скажем, в университете Fontys (Нидер-

ланды) используется классификация по четырем группам поведения обучающегося (знание, понимание, применение, интеграция) в трех областях: когнитивной, психомоторной, этической (эмоциональной). Приведем некоторые из глаголов, соответствующих группам поведения и областям деятельности: «повторять», «описывать», «заявлять», «объяснять», «опознавать», «классифицировать», «характеризовать», «сравнивать», «различать», «разрабатывать», «завершать», «демонстрировать», «производить», «находить», «анализировать», «вычислять», «выбирать», «конструировать», «оценивать», «проводить аналогию», «действовать», «доказывать», «составлять», «тестировать», «использовать», «контролировать», «принимать участие», «применять нормы и ценности» и т.д.

Для разноуровневых образовательных стандартов вводятся различительные признаки как по общей структуре компетенций/результатов (наращивание, углубление), так и по уровню их сформированности. Важно, чтобы компетенции/результаты с необходимой полнотой и системностью отражали и саму ступень высшего образования, и конкретную предметную направленность.

Необходимым представляется вопрос о государственных образовательных стандартах в условиях многопрофильных моделей бакалавров и магистров. В Европе за период проведения болонских реформ сформировались различные модели двух ступеней высшего образования, отвечающие различным запросам общества, личности и рынков труда. В европейских вузах готовятся бакалавры-профессионалы, бакалавры с фундаментом для широкого спектра профессиональных карьер (с широкой базовой подготовкой), бакалавры промежуточного типа (научная академическая ориентация) и др. Разнообразны и магистерские программы: дальнейшая специализация, приобретение разносторонних знаний в различных или взаимодействующих областях, подготовка к докторантуре, с «европейским» измерением или с профессиональной ориентацией. Примем во внимание, что в Европе сложилось неоднозначное отношение к магистрам с академической и профессиональной направленностью. В одних странах проводятся принципиальные различия (Франция), в других – профессиональная и академическая ориентация расцениваются как эквивалентные.

Подобная тенденция наблюдается и в отечественной высшей школе. Вероятно, образовательные стандарты в компетентностном

формате должны отвечать всему «вееру» профилей. Возможна разработка стандартов для каждого профиля в отдельности. Можно пойти по пути использования сложившихся классификаций компетенций в обобщенной (базовой) модели, а затем «под» каждый профиль построить соответствующие диверсифицированные модели бакалавров и магистров.

Таким образом, мы ответим на вопрос: посредством каких параметров обобщенной модели ГОС ВПО можно идентифицировать специальную (профильную) модель? Если нам удастся учесть существенные признаки разных типов (профилей) бакалавров и магистров, то это позволит построить обобщенную модель, из которой, как частный случай, будет вытекать все профильное многообразие. Следовательно, новое поколение ГОС ВПО должно будет в системе стандартов учесть три типа их многообразия: профильное, предметное (направление, специальность), уровневое. Последнее, в частности, потребует разобраться с уровнями по каждой компетенции, построить классификационные шкалы. Сами Федеральные компоненты ГОС ВПО в каждом вузе «достраиваются» за счет национально-регионального и вузовского компонентов. Должно стать нормой: Государственный образовательный стандарт не сводится к своему федеральному компоненту. Разработчики ГОС ВПО призваны определить: что и с какой мерой детализации «делается» на страновом (федеральном) уровне, а что и с какой степенью детализации делегируется вузу?

Можно видеть, что компетентностный подход позволяет:

- перейти в профессиональном (в т.ч. высшем) образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания, к чему всегда стремились лучшие советские и российские вузы;
- «снять» диктат объекта (предмета) труда (но не игнорировать его);
- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых задач;
- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса;

- увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;
- ориентировать деятельность выпускников на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

На Болонском семинаре в Эдинбурге (1–2 июля 2004 г.) отмечалось, что результаты образования фокусируются на опыте и достижениях студентов и поэтому более точно отражают ценность квалификации как для самих студентов, так и для преподавателей, и работодателей. При этом результаты обучения непосредственно связываются со стандартами, с национальными механизмами обеспечения качества и с улучшением преподавания, обучения и оценивания [7, с. 104–109].

Можно рекомендовать разработчикам стандартов третьего поколения ряд вопросов, которые послужат своеобразными индикаторами для отнесения ГОС ВПО к компетентностной модели.

1. Какое определение компетенций и компетентности принято разработчиками за основу ГОС ВПО и почему?

2. Какова содержательная и структурно-параметрическая модель понятия компетенции?

3. Являются ли проекты новых стандартов в большей мере «стандартами результатов образования» по сравнению с ГОС ВПО первого и второго поколений? Как в ГОС ВПО трех поколений отражены эволюция результатов образования (РО) и знания? Какие характеристики РО представлены в проектах образовательных стандартов нового поколения? Каким набором требований записываются РО в компетентностном подходе в новых образовательных стандартах? Связь ЗУ-Нов и компетенций.

4. Каковы различительные признаки квалификационных уровней и ступеней высшего образования (бакалавр, магистр, дипломированный специалист) с позиции РО и компетентностного подхода (в аспектах академического и профессионального признания)?

5. Как представлены в новых образовательных стандартах модели профессиональных и общих компетенций выпускников вуза?

6. Насколько РО, «заложенные» в ГОС ВПО нового поколения, являются легко понимаемыми студентами, работодателями и ГАК? В какой мере ГОС ВПО нового поколения являются студентоориентированными?

7. Как в бакалавриате представлены разные ориентации и профили?
8. Предусмотрено ли введение в ГОС ВПО нового поколения уровня сформированности тех или иных компетенций как РО?
9. Представлен ли в проектах новых стандартов стандарт оценки результатов образования и компетенций? На какие оценочные процедуры, средства и технологии рассчитан новый ГОС ВПО? Предусмотрен ли уровень демонстраций сформированности компетенций как РО?
10. Как связан образовательный стандарт нового поколения с Приложением к диплому (DS)? Каким образом ГОС ВПО и разрабатываемая на его основе образовательная программа могут быть отражены в европейском Приложении к диплому (DS)?
11. Как в разработке новых образовательных стандартов учтены:
  - тенденции глобализации данной профессии;
  - опыт вузов – мировых и отечественных лидеров в соответствующей области высшего образования;
  - мнение мира труда (проводилось ли изучение спроса на рынке труда выпускников данного профиля и уровня)?
12. Как в ГОС ВПО отражены индивидуальные, академические и профессиональные потребности, а также запросы рынка труда?
13. Как обеспечивается «прозрачность» ГОС ВПО с точки зрения международных критериев «прозрачности» (отражение «прозрачности» через формулирование РО и компетенции; «прозрачность как условие признания»)?
14. В каком соотношении по составу компетенций находятся квалификации выпускников вузов – бакалавров и выпускников техникумов и колледжей (со средним профессиональным образованием повышенного уровня)?
15. В каком соотношении по составу компетенций находятся квалификации выпускников вузов – магистров и выпускников аспирантуры (послевузовское профессиональное образование)?
16. Использована ли кредитная система ECTS (или иная) в проекте ГОС ВПО нового поколения? Как структурируется образовательный стандарт в кредитных единицах (кредитное измерение ГОС ВПО)?
17. Как реализована трехкомпонентная структура ГОС ВПО нового поколения (федеральный, региональный и вузовский компоненты)?

18. Каково соотношение в новых ГОС ВПО «целей-задач-результатов образования–компетенций»?

19. Заложены ли имманентно в новых ГОС ВПО адекватные компетентностному подходу образовательные технологии?

20. В какой мере в новом ГОС ВПО отражены прогнозные параметры (в части развития предметной области и профессии)?

21. Является ли проект стандарта результатом деятельности только академического сообщества или в его разработке принимали участие и другие заинтересованные стороны?

22. Как учитывались параметры (черты) модели современного специалиста, представленной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года?

(«Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности; способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовому к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности»).

## 2.4. Методика выявления состава компетенций

Задача этого раздела – побудить академические круги, учебно-методические объединения (с привлечением представителей различных социальных и профессиональных групп, работодателей и широких кругов профессорско-преподавательского состава) к обсуждению вопроса об универсальных и предметно-специализированных компетенциях. По нашему мнению, идентификация актуальных компетенций должна стать неотъемлемой технологической частью разработки ГОС ВПО третьего поколения. Здесь нельзя свести дело к умозрительным заключениям. Необходимы обстоятельные консультации и исследования. Центрами этой работы призваны стать учебно-методические объединения. Это, кстати сказать, будет служить бесспорным доказательством жизнеспособности этих органов, которые были созданы в России задолго до того, как появились подобного рода институты на Западе. Мы уже отмечали (разд. 2.3), что ГОС ВПО в компетентностном формате представляют собой непротиворечивый комплекс целей, задач и компетенций (результатов) с их необходимым и достаточным



содержательным обеспечением. Сам же компетентностный подход определен нами как метод моделирования и проектирования результатов образования. Образовательный стандарт, с точки зрения компетенций, может быть представлен как единство:

- компетенций/результатов;
- содержания;
- новых подходов к оцениванию.

ГОС ВПО в компетентностном варианте не противоречит законодательной норме, согласно которой устанавливаются «... федеральные компоненты государственных образовательных стандартов, определяющие в обязательном порядке образовательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки, требования к уровню подготовки выпускников».

Справедливо сказать, что подобная «конструкция» образовательного стандарта легко интерпретируется в категориях компетенций/результатов обучения («требования к уровню подготовки выпускников») и кредитной системы ECTS («максимальный объем учебной нагрузки обучающихся»). Можно без натяжек утверждать также, что ГОС в таком официальном толковании как бы «заряжен» потенциалом компетентностного подхода. С другой стороны, трехкомпонентная структура образовательного стандарта – федеральный, национально-региональный и институциональный компоненты – позволяет придать ему (через соответствующие механизмы обновления и изменения) соответствующую гибкость и динамичность, способность «заглянуть в будущее и предвосхитить некоторые явления» [48].

Что касается содержания образования, то, как показали и результаты проекта TUNING (это подтверждает плодотворность российской ориентации на «знания»), что компетенции, относящиеся к предметным, тесно связаны со специфическим знанием областей обучения.

В своей интересной статье «Знание, компетенция, образование, воспитание или что?» Вольфганг Бетхер называет критерии для формулирования стандартов, делая основной упор на содержание:

- стандарты определяют, что должны изучать по основным дисциплинам или дисциплинарным областям с точки зрения содержания и компетенций;

- стандарты должны быть детализированы и описывать основное содержание; они имеют четкие формулировки и носят характер учебных программ;
- стандарты должны быть тесно связаны с содержанием предметных областей («недостаточно назвать только способности, которые должны приобрести обучающиеся, и оставить открытым содержание. Солидное образование основывается на фактах ..., следовательно, невозможно, например, применять естественнонаучный образ мышления, не изучив что-то о естественнонаучных концепциях и содержании»);
- стандарты должны быть ясными и определенными с точки зрения содержания, которое подлежит усвоению;
- следует определять «ядерные» курсы («выпускники ... должны овладеть общим ядром содержания и способностей по каждой дисциплине/дисциплинарной области»);
- стандарты должны быть информативными (для всех пользователей – обучающихся, преподавателей, общественности и т.д.); они должны быть общедоступными и понятными, удобными для использования [40].

В других местах своей публикации В. Бетхер говорит о том, что стандарты обязаны быть точными и конкретно операционализируемыми. Стандарты, сформулированные слишком широко и неопределенно, допускают большую степень индивидуальной вариативности. Образовательный процесс и все компоненты системы учебного заведения призваны быть организованными вдоль системы четко сформулированных ожиданий, содержащихся в стандарте, на основании «логики стандарта».

Применительно к нашей теме, интересной является классификация стандартов на «мягкие» и «твердые», «слабые» и «сильные». Он приводит следующие примеры, используя материалы исследований Американской федерации учителей:

1. *Нечеткая, неполная* формулировка: «Обучающиеся должны уметь применять в ситуациях повседневной жизни правила и методы из области геометрии».

2. «*Мягкий* стандарт»: «обучающиеся должны уметь объяснить проблемы и решать их с помощью геометрических моделей».

3. *Твердый* стандарт: «обучающийся может различать объем и плоскость и решать, какая из этих двух категорий приемлема в заданной проблемной ситуации».

4. *Слабый* стандарт: «обучающиеся должны уметь идентифицировать и объяснять важные исторические события, а также социальные перемены в знаменательные исторические периоды».

5. *Сильный* стандарт: «Обучающиеся должны уметь описать, как федерализм США во времена Великой депрессии был изменен благодаря политики Нового курса. Они также должны объяснить, как эта трансформация и сегодня влияет на американское общество» [40].

Как свидетельствует опыт проекта TUNING, посредством компетенций может быть осуществлено «мягкое» описание опорных точек учебных планов и программ (стандартов) без сползания их к жесткой унификации (в ГОС ВПО – ресурс «гибкости» кроется в корректном использовании национально-регионального и вузовского компонентов). Само рассмотрение компетенций должно идти бок о бок со знаниями. «При обдумывании академических и профессиональных профилей компетенции определяют принцип выбора именно тех знаний, которые отвечают конкретным целям» [48].

Еще раз подчеркнем важную мысль: компетентностный подход в России – это инновация, возникающая в русле отечественной культурно-образовательной традиции: деятельностный и компетентностный характер образования, отраслевая направленность профессионального образования, органическая включенность практик различного рода в образовательный процесс, квалификационные характеристики, фонды комплексных оценочных заданий.

Определение профессиональных профилей – давний опыт в системе российского высшего образования. То же можно сказать и о связях последнего с миром труда и экономикой (отраслевые вузы как выражение этой связи).

Компетентностный подход не следует истолковывать как «узко-рыночный заказ» образованию, в котором, по выражению Яна Седлака, слово «Рынок» пишется с большой буквы, а слово «мораль» – с маленькой.

Это не путь к «заужению» целей и миссии высшего образования в том, что касается развития личности, ее способности генерировать

идеи на базе теоретических знаний и широкого мышления личности, ее гражданственных и этических установок.

Компетентностный подход – это не просто сдвиг в проектировании стандартов от знаний к компетенциям, но использование компетенций как своеобразного «строительного материала» сильных субъективно-личностных потенциалов личности. С этим подходом связывается усиление духовно-этических функций высшего образования. Образование становится способом научения человека справляться с многочисленными непредсказуемыми проблемами.

Компетентностный подход означает выбор новых стратегий. В этом смысле он в известной мере направлен и на образовательный процесс. Он предполагает осознание и реализацию тесной связи образовательного процесса, содержания и результата. Компетентностный подход требует «... принятия решений по поводу общей формы методов и технологий, отбора и организации информационного материала, разработки поддающихся измерению показателей в свете избранных методов и содержания» [48].

Проектирование ГОС ВПО целесообразно проводить с трех точек зрения: образовательного процесса, результата и содержания. Первая побуждает находить адекватные методы и технологии; вторая ведет к формулированию результата на языке компетенций; третья выявляет информационные проблемы, которые скажутся на результатах и образовательном процессе. Лори Мэрион пишет: «Помочь в обретении этого стратегического видения могут два образа: равносторонний треугольник, стороны которого сделаны из резиновых полос, и символ инь-янь, состоящий из трех одинаковых элементов, на каждом из которых стоят две точки. В идеале система, состоящая из учебного плана, преподавания и оценки, находится в динамическом равновесии, представленном в виде равностороннего треугольника. При этом область внутри треугольника символизирует развитие обучающегося. Когда одна из вершин меняет свое положение, например, если меняется содержание учебного плана, треугольник вытягивается. Для того, чтобы вновь привести его в равновесие, необходимо соответствующим образом изменить две другие стороны – два основных элемента системы. Видоизмененный символ инь-янь обозначает, что содержание образования включает некоторые элементы преподавания и оценки: преподавание –

элементы учебного плана и оценки, а оценка – элементы учебного плана и преподавания. Поскольку три составных элемента взаимосвязаны, изменение одного неминуемо приводит к изменению двух других. Изменяя соотношение между тремя элементами, можно воздействовать на различные аспекты развития обучающихся. Для достижения необходимых обществу результатов руководитель должен точно предусмотреть, в каких областях необходимо внести изменения. Возможно, что незначительное изменение учебного плана окажется достаточным для значительных перемен в методах преподавания и оценки или умеренные изменения процедур оценки приведут к небольшим переменам в методах преподавания и значительным сдвигам в содержании учебного плана. Чтобы перевести надежно работающую систему на более высокий уровень, все принимаемые в различных областях меры должны быть особенно тщательно продуманы».

Для разработчиков ГОС ВПО во весь рост встает задача выбора адекватного для российской традиции согласованного определения компетенций. В любом случае в нем должен быть сильно акцентирован деятельностно-демонстрационный аспект. Сами компетенции не могут описываться только в терминах «знаний–умений–навыков»: они имеют свою «собирательную» терминологическую специфику (например, «творчество», способность к критическому мышлению» и т.п.).

Следующим шагом является классификация компетенций. Выше мы касались этого вопроса дважды: при описании проекта TUNING (разд. 1.4.) и в ходе анализа ГОС ВПО бакалавра-специалиста и магистра-специалиста (разд. 2.2).

В качестве рабочей классификации TUNING принял следующую:

**Инструментальные** компетенции – это компетенции, имеющие инструментальную функцию. Они включают:

- *когнитивные* способности; способность понимать и использовать идеи и мысли;
- *методологические* способности: обращение с внешней средой, организация времени, стратегии учебы, принятие решений или решение проблем;
- *технологические* навыки: использование технических устройств, навыки управления информацией и работы с компьютерами;

- *лингвистические* навыки: устная или письменная коммуникация, знание второго языка.

**Межличностные** компетенции:

- *индивидуальные* способности, такие, как способность выражать свои чувства, способность к критике и самокритике;
- *социальные* навыки: межличностные навыки, работа в команде, приверженность общественным или этическим ценностям. Эти компетенции способствуют процессам социального взаимодействия и сотрудничества.

**Системные** компетенции: навыки и способности, относящиеся к *системам* в целом. Они предполагают комбинацию понимания, восприимчивости и знания, которая позволяет индивиду видеть части целого в их связи и единстве. Эта способность включает умение планировать изменения с тем, чтобы улучшить существующие системы и разработать новые. В качестве базы для системных компетенций требуется приобретение инструментальных и межличностных компетенций [48].

Есть и другие подходы к классификации компетенций. Например, в числе выводов Болонского семинара «Степень бакалавра: что это такое?» (25–26 ноября 2004 г., Санкт-Петербург) сказано: «Исходя из общего признания того факта, что программы бакалаврского уровня должны обеспечивать достаточно широкие компетенции, разработчикам программ рекомендуется обращать особое внимание на междисциплинарные модули и модули, отражающие специфику области. Базирующаяся на существующих дескрипторах, структура компетенций тогда будет следующей: универсальные компетенции, междисциплинарные компетенции, компетенции, отражающие специфику области и предметно-специализированные компетенции» [49].

В проектах ГОС ВПО [9, 18, 35], представленных на постоянно действующий методологический семинар, равно как и в рассмотренных в разд. 2.2 проектах ГОС ВПО нового поколения, компетенции классифицируются на академические (социально-личностные, экономические, общенаучные) и профессиональные (организационно-управленческие, общепрофессиональные, специальные; последние подразделяются на компетенции, общие для всех специальностей направления, и компетенции с конкретными специальностями). Данная классификация при-

нята без объяснения своего основания. Есть высокая вероятность предположить в качестве такового структуру циклов дисциплин. Пока не даны и определения этим группам компетенций (по типу, например, определений, принятых в Германии: «персональные компетенции – это готовность и способность личности выявлять, осмысливать требования и ограничения в семье, профессии, общественной жизни, проявлять собственные дарования, разрабатывать и развивать свои жизненные циклы» и т.д.) [46].

Попытаемся предложить рабочие определения приводимых в проектах образовательных стандартов компетенций, что позволит, по нашему мнению, избежать их расширительных интерпретаций (в одном из проектов стандартов декомпозиция только социально-личностных компетенций позволила выделить 21 компетенцию: об этом мы скажем ниже):

*социально-личностные* компетенции раскрывают способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность ее к жизнедеятельности во многих контекстах ее социального взаимодействия, достижения согласия с другими;

*экономические* компетенции – это способность личности к эффективному экономическому поведению;

*общенаучные* компетенции выражают готовность и способность личности в условиях общества знания к конструктивному использованию знания, методов и технологий, находящихся в динамичном обновлении и развитии;

*организационно-управленческие* компетенции представляют собой способность личности к целесообразной деятельности по формированию производственных коллективов, команд, обеспечивая их эффективную работу в условиях рисков и неопределенностей;

*общепрофессиональные* компетенции очерчивают круг способностей личности к теоретическому, методологическому использованию теоретических основ их профессиональной деятельности;

*специальные* компетенции выражают собственно профессиональный профиль выпускника, идентифицирующий его профессиональную деятельность в конкретной предметной области на соответствующем квалификационном уровне.

Заметим, что в отличие от проектов ГОС ВПО (разд. 2.2) в рассматриваемых вариантах не использованы подходы TUNING в части универ-

сальных компетенций и дескрипторов уровней (бакалавр/магистр). Напомним, что в первых – универсальные компетенции рассредоточены по циклам гуманитарных, экономических и организационно-управленческих, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин. Что касается дескрипторов уровней, то они распределены по циклам специальных дисциплин и дисциплин направления.

Мы не являемся сторонниками не критического (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: от 6 [6] до 21 [35].

Возникает вопрос: какова мера позитивного в этой несхожести? С другой стороны, 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 со-участии разнообразных социальных и профессиональных групп, работодателей и их объеди-



нений). Повышение уровня академической свободы вуза и усиление гибкости и динамичности ГОС ВПО могут быть достигнуты за счет значительного (до 50–60%) сокращения федерального компонента.

Мы уже упоминали о склонности некоторых разработчиков проектов стандартов прибегать к расширительному толкованию компетенций. Такой подход мы называем «компетентностной гипертрофией» (опасен и другой путь, ведущий к «дефициту» компетенций). Попробуем проиллюстрировать ее конкретное проявление [35].

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 компетенций (например, 3, 13; 1, 4, 5, 7, 14, 16–19, 9–10, 15). Может быть, в подобном взгляде на социально-личностные компетенции оказывается «дидактический максимализм» моральных кодексов, граничащий с морально-педагогической «маниловщиной»? 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 ...» [40]. И не от содержания ли соответствующего цикла учебных дисциплин «выписан» этот ряд компетенций? И всегда ли оправдан путь от «содержания к компетенции»? Не имеет ли право на существование и обратный путь «от компетенции к содержанию»?

Нами было проведено укрупнение перечисленных выше компетенций в стилистике формулирования универсальных компетенций в проекте TUNING:

- 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;
- гуманистическая 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;
- развитая письменная и устная коммуникации, 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 – оценивание компетенций/результатов» с точки зрения важности последних и уровней их освоения. Для компетенций и результатов образования справедливо изречение, что урожай измеряется не вместимостью амбаров, а количеством засыпанного в них зерна.

Вопросы о номенклатуре компетенций требует своего научно-обоснованного решения. Надо стремиться к тому, чтобы язык компетенций и их «номенклатура» (состав, перечень) 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 могут 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.

Для выяснения номенклатуры компетенций используется метод анкетирования. Однако в окончательных вариантах анкет следует включать те компетенции, по поводу которых достигнута определенная мера соглашения. Вот что по этому поводу свидетельствуют участники проекта TUNING: «В фонде проекта... находились две различные совокупности компетенций: во-первых, компетенции, относящиеся к предметной области. Они являются ключевыми для любой степени и тесно связаны со специфическим знанием области обучения. Такие компетенции называются академическими предметно-специализированными... компетенциями. Во-вторых, проект TUNING выявляет характеристики, которые могут быть общими для всех степеней и которые считаются важными для конкретных социальных групп... В ходе проекта было проведено два анкетных опроса. Первый опрос выявил так называемые универсальные ...компетенции, а также то, как они оцениваются выпускниками и работодателями. Во втором опросе эту оценку давало академическое сообщество (См. разд. 1.4 – В.Б.)

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. Чтобы подготовить анкеты для выпуск-

ников и работодателей, был проведен анализ около двадцати исследований в области универсальных навыков и компетенций. Был составлен список из 85 различных компетенций, призванных обоснованными вузами и компаниями... В окончательные анкеты было включено 30 «компетенций» [48].

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 универсальных и предметно-специализированных компетенций.

**2 шаг:** Опрос относительно номенклатуры компетенций проводят отобранные вузы и в нем участвуют работодатели, выпускники, профессорско-преподавательский состав. Для этого вуз делает выборку (в случае проекта TUNING она включала в себя в каждом университете: 150 выпускников, получивших высшее образование за последние 3–5 лет; 30 работодателей; 15 профессоров и преподавателей; в части профессионального предназначения выпускников выборка должна была состоять из тех, кто уже работает и попал в мир труда сразу после выпуска; относительно работодателей соблюдалось следующие требования: это должны быть известные вузу организации, которые активно нанимают выпускников или представляют в этом смысле для вуза перспективной интерес).

**3 шаг:** Вуз организует обобщение и анализ универсальных и предметно-специализированных компетенций и направляет соответствующие материалы в Президиум Учебно-методических объединений. При этом выпускники и работодатели опрашиваются только по поводу универсальных компетенций; профессора и преподаватели высказываются относительно как общих, так и предметно-специализированных компетенций.

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

Наряду с анкетой респондентам следует направлять письма с разъяснениями и маркированными конвертами для отправки запол-

ненных материалов. В анкете потребуются ответы двух типов: о степени важности той или иной компетенции (для работы по избранной профессии) и об уровне достижения компетенции, которого достигли по завершении своего образования респонденты. Здесь могут быть отмечены следующие ситуации:

- значимые компетенции с низким уровнем достижений;
- не очень важные компетенции с низким уровнем достижений;
- компетенции, которые не признаны очень важными, но характеризуются высоким уровнем достижений;
- важные компетенции с высоким уровнем достижений.

Можно «разнести» вузы по данным категориям. «Важность диаграммы, – сообщают эксперты проекта TUNING, – состоит в том, что она позволяет выявить сильные и слабые стороны высшего учебного заведения и тем самым помочь в формировании политики (предмета выбора для вуза). С ее помощью можно укрепить слабые части, а сильные сделать еще сильнее» [48].

Можно также рекомендовать респондентам указать пять компетенций, которые они считают наиболее важными. В предварительном порядке следует в группах экспертов, организованных при различных УМО, попытаться сформулировать предметно-специализированные компетенции, относящиеся ко всем ступеням (уровням) высшего образования. В дальнейшем можно будет с помощью адекватных социологических методик выявлять значимые различия в оценках между работодателями и выпускниками, проводить ранжирование оценок важности (работодатели и выпускники), совместное ранжирование.

Для начала дискуссии в российском обществе оправданно выработать ряд универсальных компетенций. Это послужит «точкой» отправления. Какие из компетенций важные для российской ментальности, традиций, моделей профессионализма, социально-экономических реалий, являются актуальными, и какими следует пополнить предложенную номенклатуру общих компетенций? Не скажется ли на перечне и важности последних «эффект» региона (национально-региональный эффект)? При отборе вузов Учебно-методические объединения должны учесть наличие устойчивых связей с выпускниками и работодателями.

Конечно, изучение рынка труда следует проводить в рамках исследований перспективного развития. Есть значительный риск «получить искажающие сигналы» от *формирующегося* работодателя с его устойчивой ориентацией 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.

Включение европейского измерения в ГОС ВПО третьего поколения (что само по себе не означает некритическое приспособление) позволит посредством мобильности открыть широкий доступ в Европейское пространство высшего образования, 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 универсальных и предметно-специализированных 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» («...и одновременно проект тотальной рационализации всей социокультурной системы «образование – практика»). Компетентностный подход не требует «зафиксировать все содержание образования как перечень компетенций и компетентностей» [1]. 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). Вольфганг Бетхер считает, что «это представляет собой про-

блему и является помехой для повышения качества. Для этого необходимо предложить обязательное определение содержания обучения. С этим связана надежда, что понятие “компетенция” и другие используемые понятия будут поставлены с головы на ноги» [40].





## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы уже говорили, что целью данной публикации является привлечение внимания академической общественности к проблеме компетентностного подхода. ГОС ВПО третьего поколения должен обеспечить преемственность со сложившейся в российской высшей школе концептуальной и правовой моделью стандарта и дальнейшее развитие его методических оснований. Чем больше знакомишься с современными поисками путей совершенствования учебных материалов (стандартов, образовательных программ, учебных планов), которые ведутся в европейских университетах, тем более осознаешь сообразность им наших исследований, их предвосхищающий характер еще в начале 90-х годов прошлого века.

Нам всем предстоит ответить на ряд непростых вопросов. Что позитивного кроется в компетентностном подходе для развития отечественной культуры стандартизации высшего образования (какова, как принято говорить, его добавочная стоимость)? Какое из многочисленных определений «компетенций» отвечает российской культурно-образовательной традиции? По поводу какой классификации компетенций будет достигнуто приемлемое согласие? Какова номенклатура компетенций, присущих сегодняшнему и завтрашнему выпускнику высшей школы, с одной стороны, и адекватных конкретным направлениям (специальностям) подготовки, с другой?

Эта поисковая работа будет проводиться параллельно с изысканиями новых принципов формирования перечня направлений подготовки (специальностей). Предстоит с максимальной осторожностью и ответственностью отнестись к модели многоуровневой системы высшего образования. Организация профессиональных союзов «Education International» в своем «Меморандуме о Болонском процессе в Бергенском цикле» от 12 февраля 2005 г. со всей тревогой заявляет: «... образование должно оставаться общественным благом, а не превращаться в товар. Они (европейские профсоюзы – В.Б.) ожидают от участников конференции в Бергене ясной приверженности мерам против коммерциализации... Не рынок и связанные с ними кратковременные тенденции, не коммерческие

интересы, а прежде всего стремление к знаниям должно определять цели и содержание академических курсов и научных исследований» [43].

Квалификация уровня бакалавра, как считает «Education International», ставит ряд проблем относительно содержания образования и краткой продолжительности обучения. Эта степень не полностью принята работодателями. Новые степени должны иметь, по меньшей мере, такое же качество, как и заменяемые ими. «Профсоюзы не считают, что позиционирование докторантуры в качестве третьей ступени высшего образования способно улучшить привлекательность этой квалификации. Напротив, профсоюзы призывают к признанию докторантуры, как первого этапа академической/исследовательской карьеры и единственным формальным требованием для продвижения на высшие ученые посты» [43].

Как видим, в Европе не в меньшей мере, чем в России озабочены рецидивами поверхностного отношения к Болонскому процессу, его системному, комплексному и противоречивому характеру.

Прежде чем в академической среде с привлечением соответствующих представителей социальных и профессиональных групп начнется массовая разработка ГОС ВПО третьего поколения, необходимо договориться о моделях подготовки бакалавров и магистров с учетом особенностей профиля подготовки.

В методическом пособии в большей мере поставлены вопросы, чем предложены ответы на них. Автор отдает себе в этом отчет и призывает своих коллег к усилению внимания к обсуждаемой теме.

Жанр предлагаемой публикации требовал ясного, четкого, «алгоритмизированного» языка. Подобная высокопрофессиональная «простота» осталась во многих случаях недостижимой для автора задачей. Но, согласитесь и с другим: адекватность изложения не всегда согласуется с популярным стилем. Слишком глубокие тенденции складываются во всемирной высшей школе. Весьма драматичными парадоксами изобилует сегодня высшее образование.

Системными сдвигами характеризуются нынешние реформы и преобразования в мировом и европейском пространствах высшего образования. Один из них: от квалификации к компетенциям.



## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Андреев А. Знания или компетенции?//Высшее образование в России. – № 2. – 2005.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002. – 128 с.
3. Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
4. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)// Высшее образование в России. – № 11. – 2004.
5. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.
6. Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)/Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2004. – 416 с.
7. 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.
8. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию/ЮНЕСКО. – Париж, 1998.
9. Галямина И.Г. Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 106 с.
10. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития/Под ред.

- Я.И. Кузьмина, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. – М., 2004.
11. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых: материалы к третьему заседанию методологического семинара 28 сентября 2004. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
  12. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997.
  13. Елютин В.П. Высшая школа общества развитого социализма. – М., 1980.
  14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003.
  15. Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Князев А.М., Кривченко Т.А., Лаптева М.Д., Морозова Н.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. – М., Уфа, 2004.
  16. Касевич В.Б., Светлов Р.В., Петров А.В., Цыб А.В. Болонский процесс. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2004. – 108 с.
  17. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования//Высшее образование в Европе. – № 3. – 2003.
  18. Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 88 с.
  19. Кузьминов Я.И. Не дело государства определять престижность профессий//Огонек. – 2004.
  20. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. – М., 1970.
  21. Международное образование. Вопросы реализации идей Болонского процесса: сборник статей. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2005. – 164 с.
  22. Настройка образовательных структур в Европе: основы/качество образования. Библиографический указатель. Болонский процесс в документах/Сост. и пер. Е.В. Шевченко. – М., 2003.
  23. Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана. / Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. / Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж ван Зантворта. Проект ТАСИС ДЕЛФИ. – М., 2001.

24. Раймундо Хосе. Высшее образование в Латинской Америке//Высшее образование в Европе. – № 1. – 2003.
25. Разработка предложений по сокращению перечня специальностей и направлений подготовки с учетом сопоставительного анализа с зарубежными аналогами (Сост. С.А. Подлесный, Ю.С.Перфильев, В.М. Журавлев, Г.Б. Масальский, М.Т. Решетников – Красноярск, 2004).
26. Разработка стандартов в профессиональном образовании и обучении – описание, опыт, примеры. Пособие. Европейский фонд образования. Т. 2. Июль 1999 г.
27. Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО, 1995.
28. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. Изд. 3-е. – М., 2003.
29. Смирнова Е.С. Формирование модели специалиста с высшим образованием. – Томск, 1984.
30. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихлоский Л.Б. Пути разработки профиля специалиста. – Саратов, 1987.
31. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов//Высшее образование сегодня. – № 3. – 2004.
32. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов//Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004.
33. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы. [Текст] М.В. Ларионова [и др.]; Министерство образования и науки Российской Федерации, Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2004. – 524 с.
34. Хофманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения, и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге «Общества знания» (новые задачи партнерства и социального диалога)/Оценка качества профессионального образования. Доклад 5/Под ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект ТАСИС ДЕЛФИ. – М., 1002.
35. Челпанов И.В. Компетентностный подход при разработке государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 96 с.

36. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход//Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004.
37. Шишов С.Е. Федеральный справочник «Образование в России». – М., 2001.
38. Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. August, 1999. 4'99.
39. Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember, 1999. 6'99.
40. 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.
41. Espenbeck John, Heyse Volker. Die kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Waxmann Münster / New York, München / Berlin. 1999.
42. Kompetenzentwicklung. Lernen im Wandel– Wandel durch Lernen. – New York, München – Berlin, 2000
43. Меморандум о Болонском процессе в бергенском цикле. Конференция «От Болоньи к Бергену: Оценка академических кругов» 11–12 февраля 2005 года, Брюссель.
44. Model of Competence. Which reflects the needs of employment. Prime. Research and Development. 1999.
45. Münk Dieter. Beruf und Kompetenz // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.
46. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer/Berufskraftfahrerin. BIBB. 2000.
47. Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht geändert für Thurgauer Zeitung, 18 Juni 2002).
48. веб-сайт [WWW.relint.deusto.es/TUNING Project/index.html](http://WWW.relint.deusto.es/TUNING Project/index.html) or [WWW.let.rug.nl/TUNING Project/index.html](http://WWW.let.rug.nl/TUNING Project/index.html) или [euro-pa.eu.int/comm/education/tuning.html](http://euro-pa.eu.int/comm/education/tuning.html)
49. веб-сайт [http:// www.bologna-bergen2005.no](http://www.bologna-bergen2005.no)



