

Голуб Г.Б., Фишман И.С.

# Профессиональные компетенции выпускника высшей школы: проблемы внешней оценки

Печатается по решению редакционно-издательского совета Поволжской государственной социально-гуманитарной академии

УДК 330.101.542

ББК 33 (07)

Г

Голуб Г.Б., Фишман И.С. Профессиональные компетенции выпускника высшей школы: проблемы внешней оценки: *Монография*. – Самара: ПГСГА, 2010.

В монографии сформирован подход к внешнему оцениванию профессиональных компетенций выпускников высшей школы в соответствии с требованиями ФГОС ВПО нового поколения: проведено соотнесение и уточнение понятий, описывающих компетентностные результаты образования, определены принципы и порядок деятельности по операционализации профессиональных компетенций для целей внешнего оценивания, а также требования к контрольно-измерительным материалам для оценки профессиональной компетенции.

Представлены выводы, позволяющие наметить направления актуальных разработок, призванных обеспечить как внутривузовское, так и централизованное оценивание образовательных результатов выпускника высшей школы.

Введение.....	3
Глава 1. Профессиональные компетенции: образовательные результаты высшей школы в контексте задач внешнего оценивания.....	5
1.1 Компетентностные результаты образования: подходы к определению и планированию .....	5
1.2 Профессиональная компетенция в системе компетентностных результатов образования.....	42
1.3 Основные подходы к оцениванию компетентностных результатов образования.....	56
1.4 Специальная компетенция как результат высшего профессионального образования и объект оценки.....	70
Глава 2. Конкретизация специальных компетенций для целей внешнего оценивания....	79
2.1 Основания для конкретизации специальных компетенций.....	79
2.2 Принципы конкретизации специальных компетенций.....	93
2.3 Технология конкретизации специальных компетенций.....	104
Глава 3. Разработка контрольно-измерительных материалов для оценки специальных компетенций.....	128
3.1 КИМы для оценки компетентностных результатов высшей школы: особенности и требования к разработке.....	128
3.2 Технология разработки КИМов для оценки специальных компетенций.....	138
Вместо заключения: централизованное и внутривузовское оценивание специальных компетенций.....	150
Приложение 1. Примеры конкретизации специальных компетенций, определенных ФГОС ВПО для целей внешнего оценивания.....	163

## Введение

Законодательство РФ о многоуровневых стандартах высшего профессионального образования вводит новые для высшей школы результаты образования – компетенции, которые понимаются как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Введение новых стандартов в практику требует создания такого измерительного инструмента, который позволял бы оценить уровень сформированности компетенций обучающихся. Средства, используемые сегодня в рамках процедур оценки качества подготовки студентов и выпускников, позволяют измерять только знания и, в лучшем случае, академические умения, которые в новых документах рассматриваются не как конечные результаты образования, а лишь как средства формирования компетенций (промежуточные образовательные результаты).

Таким образом, одним из актуальных вопросов, связанных с введением в практику высшей школы ФГОС ВПО нового поколения, представляется разработка подходов к оценке компетентностных результатов образования, определенных стандартом: от общей концепции до конкретных измерительных инструментов.

Действительно, управление качеством образования подразумевает мониторинг и контроль результатов образования, в первую очередь, средствами педагогического теста. Следовательно, введение новых образовательных стандартов требует создания такого измерительного инструмента, который позволял бы оценить уровень сформированности компетенций обучающихся и выпускников. Такой инструмент оценки должен принципиально отличаться от существующих в настоящее время, поскольку призван зафиксировать не уровень присвоения информации, а сформированность способов деятельности, основанных на внутреннем информационном ресурсе (знаниевых результатах образования). Создание подобного инструмента особенно актуально в контексте осуществления процедур государственного контроля качества высшего профессионального образования.

Формирование подхода к внешнему оцениванию компетентностных результатов образования, в первую очередь, профессиональных компетенций выпускников, требует решения двух принципиальных вопросов:

- определение принципов операционализации нормированных стандартом профессиональных компетенций для целей внешнего оценивания (на основе понимания сущностных характеристик профессиональной компетенции как образовательного результата), за которым последует и собственно их операционализация и конкретизация;

- определение общих подходов к разработке контрольно-измерительных материалов для оценки профессиональной компетенции и требований к ним, за которым последует разработка и апробация КИМов и процедуры оценивания.

Ниже мы попытаемся предложить ответы на эти вопросы, которые были получены в процессе реализации научно-исследовательского проекта «Разработка требований к уровню подготовки бакалавра и оценочного инструментария на основе компетентностного подхода», выполняемому по заказу Федерального агентства по образованию ГОУ ВПО Поволжская государственная социально-гуманитарная академия.

Авторы выражают благодарность за профессиональные консультации и участие в апробационной конкретизации специальных компетенций декану факультета экономики, управления и сервиса Поволжской государственной социально-гуманитарной академии д.п.н., д.э.н., проф. Л.И. Фишману и зав. кафедрой гражданско-правовых дисциплин Самарского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний к.ю.н., подполковнику вн. службы С.А. Арбузовой.

## **Глава 1. Профессиональные компетенции: образовательные результаты высшей школы в контексте задач внешнего оценивания**

### **1.1. Компетентностные результаты образования: подходы к определению и планированию**

Компетентностно-ориентированное образование – сложная, многоаспектная проблема, которая на сегодняшний день остается недостаточно исследованной. В настоящее время не существует даже общепринятого термина, определяющего данный результат образования, хотя можно говорить о складывающихся теоретических подходах и практике компетентностно-ориентированного образования.

В современной русскоязычной литературе до сих пор не существует логически обоснованного и аргументированного разделения терминов «компетентность» и «компетенция», что, по-видимому, объясняется одним и тем же денотатом этих понятий. Если обратиться к общей трактовке понятия, можно отметить, что понятие «компетентный» трактуется как обладающий компетенцией – кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению: competent (франц.) – компетентный, правомочный; competens (лат.) – соответствующий, способный; competere – требовать, соответствовать, быть годным; competence (англ.) – способность (компетенция)<sup>1</sup>. Отсюда следует, что по своему происхождению компетентность и компетенция являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями.

Далее в рамках данной главы мы будем употреблять их как синонимы, а при обзоре источников использовать тот термин, который используется в конкретном источнике.

Компетенция / компетентность – понятие, пришедшее в понятийно-терминологический аппарат современного образования из англосаксонской традиции. Компетентностно-ориентированное образование (competence-based education) впервые начало системно формироваться в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного в 1965 году Н.Хомским (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к трансформационной грамматике<sup>2</sup>. Одна из первых публикаций по «компетентностной» проблематике появилась в США в 1973 году<sup>3</sup>.

В российской педагогической науке подходы к определению компетентности \ компетенции несут на себе следы того, что долгое время в России понятие компетенции имело ярко выраженную правовую окраску, т.е. рассматривалось как денотат феноменов

<sup>1</sup> Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – С. 295.

<sup>2</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34.

<sup>3</sup> McClelland, D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // American Psychologist, 1973. Vol.28. – №1. – P. 1-14.

«полномочия», «власть», «ответственность». Исследователи отмечают, что причины этого во многом связаны с доминированием вертикальной иерархической структуры отношений в организациях<sup>1</sup>. В качестве иллюстрации можно привести позицию В.А.Демина, представленную тезисом о том, что компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не сможет в полной мере и в социально значимых аспектах ее реализовать. В.А.Демин дает следующее определение компетентности: «... это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях»<sup>2</sup>. Исследователь считает, что на этой основе у специалиста развиваются предпосылки к возникновению статусно-ролевого конфликта, который весьма разрушительно воздействует на самого человека и создает конфликтные ситуации в группе и коллективе. «Еще более асоциальна деятельность некомпетентного человека, обладающего компетенцией (правомочностью)», – утверждает он<sup>3</sup>.

Сегодня ряд отечественных исследователей использует понятия «компетентность» и «компетенция» как синонимы. Другие обосновывают один из терминов как родовое понятие (компетентность), включающее в себя видовые составляющие (компетенции). Например, А.В. Хуторской определяет компетенцию как «...совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним», а компетентность – «...владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»<sup>4</sup>. Такой же позиции придерживаются О.Н.Олейникова, Е.Р. Поршнева, С.Е. Шишов и другие.

Во многих публикациях, в основном относящихся к общему образованию, напротив, за термином «компетенция» закреплен смысл родовой категории, составляющими которой выступают отдельные «компетентности» (И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, И.Д. Фрумин и др.). При этом возможно разделение понятий по линии: качество личности – результат образования. Если компетенция трактуется как свойство личности, «готовность субъекта координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели», то компетентности (ключевые компетентности) – как результат образования, выражающийся

<sup>1</sup> Руководство по применению технологии оценки профессиональной компетентности: методика и практика работы. – Ярославль: Центр «Ресурс», 2003.

<sup>2</sup> Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. //Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 35.

<sup>3</sup> Там же. С. 34.

<sup>4</sup> Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2.

в «овладении наиболее универсальными способами деятельности», которые являются востребованными в актуальном социокультурном и социально-экономическом контексте<sup>1</sup>.

Единственная тенденция, которая отчетливо проявилась в последние годы, – это то, что в публикациях, относящихся к профессиональному образованию и рынку труда (в том числе во всех нормативных и инструктивных материалах Министерства образования и науки РФ и переводах зарубежных документов и публикаций), термин «компетенция» представлен в качестве компонента обобщающего понятия «профессиональная компетентность» или «профессиональная квалификация». Возможно, как указывают исследователи, причина этого в том, что «...подобная классификация принята в странах Западной Европы и США, где компетентностный подход пришел в образование из бизнеса, принес с собой несколько непривычные педагогам термины и их трактовки. В этом случае, компетентность рассматривается, как свойство компетентного работника, и считается синонимом квалификации»<sup>2</sup>.

Возвращаясь к содержанию понятия «компетенция / компетентность», можно заметить, что позиции подавляющего большинства исследователей находятся в русле одного из следующих подходов.

*Подход, основанный на описании компетентности \ компетенции как личностных параметров*, связывает феномен компетентности \ компетенции со способностями (общими способностями) и ценностями личности. Так, в модели Дж. Равена (1999) компетентность рассматривается в качестве специфической способности, необходимой для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающей узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия<sup>3</sup>. Другими словами, компетентность рассматривается как интегративное качество (совокупность знаний, умений и способностей), которое проявляется в личностно значимой для субъекта деятельности. Важно подчеркнуть, что автор особо выделяет ценностный аспект, связанный с деятельностью человека, компетентности представляют собой «мотивированные способности»<sup>4</sup>. В связи с этим он предлагает, прежде всего, «измерять» ценность деятельности для инди-

---

<sup>1</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 22.

<sup>2</sup> Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. Рекомендации по организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Под общей ред. А.Г.Каспржака. - М: НФПК, 2003. С. 15.

<sup>3</sup> Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – С. 241.

<sup>4</sup> Там же. С. 258.



вида, и только затем – совокупность внутренних средств, способствующих достижению определенного результата в этой деятельности.

Эксперт Европейского Фонда Образования Б. Оскарссон отмечает: «Базовые навыки – это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнем имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости»<sup>1</sup>. С.Е. Шишов определяет компетенцию как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению<sup>2</sup>. Ю.Г. Татур дает следующее определение: «компетентность – это интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области»<sup>3</sup>.

*Подход, основанный на описании компетентности \ компетенции как самоорганизации личности в условиях деятельности*, позволяет сгруппировать модели компетенции \ компетентности, определяющие в качестве базовой характеристики понятия 1) собственно самоменеджмент, в первую очередь, в ситуации, требующей доопределения со стороны субъекта деятельности, т.е. сферу целеполагания и 2) способность (оспособленности, наделенности способами) решения задач и достижения результатов, т.е. ресурсную составляющую деятельности.

Акцент на самоменеджмент сделан в работах Ф. Эрпенберга, который относит компетенции к диспозициям самоорганизации личности в условиях деятельности<sup>4</sup>. В.И.Байденко определяет компетенции как способности «...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»<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. – М.: ЕФО/проект ДЕЛФИ, 2001. – С. 44

<sup>2</sup> Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования//Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30.

<sup>3</sup> Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 7.

<sup>4</sup> Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin. – Berlin. August, 1999. – 4'99.

<sup>5</sup> Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму методологическому семинару. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 5.

Достаточно типичными в этом смысле являются также определения компетенции как «...готовности и способности целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методологически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности»<sup>1</sup>, способности найти, обнаружить «процедуру, адекватную проблеме»<sup>2</sup>. О.Е. Лебедев в предлагаемом им определении делает акцент на процесс доопределения ситуации в процессе выстраивания деятельности, по его мнению, компетентность – это «способность действовать в ситуации неопределенности»<sup>3</sup>.

В коллективной монографии под редакцией А.Г. Каспржака отмечается, что «...компетентность можно понимать как способность результативного действия: способность достигать результата – эффективно разрешать проблему» и далее приводится описание структуры деятельности, организованной в проектном режиме<sup>4</sup>.

В большинстве зарубежных исследований, появившихся в последнее десятилетие (Cl. Beelisle, M. Linard, B.Rey, G.Le Booterrf, L. Turkal, N. Guignon, M. Joras), понятие «компетенция» толкуется как способность или готовность мобилизовать все ресурсы, адекватные конкретной ситуации, т.е. в соответствии с целями и условиями протекания действия. Под ресурсами подразумеваются организованные в систему знания и умения, навыки, способности и психические качества, необходимые для выполнения задачи на высоком уровне. Таким образом, акцент несколько смещается с готовности организовать собственную деятельность на обеспеченность как организуемой деятельности, так и процесса ее организации ресурсами, в первую очередь, внутренними ресурсами субъекта.

Б. Бергман относит компетентности / компетенции профессионала к важнейшим персональным (личностным) ресурсам<sup>5</sup>. При этом автор рассматривает ресурсное развитие человека как развитие его компетенций<sup>6</sup>.

По мнению Е.Р. Поршневой, определение компетенции как способности \ готовности к мобилизации в непосредственной связи с эффективностью и оптимальной рентабельностью действия наиболее полно отвечает деятельностной модели обучения, направленной на развитие способности «мыслить глобально», соединять необходимые базовые

<sup>1</sup> Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Изд. 3-е. – М: Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2003. – С. 38.

<sup>2</sup> Шишов С.Е. Федеральный справочник «Образование в России». – М: Родина, 2001. – . 16.

<sup>3</sup> Санкт-Петербургский педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова : сайт [Электронный ресурс]. – [www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ](http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ).

<sup>4</sup> Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения: Рекомендации по организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Под общей ред. А.Г.Каспржака. – М: НФПК, 2003. – С. 16.

<sup>5</sup> Berufliche Kompetenzentwicklung. – Berlin. Dezember, 1999. – 6'99.

<sup>6</sup> Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана// Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. – М: ЕФО/проект ДЕЛФИ, 2001. – С. 50.

элементы (знания, умения, навыки) в единое целое для достижения высокого уровня исполнения действия в зависимости от цели, контекста, ситуации, функции и т.п. Таким образом, компетенция как интегральное интеллектуальное качество профессиональной личности исполняет роль ее «производительных сил»<sup>1</sup>.

*Подход, основанный на описании компетентности / компетенции как контекстно применяемых результатов образования*, определяет компетентность / компетенцию через интеграцию традиционно рассматриваемых результатов образования (знания, умения, навыки) и опыта деятельности, включая их в структуру компетентности.

Так, один из основателей компетентностного подхода В. Ландшеер под компетентностью понимает углубленное знание, способность к актуальному выполнению деятельности<sup>2</sup>.

М.А. Чошанов указывает на содержательный компонент (знания) и процессуальный компонент компетентности (умения)<sup>3</sup>. По мнению В.М. Шепеля, в структуру компетентности входят знания, умения, опыт и теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний<sup>4</sup>. В.С. Безрукова под компетентностью понимает «владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения»<sup>5</sup>, другими словами, сводит ее к интеллектуальным (вербальным и невербальным) действиям. По мнению Ю.И. Алюшиной и Н.А. Дмитриевской, компетенция – это «единство знаний, навыков и отношений в процессе профессиональной деятельности, определяемых требованиями должности, конкретной ситуации и бизнес-целями организации»<sup>6</sup>.

Многими отечественными авторами, компетенция (профессиональная компетенция), включающая в себя совокупность профессиональных знаний и умений, а также способности выполнения профессиональной деятельности<sup>7</sup>, рассматривается как одна из составляющих профессионализма, в структуре которого выделяются достаточно разнородные и

<sup>1</sup> Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Казань, 2004. – С. 21.

<sup>2</sup> Ландшеер В. Концепция «минимальной компетенции» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 6.

<sup>3</sup> Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М: Народное образование, 1996. – С. 54.

<sup>4</sup> Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М: Народное образование, 1999. – С. 34.

<sup>5</sup> Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – С. 94.

<sup>6</sup> Алюшина Ю.Е., Дмитриевская Н.А., Ефимова Л.А. Наше видение модели специалиста. // Научное обеспечение открытого образования: Научно-методический и информационный сборник. – М.: Мос. Гос. Ун-т экономики, статистики и информатики, 2000. – С. 28.

<sup>7</sup> Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Научно-методическое пособие. – Екатеринбург, 1999. – С. 94.

разнопорядковые составляющие: профессиональная востребованность, профессиональная пригодность, профессиональная удовлетворенность, профессиональный успех<sup>1</sup>.

Очень явно линия «знания, умения, навыки – персональный опыт» прослеживается в концепции, предложенной И.А. Зимней, которая рассматривает компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека<sup>2</sup>.

С точки зрения операционализации понятия интересна позиция Т. Хоффмана, который считает, что понятие «компетентность» можно операционализировать следующими способами: 1) как видимые и фиксируемые результаты деятельности; 2) как некоторые стандарты выполнения тех или иных видов работ; 3) как личностные свойства, которые определяют эффективность той или иной деятельности<sup>3</sup>. Очевидно, что первые два предложенных исследователем способа операционализации имеют значительный потенциал для организации измерения компетентности как результата образования, тогда как третий ценен, скорее, для проектирования этого результата.

Различные подходы к рассмотрению категорий «компетенция» и «компетентность» проанализированы в работе В.И. Байденко (2004), который полагает, что введение понятия компетенции в терминологическую систему современной теории образования и педагогическую практику позволяет получить некоторую «добавочную стоимость», не сводимую к традиционным знаниям, умениям, навыкам<sup>4</sup>.

Действительно, трактовка компетентности \ компетенции как набора или системы способностей, знаний и умений сегодня постепенно вытесняется первыми двумя описанными подходами. Соответственно, статус знаний, умений и навыков (явно или неявно) трансформируется из итоговых в разряд промежуточных результатов образования или из целей образования переходит в средство их достижения. «Знания и умения – всегда вторичны, - отмечает Н.Крылова, - они результат культурного освоения определенного, часто нового, вида деятельности», т.е. разнообразных культурных практик (исследовательских, коммуникативных, организационных, проектных и т.д.)<sup>5</sup>. Без знаний нет компетенций, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция. «Мы отказы-

---

<sup>1</sup> Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. – М.: Народное образование, 1999. – С. 37.

<sup>2</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.

<sup>3</sup> Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol. 23. – № 6.

<sup>4</sup> Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – №11. – С.4-13.

<sup>5</sup> Крылова Н. Что такое «личностное знание» // Народное образование. – 2003. – №9. – С. 31.

ваемся не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)», – отмечает Д.Б. Эльконин<sup>1</sup>.

В этом контексте актуальным звучит вывод Ф. Мерийе, который отмечал, что для педагога целью является соединение двух противоречивых принципов: принципа дидактизации и принципа целесообразности, то есть «принципа, который гарантирует систематическое приобретения знаний, но который допускает риск, что они будут «крутиться вхолостую», и принципа, который гарантирует интеграцию знаний, но который рискует привести в тупик и значительно обеднить тем самым приобретения учащихся»<sup>2</sup>.

Подавляющее большинство исследователей солидарны в том, что в современном мире знания перестали быть «символическим капиталом». Если знания превращаются в самоцель, это скорее решение вопросов грамотности. Приоритетным становится не столько получение знаний, сколько управление знанием, информацией для решения конкретных социальных и профессиональных задач, в которых они могут проявиться. Образовательные результаты и приоритеты в этой ситуации смещаются от достижения определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций – способностей, позволяющих успешно адаптироваться в динамичном мире. Происходит перенос центра внимания на самого человека, его роль в изменении внешних условий развития.

Таким образом, можно констатировать, что все существующие подходы объединяет несколько оснований. Во-первых, в них зафиксированы новые для России образовательные результаты, которые до настоящего времени не выступали предметом целенаправленного формирования и прямой оценки / сертификации. Во-вторых, компетентность / компетенция как образовательные результаты относятся к личности (способность / готовность личности). В-третьих, этот образовательный результат имеет деятельностный характер: компетентность / компетенция развиваются (формируются), проявляются и диагностируются в деятельности. Наконец, рассматриваемый образовательный результат представляет собой интегрированную структуру, не сводимую к набору других образовательных результатов (знаний, умений, навыков, элементов функциональной грамотности).

Компетентность / компетенция, по мнению всех исследователей, является приобретаемым качеством, что позволяет рассматривать ее как результат образования в широком смысле (как формального, так и неформального). Однако компетентность / компетенция как целостность быть непосредственным результатом формального образования не может,

---

<sup>1</sup> Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 27.

<sup>2</sup> Цит. по: Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В.С.Леднева, Д.Н.Никандрова, М.В.Рыжакова. – М: Изд-во Московского психологического социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭН», 2002. – С. 59.

поскольку описывается как интегральное свойство личности, включающее ценностный аспект, который может выражаться как в мотивации (первый из описанных подходов), так и в субъективности целеполагания и ресурсных предпочтений (второй из описанных подходов). Таким образом, требуется декомпозиция понятия компетентность / компетенция и выделение таким образом тех составляющих, которые могут однозначно рассматриваться как результат образования, то есть формироваться в рамках образовательного процесса высшей школы и быть оцениваемыми средствами педагогического теста.

Выделение профессиональных компетенций из числа компетентностных результатов образования требует в первую проведения границы между ними и общими \ ключевыми \ универсальными компетенциями.

Термин «ключевая компетентность / компетенция» сформировался в западной традиции и в англоязычной литературе по смыслу употребляется в 2-х вариантах: *key skills* и *key competences*<sup>1</sup>. Вопрос о ключевых компетенциях как важнейшем факторе «европейского качества» образования впервые был поставлен 1996 году на симпозиуме в Берне<sup>2</sup>.

В зарубежных публикациях, как понятия, синонимичные «ключевым компетентностям / компетенциям», используются также следующие термины: *core skills*<sup>3</sup>, *base skills*<sup>4</sup>, *transferable competences*<sup>5</sup>, *meta-competences*<sup>6</sup>. В том, что за разнообразием терминологии кроется один и тот же тип образовательного результата, позволяет сопоставление термина, его определения и списочного наполнения множества, определяемого этим термином. Так, в отчете Европейскому фонду подготовки кадров S. Shaw, используя термин «базовые умения (навыки)», выделил восемь групп образовательных результатов, описываемых этим термином:

- основные навыки (грамота, счет);

---

<sup>1</sup> Hoffmann T. The meanings of competency // *Journal of European Industrial Training*. – 1999. – Vol.23. – №6. – P.275-285; Mitteilung der Kommission: «Die Rolle der Universität in Europa des Wissens» // *Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ)* / Под науч. ред. В.И.Байденко. – М., 2004; O'Donnell D. and Garavan T.N. New Perspectives on Skill, Learning and Training: a Viewpoint // *Journal of European Industrial Training*. – 1997. – Vol.21. – №4. – P. 131-137; Schoonover S.C. Implementing Competencies: A Best Practices Approach. – London: Schoonover Co, 1998.

<sup>2</sup> Shaw S. Development of Core Skills training in the Partner Countries. – ETF, 1998.

<sup>3</sup> Gibbons-Wood D. and Lange T. Developing Core Skills: Lessons from Germany and Sweden // *Education + Training*. – 2000. – Vol.42. – №1. – P. 24-32; Humphreys P., Greenan K. and McIlveen H. Developing Work-based Transferable Skills in a University Environment // *Journal of European Industrial Training*. – 1997. – Vol.21. – № 2. – P.63-69.

<sup>4</sup> Hyland T. Meta-competence, metaphysics and vocational expertise // *Competence and Assessment*. – 1992. – №20. – Sheffield: Employment Department. – P. 22-24.

<sup>5</sup> Nabi G.R. and Bagley D. Graduates' Perceptions of Transferable Personal Skills // *Education + Training*. – 1999. – Vol.41. – № 4. – P.4-10.

<sup>6</sup> Shaw S. Development of Core Skills training in the Partner Countries. – ETF, 1998.

- жизненные навыки (самоуправления, взаимодействия с другими и т.д.);
- коммуникативные навыки (решения проблем, общения, коллективной работы);
- социальные и гражданские навыки (моральные правила, социальная активность),
- навыки для получения занятости (работа с информацией, принятие решений, адаптация),
- предпринимательские навыки;
- управленческие навыки;
- широкие навыки (анализ, планирование, контроль)!

Определение термина «базовые навыки» дается в работе экспертов Европейского Фонда Образования В.И. Байденко и Б. Оскарссона: «Базовые навыки – это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнем имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости»<sup>2</sup>. Авторы приводят свою классификацию базовых навыков:

- коммуникативные навыки и способности,
- творчество,
- способность к аналитическому мышлению,
- способность к критическому мышлению,
- приспособляемость,
- способность работать в команде,
- способность работать самостоятельно,
- самосознание и самооценка<sup>3</sup>.

Следует отметить, что приведенные выше списки во многом подобны, например Списку ключевых компетентностей Евросовета и, по меньшей мере, фиксируют достижения одного порядка. На это косвенно указывают и сами исследователи (В.И. Байденко, Б. Оскарссон): «Базовые навыки являются «метапрофессиональными»<sup>4</sup>.

В. Mansfield в контексте рассмотрения проблем ключевых компетенций использует термин «основные навыки». При этом их перечень почти полностью повторяет перечень S. Shaw<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Shaw S. Development of Core Skills training in the Partner Countries. – ETF, 1998. – P. 34.

<sup>2</sup> Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. – М, 2002. – С. 22.

<sup>3</sup> Там же. С. 24.

<sup>4</sup> Там же. С. 25.

<sup>5</sup> Mansfield B. Core Skills Paper. – European training Foundation, 1999. – P. 12.

Такое разнообразие терминологии можно объяснить тем, что образовательный результат, обозначаемый группой рассматриваемых понятий, был выведен не в результате теоретических исследований, а в результате научного осмысления эмпирического набора запросов, требований, предъявляемых к кадровому ресурсу. В связи с трансформацией термина «skills – competences» интересно отметить, что с 70-х годов прошлого века в Европе формирование basic skills / key skills (здесь можно перевести как «базовых или ключевых умений») было задачей исключительно системы профессионального образования. Однако в течение последнего десятилетия большинство европейских стран признали важность и необходимость формирования у обучающегося базовых или ключевых умений независимо от вида и уровня получаемого им образования. Последствием этого стало употребление данного понятия применительно к системе общего образования. А поскольку термин «ключевые умения» (basic skills / key skills) еще ассоциируется с профессиональным образованием, в некоторых странах в контексте общего образования оказалось предпочтительным использование термина «basic competences» («базовые компетентности») или «key competences» («ключевые компетентности»)<sup>1</sup>.

В этом контексте объяснимо стремление, передавшееся и отечественным исследователям, выделить в числе ключевых компетентностей \ компетенций *ключевые профессиональные компетенции*, которые трактуются как ключевые компетентности, трансформированные в контексте профессиональной деятельности и трудовых отношений<sup>2</sup>.

В отечественной педагогике понятие компетентность \ компетенция оказывается привнесённым. С этим связана необходимость обозначить соотношение этого понятия с целым рядом понятий, описывающих образовательные результаты. С другой стороны, внесение понятия в науку до обобщения результатов активного диалога с «миром труда» привело к тому, что предлагаемые списки ключевых компетентностей нередко отражают неоперационализируемые свойства индивида, интегрирующие его ценностные установки, владение способами деятельности, знаниевую базу и базу умений и аспект целеполагания. Так, по мнению А.В.Хуторского, в список ключевых должны быть включены:

- ценностно-смысловая компетенция, связанная с ценностными ориентирами учащегося (студента), его способностью видеть и понимать окружающий мир, осознавать свое предназначение и роль в нем, эффективно самоопределяться в мире и профессиональной жизни, строить и реализовывать жизненные стратегии в целом;

<sup>1</sup> Eurydice. Survey 5. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. 2002. – P. 32.

<sup>2</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 169.



- общекультурная компетенция (духовно-нравственные основы жизни человека, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере);
- учебно-познавательная компетенция, включающая готовность учащегося (студента) к самостоятельной познавательной деятельности, в том числе навыки и умения рефлексии, организации, планирования деятельности, целеполагания, самооценки и т.д.;
- информационная компетенция (способность с помощью современных информационно-коммуникационных технологий добывать, преобразовывать и передавать информацию);
- коммуникативная компетентность, как готовность к взаимодействию с людьми, сотрудничеству, реализации социальных ролей в организации и т.д.);
- социально-трудовая компетенция как готовность к осуществлению роли гражданина, потребителя, семьянина и др.;
- компетенция личностного самосовершенствования (владение способами физического, духовного, интеллектуального, эмоционального развития <sup>1</sup>).

Такая степень обобщения понятия позволяет легко проводить параллели между «познавательной компетенцией» и устоявшимся в российской дидактике понятием общеучебных умений и даже использовать их как синонимы. Разработкой проблематики общеучебных умений (для общеобразовательной школы) в разное время занимались многие исследователи. Традиционно общеучебные умения принято делить на:

- учебно-организационные умения (организация познавательной, в том числе учебной деятельности);
- учебно-информационные умения (работа с различными источниками информации);
- учебно-коммуникативные умения (культура устной и письменной речи).

В более современных таксономиях общеучебных (познавательных) умений авторы используют вместо понятия «учебно-организационные» термин «учебно-управленческие умения», имея в виду, что организация представляет собой только один из этапов целостного цикла управления (в нашем случае – самоуправления), наряду с целеполаганием, планированием, оценкой и коррекцией. Так, Д.В. Татьянченко и С.Г. Воровщиков считают, что учение (познание) как деятельность «...целесообразно рассматривать сквозь призму управленческого цикла, под которым принято понимать целостную совокупность сориентированных на достижение определенной цели взаимодействующих управленче-

---

<sup>1</sup> Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 61.

ских функций, выполняемых последовательно или параллельно»<sup>1</sup>. Применительно к высшей школе интеллектуальные компетенции и технологии их формирования выступали предметом исследования Н.П. Гончарук, которая предложила таксономию учебно-познавательных задач различной когнитивной сложности, среди которых 1) когнитивные задачи, способствующие развитию и обогащению компонентов когнитивного опыта; 2) метакогнитивные задачи, развивающие процессы интеллектуальной саморегуляции студентов<sup>2</sup>.

Еще одним понятием, смежным с ключевыми компетенциями, выступает «функциональная грамотность», которая на протяжении 80-х гг. прошлого века была в центре внимания нескольких конференций ЮНЕСКО. В. Ландшеер считает функциональную грамотность «минимальной компетентностью», т.е. таким уровнем обученности, который требуется гражданам, чтобы функционировать в обществе<sup>3</sup>. С ним, в целом, солидаризируется Б.С. Гершунский, подчеркивая, что функциональная грамотность – это «...необходимая ступень и образованности, и профессиональной компетентности, и культуры человека»<sup>4</sup>. Особенности функциональной неграмотности обладателей дипломов о высшем образовании описывает Ж. Тощенко: «Эта разновидность неграмотности проявляется в том, что люди не умеют общаться с окружающим миром посредством письменной, а иногда и устной речи; излагать свои мысли и идеи..., неспособны выразить свое знание, передать информацию, описать ее, объяснить свою позицию другому»<sup>5</sup>.

Возвращаясь собственно к ключевым компетентностям \ компетенциям, заметим, что все страны - члены Евросоюза согласились интерпретировать понятие «ключевая компетентность» как некоторый набор знаний, умений и ценностей личности, важных для реализации жизненных планов всеми активными членами данного общества. Хотелось бы подчеркнуть, что речь идет именно о ситуативно востребованном наборе знаний, умений, способов деятельности и ценностей, выбор которых обусловлен как внешними факторами (ориентация конкретной страны на общемировые тенденции), так и внутренней спецификой страны: политические, социальные, территориальные особенности. Большинство экспертов Евросоюза согласились с тем, что, чтобы оправдать определения «ключевая», «ос-

<sup>1</sup> Татьянченко Д.В., Воровщиков С.Г. Организационно-методические условия развития общеучебных умений школьников // Народное образование. – С.43.

<sup>2</sup> Гончарук Н.П. Теоретические проблемы интеллектуально-развивающего обучения в техническом вузе: Монография. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2003; Ландшеер В. Концепция «минимальной компетенции» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С.6-7.

<sup>3</sup> Ландшеер В. Концепция «минимальной компетенции» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 7.

<sup>4</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Интер-Диалект, 1997. – С. 159.

<sup>5</sup> Тощенко Ж. Социальные парадоксы высшего образования в России // Alma mater. – 2004. – № 5. – С.14-15.

новная», «базовая», описываемая компетентность должна быть полезна и необходима как индивиду, так и обществу в целом. Освоение ключевой компетентности должно позволять личности успешно интегрироваться в целый ряд социальных структур (сетей), оставаясь независимым и эффективным как в знакомых, так и в новых для индивида, нетипичных социальных и/или профессиональных ситуациях. И, наконец, так как реальные жизненные ситуации постоянно изменяются, освоенные ключевые компетентности должны позволять личности постоянно пополнять свои ресурсы, чтобы быть в курсе и адекватно реагировать на происходящие события. Иными словами, человек, обладающий ключевыми компетентностями, должен быть способен определить, что имеющиеся у него знания и умения устарели, проявить инициативу и предпринять своевременные действия по восполнению обнаруженных дефицитов.

В последнее десятилетие проблемы определения фиксируемых результатов профессионального образования (в том числе компетенций) так или иначе решались в различных странах в процессе разработки национальных квалификационных структур и профессиональных стандартов. Во многих странах институционализированы структуры, которым делегирована ответственность за прогнозирование содержания профессиональных квалификаций / компетенций. К таким структурам относятся академические исследовательские институты, межведомственные советы, структуры (службы, комитеты и т.д.) занятости населения, объединения (ассоциации) работодателей, правительственные структуры, объединение провайдеров образовательных услуг, структуры социального партнерства.

Перечни ключевых («общих», «универсальных» и т.д.) компетенций (key competencies) в международной практике устанавливаются на самых разных уровнях: от отдельного учебного заведения до национального и даже наднационального уровня.

Примером формирования списка ключевых компетентностей на **наднациональном уровне** является деятельность Совета по Образованию, молодежи и культуре Европейского Союза. 23 февраля 2006 г. в Брюсселе состоялась его 2710-я сессия, на которой обсуждалось Предложение для Рекомендаций Европейскому Парламенту и Совету по ключевым компетенциям<sup>1</sup> для обучения в течение всей жизни, которое содержит следующие ключевые компетенции:

- способность к коммуникации на родном языке;
- способность к коммуникации на иностранных языках;
- математическая компетенция и базовые компетенции в науке и технологии;

---

<sup>1</sup> Совет по ключевым компетенциям сформирован других структур ЕС для практической реализации данного направления Болонского соглашения.

- цифровые компетенции;
- способность учиться;
- социальные и гражданские компетенции;
- способность к инициативе и предпринимательству;
- культурная компетенция<sup>1</sup>.

Следует отметить, что частично указанные ключевые компетенции вошли в утвержденную ЕС в конце 2006 г. Европейскую систему квалификаций (ЕСК), которая является рамочной конструкцией, описывающей обобщенную структуру профессиональных квалификаций (8 уровней), сопоставимую с национальными системами квалификаций<sup>2</sup>. Среди интегрированных в дескрипторы уровней ЕСК ключевых компетенций – умение учиться, межличностные и гражданские компетенции, предпринимательские компетенции, культурные компетенции. Остальные ключевые компетентности разработчики ЕСК предлагают сформулировать на уровне более глубокой детализации, т.е. на национальном уровне конкретно для условий каждой страны<sup>3</sup>.

Конференция Международной организации труда (МОТ), созванная в Женеве в офисе Руководства Международной организации труда, провела в июне 2004 г. 92-ю Сессию, в рамках работы которой были приняты Рекомендации по развитию человеческого капитала (R195), которые определили следующие требования к государствам - членам МОТ: «...основываясь на социальном диалоге, сформулировать, применить и рассмотреть в национальных рамках развитие человеческого капитала, образования, практической подготовки и политики непрерывного обучения, которая соответствует экономической, финансовой и социальным курсам государств...»<sup>4</sup>. В разделе Рекомендаций R195 «Развитие компетенций» обозначены такие задачи правительств стран - участниц МОТ, как:

- продолжить с вовлечением социальных партнеров непрерывную идентификацию тенденций в определении компетенций, необходимых личности, работодателям, экономике и обществу в целом;
- признать роль социальных партнеров, работодателей, работников в осуществлении практической подготовки к деятельности на рынке труда;

---

<sup>1</sup> Заседание 2710 сессии совета ЕС по образованию, молодежи и культуре [Электронный ресурс]. – [http://www.iori.hse.ru/es/sammit/23\\_02\\_06.htm](http://www.iori.hse.ru/es/sammit/23_02_06.htm).

<sup>2</sup> Разработка ЕСК осуществляется в рамках Копенгагенского процесса на основе широкомасштабных исследований и обобщения практики и наработок в различных странах Европейского Союза. Эти компетенции подлежат освоению в рамках обязательного образования и дальнейшего развития в обучении в течение всей жизни.

<sup>3</sup> Форум Педсовет.org. [электронный ресурс]. – <http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&typ>.

<sup>4</sup> Recommendation concerning Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning Recommendation: R195. – Geneva, 2004. – С. 2.

- поддерживать инициативы социальных партнеров по формированию двухстороннего диалога, включающего коллективный диспут<sup>1</sup>.

Характерно, что в Рекомендациях МОТ R195 содержатся предложения собирать информацию о компетенциях и возникающих тенденциях на рынке труда из разнообразных источников; в сотрудничестве с социальными партнерами поддерживать развитие человеческого капитала и программ подготовки; использовать информацию, полученную через исследования, для осуществления планирования, реализации и оценки образовательных программ всех уровней.

Рассмотрим несколько примеров формирования списков ключевых компетентностей на *национальном уровне*.

В Великобритании в 1998 году под давлением работодателей был принят список ключевых профессиональных компетенций как общих для всех профессий и специальностей показателей готовности человека к профессиональной деятельности. Этому факту предшествовали многочисленные дискуссии, обсуждения концепции и перечня ключевых компетенций, которыми должны обладать все субъекты на рынке труда для дальнейшего развития экономики<sup>2</sup>. Характерно, что социальный диалог развернулся на разных уровнях общественной жизни Великобритании: среди населения, бизнес-кругов, в среде правительственных структур и профессиональных союзов, в образовательном сообществе, среди религиозных конфессий, родителей, студентов и т.д. Дискутировались не только проблемы набора ключевых профессиональных компетенций, но и вопросы преемственности между общим и профессиональным образованием в их развитии. Постепенно общество в этой стране пришло к осознанию того факта, что и общее образование должно быть дополнено целью развития ключевых компетенций. В 2000 году правительство настояло, чтобы во всех образовательных курсах были ссылки на ключевые компетенции. Учебный план должен был включать возможности для развития данных компетенций, а также предметы, где учащиеся могли продемонстрировать доказательства (свидетельства) владения компетенциями. В настоящее время именно владение ключевыми компетенциями (хотя бы на самом низшем уровне) учитывается, например, при поступлении в Кембриджский университет. Другие университеты могут дать дополнительные баллы за их проявление, колледжи также поощряют их использование<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Там же. С. 7.

<sup>2</sup> O'Donnell D. and Garavan T.N. New Perspectives on Skill, Learning and Training: a Viewpoint // Journal of European Industrial Training. – 1997. – Vol.21. – №4. – P. 131-137; Schoonover S.C. Implementing Competencies: A Best Practices Approach London: Schoonover Co, 1998.

<sup>3</sup> Key skills [Электронный ресурс]. – [www.qca.org.uk/keyskills](http://www.qca.org.uk/keyskills).

В Испании процесс определения списка ключевых компетенций совпал с процессом выстраивания национальной системы квалификаций, инструментом которого является Национальный каталог профессиональных квалификаций. Среди целей формирования каталога - реализовать интегрированный подход в формировании содержания структуры профессионального образования, содействовать балансу требований и предложений рынка труда. Квалификации разрабатывались Национальным институтом квалификаций с участием профессиональных сообществ, муниципальных администраций областей, социальных работников и представителей производственных секторов экономики. Профессиональная квалификация включает в себя определенный набор профессиональных компетенций, значимых при трудоустройстве, которые могут быть получены в ходе модульной подготовки или других видах обучения, а также с помощью трудового опыта<sup>1</sup>.

В Бельгии состав компетенций, востребованных рынками труда, определяется методом «конференций», который предполагает опросы экспертов, результаты которых становятся предметом обсуждения на форумах представителей отраслей, секторов и подсекторов экономики и социальной сферы страны. Для реализации этого «заказа» между провайдерами образовательных услуг и Социальным и экономическим советом Фландии заключаются соглашения. Во франкоязычных провинциях Бельгии прогнозирование умений и компетенций проводится такой структурой из «сферы труда», как субрегиональные комитеты занятости<sup>2</sup>.

В Германии еще в 1998 г. была принята система «раннего обнаружения тенденций в развитии умений», которую реализует сеть исследовательских структур и правительственных организаций (например, Проектное агентство по вопросам труда и технологий, Федеральное министерство образования и науки и др.)<sup>3</sup>. Немецкий подход, скорее, можно отнести к концепции ключевых квалификаций, а не ключевых компетенций<sup>4</sup>. Впервые концепция ключевых квалификаций была разработана в 70-е годы, а в конце прошлого века модернизирована. Набор квалификационных целей (образовательных результатов) включает в себя:

- социальные (например, готовность участвовать в социальном взаимодействии и работать в команде);

---

<sup>1</sup> EQFC : сайт [Электронный ресурс]. – [www.dfes.gov.uk/eupresidency2005/docs/EQFC-StrathclydeBarFranciscaArbizu.ppt](http://www.dfes.gov.uk/eupresidency2005/docs/EQFC-StrathclydeBarFranciscaArbizu.ppt).

<sup>2</sup> Цит. по Олейникова О.Н. Разработка стандартов профессионального образования за рубежом. – М: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – С. 28-29.

<sup>3</sup> Цит. по Олейникова О.Н. Разработка стандартов профессионального образования за рубежом. – М: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – С. 33.

<sup>4</sup> Gibbons-Wood D. and Lange T. Developing Core Skills: Lessons from Germany and Sweden // Education + Training. – 2000. – Vol.42. – № 1. – P. 24-32.

- персональные (личностные качества, обеспечивающие достаточный уровень самоорганизации человека, самостоятельность, самоуважение, ответственность и т.д.)<sup>1</sup>.

В Австралии раньше, чем в остальных странах, была сформирована национальная система австралийских квалификаций (Australian Qualification Framework, AQF), централизованно установленная правительством Австралии 1 января 1995 года и в течение пяти лет внедренная по всей стране. Она распространяется на высшее, профессионально-техническое обучение и школьное образование. AQF позволяет легко переходить с каждого уровня обучения на следующий (и из одного учебного заведения в другое) при условии удовлетворения учащимися/студентами соответствующих требований<sup>2</sup>.

AQF была разработана по инициативе национального правительства с участием министров австралийского союза территориального образования и профессионального обучения, объединенных в Министерский совет по образованию, трудоустройству, профессиональному обучению и делам молодежи (МСЕЕТУА). Для контроля соблюдения принципов и нормативов AQF, а также содействия внедрению данной системы и мониторинга результатов был создан Консультативный комитет по системе австралийских квалификаций, действующий как хорошо организованный межсекторный форум, членами которого являются представители заинтересованных сторон во главе с независимым председателем<sup>3</sup>.

В соответствии с принципами AQF, в систему профессионального образования и подготовки Австралии были внесены следующие изменения:

- профессиональные квалификации теперь ориентированы на индустрию со специализированными комбинациями специальных и ключевых компетенций, требуемых конкретным сектором промышленности для каждой квалификации;
- профессиональные квалификации выстроены в определенной последовательности, что обеспечивает постепенный переход от одной квалификации к другой. Иногда обучающиеся желают составить свою комбинацию компетенций, и, что бы они ни выбрали, это является тем необходимым образовательным капиталом для сохранения работы, продвижения по карьерной лестнице или смены занятости;
- чтобы подтвердить компетенции для данной квалификации, претенденту необходимо использовать свои навыки и знания в условиях работы, поэтому необходимо продол-

<sup>1</sup> Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. – М: ЕФО/проект ДЕЛФИ, 2001. – С. 52.

<sup>2</sup> Outcome-Based Education. A Review of the Literature. – Murdoch, Western Australia, 1995.

<sup>3</sup> Curriculum framework, Curriculum Council. – Western Australia, 1999.

жительное обучение на рабочем месте. Однако все полученные ранее навыки и знания на предыдущем месте работы также могут быть официально признаны<sup>1</sup>.

Следует отметить, что в Австралии принята Аделаидская декларация национальной школы XXI века, в которой отмечено, что будущее страны зависит от владения каждым гражданином знаниями, умениями, пониманием и ценностями, необходимыми для продуктивной и полноценной жизни в справедливом и открытом обществе. В этой декларации представлены восемь ожидаемых результатов, которые описывают способности и компетенции<sup>2</sup>.

В Финляндии разработкой профессиональных квалификаций и составляющих их компетенций занимаются межведомственные комиссии с привлечением представителей бизнеса и других целевых групп общественности<sup>3</sup>. В принятом в 1994 году документе «Основная учебная программа для общеобразовательной школы» обосновывается значимость ожидаемых результатов образования. В разделе «Цель образования и обучения» очерчены ожидаемые результаты в виде характеристики образованного человека: способность к конструктивному сотрудничеству; способность учитывать последствия своих поступков и нести ответственность; готовность к использованию новых технологий; готовность к практической деятельности<sup>4</sup>. Система ключевых компетенций, для обозначения которых в Финляндии принят термин «основные навыки», включает в себя:

- навыки обучения (конкретные умения самообразования в течение жизни и стремление (желание) саморазвиваться, навыки планирования и оценки результатов своего обучения, анализа и оценки информации, применения знаний в меняющихся условиях);
- навыки решения проблем (навыки действовать гибко, нетрадиционно и творчески в работе и проблемных ситуациях);
- навыки взаимодействия и общения (навыки устного и письменного общения, ведения переговоров, использования информационных технологий во всем разнообразии ситуаций общения и взаимодействия);
- навыки сотрудничества (навыки работы с разными людьми, в том числе в составе команды, гибкость во взаимоотношениях и умение принимать в расчет других людей, умение определять свое эмоциональное состояние и состояние других людей и конструктивно использовать его в своих действиях);

<sup>1</sup> Australian Qualifications Framework [Электронный ресурс]. – [www.aqf.edu.au/aboutaqf.htm](http://www.aqf.edu.au/aboutaqf.htm).

<sup>2</sup> Outcome-Based Education. A Review of the Literature. – Murdoch, Western Australia, 1995; Curriculum framework, Curriculum Council. – Western Australia, 1999.

<sup>3</sup> Competence-based Qualifications for adults. – Helsinki: National Board of Education, 2003.

<sup>4</sup> Основная учебная программа для общеобразовательной школы. – Финляндия, 1994 (перевод Фонда Сороса - Казахстан).



- этические и эстетические навыки (умение решать проблемы этического характера, осознание своих ценностей и эстетических ценностей, основанных на национальной культуре; ответственность, справедливость, умение действовать по согласию; умение следовать профессиональной этике, сохранение профессиональной тайны, нераспространение конфиденциальной информации, защита прав потребителей)<sup>1</sup>.

В США в качестве первоочередной задачи в начале 90-х годов прошлого столетия ставилось создание национальной коалиции для взаимодействия с Конгрессом США по выработке законодательства, обеспечивающего реализацию рекомендаций комиссии, разрабатывающей программу умений для сектора занятости. В 1991 году в стране был разработан Закон «Высокие умения, конкурентоспособная рабочая сила», который был принят Конгрессом в 1994 году и предусматривал создание «Национального совета по стандартам умений (НССУ)»<sup>2</sup>.

В функции НССУ входила разработка не стандартов, а основных принципов и требований к ним. Стандарты должны были разрабатываться так называемыми добровольными партнерствами, а именно профсоюзами, работниками образования, специалистами по развитию человеческих ресурсов и представителями местного сообщества. Комитет Совета по стандартам, оценке и сертификации разработал концептуальный подход к системе квалификации, представляющий систему в виде дерева с ветками и листвой. «Ствол» дерева – это умения и знания, которые являются общими для всех отраслей в рамках сектора, «ветви» – дополнительные умения и знания, которые требуются в отдельных отраслях данного сектора, а «листва» – это конкретные специальные умения и навыки. Умения и знания, которые нужны для всего сектора, получили название «базовых». Подсектора, или «ветви», были названы «концентрациями», т.е. концентрированными умениями и знаниями, которые определяются путем анализа трудовых процессов, характерных для данного сектора.

В настоящее время осуществляется разработка сертификатов базовых умений и знаний для всех секторов экономики США. В каждом секторе предусмотрено не более шести групп концентрированных умений и знаний. Например, в секторе «бизнес и администрирование» такими базовыми умениями и знаниями являются английский язык, базовая математика, коммуникативные умения и умения решать проблемы. Помимо этого, в

<sup>1</sup> Основные умения и навыки учащихся: Пособие для преподавателей. – СПб: Изд-во ООО Полиграф-С, 2005. – С. 79-80.

<sup>2</sup> Colin N. Power. «UNESCO's Programme on Technical and Vocational Education for the First Decade of the New Millennium». Второй международный конгресс по техническому и профессиональному образованию. ЮНЕСКО. – Сеул, Республика Корея, 1999; Ravitch D. National Standards in American Education. Washington: Brooking Institute Press, 1995; In search of World Class Standards in VET. A US-German dialogue on skill standards in two emerging fields: information technology and processing technology. – Bonn: BIBB, 2000.

этом секторе разработаны стандарты по таким группам концентрированных умений и знаний, как человеческие ресурсы и поддержка персонала, информационные услуги для управления, работа в офисе и бухгалтерское дело. Для получения сертификата работник должен соответствовать стандартам базовых умений и знаний и одному набору концентрированных умений и знаний<sup>1</sup>.

Сегодня многие университеты США и Англии не принимают абитуриентов без экзамена на ключевые компетенции, при оценке которых используются три основных критерия:

- умение действовать автономно: защищать свои права, интересы, проявлять ответственность, планировать и организовывать личные планы, самостоятельно приобретать знания, используя разные источники;
- способность работать с разными видами информации: диаграммами, символами, графиками, текстами, таблицами и т. д., критически осмысливать полученные сведения, применять их для расширения своих знаний;
- умение работать в группе: устанавливать хорошие взаимоотношения, разрешать конфликты и т.д.<sup>2</sup>

В Голландии в конце прошлого столетия была создана Ассоциация национальных центров по экспертизе профессионального образования и рынка труда (COLO), объединяющая 19 центров по всей стране. Специалисты COLO обеспечивают методическое сопровождение перехода профессионального образования и обучения Голландии на компетентностно-ориентированный подход, вводя соответствующие форматы представления профессиональных стандартов и диагностических (экзаменационных) материалов для оценки качества подготовки. Методические приемы перевода в компетентностный формат профессиональных стандартов и учебных материалов: «матрица компетенций», в столбцах которой представлены ключевые (базовые) компетенции, а в строках – виды деятельности (операции) по каждой из профессий; опросные листы работодателей для выявления перечня трудовых операций по различным профессиям. Набор ключевых компетенций, общих для всех профессий и специальностей, утвержденный государственными органами власти (Министерством образования Голландии) по представлению COLO, включает в себя, в частности,: способность к целеполаганию и реализации цели, навыки самоорганизации и планирования, способность к самооценке и самоконтролю, коммуникативные навыки . В целом, используемый в Голландии набор ключевых компетенций в интегриро-

<sup>1</sup> Олейникова О.Н. Национальная система «стандартов умений» в США // Среднее профессиональное образование. – 2001. – № 10. – С.42-44.

<sup>2</sup> Захарова О. Станем ли мы компетентными? // Лицейское и гимназическое образование. – 2003. – № 5. – [www.lgo.ru/panorama5-03.htm](http://www.lgo.ru/panorama5-03.htm).

ванном виде может быть представлен как способность личности к самоуправлению (деятельностью, общением, поведением) и не совпадает (кроме коммуникативной компетенции) с тем, который принят Советом Европы и рекомендован для всех европейских стран.

Менее многочисленны примеры формирования перечней ключевых компетентностей на *локальном уровне*.

Наиболее ярким примером для западных систем образования Шотландия, где вопросами разработки и оценки ключевых компетенций соискателей профессиональных квалификаций занимается Шотландское квалификационное управление (SQA) - неправительственная независимая организация, которой правительство Шотландии поручает организацию исследовательских и оценочных процедур. В соответствии с концепцией, принятой в Шотландии, определены и зафиксированы в соответствующих правительственных документах следующие ключевые компетенции:

1. Коммуникативная компетенция:

- умения письменной коммуникации;
- умения устной коммуникации.

2. Вычислительная компетенция:

- использование графической информации;
- использование цифр.

3. Компетенция в решении проблем («problem solving»):

- критическое мышление;
- планирование и организация;
- рецензирование и оценивание.

4. Информационная компетенция (навыки и умения работы с информацией).

5. Навыки работы с другими (сотрудничества)<sup>1</sup>.

Интересно, что в отсутствии национального списка ключевых компетентностей \ компетенций были предприняты попытки установить региональные нормы в некоторых субъектах РФ. Так в Самарской области постановлением регионального Правительства № 24 от 19.05.2004 г. для системы образования были приняты следующие ключевые компетентности:

- готовность к разрешению проблем,
- технологическая компетентность,
- готовность к самообразованию,

---

<sup>1</sup> Education and training in Scotland: summary-2001. Scottish Executive, 2001. – 32 p.; SVQs: a guide for employers. – Scottish Qualifications Authority, 2006. – P. 14-16. Key skills [Электронный ресурс]. – www.qca.org.uk/keyskills.

- готовность к использованию информационных ресурсов,
- готовность к социальному взаимодействию,
- коммуникативная компетентность<sup>1</sup>.

Однако уровень субъекта федерации позволил поставить задачи, связанные с формированием данных ключевых компетентностей только перед системами общего и довузовского профессионального образования.

Также можно обнаружить примеры установления списков ключевых компетентностей *на уровне образовательного учреждения*.

В ходе реализации в 2000-2006 гг. проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Тюнинг-проект) в рамках программы Евросоюза SOCRATES, в котором приняло участие 130 высших учебных заведений европейских стран, на основе консультаций с работодателями, выпускниками вузов и академическим сообществом было выделено 30 общих компетенций как результатов обучения, которые подразделяются на инструментальные, межличностные и системные<sup>2</sup>.

В двух Португальских университетах Авейру и Коимбры в 2000 году был начат процесс пересмотра учебных планов и образовательных программ высшего профессионального образования, в ходе которого в перечень планируемых результатов обучения вводятся «общие» или «универсальные» компетенции, подразделяемые на когнитивные и коммуникативные<sup>3</sup>.

В Южнокорейском университете Sangkyunkwan введены в образовательный процесс такие ключевые компетенции, как «способность работать в команде», «лидерство и развитие карьеры», «коммуникация» (переговоры и эффективное общение), «анализ прикладных данных»<sup>4</sup>.

Группа исследователей из Висконсинского университета разработала специальный вариант программы по гражданскому образованию с акцентом на формирование гражданской ключевой компетенции. В качестве стержневого умения они выбрали способность влиять на общественные дела, которая, в свою очередь, обеспечивается целым списком частных умений и техник, среди которых и способность юридического понимания социальных феноменов, и умение обосновывать социальные решения, и навык сбора и «упаковки» информации. В качестве основы для списка таких навыков или способностей были взяты следующие:

<sup>1</sup> Постановление Правительства Самарской области «О Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области» № 24 от 19.05.2004 г.

<sup>2</sup> Turning Project [Электронный ресурс]. - [www.relint.deusto.es/Turning Project/line 1.asp](http://www.relint.deusto.es/Turning Project/line 1.asp).

<sup>3</sup> Joaquim Ramos de Carvalho Institute [Электронный ресурс]. - [www.uc.pt/historia/ch/ecad112.html](http://www.uc.pt/historia/ch/ecad112.html)

<sup>4</sup> Форум: Бюллетень ЛЭСИ ГУ ВШЭ. – М, 2006. – №1. – С. 3.

- понимающая коммуникация;
- разрешение конфликтов и ведение переговоров;
- понимание результатов социальных исследований (включая социологические) и проведение простейшего социального анализа (исследования);
- представление и использование результатов собственной работы в кооперации с другими;
- выявление, фиксация и работа с предубеждениями, выраженными в текстовой форме, речи и изобразительных формах;
- проектирование и организация коллективной работы;
- принятие решений;
- сбор информации.

В проекте Европейского фонда образования «Реформа профессионального образования и обучения в Северо-Западном регионе России», который был реализован в 7 регионах Северо-Запада нашей страны, в учебные планы по специальностям сферы туризма (квалификация «Организатор туризма, менеджер») были включены ключевые умения и навыки в соответствии с выявленными требованиями работодателей к качеству подготовки выпускников. Такие модифицированные планы сегодня используются в отдельных учебных заведениях Санкт-Петербурга, В.Новгорода, ряда городов Ленинградской области<sup>1</sup>. Так, в многопрофильном колледже Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (специальность СПО № 2004 «Сети связи и системы коммутаций») по результатам опросов работодателей и студентов-практикантов были составлены матрицы с перечнем согласованных с работодателями производственных операций и базовых (ключевых) навыков, получивших наибольшее количество баллов при анкетировании<sup>2</sup> (см. табл. 1).

*Таблица 1.*

Матрица распределения ключевых компетенций по учебным предметам

Ключевые компетенции	Дисциплины учебного плана, обеспечивающие овладение названными компетенциями
Инициативность и творческий подход	Все дисциплины через подбор методов обучения, самостоятельных заданий творческого характера

<sup>1</sup> Основные умения и навыки: Пособие для руководителей образовательных учреждений/Под ред. Г.В.Борисовой, Т.Ю.Аветовой - СПб.: Изд-во ООО «Полиграф-С», 2006.

<sup>2</sup> Основные умения и навыки выпускника, их место в содержании профессиональных образовательных программ. – СПб: Материалы проекта «Реформа профессионального образования и обучения в Северо-Западном регионе России», 2001.

Умение работать в коллективе	Все дисциплины через подбор методов коллективной работы, групповых форм обучения
Владение иностранным языком	Иностранный язык
Способность осуществлять экономический анализ	Основы экономики, Экономика и управление предприятием

Вопрос о том, кто является субъектом артикуляции ключевых компетентностей, обсуждается довольно активно. Существует точка зрения, что это должен быть конвенционный результат, выработанный на основе согласования позиций различных структур общества и государства. Таким образом, управленческие решения в процессе планирования в образовании должны приниматься на основе согласования (баланса) интересов как общества, выразителем которого являются те или иные органы государства, так и частного сектора. Причем «заказчиками» качественных параметров образования, по мнению известного российского исследователя А.А. Пинского, должна быть «... не только экономика», но и «гражданин как избиратель. Гражданин как потребитель. Гражданин как член каких-то конкретных социальных объединений – клубов, групп, профессиональных сообществ...»<sup>1</sup>. Как считает А.Г. Каспржак, «...в современных условиях, следует говорить о наличии множества запросов, на которые школа должна отвечать. Реальными заказчиками школы становятся ученик, его семья, работодатели, общество, профессиональные элиты, при сохранении определенной позиции государства»<sup>2</sup>. Однако, как отмечает А.Н. Майоров, ни один из заказчиков, кроме государства, не имеет институционально оформленного способа выражения своего интереса. Структуры, выполняющие роль выразителя интересов различных социальных групп в форме саморегулирующихся организаций (союзов, ассоциаций и т.д.), в нашей стране не сложились или находятся в стадии формирования, может быть за исключением союза ректоров, который выражает интересы узкого профессионально-бюрократического сообщества»<sup>3</sup>.

Достаточно распространено мнение о том, что инициатором и организатором процедур выработки консенсуса различных общественных групп по вопросу перечня ключевых компетентностей должно быть государство. Например, в резолюции 19-й сессии постоянной Конференции министров образования европейских стран государство было определено «...ответственным за связность образовательной системы и распределение

<sup>1</sup> [www.psyedu/view.php?id=94](http://www.psyedu/view.php?id=94).

<sup>2</sup> Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения: Рекомендации по организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Под общей ред. А.Г.Каспржака. – М: НФПК, 2003. – С. 11.

<sup>3</sup> Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Изд.3-е. – М:Интеооект-Центр, 2005. – С. 25.

полномочий и компетенций между различными уровнями государства и другими заинтересованными партнерами и участниками»<sup>1</sup>.

Следует отметить, что достаточно распространена (особенно среди образовательного сообщества) и точка зрения о том, что формирование перечня и содержательная экспликация компетенций – прерогатива академического сообщества, преподавателей, специалистов образовательных учреждений. Так, известный исследователь В.И. Байденко утверждает: «Компетенции и результаты не могут формироваться без преподавателей, работодателей, студентов, выпускников, но приоритет остается именно за академическими кругами. В противном случае можно оказаться в плену рынка, вульгарных тенденций либерализма, неолиберализма и глобализма («академического капитализма»)»<sup>2</sup>.

Очевидно, что перечни ключевых компетенций, отражающие запросы изменяющейся жизнедеятельности общества, не могут быть установлены «раз и навсегда». Как отмечает Х.-Г. Хофманн, периодическая модификация требуемых рынком компетенций диктуется не только технологическим прогрессом, но и изменением организационно-трудовых отношений и новыми формами общественной жизни<sup>3</sup>.

Немаловажно и то, что ключевые компетенции \ компетентности оказываются сегодня сквозным результатом для различных подсистем системы образования. Эксперты многих европейских стран сегодня рассматривают ключевые компетентности как результат системы образования в целом, говоря о необходимости их формирования не только в процессе получения профессионального, но и в процессе получения общего образования. Это вносит дополнительные нюансы в применение термина и определяет появление дополнительной терминологии.

Рассмотрим несколько примеров списков ключевых компетентностей для системы общего образования.

В 1997 году был издан декрет, в котором предметные компетентности для школ французской общины Бельгии определяются как умения, подлежащие освоению в процессе изучения определенной дисциплины. Итоговые же (сквозные) компетентности складываются из ценностей личности (личных компетентностей), мыслительных умений и методик, которые следует применять, осваивая знания и деятельности в процессе изучения

---

<sup>1</sup> Образовательная политика для демократического гражданства и социальной сплоченности: вызовы и стратегии для Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6. – С. 60.

<sup>2</sup> Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко второму методологическому семинару. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. – С. 19.

<sup>3</sup> Хофманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения на пороге общества знания // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. – М. : ЕФО, проект ДЕЛФИ, 2001.– С. 2.

всех дисциплин. Иными словами, цель освоения итоговых компетентностей – растущая самостоятельность и независимость школьника<sup>1</sup>.

Ключевые компетентности формируются на базе восьми предметных областей: математика, французский язык, естествознание, география, история, информационно-коммуникационные технологии, физическое воспитание, современные иностранные языки.

Образовательная система, обслуживающая потребности фламандской диаспоры Бельгии, также рассматривает предметные компетентности в качестве ключевых<sup>2</sup>. Каждый учащийся должен продемонстрировать их освоение на требуемом уровне, чтобы получить документ об образовании соответствующей ступени.

Программа содержит образовательные цели двух видов: результаты, планируемые к достижению (для начальной и средней школы) и так называемые «цели развития» (для дошкольников и профессионального образования). Большинство результатов и целей развития привязаны к конкретной образовательной области в начальной школе или конкретному предмету на этапе обучения на средней ступени. В программе присутствуют и так называемые «сквозные» результаты, работа над формированием которых планируется на базе нескольких предметов, они организованы вокруг социально значимых тем: гражданское служение, социальная коммуникация, умение учиться, здоровый образ жизни, экология, креативность.

Количество ключевых квалификаций или компетентностей, подлежащих освоению учащимися в различных землях Германии, достигает 65-ти. Причиной такого многообразия стала попытка все больше нацелить обучение на те результаты, которые могут быть востребованы в максимальном количестве институтов сообщества, при решении максимального количества задач и в постоянно меняющихся условиях. Все эти компетентности были объединены в следующие группы:

- умение учиться,
- умение применять полученные знания в реальной ситуации,
- методические умения и операциональные компетентности (в частности при использовании иностранного языка, в сфере массовых коммуникаций, естественных наук),
- социальные компетентности,
- система ценностей

---

<sup>1</sup> Там же. Р. 49-53.

<sup>2</sup> Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for the Flemish Community of Belgium, OECD 2001.



Программа для начальных школ Баварии, принятая в 2000 году, указывает на необходимость освоения следующих компетентностей:

- умение учиться,
- умение критически мыслить,
- умение сочувствовать, сопереживать (эмпатия),
- социальная компетентность,
- гражданская и политическая компетентности,
- умение отвечать на будущие вызовы.

Первым в списке стоит умение учиться. Составляющими этого умения являются следующие аспекты: организация обучения, отбор, хранение и переработка информации, концентрация и релаксация, самомотивация и самоконтроль. Таким образом, ключевые компетентности представляют собой образовательные результаты, подлежащие декомпозиции через выделение аспектов.

Поскольку одной из сфер применения компетенций здесь считается профессиональная, различия между ключевыми компетенциями и ключевыми квалификациями установить очень сложно.

Программы для всех типов средних школ Австрии содержат указания на необходимость формирования предметных компетентностей, что очень часто понимается как передача знаний по предметам. Эту работу предписано проводить в рамках пяти разделов:

- язык и коммуникация,
- человек и общество,
- природа и технология,
- творчество и дизайн,
- здоровье и физическая культура.

В документах указывается, однако, что в контексте доктрины обучения в течение всей жизни успешно передавать знания можно только при условии активной позиции обучающегося, то есть при условии, что учащийся проявляет интерес к обучению, если он инициативен, учится самостоятельно, критически осмысливает получаемую информацию, принимает ответственность за принятое решение на себя, сотрудничает с другими. Таких результатов трудно достичь, если работать только над формированием предметных компетентностей, поэтому программы обязывают школы формировать также социальные и личные компетентности обучаемых:

- чтение, письмо, счет (технические умения),
- иностранные языки,
- освоение базовых математических понятий,

- ИКТ,
- предметные компетентности (общегуманитарные знания, естественнонаучные знания и знания об обществе),
- личная компетентность (саморазвитие, развитие талантов и способностей, знание своих сильных и слабых сторон, самоанализ),
- социальная компетентность (принятие ответственности, готовность к сотрудничеству, инициативность и креативность).

Как уже говорилось, программы не содержат указаний на необходимость формирования ключевых компетентностей (социальные и личные таковыми не считаются). Обсуждение феномена ключевых компетентностей на европейском уровне подвигло австрийских экспертов в области образования на обсуждение так называемых «новых базовых компетентностей», к которым относят ИКТ, иностранные языки, предпринимательство, социальные компетентности и технологическую культуру.

Эксперты в области образования Португалии различают общие основные компетентности, считая их обязательными для освоения всеми учащимися на момент окончания обучения, и специальные основные, подлежащие освоению в рамках определенного предмета или предметной области<sup>1</sup>. По завершении базового образования (9 лет) учащийся должен освоить 10 общих основных компетентностей, продемонстрировав, что:

- адекватно воспринимает окружающую действительность, своевременно реагирует на возникающие ситуации, успешно разрешает возникающие проблемы, задействуя знания из области культуры, науки и технологии;
- убедительно высказывает свою позицию, пользуясь языками культурного, научного и технологического знания;
- умело общается с окружающими и грамотно организует свои мысли на португальском языке;
- умело применяет иностранные языки в ситуациях повседневного общения, воспринимает информацию на иностранном языке;
- использует собственные приемы и методы для достижения поставленных целей в работе или учебном труде;
- изучает, отбирает и организует информацию, чтобы превратить ее в знание, которое можно применить в требуемой ситуации
- применяет подходящие стратегии для решения проблем и принятия решений;
- осуществляет деятельность независимо, ответственно и креативно;

---

<sup>1</sup> Eurydice. Survey 5. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education, 2002. – P. 128-132.

- сотрудничает с коллегами, в процессе выполнения общих заданий и проектов;
- устанавливает гармоничные взаимоотношения с окружающим миром, успешно строит межличностные отношения, что, в свою очередь, способствует укреплению здоровья и повышению качества жизни.

Работа по формированию вышеперечисленных компетентностей проводится на базе всех предметных областей, содержащихся в программе. Более того, пояснения к программе содержат четко прописанные способы формирования компетентностей, которые должны неукоснительно соблюдаться преподавателями вне зависимости от того, какой предмет (предметную область) они преподают. Так обеспечивается формирование сквозного компетентностного результата в процессе изучения каждой области предметного знания, проработки каждой учебной ситуации.

Таким образом, для тех стран Европы, которые включают ключевые компетентности в программы общего образования, характерно не только различное наполнение компетентностных результатов, но и использование разнообразной терминологии (см. табл. 2).

Следующие шесть систем образования активно обсуждают необходимость введения ключевых компетентностей в программы обязательного среднего образования. Это немецкая и фламандская общины Бельгии, Германия, Люксембург, Австрия и Северная Ирландия. Образовательные программы Греции, Франции, Ирландии, Нидерландов и Финляндии содержат результаты, связанные с формированием различных компетентностей, однако ни в одной стране выбранные компетентности не выделяются как ключевые (см. табл. 3). Особенно интересна в этом отношении позиция Нидерландов. Эксперты в области образования из этой страны решили не включать термин «ключевые компетентности» в перечень результатов образовательных программ, принятых в 2004 году, из-за опасения подорвать автономию школ, обязав их работать на формирование слишком узких, избыточно конкретизированных образовательных результатов.

*Таблица 2.*

Образовательные системы, включившие ключевые компетентности в образовательные программы общего образования

Страна / образовательная система	Термины, обозначающие ключевые компетентности	Толкование термина, обозначающего ключевые компетентности
Французская община Бельгии (1997)	Socles de compétences (Пороговые компетентности) Compétences terminales	Сквозные (родовые/ надпредметные / общие / основные) компетентности и предметные компетентности, освоение которых считается необходимым для социальной

	(Итоговые компетентности)	интеграции личности и дальнейшего продолжения обучения
Португалия (2001)	Competências essenciais (Основные компетентности)	Совокупность общих и предметных знаний и умений, считающихся необходимыми для всех граждан современного общества
Велико-британия (Англия/Уэльс) (2000)	Key Skills (Ключевые умения)	Родовые умения, необходимые личностям для того, чтобы стать эффективным, легко адаптирующимся, конкурентоспособным членом трудового коллектива, а также для обучения в течение всей жизни
Велико-британия (Шотландия) (2000)	Core Skills (Основные умения)	Широкие, переносимые умения, в которых нуждаются люди, стремящиеся к самореализации в качестве активных и ответственных членов общества

При этом шесть кластеров результатов, обозначенных в программе, очень близки, по сути, к тем результатам, которые принято называть ключевыми компетентностями. Греция среди результатов программы особое место отводит «сбалансированному развитию личности» и общим компетентностям, Франция не использует понятие «ключевые компетентности» применительно к общему образованию, но настаивает на приоритете одной отдельной компетентности, а именно «владение языковыми умениями и французским языком». Под «языковыми умениями» подразумевается умение выразить свои мысли и передать их собеседнику разнообразными способами, что очень напоминает коммуникативную компетентность. Организация образовательного процесса в средней школе Ирландии способствует поддержанию баланса между деятельностью по передаче знаний и умений и формированию компетентностей. И хотя действующие программы для средней школы не содержат понятия «ключевая компетентность», все больше и больше внимания в программах уделяется таким результатам, как формирование сложных мыслительных умений и умение решать проблемы. В Финляндии образовательные результаты, связанные с формированием компетентностей, закреплены законодательно и результаты национальной образовательной программы детально изложены в программах, составленных на местном уровне.

Оставшиеся четыре страны Евросоюза не используют как термин «ключевая компетентность», так и термин «компетентность». В Испании термин «компетентность» возникает в контексте трудоустройства, а в общем образовании для характеристики результатов используется понятие «способность» в значении «оспособленность». И только Каталония попыталась создать перечень основных компетентностей – результатов общего об-

разования. Швеция подтвердила значимость всех существующих образовательных результатов и отсутствие намерений вносить в программу какие-либо изменения. Однако в документах есть ссылка на необходимость формирования «демократического, социального и гражданского поведения». Италия и Дания готовы к изменениям в своих образовательных программах в самой ближайшей перспективе и к обнародованию тех компетентностей, которые будут расценены как эффективные для всех граждан этих стран.

Таблица 3.

Образовательные системы, не принявшие окончательного решения о включении ключевых компетентностей в образовательные программы, но широко применяющие термины, их обозначающие

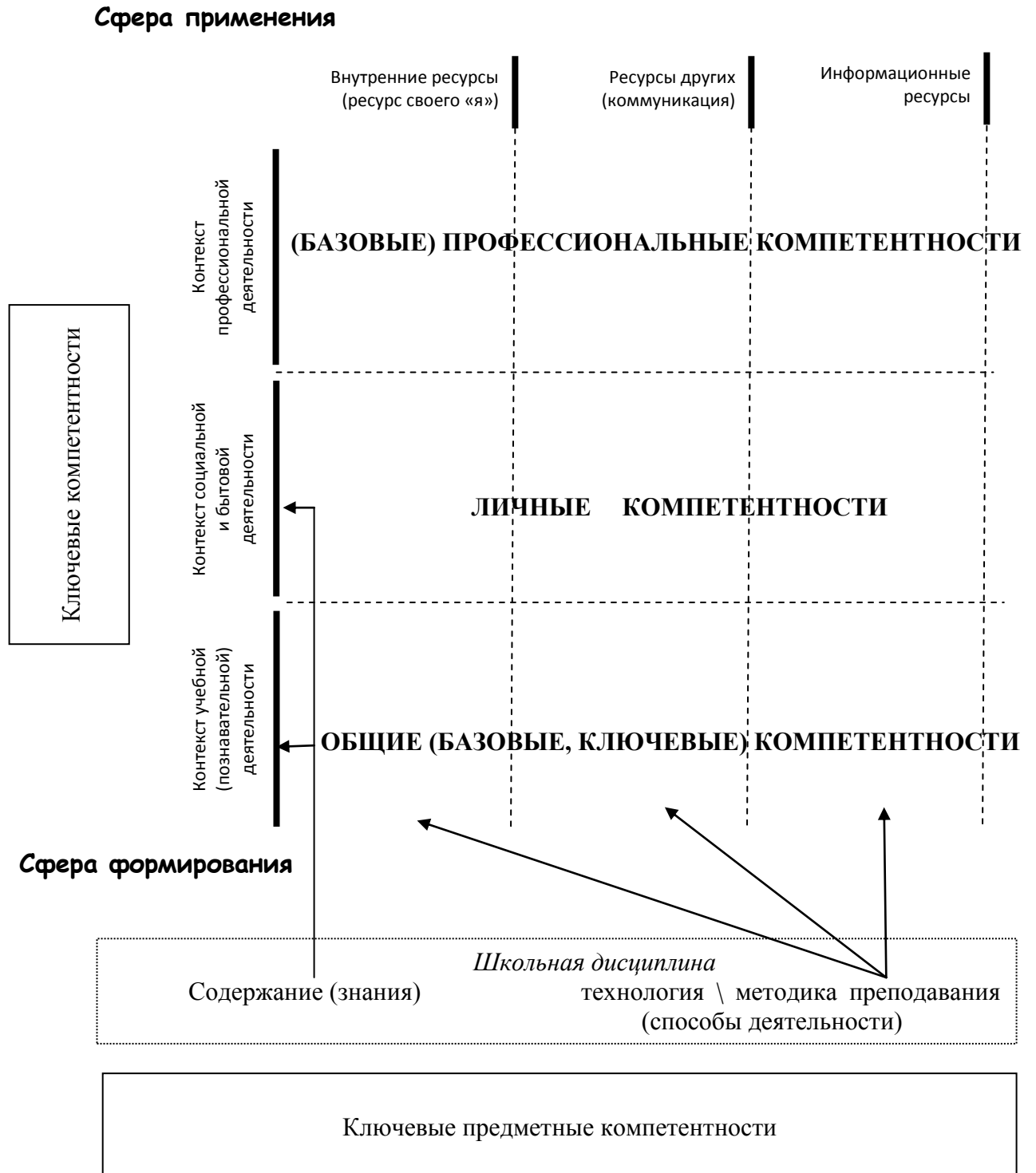
Страна / образовательная система	Термины, обозначающие ключевые компетентности <sup>1</sup>	Толкование термина, обозначающего ключевые компетентности
Немецкая община Бельгии	Schlüsselkompetenzen (ключевые компетентности)	Предметные компетентности, подлежащие освоению каждым учащимся
Фламандская община Бельгии	Sleutelcompetenties (ключевые компетентности)	Ключевые компетентности – переносимые (применимые в разнообразных ситуациях/ контекстах) и многофункциональные умения, которые можно применять для достижения нескольких целей, решения различных задач и выполнения разнообразных заданий
Германия	Schlüsselkompetenzen (ключевые компетентности) Basiskompetenzen (базовые компетентности) Schlüsselqualifikationen (ключевые навыки/ качества/ квалификации)	Сквозные и предметные компетентности, представляющие логически непротиворечивый набор позиций, ценностей, знаний и умений, необходимый для эффективного функционирования как в социуме, так и в профессиональном сообществе
Люксембург	Compétences de base (базовые компетентности)	Знания и умения, позволяющие учащимся быть успешными в приобретении знаний

<sup>1</sup>Понятия «ключевые», «переносимые», «сквозные», «общие», «основные», «родовые», «надпредметные» компетентности используются в данном тексте как синонимы.

	сти)	в будущем
Австрия	Grundkompetenzen (базовые компетентности)	Определение отсутствует
Великобритания (Северная Ирландия)	Key transferable skills (ключевые переносимые умения)	Родовые умения, необходимые личности для того, чтобы стать эффективным, легко адаптирующимся, конкурентоспособным членом трудового коллектива, а также для обучения в течение всей жизни

Как уже отмечалось выше, только четыре образовательные системы Евросоюза включают ключевые компетентности в число образовательных результатов программ обучения. При этом Великобритания (Англия, Уэльс и Шотландия) ведут речь об общих (основных) ключевых компетентностях. Общие (основные) и предметные компетентности включили в свои программы обучения Португалия и французская община Бельгии. Среди шести образовательных систем, обсуждающих целесообразность формирования ключевых компетентностей в границах общего образования, фламандская община Бельгии и Северная Ирландия (Великобритания) рассматривают только и исключительно общие (основные) компетентности. Немецкая община Бельгии, напротив, - только предметные ключевые компетентности. Германия, Люксембург, и Австрия обсуждают формирование как тех, так и других групп ключевых компетентностей. Выделение этих двух групп компетентностей – не столько вопрос образовательных приоритетов, сколько терминологии, так как и общие, и предметные ключевые компетентности называются ключевыми, потому что учащиеся должны применять и те, и другие в ситуациях, отличных от тех, в которых данные ключевые компетентности формировались. Общими компетентности называются потому, что их, с точки зрения специалистов, следует формировать с помощью целого ряда предметов, а предметные наилучшим образом формируются в рамках конкретного предмета.

Продемонстрированное выше разнообразие в терминологии, описывающей компетентностные результаты образования, позволяет говорить о том, что в зарубежных системах образования не придается большого значения четкому разделению понятий, они употребляются контекстно, позволяя описать и природу образовательного результата, и способ его формирования в определенных ситуациях. Таким образом, для нас значительно большую ценность представляет реконструкция не единой понятийной системы (которая в силу сказанного выше будет искусственной), а некоторой схемы, отражающей связь компетентностных результатов и сфер их применения и формирования (см. рис. 1).



*Рис. 1. Сферы формирования и применения компетенций \ компетентностей*

Совокупность ключевых компетентностей, которыми обладает человек, не является предметом обсуждения, формирования и оценки. Представляется, что она базируется как на деятельностных, так и на ценностных компонентах, и если система образования призвана формировать первые, то влияние на последние для нее намеренно ограничено. Эта совокупность рассматривается в разрезе обучения, социальной жизни (в том числе быта) и

профессиональной деятельности человека. Рассматривая совокупность ключевых компетентностей в различных контекстах, обычно применяют различные понятия для описания этого результата и формируют различные списки компетентностей. Но все вошедшие в списки компетентности можно отнести к управлению собой и своими внутренними ресурсами (в том числе, их достраиванием в процессе образования), к взаимодействию с людьми, формально организованными группами и социальными институтами, к работе с информацией (как адаптированной для процесса обучения, так и неадаптированной).

Компетентности, осваиваемые в процессе изучения тех или иных предметов, принято называть предметными. Четко выделяется два вида соотношения учебной дисциплины и предметной компетентности:

1) в результате освоения программы предмета у учащегося формируется ресурсная база, соответствующая тому или иному контексту, в котором востребованы ключевые компетентности («практические знания»),

2) результатом освоения программы предмета является легко переносимое в тот или иной контекст (как общеучебный, так и внеучебный) умение, или такие умения формируются в силу специфики методики преподавания дисциплины.

«Предметными компетентностями» иногда называют также некоторые умения, использование которых позволяет с большим успехом осваивать содержание обсуждаемого предмета. Представляется, что здесь действует общая логика соотношения знаниевых и компетентностных результатов образования: если при формировании знания определенного предмета можно использовать такие способы организации познавательной деятельности учащихся, которые работают на формирование ключевых компетентностей, то чем выше уровень их сформированности, тем больше вероятность, что учащийся сам грамотно организует свою познавательную деятельность и освоит знания на более высоком уровне.

Обсуждение термина «ключевые компетентности» в контексте не только системы профессионального, но и системы общего образования оправдано не только практикой европейского образования, но целым рядом теоретических посылок. В одной из первых отечественных монографий по компетентностно-ориентированному образованию совершенно справедливо замечено, что компетентностный подход возникает на пересечении «мира образования» и «мира труда» (или «рынка человеческого капитала») <sup>1</sup>. Обозначение точек такого пересечения (мест, где компетентностный подход наиболее востребован) представлено на рисунке 2.

---

<sup>1</sup> Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения: Рекомендации по организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Под общей ред. А.Г.Каспржака. – М.: НФПК, 2003. – С. 12.



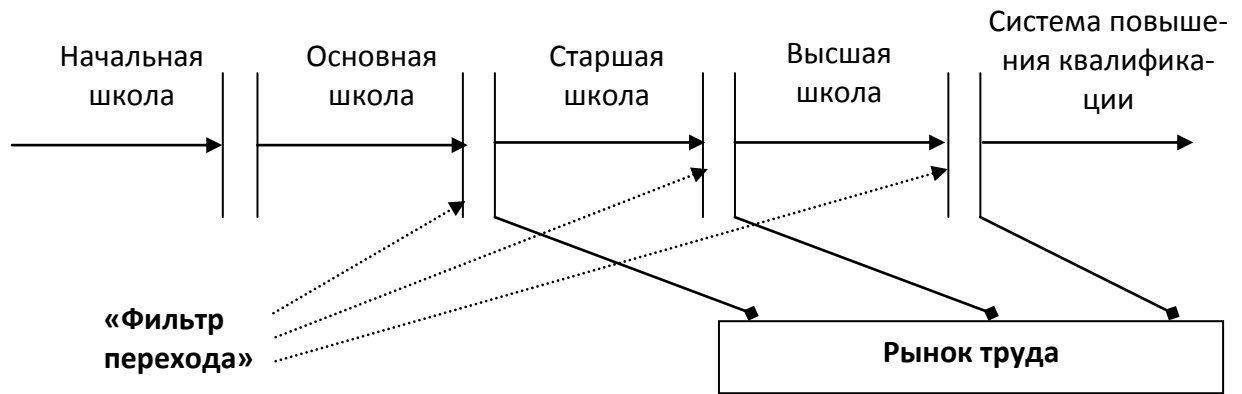


Рис. 2. Точки пересечения «мира образования» и «мира труда»

Как поясняют авторы, «...система образования и система производства существуют в разных логических и организационных схемах. Но существуют моменты перехода с одной степени образования (в нашей образовательной системе – это моменты перехода из средней в старшую, из старшей в высшую, из высшей в «поствысшую» (аспирантуру), которые на схеме обозначены как «фильтры перехода». Они одновременно являются искомыми «местами» связи системы образования и рынка труда. В определенном смысле «переход» и является точкой соприкосновения «компетенции» и «компетентности», проверкой готовности учащегося к успешной деятельности на следующем этапе.

Однако в отечественной системе образования эти фильтры настроены «знаниево»<sup>1</sup>, т.е. в академической логике. Те учащиеся, кто «проходит» такой фильтр, переходят на следующую ступень, кто не проходит, не готов или не желает проходить, переходят или в систему профессиональной подготовки, или выходят в производство. По сути дела, в современной системе образования, построенной по традиционной академической схеме, лучшие ученики путем многократного отсева попадают в «высокую науку», двигаясь от начальной школы прямо в диссертационный совет. Однако сама идея рассмотрения ключевых компетентностей как сквозного результата образования представляется продуктивной.

С.И.Шишов и И.Г.Агапов показывают общую логику формирования компетентности человека как последовательное его движение по следующим ступеням развития:

- достижение элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, мировоззренческие и поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

<sup>1</sup> Там же. – С. 14.

- достижение общего образования – такой ступени, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем мире и овладевает наиболее общими способами деятельности, направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;
- развитие общих (ключевых) компетенций, связанных с формированием на базе общего образования таких значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно-необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля;
- овладение культурой, когда человек не только осознает те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуuroобразующий процесс, как собственного социума, так и цивилизации в целом<sup>1</sup>.

Непродуктивность отнесения формирования ключевых компетентностей к какой-либо ступени образования демонстрирует опыт Шотландии. Ключевые компетенции соискателей профессиональных квалификаций (к числу которых относятся как выпускники профессиональных образовательных учреждений, так и взрослое население), могут быть получены в школах, колледжах, на рабочем месте, в специальных центрах профессионального обучения (в том числе при Квалификационном управлении).

С другой стороны, постепенно утверждается позиция, определяющая ключевые компетентности \ компетенции как такие компетентности, которыми, во-первых, должен обладать каждый член общества и которые, во-вторых, можно было бы применять в самых различных ситуациях. Ключевые компетенции являются, таким образом, универсальными и применимыми в разных ситуациях<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С.61.

<sup>2</sup> Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 9.

## **1.2 Профессиональная компетенция в системе компетентностных результатов образования.**

Сказанное выше заставляет рассматривать компетентностные результаты профессионального образования, разделяя их на общие для всех выпускников, выходящих на рынок труда, и специфические для тех или иных профессиональных позиций. Однако в период введения в оборот термина «профессиональные компетенции» четкой дифференциации этих двух групп результатов проведено не было, более того, в первую очередь термин описывал компетенции, которые можно отнести к группе общих (ключевых профессиональных).

Так целый ряд зарубежных исследователей (Р. Хагерти, А. Мэйхью и др.) рассматривают любого профессионала как носителя шести типов профессиональных компетенций, в совокупности составляющих ядро (инвариант) профессиональной квалификации: техническая компетенция;

- коммуникативная компетенция;
- контекстуальная компетенция (владение социальным контекстом, в котором существует профессия);
- адаптивная компетенция (способность предвидеть и перерабатывать изменения в профессии, приспосабливаться к изменяющимся профессиональным контекстам);
- концептуальная компетенция;
- интегративная компетенция (умение мыслить в логике профессии, расставлять приоритеты и решать проблемы в соответствующем профессиональном стиле и т.д.)<sup>1</sup>.

Другими словами, говоря о профессиональных компетенциях, исследователи имеют в виду способность работника решать задачи, которые возникают перед ним в процессе профессиональной карьеры и не зависят от профессии или специальности (инвариантны по отношению к ним). Таким образом, речь идет о владении достаточно универсальными способами деятельности, сфера применения которых сужается в сравнении со сферой применения ключевых компетентностей (компетентностей «для жизни» в целом).

Присоединение России к Болонскому процессу определяет необходимость перехода на общий язык, терминологию, с помощью которой можно было бы описать образовательный процесс, в частности, его цели и результаты. Стандарты профессионального образования нового поколения уже формулируются на языке компетенций. Вместе с тем в отечественной педагогике и психологии высшего образования наряду с понятием «компетенции» и «компетентность» используются такие понятия, как «ключевые компетенции»,

---

<sup>1</sup> Цит. по: Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М. : Интер-Диалект, 1997. – С. 14.

«квалификации», «профессиональная компетентность», «ключевые квалификации», «профессионально важные личностные качества».

А.М. Новиков использует термин «базисные квалификации» как синоним понятия «ключевые компетенции» и включает в состав профессиональной компетентности «...помимо собственно профессиональной, технологической подготовки, ...содержание, имеющее в основном внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, усвоить которое необходимо сегодня в той или иной мере каждому специалисту»<sup>1</sup>. В.А. Ермоленко предложила и разработала содержание так называемой «новой функциональной грамотности» (в основном для системы начального профобразования), включающей в себя совокупность блоков учебного материала по базисным социально-экономическим квалификациям: финансовая грамотность, правовая грамотность, информационная грамотность, бизнес-грамотность, санитарно-медицинская и экологическая грамотность<sup>2</sup>.

Следует заметить, что в кругу отечественных исследователей сложилась традиция обозначать результаты профессионального образования как «компетенции», а общего – как компетентности. Так, Зеер Э.Ф. и Э. Сыманюк обозначают термином «компетентности» интегративную целостность и действенность знаний, умений, навыков вообще, а термином «компетенции» – интегративную целостность, действенность знаний, опыта в профессиональной деятельности<sup>3</sup>. Таким образом, к ключевым компетентностям они относят:

- «межкультурные и межотраслевые знания, умения, способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах»;
- комплекс универсальных (интегральных) знаний, которые «включают общенаучные и общепрофессиональные категории, принципы и закономерности функционирования науки, техники, общества», которые «определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций».

Соотношение понятий «ключевая компетенция» и «ключевая квалификация» представляется неоднозначным. В литературе можно встретить отнесение к ключевым классификациям:

---

<sup>1</sup> Новиков А.М. Профессиональное образование России: Перспективы развития. – М. : ИЦП НПО РАО, 1997. – С. 159.

<sup>2</sup> Ермоленко В.А. Функциональная грамотность в современном контексте. – М. : ИТОП РАО, 2002. – С. 40-43.

<sup>3</sup> Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

- экстрафункциональные знания, умения, качества и свойства индивида, выходящие за рамки профессиональной подготовки;
- общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы в сфере определенной группы профессий;
- межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах<sup>1</sup>.

В.И. Байденко предлагает ввести еще один термин – профессиональные (профессионально ориентированные) компетенции». Данное понятие интерпретируется как:

- 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;
- конструкты проектирования стандартов, в которые входят критерии деятельности (мера качества) область применения, требуемые знания»;
- эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места;
- интегрированное сочетание знаний, способностей и установок, позволяющих человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде<sup>2</sup>.

По определению О.В. Ховова, профессиональная компетентность включает «не только представление о квалификации (профессиональных навыках, как опыта деятельности, умений и знаний), но также освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности». Профессиональная компетенция является основой профессиональных качеств личности<sup>3</sup>.

В.Г. Пищулин обосновывает и включает в профессиональную компетентность такие составляющие, как специальная компетентность (ЗУНы, обеспечивающие самостоятельное выполнение профессиональных действий и дальнейшее профессиональное развитие), коммуникативная компетентность, аутокомпетентность (саморегуляция), навыки уст-

---

<sup>1</sup> Ильязова М.Д., Байбекова Г.П., Бусурина Л.Ю. Особенности представлений преподавателей вуза о профессиональной компетентности будущих специалистов [Электронный ресурс]. – [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Ilyazova&Baibekova&Busurina/#](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Ilyazova&Baibekova&Busurina/#).

<sup>2</sup> Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – 176 с. – С. 3-13.

<sup>3</sup> Ховов О.В. Компетентность профессиональная / О.В. Ховов // Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – Т.1. – М. : АПО, 1998. – С.454-455.

ной и письменной речи, организаторская компетентность, поисково-исследовательская компетентность<sup>1</sup>.

А.Дорофеев, рассматривая профессиональную компетентность как показатель качества образования, выделяет следующие ее стороны:

- актуальная квалифицированность (знания, умения и навыки из профессиональной области, способность продуктивного владения современными информационными технологиями, необходимыми и достаточными для осуществления профессиональной деятельности);
- когнитивная готовность (умение на деятельностном уровне осваивать новые знания, технологии, умение учиться и учить других);
- коммуникативная подготовленность (владение родным и иностранным языками, коммуникативной техникой и технологией, умение вести дискуссию, мотивировать и защищать свое решение);
- владение методами технико-экономического, экологически ориентированного анализа производства с целью его рационализации и гуманизации;
- креативная подготовленность;
- понимание тенденций и основных направлений развития профессиональной области и техносферы;
- потребность, стремление и готовность к профессиональному самосовершенствованию, корпоративная самоидентификация и позиционирование;
- устойчивые и развивающиеся профессионально значимые качества<sup>2</sup>.

С.Ш. Чернова под компетентностью понимает характеристику личности, обладающие совокупностью определенных компетенций. Компетенция – единство знаний, опыта, способности действовать и навыков поведения индивида, определяемых заданностью ситуации.

Анализируя предлагаемые выше трактовки, можно заметить, что в отечественной педагогике высшей школы не выработан единый понятийный аппарат для описания компетентностных результатов образования. При этом исследователи стремятся задать понимание компетенций, скорее, не как образовательных результатов, а как многоаспектных характеристик работника, данных не с позиции его функции (для этого используется термин «квалификация»), а с позиции его личностных качеств и потенциала. При этом праг-

<sup>1</sup> Пищулин В.Н. Профессиональная компетентность специалиста в контексте модернизации образования // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и современные проблемы модернизации образования. – М. : МПГУ, МАНПО, 2004. – С. 415-419.

<sup>2</sup> Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.

матическая ориентированность понятийного аппарата на запросы «мира труда» значительно ниже, чем в подходах западных коллег. Например, положение о том, что «видовая структура компетентности специалиста с высшим образованием включает компетентность профессиональную (готовность, стремление трудиться в определенной профессиональной сфере деятельности) и компетентность социально-психологическую (стремление и готовность жить в гармонии с собой и другими, гармонии самости и социумности)»<sup>1</sup>, ориентирована, в первую очередь, на мотивационную и эмоционально-волевую сферу, а не на функциональную готовность к профессиональной деятельности. Также важно заметить, что деятельностный характер компетентностных результатов образования задается скорее через «применение знания в деятельности», «деятельностное знание», а не через демонстрацию в заданной сфере определенных универсальных способов деятельности.

Прямые связи между знаниями и компетенциями установлены по линии «средство – цель». Например, компетенции рассматриваются как основания и определяют принцип отбора тех знаний, которые отвечают конкретным целям обучения, поставленным в ФГОС ВО: общие компетенции (общенаучные, социально-личностные и коммуникативные, организационно-управленческие) и профессиональные или специальные компетенции (базовые общепрофессиональные знания и профессионально профилированные знания)<sup>2</sup>.

Опрос, проведенный среди преподавателей астраханских вузов, позволил разделить характеристики компетенций, актуальные для профессионального сознания преподавателей, на следующие кластеры:

- компетентность как качество профессиональной деятельности,
- компетентность как система знаний, умений, навыков,
- компетентность как социально-психологическое качество,
- компетентность как умение решать проблемы<sup>3</sup>.

Представляется, что результаты исследования в целом отражают состояние изучения вопроса в отечественной педагогике, где представлены позиции, трактующие профессиональные компетентности \ компетенции как:

---

<sup>1</sup> Ильязова М.Д., Байбекова Г.П., Бусурина Л.Ю. Особенности представлений преподавателей вуза о профессиональной компетентности будущих специалистов [Электронный ресурс]. – [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Iliazova&Baibekova&Busurina/#](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Iliazova&Baibekova&Busurina/#).

<sup>2</sup> Система рамочного описания компетенции магистра / Д.П. Шишкин, / Д.П. Гавра, О.Л.Тульсанова, М.А. Бережная, А.Н. Тепляшина, Н.Т. Кузьменко, Т.М. Цатурова // Деловая журналистика и бизнес-коммуникация: Информационно-образовательный сайт в рамках проекта «Инновационная образовательная среда в классическом университете» [Электронный ресурс]. – [www.bj.pu.ru/method](http://www.bj.pu.ru/method).

<sup>3</sup> Ильязова М.Д., Байбекова Г.П., Бусурина Л.Ю. Особенности представлений преподавателей вуза о профессиональной компетентности будущих специалистов [Электронный ресурс]. – [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Iliazova&Baibekova&Busurina/#](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Iliazova&Baibekova&Busurina/#).

- свойства личности, базирующиеся на общей подготовке и ценностях, определяющих мотивационную сферу;
- интегрированный результат образования (знания, умения, навыки, присвоенные технологии деятельности, применимые к определенной совокупности объектов воздействия и классу ситуаций), позволяющий успешно осуществлять профессиональную деятельность в том или ином ее аспекте;
- подготовленность специалиста, выражающаяся в успешности решения им профессиональных задач, в том числе нестандартных (т.е. таких, к решению которых его прямо и непосредственно не готовили).

Интересно, что в практике предпринимаются попытки формировать образовательные результаты, включающие в себя как составляющие все три перечисленных позиции. Так, в рамках Тьюнинг-проекта компетенция определяется как «динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей» и «включает в себя:

- 1) когнитивную компетенцию, знания и понимание;
- 2) функциональную компетенцию (навыки), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;
- 3) личностные и профессиональные компетенции (способности)»<sup>1</sup>.

Интересно, что перечисленные компоненты соотнесены (почти до полной идентичности) с традиционными результатами образования.

Возвращаясь к описанным выше подходам, отметим, что первая трактовка неоперациональная с точки зрения проектирования непосредственных и проверяемых результатов образования. Последняя, по нашему представлению, тесно связана с пониманием ключевых (профессиональных) компетентностей \ компетенций в общеевропейской традиции за тем исключением, что указывает не на сущностные признаки результата, а на последствия, т.е. проявления сформированности данного результата в профессиональной деятельности. Наконец, вторая трактовка выводит нас на компетентностный образовательный результат иного порядка: присвоение способа деятельности, достаточно узко заданного для получения определенного результата при работе с определенным классом объектов в определенном классе ситуаций.

По такому пути идет, например, в своих рассуждениях Е.Р.Поршнева, которая на примере лингвистической подготовки специалистов-переводчиков показывает, что «формирование готовности к овладению профессией достигается осмыслением и развитием

---

<sup>1</sup> Аналитическая записка по итогам семинара «Методология выработки общего понимания содержания образовательных программ (учебных планов) и результатов обучения» (Государственный университет – Высшая школа экономики, 2006) [Электронный ресурс]. – [http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/191006/analytical\\_note\\_191006.pdf](http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/191006/analytical_note_191006.pdf).



сквозных профессионально значимых компетенций, носящих междисциплинарный характер, в процессе ориентировочной деятельности на стратегическом, тактическом и операциональном уровнях»<sup>1</sup>. Автор выделила несколько специальных профессиональных компетенций специалиста-переводчика: семантическую компетенцию, интерпретативную компетенцию, текстовую компетенцию и межкультурную компетенцию, овладение которыми свидетельствует о сформированной готовности к деятельности в рамках переводческой профессии. Важным представляется вывод исследователя о том, что освоение специальных профессиональных и ключевых компетенций является обязательным условием, первым этапом формирования профессиональной компетентности как способности \ готовности эффективно осуществлять профессиональную деятельность<sup>2</sup>.

Также следует упомянуть подход, для которого профессиональная компетенция есть совокупность, поэлементный состав которой «включает: инструментальную основу деятельности (знания, умения, навыки, опыт деятельности); мотивационную основу деятельности (мотивы деятельности); ценностно-смысловую основу деятельности (ответственность за результаты деятельности); индивидуально-психологическую основу (способности к деятельности)»<sup>3</sup>.

Следует отметить, что в процессе перехода от теоретического описания к практическому применению понятия профессиональных компетенций, в частности, для определения образовательных результатов той или иной программы, нередко происходит нарушение границ содержания установленного понятия, что совершенно нормальное явление при введении в образовательную практику принципиально новых (в первую очередь, по своей ситуативно-деятельностной природе) результатов образования.

Рассмотрим список «предметно-специализированных компетенций», выработанных в рамках Тьюнинг-проекта<sup>4</sup>. Большинство содержащихся в нем положений могут быть соотнесены с различными результатами образования:

- знание (без конкретизации уровня освоения), например:
  - Глубокое знание основных разделов элементарной математики
  - Глубокое знание и понимание базовых математических дисциплин;

<sup>1</sup> Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Казань, 2004. – С. 14.

<sup>2</sup> Там же. С. 21-23.

<sup>3</sup> Чебанная И.А. Формирование профессиональных компетенций выпускников колледжа (на примере студентов-технологов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008 [Электронный ресурс]. – // <http://www.aspu.ru/images/File/ilil/Tchebannaya.doc> – С. 24.

<sup>4</sup> Аналитическая записка по итогам семинара «Методология выработки общего понимания содержания образовательных программ (учебных планов) и результатов обучения» (Государственный университет – Высшая школа экономики, 2006) [Электронный ресурс]. – [http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/191006/analytical\\_note\\_191006.pdf](http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/191006/analytical_note_191006.pdf).

(Следует заметить, что декомпозиция этих результатов может вестись по двум направлениям: конкретизация единиц содержания, входящих в объем «основных разделов элементарной математики», определение уровня освоения данных результатов на основе какой-либо таксономии учебных целей для конкретизации понятия «глубокое знание».)

- знание (с конкретизацией уровня освоения), например:

- Понимание основных теорем (из различных математических курсов) и их доказательств (уровень понимания),
- Умение строить математические модели для описания и дальнейшего изучения нематематических процессов (уровень применения),
- Умение решать математические задачи и проблемы, аналогичные ранее изученным, но более высокого уровня сложности (уровень применения),
- Знание некоторых языков программирования или программного обеспечения и их применение для решения математических задач и получения дополнительной информации (уровень применения),
- Способность понимать математические проблемы и выявлять их сущность (уровень анализа);

(Следует заметить, что декомпозиция этих результатов может вестись по линии конкретизации единиц содержания, которыми в случае уровня применения (умение) являются технологии (математического моделирования, решения задач определенного класса и т.п.), языки.)

- ключевые компетентности, сфера применения которых сужена до предметно-специальной (следовательно, предполагает некоторые знания конкретных приемов работы и объектов), например:

- Способность представлять математические утверждения и их доказательства, проблемы и их решения ясно и точно в терминах, понятных для аудитории, не являющейся профессиональными математиками, как в письменной, так и в устной форме (коммуникативная компетентность, заданный контекст применения),
- Умение читать и анализировать учебную и научную математическую литературу, в том числе и на иностранном языке (информационная компетентность, заданный контекст применения),
- Умение ставить сложные оптимизационные проблемы и проблемы принятия решений и переносить полученные математические результаты в первона-

чальные контексты проблем (компетентность разрешения проблем, заданный контекст применения).

Также можно назвать группу результатов, для получения которых необходима интеграция результатов образования различных видов, а также получение и анализ опыта деятельности, например:

- (Умение переводить на математический язык простейшие проблемы, поставленные в терминах других предметных областей, и) использовать превосходства этой переформулировки для их решения,
- Готовность к постановке и изучению новых проблем из новых областей математического знания.

Следует заметить, что понимание профессиональной компетенции строится сегодня не только в сфере образования, но и в системах работы с кадрами различных организаций, т.е. в «мире труда». Так, С. Уиддет и С. Холлифорд в своем «Руководстве по компетенциям» ссылаясь на исследования, проведенное в 1996 г. журналом *Competency*, выделили три задачи, для решения которых компании обращаются к компетенциям:

- рекрутмент и отбор;
- обучение и развитие;
- вознаграждение<sup>1</sup>.

Идея компетентностей давно занимает прочное место в управлении персоналом западных компаний, поскольку это эффективный инструмент работы. Е.И. Кривокора указывает, что «за рубежом на настоящий момент времени модели компетенций имеют практически все крупнейшие компании. Причем разработка этих моделей осуществляется профессионалами в области человеческих ресурсов, специальными подразделениями, и информация, содержащая перечень и описание ключевых компетенций для компании на данном этапе ее развития, является строго конфиденциальной»<sup>2</sup>.

На российскую почву эта идея также переносится: компании разрабатывают списки компетенций сами или с помощью приглашенных специалистов. Однако опыт российского бизнеса свидетельствует о том, что на данный момент идея компетенций / компетентностей как инструмента отбора, обучения и вознаграждения кадров внедряется по

---

<sup>1</sup> Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям [Электронный ресурс]. – <http://www.hr-portal.ru/pages/hrm/comp01.php>.

<sup>2</sup> Кривокора Е.И. Модель профессиональной компетенции в управлении персоналом [Электронный ресурс]. – [http://www.siriniti.ru/articles/management\\_personnel/model\\_kompetencii](http://www.siriniti.ru/articles/management_personnel/model_kompetencii).

инициативе топ-менеджеров и зачастую саботируется менеджерами среднего звена и рядовыми сотрудниками<sup>1</sup>.

В качестве начальной точкой компетентностного подхода в бизнесе может рассматриваться статья Дэвида МакКлеланда «Тестирование: компетенции против интеллекта» (1989), где автор утверждает, что обычно используемые личностные тесты и тесты IQ плохо справляются с задачами предсказания успешности респондента в реальной профессиональной деятельности, и что вместо этого, как альтернатива, должен разрабатываться компетентностный подход. Он разработал поведенческое интервью (Behavior Event Interview), которое используется для того, чтобы продемонстрировать различия между теми кандидатами, которые экспертным мнением были признаны обладающими высокой степенью выраженности того или иного качества, и тем, кто, по признанию экспертов, обладает средним уровнем выраженности этого качества. В основе метода лежит допущение, что людям легче определить, кто является компетентным, чем то, что делает его таковым<sup>2</sup>.

Вслед за МакКлеландом специалисты по работе с персоналом развивают идею о том, что компетенции сотрудников должны определяться на основе общей цели предприятия, которая может меняться и, соответственно, порождать изменения в перечне \ модели компетенций сотрудников<sup>3</sup>.

Анализ работ специалистов в сфере работы с человеческими ресурсами показывает, что единого понимания компетенций у «мира труда», как и у «мира образования», нет.

Стив Уиддет и Сара Холлифорд указывают, что несмотря на споры вокруг определения понятий компетенций, можно выделить отдельные конкретные сферы, в которых возникла необходимость выделения компетенций. Это описание рабочих задач или ожидаемых результатов работы; описание поведения (под которым авторы понимают некой набор качеств \ способностей \ поведенческих моделей, причем набор это считают общим для каждой компании)<sup>4</sup>. Все, что относится к первой сфере, т.е. к выполнению узко профессиональной функции, авторы предлагают называть компетентностями, а все, что относится ко второй сфере, т.е. описывает то, что необходимо всем сотрудникам, независимо от занимаемой должности, – компетенциями. Интересно, что авторы, с одной стороны,

1 Интервью с консультантами компании RHR Int. Есорпу Львом Кирилловым, Майей Колосницыной и Сергеем Львовым / А. Рощина // Кадровый вестник. – 2000. – №11. – <http://expo.hrm.ru/db/hrm/6BEFA592B8018001C3256AAB004466EF/vid/article/article.html>.

2 Что такое компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электронный ресурс]. – <http://www.advertme.ru/other/hrman/pat/41>.

3 Кривокора Е.И. Модель профессиональной компетенции в управлении персоналом [Электронный ресурс]. – [http://www.siriniti.ru/articles/management\\_personnel/model\\_kompetencii](http://www.siriniti.ru/articles/management_personnel/model_kompetencii).

4 Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям [Электронный ресурс]. – <http://www.hrportal.ru/pages/hrm/comp01.php>.

заявляют, что набор компетенций может быть определен для каждой компании (они называют такой набор моделью компетенций), исходя из соображений полезности для конкретной компании, с другой стороны, приводят в качестве основного примера такую модель, которую можно использовать в любой компании. Модель, предлагаемая авторами, включает 8 компетенций, каждая из которых детализирована по уровням. Минимальное количество уровней два, максимальное – четыре. Усложнение каждой компетенции по уровням связано с повышением сфер применения компетенций, в частности, с повышением количества объектов, с которыми приходится иметь дело и/или на которых необходимо влиять.

В интервью для «Кадрового вестника» (2000'11) консультант компании RHR Int. Егоры Сергей Львов отметил, что существуют два подхода к разработке модели компетенций: «Иногда организация разрабатывают набор стратегических компетенций, важных абсолютно для всех сотрудников ... Но существуют и так называемая спецификация позиции, ведь каждая конкретная работа требует своих специфических знаний и навыков... поэтому и разрабатывается отдельная модель компетенций для конкретной позиции»<sup>1</sup>. Представляется, что здесь прослеживается четкое деление профессиональных компетенций на общие (базовые, ключевые, универсальные) и специальные, только не в масштабе национальной системы образования, а в масштабе отдельной компании.

Интересно, что многие компании, использующие идею компетенций, автономно приходят к схожему пониманию моделей компетенций. Е.Горелова и Т. Ананьева в работе «Результаты исследования моделей компетенций бизнес-консультантов в российских и западных консалтинговых компаниях» описывают исследование, в котором приняли участие восемь консалтинговых компаний. Для исследования использовались компетенции британской компании A&DC (Assessment and Development Consultants ltd.)<sup>2</sup>. Было выявлено, что представления о работе менеджера проекта и консультанта, а также результаты выбора разными компаниями и среди сотрудников одной компании оказались довольно согласованны. Описание работы в терминах компетенций не вызывало сложностей у респондентов - для большинства из них этот инструментарий оказался привычным и понятным, хотя собственные модели компетенций на момент исследования были не у всех компаний-респондентов или были разработаны сравнительно недавно.

<sup>1</sup> Интервью с консультантами компании RHR Int. Егоры Львом Кирилловым, Майей Колосницыной и Сергеем Львовым / А. Рощина // Кадровый вестник. – 2000. – №11. – <http://expo.hrm.ru/db/hrm/6BEFA592B8018001C3256AAB004466EF/vid/article/article.html>.

<sup>2</sup> Горелова Е., Ананьева Т. Результаты исследования моделей компетенций бизнес-консультантов в российских и западных консалтинговых компаниях [Электронный ресурс]. – [http://old.executive.ru/publications/analysis/article\\_3710](http://old.executive.ru/publications/analysis/article_3710).

Возвращаясь в сферу образования, заметим, что разделение компетенций как результатов профессионального образования на группы по принципу их универсальности нашло свое отражение в отечественных стандартах нового поколения. При этом в стандартах довузовского профессионального образования в целом выдержана логика разделения профессиональных компетенций на общие (термин: общие компетенции) и специальные (термин: профессиональные компетенции). Так, в стандартах начального профессионального образования формулировки общих компетенций действительно идентичны для различных профессий<sup>1</sup>. В стандартах среднего профессионального образования списки общих компетенций в основе своей идентичны, хотя имеются отдельные расхождения. Например, стандарты по специальностям учитель начальных классов и техник содержат 7 идентичных формулировок, 3 формулировки, включающие в себя различающиеся аспекты:

Общая компетенция 4.

Учитель начальных классов: «оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях», техник: «принимать решения в стандартных и не стандартных ситуациях и нести за них ответственность»

Общая компетенция 7.

Учитель начальных классов: «ставить цели, мотивировать деятельность обучающихся, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за качество образовательного процесса», техник: «брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения задания»

Общая компетенция 9.

Учитель начальных классов: «осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий», техник: «ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности».

Кроме того, стандарт по специальности учитель начальных классов содержит две дополнительные в отношении стандарта техника общие компетенции: «осуществлять профилактику травматизма, обеспечивать охрану жизни и здоровья детей» (которая, на наш взгляд, является, скорее, специальной) и «строить профессиональную деятельность с соблюдением правовых норм ее регулирования»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 150415 Сварочное производство [Электронный ресурс]. – <http://old2.firo.ru/ru/prof-programms-catalog.html>.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 050146 Преподавание в начальных классах [Электронный ресурс]. – <http://old2.firo.ru/ru/prof-programms-catalog.html>

Макет ФГОС ВПО задает рамку определения требований к результатам обучения в формате компетенций, которые определены как «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области»<sup>1</sup>.

Таким образом, стандартизируется не процесс образования (т.е. с содержанием обучения), а его результаты, требования к которым формулируются в виде компетенций. Формулирование конечных результатов высшего образования в залоге деятельности, которую способен осуществлять выпускник, является очевидным прорывом, позволяющим формировать новое качество высшего образования. В то же время это первый опыт реализации такого подхода к планированию результатов образования, поэтому формулировки некоторых профессиональных компетенций в проектах стандартов имеют существенные дефициты с точки зрения измеримости определяемых этими формулировками результатов: наряду с указанием на готовность к определенной деятельности, такие формулировки содержат указание на личностные качества, знания, присвоенные ценности; некоторые формулировки описывают не деятельность по выполнению профессиональной функции, а должностную позицию («помогает», «участвует») или результат и даже отложенный эффект качественно выполненной деятельности по решению определенной профессиональной задачи. Возможно, определенную сложность создает формулировка «применение знаний в профессиональной деятельности», которая заставляет, скорее, конкретизировать знания, чем называть деятельность, поскольку та представляется лишь полигоном для проявления \ демонстрации знаний (в том числе на уровне применения, т.е. умений). В этом отношении формулировки образовательных результатов в документах стран Западной Европы, США, Австралии представляются более точными, поскольку в них знание и деятельность разведены как две отдельных группы результатов обучения: «будет знать \ понимать» и «сможет делать \ будет в состоянии продемонстрировать»<sup>2</sup>

На уровне макета задано разделение компетенций на следующие группы по основанию сферы применения, которое сопоставимо с делением на ключевые профессиональные \ общепрофессиональные и специальные:

а) универсальные компетенции:

- общенаучные,
- инструментальные,

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Макет [Текст] // Российское образование: Федеральный портал [Интернет-ресурс]: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.

<sup>2</sup> Руководство по кредитам для квалификаций в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии, ноябрь 2001; определение используется в SEEC, NICCAT, NUCCAT; это же определение используется в Руководстве для пользователя ECTS, 2004 и итоговом докладе по проекту Socrates (Фаза 1), США, Американская ассоциация юридических библиотек, Правительство Британской Колумбии – Министерство образования.

- социально-личные и общекультурные;
- б) профессиональные компетенции.

Вызывает определенное сожаление тот факт, что наполнение множества универсальных компетенций не было унифицировано для различных стандартов ВПО, как это произошло при подготовке стандартов довузовского профессионального образования. Очевидно, что в условиях отсутствия общероссийского перечня ключевых компетентностей, заявленных на государственном уровне, такое представление этого подраздела является единственно корректным. Вместе с тем, само понятие «универсальных» компетенций размывается рамочным характером данного подраздела макета.

Профессиональные компетенции, вводимые в стандарт, в макете тесно связываются с видами профессиональной деятельности («указываются компетенции по видам деятельности, указанным в п. 3.5»). Таким образом, профессиональные компетенции должны быть спроектированы на основе профессиональных функций работника.

Таким образом, в контексте планирования и оценивания конечных результатов высшего образования, определенных ФГОС нового поколения, рассмотренные подходы к пониманию компетентностных результатов образования в целом и профессиональных компетенций в частности можно разделить на две большие группы. К одной из групп отнесем трактовку профессиональных компетенций как общих, не измеримых средствами педагогического теста, качеств работника, ориентированных на выполнение и освоение профессиональной деятельности в достаточно широкой сфере и интегрирующих 1) приобретенные универсальные способы деятельности и специальные технологии; 2) способы их адаптации к особенностям личности данного работника, объекту и условиям деятельности; 3) внутренние ресурсы работника (знания, навыки, опыт, ценности, свойства психики и физиологии и т.п.), в том числе, сформированные в процессе получения и рефлексии опыта деятельности. К другой – понимание профессиональных компетенций как освоенной системы знаний и деятельности (на уровне умения и опыта), необходимых для выполнения конкретной функции работника при решении им конкретных профессиональных задач, освоение которых может быть измерено средствами педагогического тестирования.



## **1.2 Основные подходы к оцениванию компетентностных результатов образования**

Изменение целей образования не может не требовать изменения системы оценивания. Ориентация высшей школы на формирование ключевых профессиональных и специальных компетентностей должна сопровождаться изменением не только стратегии и технологий образования, но и способов (технологии) оценки образовательных результатов студентов. Очевидно, что заданный ФГОС ВПО нового поколения образовательные результаты останутся декларацией до тех пор, пока не будут сформированы принципы и конкретные механизмы их измерения. Это делает крайне актуальной проблему оценивания уровня достижения выпускниками вузов заданных стандартом образовательных результатов, в первую очередь, профессиональных компетенций. Таким образом, первостепенное значение приобретает измеримость определенных стандартом образовательных результатов средствами педагогической диагностики, позволяющая выстроить как внутривузовскую, так и централизованную оценку.

Дополнительным аргументом в пользу кардинального пересмотра содержания и инструментов оценочной деятельности служит то, что содержание контроля не только отражает, чему учат и что хотят видеть в качестве результатов обучения, но и задает определенные приоритеты при обучении. Требования, предъявляемые к учебным достижениям в процессе контроля, неизбежно становятся ориентирами для педагога в его повседневной работе, особенно в тех случаях, когда контроль имеет внешний характер, а оценки используются для принятия административно-управленческих решений. Например, при постоянном применении на этапе контроля заданий для оценивания фактов и понятий происходит усиление внимания педагогов к изложению фактологического материала вместо выявления сути фактов и законов, обучения студентов применению теоретических знаний на практике, освоения деятельности по анализу, синтезу и оценке предъявляемого содержания.

Кроме того, сегодня анализ реализации сегодняшней системой оценивания образовательных результатов своих функций заставляет многих исследователей и практиков демонстрировать стремление пересмотреть подходы к оцениванию<sup>1</sup>. Оценка должна быть ориентирована не только на определение уровня усвоения обучаемыми единого для всех содержания образования, но и глубины и объема их индивидуальных знаний, готовности их использования, овладения специальными и универсальными способами деятельности, степени и характера личных усилий студентов.

---

<sup>1</sup> Селезнева Н.А., Байденко В.И. Проблема качества образования: актуальные аспекты пути решения // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании: Сб. научных статей. – М.: ИЦ, 1998.

Как было показано выше, значительное число отечественных и зарубежных исследователей рассматривают компетенцию / компетентность как свойства (параметры) личности, как ресурс для самоорганизации личности в условиях деятельности, а также как результаты образования, применяемые человеком в разнообразных ситуациях (контекстах). Наряду с четким разграничением подходов, существуют трактовки, рассматривающие компетенции/компетентности и как свойства личности, и как образовательные результаты одновременно, в случае профессионального образования – свойства личности и профессиональные квалификации. Очевидно, что в зависимости от трактовки самого понятия могут (и даже должны) использоваться различные подходы к оценке компетенций.

Первая группа отечественных и зарубежных исследователей определяет с разной степенью детализации компетенцию / компетентность как свойство личности<sup>1</sup>. Данная трактовка компетенций, продуктивная с позиций философского осмысления данной проблематики, представляется совершенно бесперспективной в аспекте задач оценивания компетентностных результатов образования. Большинство или часть так называемых личностных качеств не есть образовательные результаты (а задачей является не просто оценка профессиональных компетенций, а компетенций, возникающих в результате целенаправленного образовательного процесса). Кроме того, сама интегративность этих личностных качеств, подчеркиваемая авторами, не позволяет осуществлять оценку методами только и исключительно педагогического тестирования, а значит, данное свойство личности не может быть сформировано в рамках формального образования. Не случайно авторы, придерживающиеся данной трактовки компетенций / компетентностей либо оставляют вне рамок обсуждения вопросы их оценки, либо предлагают их оценивать весьма опосредованными способами, либо предлагают (противореча декларируемой интегративности образовательного результата) оценить отдельные элементы, формирующие компетенцию.

Для последнего подхода характерна ситуация, прослеживаемая, в частности, в диссертационном исследовании О.Ю. Перцевой, которая определяет профессиональную компетентность педагога как «интегративную характеристику личности, выраженную в развитых ключевых, базовых и специальных компетенциях, определяющих готовность и способность педагога решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные

---

<sup>1</sup> См. например, Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара (Авторская версия). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 7. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30. Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. – М: ЕФО / проект ДЕЛФИ, 2001. – С. 44.

задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, умений, навыков, профессионального и жизненного опыта, с одной стороны, и профессионально-личностных качеств – с другой».<sup>1</sup> В то же время автор оценивает не «готовность и способность педагога решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в *реальных* ситуациях профессиональной педагогической деятельности», а названные структурные компоненты: знания, умения, мотивацию, что является, по нашему мнению, единственной существующей при таком подходе возможностью.

Здесь следует заметить, что ориентация образовательного процесса на формирование компетенций / компетентностей обуславливает изменение традиционных подходов к знаниям, умениям и навыкам, которые из разряда конечных результатов переходят в разряд промежуточных результатов образования и превращаются из целей образования в средство достижения этой цели. Важно отметить при этом, что значимость традиционных результатов ничуть не уменьшается, так как без знаний (как ресурсов компетенции) нет и самой компетенции. В разной степени этой позиции придерживается подавляющее большинство авторов работ, посвященных компетентностно-ориентированному образованию<sup>2</sup>.

Однако трактовка компетенций через использование знаний, умений «в известных или новых (трудовых) ситуациях» не позволяет операционализировать работу по их формированию и оценке, поскольку по результатам контроля уровня сформированности знаний, умений и освоения технологий мы неправомочны сделать вывод о готовности обучаемого эффективно действовать в рамках трудовых ситуаций как известных, так и субъективно новых.

Исследователи, принадлежащие ко второй из очерченных групп, рассматривают компетентности / компетенции как ресурс для самоорганизации личности в условиях деятельности<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Перцева О.Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства: автореф. дис. ... канд. пед. наук.

<sup>2</sup> См., например, Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М. : Народное образование, 1996. – С. 51. Алюшина Ю.Е., Дмитриевская Н.А., Ефимова Л.А. Наше видение модели специалиста. // Научное обеспечение открытого образования : научно-методический и информационный сборник. - М. : Мос. Гос. Ун-т экономики, статистики и информатики, 2000. - С.28. Крылова Н. Что такое «личностное знание» // Народное образование. – 2003. - №9. – С. 31. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Система квалификаций в странах Европейского Союза. – М. : 2004. – С. 2.

<sup>3</sup> См., например, Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: варианты решения. Рекомендации по организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Под общей ред. А.Г.Каспржака. – М : НФПК, 2003. – С. 16. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму методологическому семинару. – М : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 5. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного ис-

Такая трактовка компетенции делает ее, по существу, единственной предпосылкой успешной деятельности. Оценка понимаемой таким образом компетенции во все ее полноте не может быть произведена в формате внешнего оценивания хотя бы потому, что любой тест не может включать личностно значимые проблемы испытуемого. Однако путем тестирования могут оцениваться отдельные составляющие компетенции, выделяемые по принципам, отличным от элементов формирования данного образовательного результата - аспекты, элементы, - для чего компетенция должна быть декомпозирована.

Рассмотрим примеры реализации такого подхода к оцениванию ключевых \ общих \ универсальных и профессиональных (в узком смысле данного термина) компетенций.

Работа по проблемам оценивания ключевых компетентностей \ компетенций в рамках описанного подхода осуществлялась в первую очередь для подсистем общего и довузовского профессионального образования. Так в 2001-2005 гг. группой самарских разработчиков совместно с экспертами из Кембриджского экзаменационного синдиката был реализован проект, целью которого являлось формирование нормативной, кадровой и методической базы компетентностно-ориентированного образования школ Самарской области. На основе анализа запросов работодателей были выделены шесть ключевых компетентностей:

- готовность к разрешению проблем,
- технологическая компетентность,
- готовность к самообразованию,
- готовность к использованию информационных ресурсов,
- готовность к социальному взаимодействию,
- коммуникативная компетентность.

Впоследствии обозначенные ключевые компетентности были укрупнены до коммуникативной компетентности, включающей готовность к социальному взаимодействию, информационной компетентности, включающей готовность к самообразованию и готовность к использованию информационных ресурсов, и компетентности решения проблем, включающей готовность к разрешению проблем и технологическую компетентность.

Группой реализации проекта совместно с командами пилотных школ были разработаны требования к содержанию материалов для оценки аспектов компетентностей, формируемых в ходе проектной деятельности, и созданы тесты для осуществления внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся<sup>1</sup>.

---

следования. Лекция-доклад. Изд. 3-е. – М. : Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2003. – С. 38. Berufliche Kompetenzentwicklung. – Berlin. – Dezember, 1999 (6'99).

<sup>1</sup> Материалы проекта «Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность [Электронный ресурс]. – [www.mega.educat.samara.ru](http://www.mega.educat.samara.ru).

Разработчики исходили из того, что деление на компетентности условно, поскольку в реальной деятельности одновременно активны несколько способов деятельности, вычленив которые в чистом виде невозможно. В то же время необходимо было создать некую классификацию, позволяющую внутри системы образования четко обозначить результаты образования и работать на их достижение. Было принято паллиативное решение, при котором большая часть результатов формировалась и оценивалась в формате внутреннего оценивания в рамках процедур сопровождения проектной деятельности учащихся. Данная оценка являлась внутренней, субъективной и не могла использоваться для осуществления контроля качества работы по формированию ключевых компетентностей на школьном и региональном уровне, однако она оказывала стимулирующее воздействие на каждого ученика, предоставляя информацию о пробелах в овладении им теми или иными аспектами компетентности. В режиме внутренней оценки можно было формировать и оценивать аспекты трех вышеназванных ключевых компетентностей. Рассмотрим, например, компетентность решения проблем, в рамках освоения которой учащийся:

- демонстрирует понимание проблемы,
- демонстрирует понимание цели и задач деятельности,
- демонстрирует понимание последовательности действий,
- имеет общее представление о предполагаемом результате своей деятельности,
- описывает желаемую и реальную ситуацию,
- формулирует цель и задачи деятельности по решению проблемы,
- планирует свою деятельность,
- формулирует детальное представление об ожидаемом результате деятельности,
- оценивает результат и процесс деятельности,
- формулирует проблему с помощью учителя,
- ставит достижимые и измеримые цели,
- проводит текущий контроль реализации плана деятельности,
- предполагает последствия достижения результатов, анализирует результаты и процесс деятельности,
- формулирует и анализирует проблему,
- определяет стратегию решения проблемы,
- анализирует ресурсы и риски,
- анализирует потребность окружающих в планируемых результатах деятельности,
- проводит объективный анализ и указывает субъективное значение результатов деятельности.

Достаточно высокая степень детализации результата помогала учителю в процессе работы над формированием каждого аспекта деятельности и при организации контроля и оценки степени сформированности того или иного результата. Все виды деятельности, подлежащей формированию и оценке, были разнесены по 4 уровням освоения, с каждым уровнем условно соотносились определенные этапы обучения. Так же поаспектно для внутренней оценки были конкретизированы коммуникативная и информационная компетентности<sup>1</sup>.

В ходе работы над контрольно-измерительными материалами стало очевидным, что проект как самостоятельная деятельность учащегося делает предельно затратной оценку отдельных способов деятельности в рамках информационной или коммуникативной компетентности, сформированность которых проще и точнее определить с помощью тестового задания. В частности, аспект «обработка информации» и деятельность, связанная с письменной коммуникацией с гораздо большей эффективностью проверялись в формате письменного теста. Кроме того, стало очевидным, что в большинстве случаев тесты внешней оценки представляют более точный измерительный инструмент, нежели анализ собственно проектной деятельности учащегося. Наконец, как следует из опыта работы по переходу на компетентностно-ориентированное обучение, формирование компетентностей происходит не только в рамках проектной деятельности, но и в рамках традиционных форм обучения, содержание которого, безусловно, изменяется под влиянием тестов внешней оценки, выявляющих степень сформированности компетентностей учащихся. Сегодня внешняя оценка ключевых компетентностей представлена стандартизированным тестом и используется для выяснения уровня освоения компетентностей учащихся класса, параллели или школы в целом, являясь важным инструментом управленческого воздействия на процесс формирования ключевых компетентностей учащихся средней общеобразовательной школы<sup>2</sup>.

Подобный подход был осуществлен в рамках проекта «Мониторинг ключевых компетентностей выпускников учреждений начального профессионального образования», реализованного в 2006 году. Базовым регионом реализации проекта была, в соответствии с решением Мирового банка и Министерства образования и науки Российской Федерации,

---

<sup>1</sup> Голуб Г.Б., Перелыгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов: технология компетентностно-ориентированного образования. Методическое пособие. Самара : «Учебная литература», 2006; Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Методическое пособие. Самара : Издательство «Учебная литература», 2007.

<sup>2</sup> Фишман И.С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся. Методическое пособие для руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений. Самара : Изд-во ЦПО, 2005; Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся. Методическое пособие для руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений. Самара : «Офорт», 2006.

Республика Карелия. На основе анализа представленных в европейской и отечественной практике списков ключевых профессиональных компетентностей, а также материалов исследований требований российских работодателей был определен список ключевых профессиональных компетентностей, которые были конкретизированы поаспектно<sup>1</sup>.

Компетентность разрешения проблем:

- идентификация проблем,
- целеполагание и планирование,
- использование технологий деятельности,
- оценка продукта и результата своей деятельности,
- оценка деятельности и достижений.

Информационная компетентность:

- поиск источников информации, адекватных задачам,
- извлечение и первичная обработка информации,
- обработка информации и принятие решения на ее основе,
- предъявление информации.

Коммуникативная компетентность:

- устная коммуникация: монолог,
- устная коммуникация: восприятие и интерпретация содержания коммуникации,
- устная коммуникация: диалог,
- письменная коммуникация,
- продуктивная коммуникация (взаимодействие в группе): процедуры,
- продуктивная коммуникация (взаимодействие в группе): содержание.

Для построения уровней сформированности ключевых компетентностей, исходя из особенностей данного результата образования, было выбрано два основания:

- уровень субъектности (от воспроизведения культурно признанной нормы, образца, до конструирования в ситуации неопределенности),
- уровень интеграции (от отдельных законченных действий через сложносоставную деятельность к соорганизации ресурсов различных типов для успешной деятельности в конкретной ситуации, т.е. интеграции различных компетентностей на базе компетентности разрешения проблем).

Соотношение уровней и аспектов задает систему критериев для оценки уровня сформированности ключевых профессиональных компетентностей.

---

<sup>1</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. - № 2. – С. 161-187.

С использованием общих подходов и отдельных инструментов, представленных в российской и международной практике, был разработан инструментарий оценки уровня сформированности ключевых компетентностей выпускников учреждений начального профессионального образования<sup>1</sup>.

Работа по проблемам оценивания профессиональных компетенций (понимаемых как аналог трудовой функции, отраженный системой образования) была проделана для подсистем довузовского и высшего профессионального образования. Интересен опыт введения модульно-компетентностного подхода (шотландская модель) в практику учреждений НПО \ СПО Иркутской, Нижегородской, Новгородской, Самарской областей. в рамках описанного подхода осуществлялась в первую очередь для подсистем общего и довузовского профессионального образования. В рамках данного подхода под профессиональной компетенцией понимается интегрированный результат профессионального обучения, выражающийся в готовности человека эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция складывается из специальных профессиональных компетенций (специальных компетенций) и ключевых профессиональных компетенций (ключевых компетенций). Специальные компетенции относятся к конкретной сфере профессиональной деятельности и представляют собой готовность личности к эффективному решению определенного класса профессиональных задач. Ключевые компетенции инварианты относительно вида и типа профессиональной деятельности и решают общие для различных профессиональных областей задачи, связанные с умениями человека взаимодействовать с другими людьми, разрешать проблемы, сотрудничать, работать с информацией и т.д.

В рамках данного подхода компетенции четко фиксируются как проверяемые образовательные результаты через формат описания результатов обучения и формат описания критериев оценки результатов обучения: «Каждый результат обучения должен быть оценен, для чего разрабатываются критерии его оценки. Критерии оценки основываются непосредственно на результате обучения и содержат дидактический эталон умений, формируемый в рамках результата обучения. Другими словами, они устанавливают критерии качества выполняемой работы, т.е. насколько хорошо обучающийся должен уметь реализовать выделенное умение и также содержат описание либо способа выполнения деятельности, заложенного в результате, либо продукта деятельности, получаемого в итоге. Ино-

---

<sup>1</sup> Итоговый отчет о выполнении работ по техническому заданию «Мониторинг ключевых компетентностей выпускников учреждений начального профессионального образования». Заказчик: The World Bank Group, исполнитель: АНО Центр исследований рынка труда, Контракт № 7139646, 2006. На правах рукописи.

<sup>2</sup> Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования : Теория и практика : коллективная монография / Под ред. Н.Ю. Посталюк. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2006. – 192 с.



гда критерии формулируются в терминах, описывающих поведение обучающегося: по каким признакам поведения можно судить, что результат достигнут»<sup>1</sup>.

Рассматривая позиции исследователей, совмещающих в своих подходах понимание компетенций как образовательного результата и как свойства личности, заметим, что определенную путаницу создает различное именование родового и видового понятия. Например, во многих публикациях, в основном относящихся к общему образованию, за термином «компетенция» закреплен смысл родовой категории, составляющими которой выступают отдельные «компетентности» (А.Г. Каспржак, И.Д. Фрумин и др.). При этом возможно разделение понятий по линии: качество личности – результат образования. Если компетенция трактуется как свойство личности, «готовность субъекта координировать внутренние и внешние ресурсы для достижения цели», то компетентности (ключевые компетентности) – как результат образования, выражающийся в «овладении наиболее универсальными способами деятельности», которые являются востребованными в актуальном социокультурном и социально-экономическом контексте<sup>2</sup>. Если же одно понятие описывает и свойство личности, и некоторый результат формального / неформального обучения данной личности проблемы оценивания представленного таким образом результата становятся неразрешимыми (такой подход к определению компетентности заложен, например, в концепции, предложенной И.А. Зимней, которая рассматривает компетентность как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека<sup>3</sup>).

Подходы, отнесенные выше к третьей группе, могут быть операционализированы для целей оценивания. Понимание компетенций и как свойств личности, и как образовательных результатов может не содержать противоречия, если под свойствами личности понимаются операционализируемые сложные умения (присвоенные способы деятельности), позволяющие осуществлять определенную деятельность. Операционализация необходима, поскольку без этого невозможно говорить об образовательных результатах в современной трактовке этого понятия. Ограничение свойств личности присвоенными способами деятельности важно потому, что иные свойства личности не могут однозначно рассматриваться как образовательные результаты, подлежащие внешней оценке.

<sup>1</sup> Ефимова С.А., Посталюк Н.Ю. Рекомендации по структуре модульных образовательных программ начального и среднего профессионального образования. – Самара : Изд-во ЦПО, 2005. – 28 с. – Серия «Модульно-компетентностное обучение».

<sup>2</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. - № 2. – С. 20-43.

<sup>3</sup> Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. – С.34-42.

Примером такого подхода к операционализации компетенций могут служить методические рекомендации к составлению учебных программ на модульно-компетентностной основе, разработанные коллективом московских авторов: «Компетенции делятся на профессиональные (или специальные) и общие (или надпрофессиональные)... Они (профессиональные компетенции) делятся на компетенции деятельности (например, подготовить и провести занятие по конкретной теме преподаваемой дисциплины, собрать сведения о пациенте, оказать ему неотложную помощь, изготовить швейные изделия из ворсовой ткани, натуральной и искусственной кожи) и личностные компетенции (качества личности, которые проявляются через поведение, например – милосердие, ответственность, аккуратность, дисциплинированность, вежливость, честность, точность, внимательность и другие)». Однако авторы отмечают, что «...этого недостаточно. Через профессиональную деятельность и соответствующее при этом поведение, у студента нужно формировать личностные качества будущего специалиста». При этом никаких предложений по способам оценки этих «личностных качеств» не делается. Говорится лишь о том, что «для проверки уровня сформированности специальных (профессиональных) и общих компетенций (по результатам) с использованием критериев их оценки» могут использоваться «вопросы и задания, требующие активной мыслительной деятельности студентов, тестовые задания, ситуационные задачи, задания на анализ и критическую оценку уже выполненной работы, моторные и сенсорные навыки и другие»<sup>1</sup>. Другими словами, объектом оценивания становится только операционализируемая составляющая результата.

Операционализацию компетенций как образовательных результатов можно проиллюстрировать подходами, использованными в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур» (Tuning Educational Structures)<sup>2</sup>.

В соответствии с принятым в рамках проекта определением, компетенции представляют собой динамичное сочетание знаний, пониманий, навыков и умений, а развитие компетенций является целью программ обучения. В проекте декларируется, что компетенции должны формироваться в рамках различных курсов и оцениваться на каждой стадии обучения. При этом в полном соответствии с данным пониманием «результаты обучения представляют собой описания того, что, как ожидается, должен знать, понимать и быть способным демонстрировать обучаемый после завершения обучения», при этом особый акцент делается на том, что демонстрирует обучаемый. Характерно, что при конкре-

---

<sup>1</sup> Никитин М.В., Ярочкина Г.В., Белогурова В.А. Методические рекомендации к составлению учебных программ на модульно-компетентностной основе [Электронный ресурс]. – [www.sibuch.ru/article.php?no=612](http://www.sibuch.ru/article.php?no=612).

<sup>2</sup> Настройка образовательных программ в российских вузах : описание проекта [Электронный ресурс]. – [www.iori.hse.ru/tuning](http://www.iori.hse.ru/tuning).

тизации участники проекта последовательны в выборе образовательных результатов, подлежащих адекватной оценке. Например, общие компетенции они подразделяют на три категории, которые «кратко можно описать как способности к учебе, включая владение методологиями изучения предмета, технологий и языков; способности к взаимодействию и сотрудничеству; а также способности к систематизации, выбору инструментария и формам и методам организации сотрудничества для решения поставленных вопросов». Совершенно понятно, что термин «способность» в данном контексте есть результат некорректного перевода, и используется не как психологическое понятие, а как описание того, что обучаемый должен демонстрировать в ходе оценки.

С точки зрения операционализации понятия компетенций для целей оценивания, интересна позиция Т. Хоффмана, который считает, что понятие «компетентность» можно операционализировать следующими способами: 1) как видимые и фиксируемые результаты деятельности; 2) как некоторые стандарты выполнения тех или иных видов работ; 3) как личностные свойства, которые определяют эффективность той или иной деятельности<sup>1</sup>.

Примерно такие подходы используются при концептуализации оценки персонала (при отборе, организации обучения, в целях планирования карьеры, аттестации и пр.) в бизнесе. При этом в западной литературе даже используются разные термины: Competencies Assessment (оценка компетентностей), Performance Appraisal (экспертная оценка деятельности) и Job Evaluation (оценка результата), характеризующие разные оценочные процедуры, преследующие разные цели, которые достигаются совершенно отличными друг от друга методами<sup>2</sup>. При этом на практике в российском бизнесе в большинстве случаев используются социологические или психологические инструменты, позволяющие оценивать исключительно личностные качества (составную часть потенциала работника), не связанные с его конкретными умениями и результатами деятельности. Для оценки результатов и умений в лучшем случае используются социометрические методики, позволяющие не измерять их, а суммировать непрофессиональные суждения о них (полученные, например, через самооценку работника или посредством оценки его коллегами).

В этой же логике (обеспечения рынка труда), по мнению Р.В. Боюра, используется понятие компетенции в Европейской системе квалификаций, которая «определяет следующие базовые типы компетенций:

<sup>1</sup> Hoffmann T. The meanings of competency// Journal of European Industrial Training. 1999. - Vol. 23. - № 6.

<sup>2</sup> Поляков Д., Саликова А. Что необходимо знать компаниям, чтобы избежать типичных ошибок при проведении оценки персонала [Электронный ресурс]. – <http://expo.hrm.ru/db/hrm>.

- когнитивную компетенцию, предполагающую использование теории и понятий, а также «скрытые» знания, приобретенные на опыте;
- функциональную компетенцию (умения и ноу-хау), а именно то, что человек должен уметь делать в трудовой сфере, в сфере обучения или социальной деятельности;
- личностную компетенцию, предполагающую поведенческие умения в конкретной ситуации;
- социально-этическую компетенцию, предполагающую наличие определенных личностных и профессиональных ценностей»<sup>1</sup>.

Понятно, что внутри каждого типа возможно выделение отдельных компетенций, значимых для той или иной профессиональной деятельности».

Помимо типов, ЕСК определяет также для каждой компетенции восемь уровней, из которых уровни 3-7 относятся к сфере высшего образования. Каждая ячейка получившейся таблицы заполняется дескрипторами – описаниями того, в задачах какой сложности проявляется та или иная компетенция.

Данная конструкция представляется исключительно продуктивной, однако полностью она может быть реализована только на рабочем месте. При этом понятно, что данная классификация не предназначена для оценки образовательных результатов, достигаемых в той или иной системе образования или учреждении, в частности, потому, что две последние группы компетенций ими с очевидностью не являются.

Необходимо констатировать, что в бизнесе на Западе подходы к понятию компетенций и способам их оценки достаточно детализированы. При этом они могут отличаться. Так, американский подход рассматривает компетенции как описание поведения сотрудника. Компетенция – это основная характеристика сотрудника, при обладании которой он способен показывать правильное поведение и, как следствие, добиваться высоких результатов в работе. Европейский подход рассматривает компетенции как описание рабочих задач или ожидаемых результатов работы. Компетенция – способность сотрудника действовать в соответствии со стандартами, принятыми в организации<sup>2</sup>.

Таким образом, европейский подход сосредоточен на определении стандарта-минимума, который должен быть достигнут сотрудником, а американская модель определяет, что должен делать работник, чтобы добиться наивысшей эффективности.

---

<sup>1</sup> Бююр Р.В. Практическое применение матрицы компетенций для мониторинга соответствия компетенций обучающихся в вузе внешним требованиям [Электронный ресурс]. – [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site117/html/media2286/practical\\_matrix.doc..](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site117/html/media2286/practical_matrix.doc..)

<sup>2</sup> Модель компетенций – это не сложно / Володина Н. [Электронный ресурс]. – [www.jobsmarket.ru/?get\\_page=239&content\\_id=6726444](http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=6726444).

Достаточно часто при их использовании в управлении персоналом на западе профессиональные компетенции подразделяют на большие группы. Например:

1. Корпоративные (или ключевые), которые применимы к любой должности в организации. Корпоративные компетенции следуют из ценностей компании, которые фиксируются в таких корпоративных документах, как стратегия, кодекс корпоративной этики и т.д. Разработка корпоративных компетенций является частью работы с корпоративной культурой компании. Оптимальное количество корпоративных компетенций составляет 5-7 штук.

2. Управленческие (или менеджерские), которые необходимы руководителям для успешного достижения бизнес-целей. Они разрабатываются для сотрудников, занятых управленческой деятельностью и имеющих работников в линейном или функциональном подчинении. Управленческие компетенции могут быть похожи для руководителей в разных отраслях и включают, например, такие компетенции, как: «Стратегическое видение», «Управление бизнесом», «Работа с людьми» и т.д.

3. Профессиональные (или технические), которые применимы в отношении определенной группы должностей. Составление профессиональных компетенций для всех групп должностей в организации является очень трудоемким и долгим процессом.

Практика показывает, что некоторые организации применяют только ключевые компетенции, другие разрабатывают и используют только управленческие для проведения оценки топ-менеджеров, а часть компаний разрабатывает специальные компетенции только для сотрудников департамента продаж.

Часто в целях адекватной оценки компетенции конкретизируются, задаются (как правило, путем вербального описания) степени их проявления. Например, в одной из организаций компетенция «Работа с клиентами» содержит четыре уровня, нулевой уровень отсутствует, таким образом, разработчики предполагали, что в компанию уже на этапе отбора сотрудников не попадают люди, не дотягивающие до первого уровня.

**УРОВЕНЬ 1:** Умеет найти общий язык с людьми. Проводит переговоры совместно с руководителем или коллегой. Ограничен в принятии решений относительно работы с клиентами.

**УРОВЕНЬ 2:** Самостоятельно проводит переговоры с клиентами. Действует строго в установленных рамках. Поддерживает клиентскую базу.

**УРОВЕНЬ 3:** Уверенный переговорщик. Способен оказывать влияние на противоположную сторону. Поддерживает и активно развивает клиентскую базу.

УРОВЕНЬ 4: Способен вести переговоры на высоком уровне. Может выступать как консультант и наставник в ведении переговоров. Имеет полномочия при принятии решений в работе с клиентами<sup>1</sup>.

Данная четырехуровневая импрессионистическая шкала оценки результативности профессиональной деятельности работника не может быть использована как в процессе обучения будущего специалиста, так и для контроля результативности этого процесса. Так как критериальный ряд описывает не только образовательные результаты, но и совокупность приобретенных знаний, умений, навыков, а также свойства личности, позволяющие (мотивирующие на) или не позволяющие задействовать имеющиеся ресурсы, а также границы полномочий работника: «Имеет полномочия при принятии решений в работе с клиентами»; «поддерживает клиентскую базу». Такой конгломерат невозможно измерить средствами педагогического теста. Да и понять причину неудачи обучаемого также не представляется возможным. Становится очевидным, что при всех достоинствах операционализации таким образом заданных компетенций, данный («производственный» или «бизнес») подход не может быть использован при оценке образовательных результатов, поскольку предполагает оценку личностных качеств, не сводящихся к умениям, а также практической деятельности и ее результатов. Практическая же деятельность, равно как ее результаты, может быть оценена исключительно на рабочем месте.

Таким образом, становится очевидно, что применяемые в «мире труда» модели оценивания компетенций не могут быть перенесены в академические условия вуза. В то же время задача разработки методологии и методики оценивания уровня сформированности как ключевых профессиональных, так и специальных компетенций обучающихся и выпускников системы высшего профессионального образования становится крайне актуальной в процессе введения ФГОС ВПО. Для решения этой задачи могут быть использованы теоретические подходы к ключевым и профессиональным компетенциям, позволяющие операционализировать образовательный результат через точное указание на деятельность, демонстрируемую студентом и ее условия.

---

<sup>1</sup> Там же.

### **1.3 Специальная компетенция как результат высшего профессионального образования и объект оценки**

Задача разработки подходов к оцениванию профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВПО, требует операционализации сформулированных в стандартах результатов для целей оценивания. В процессе решения этой задачи следует учитывать понимание содержания и сущности этого результата образования, сложившееся к настоящему моменту. Тем более что нормативное определение профессиональной компетенции, заданное Макетом ФГОС ВПО совмещает в себе ее понимание как результата образования и как определенного личностного качества и дано как указание на средства (ресурсы) некоторой деятельности: «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Анализ подходов к определению и оцениванию компетентностных результатов образования заставляет нас обратить внимание на несколько важных для решения указанной задачи моментов.

Выделение ключевых (универсальных) компетенций как результатов образования характерно не только для системы профессионального, но и для системы общего образования. При этом сама универсальность присваиваемых способов деятельности заставляет говорить либо о преемственности образовательных результатов (следовательно, фиксировать единый список и выстраивать единую иерархию уровней их освоения от 1 класса до магистратуры, что на момент введения стандартов разных уровней не сделано), либо о специфике универсальных компетенций, фиксируемых ФГОС ВПО в сопоставлении с общими компетенциями, определенными ФГОС НПО \ СПО и ключевыми компетентностями, формируемыми в системе общего образования. Представляется, что введение термина «ключевые профессиональные компетентности» в понимании модульно-компетентностного подхода к профессиональному образованию позволит разграничить ключевые компетентности как результаты общего и профессионального образования по тому же принципу, который использован в системах образования западных стран: «компетентности для жизни» - «компетентности для экономики». При таком условии ключевые (универсальные, общие) профессиональные компетентности отличаются от ключевых компетентностей лишь более четко очерченным контекстом проявления. Это компетентности, которыми должен обладать каждый работник и которые применимы в сфере производственных (профессиональных) и трудовых отношений в целом. Понятие «профессиональные» в данном случае задает контекст и снижает уровень универсальности ключевых компетентностей до уровня трудовой деятельности, а понятие «ключевые» - не позволяет снизить ее до уровня конкретной профессиональной деятельности. Таким образом, кон-

текст, в котором проявляются ключевые профессиональные компетентности, включает в себя:

- продвижение себя работником в сфере занятости или самозанятости (трудовое и профессиональное самоопределение),
- трудовые отношения: организация выполнения трудовых обязанностей работника (но не само взаимодействие с объектом труда, в котором проявляются в первую очередь специальные компетентности),
- вертикальное и горизонтальное взаимодействие в коллективе,
- общепрофессиональный контекст деятельности, не учитывающий специфику конкретного рабочего места и профессиональных задач.

Восемь уровней, заданных Европейской системой классификации, позволяют четко говорить об информационной и коммуникативной компетентностях, компетентности разрешения проблем в общетрудовом контексте (в формулировках «умение учиться», «коммуникативная и социальная компетенция» и «автономия и ответственность»). Следует вместе с тем отметить, что в описании компетентности «автономия и ответственность» акцент ставится не на операциональную, а на ценностно-мотивационную сторону.

Что касается «профессиональной компетенции», то мы вынуждены признать, что без специального контекста речь идет об операциональной стороне той же компетентности разрешения проблем. Если включается специальный контекст, то речь идет уже о проблемах, связанных с конкретной профессиональной деятельностью, которые могут быть детализированы в набор компетентностных результатов, построенных на несколько иных принципах, в соответствии с которыми четкое понимание задачи и объекта профессиональной деятельности позволяет перевести в статус внутреннего ресурса (знания и умения, опыт) то, что в общетрудовом или общепрофессиональном контексте вследствие недоопределенности ситуации, задачи и объекта воздействия, могло быть только внешним (информационным, в первую очередь) ресурсом. Возникающая определенность позволяет говорить также о менее универсальных и более ситуативных (специальных) способах \ технологиях деятельности. Интересно, что такая технология может быть разработана работником в процессе решения нестандартной задачи в профессиональной сфере деятельности за счет использования информационного и коммуникационного ресурсов и ресурса самоорганизации. Таким образом, конкретная технология профессиональной деятельности может быть порождена за счет использования работником в ситуации, для которой нет «рецепта» собственных ключевых компетенций. Однако такой образ действия оказывается предельно затратным при решении типовых задач, тем более, что именно для их решения можно сформировать внутренние ресурсы средствами образования.



Интересно, что обе описанные ситуации – решения задачи (или деятельности в ситуации) субъективно новой, нестандартной и типичной могут быть описаны как проявление профессиональной компетенции работника. Обе они также попадают под нормативное определение профессиональной компетенции. Отличаются относительно данного определения эти ситуации только тем, что предполагаемым актором были применены разные для каждой из ситуаций «знания, умения и личностные качества».

Интересно также и то, что в зависимости от конкретного рабочего места так или иная ключевая компетенция (или ее аспект) может быть востребована непосредственно в составе профессиональной деятельности (например, коммуникация – коммуникация продавца-консультанта с клиентами).

Таким образом, понятие профессиональной компетенции оказывается слишком объемным для дальнейшего рассуждения об оценивании образовательных результатов. Наконец, напомним, что в его трактовке произошло разделение подходов на две различные по основаниям группы, определяющие профессиональную компетенцию как:

1. Общее, не измеримое средствами педагогического теста, качество работника, ориентированное на выполнение и освоение профессиональной деятельности в достаточно широкой сфере и интегрирующее 1) присвоенные универсальные способы деятельности и специальные технологии; 2) способы их адаптации к особенностям личности данного работника, объекту и условиям деятельности; 3) сформированные в процессе получения и рефлексии опыта деятельности внутренние ресурсы работника (знания, навыки, опыт, ценности, свойства психики и физиологии и т.п.).

2. Освоенную систему знаний и деятельности (на уровне умения и опыта), необходимых для выполнения конкретной функции работника при решении им конкретных профессиональных задач, освоение которых может быть измерено средствами педагогического тестирования.

Действуя в логике определения ФГОС ВПО, оставим за первым содержанием понятие «профессиональные компетенции», поименовав второе как «специальные компетенции».

Таким образом, можно выстроить определенную структуру в отношении формирования и оценивания образовательных результатов:

**компетенция** (общее, неизмеримое средствами педагогического теста качество работника),

**ключевые профессиональные компетенции** | **общепрофессиональные компетенции** (освоенные универсальные способы деятельности, которые выпускник адаптиру-

ет к конкретным условиям и задачам профессиональной деятельности, освоение которых может быть измерено средствами педагогического тестирования),

**специальные компетенции** (как освоенная система знаний и деятельности (на уровне умения и опыта), необходимых для выполнения конкретной функции работника, освоение которых может быть измерено средствами педагогического тестирования).

Прокомментируем представленную на рисунке 3 схему, демонстрирующую соотношение различных результатов формального и неформального образования.

*Компетенция* - понятие, применимое для описания потенциала субъекта в системе социальных и производственных отношений, которое можно определить как готовность субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для определения и достижения цели.

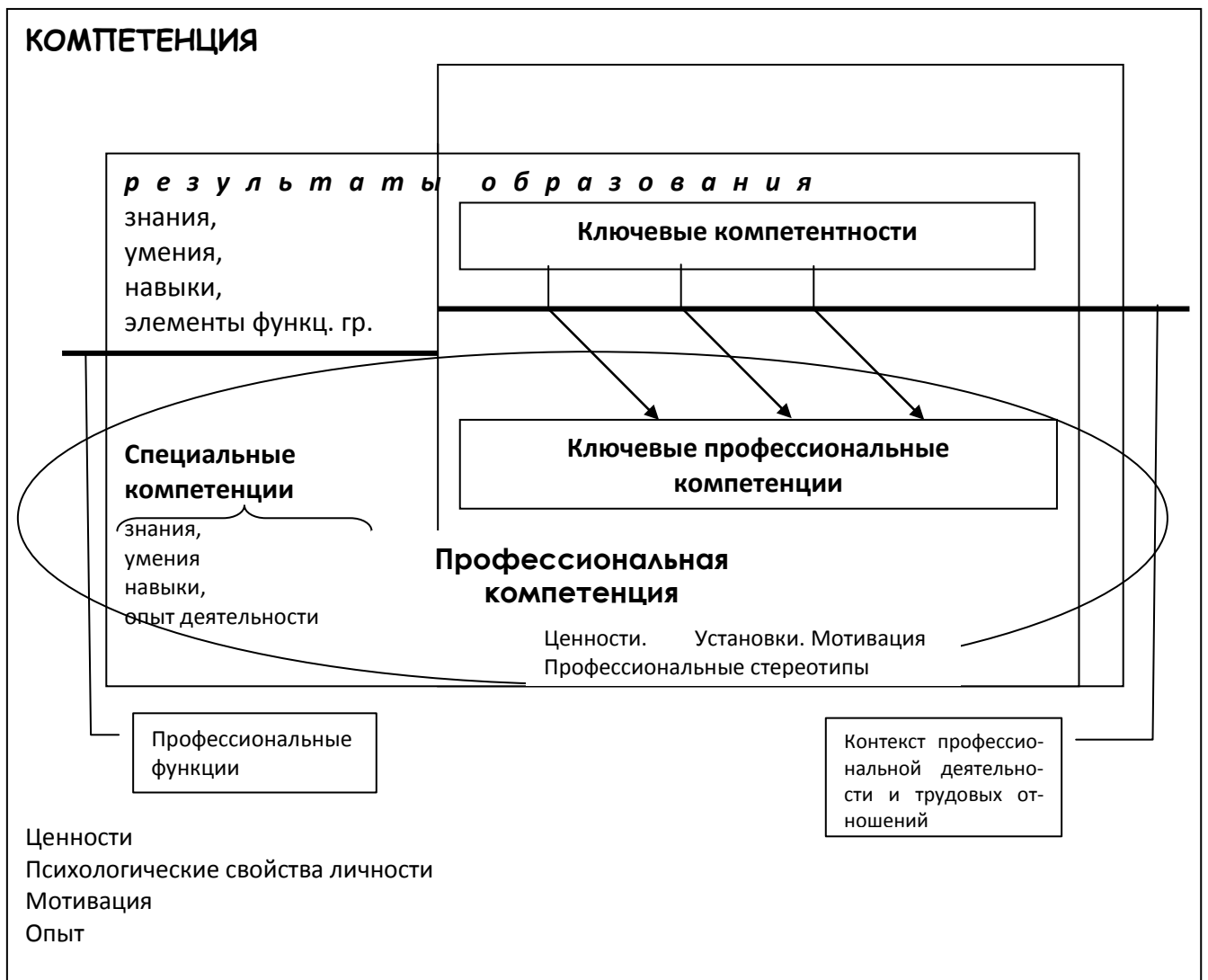


Рис. 3. Соотношение различных результатов формального и неформального образования

Говоря о внутренних ресурсах субъекта, следует упомянуть его знания, умения, навыки, элементы функциональной грамотности и его ценности, психологические свойства личности. К внешним ресурсам можно отнести информацию, материальные объекты (другими словами, технологии их использования), социальное окружение (люди, организации). Компетенция проявляется в субъективно новой деятельности, субъективно нестандартной ситуации. Компетенция позволяет субъекту в связи с собственными представлениями о желаемом будущем (о должном) очертить ситуацию, оказаться в активной позиции в отношении к ней. Речь идет об управлении ситуаций, которое основывается на готовности идентифицировать проблему и разрешить ее. Следовательно, в основе компетенции лежит самоуправление (самоменеджмент). Компетенцию можно противопоставить функции еще по одному основанию: она позволяет выполнять неалгоритмизированные действия, конструировать или присваивать новые алгоритмы. Овладевая деятельностью, человек начинает управлять ею.

В контексте понимания компетенции важно заметить, что она не поддается объективизированному измерению, поскольку проявляется ситуативно и вариативно. Показателем уровня компетенции является, в конечном счете, удовлетворенность субъекта результатом своего воздействия на ту или иную ситуацию. При этом в одной и той же ситуации два субъекта могут стремиться к совершенно отличным друг от друга результатам или, стремясь к одному и тому же результату, действовать разными способами, привлекая разные ресурсы. Отсутствие принципиальной возможности измерить компетенцию, зависимость ее проявлений от свойств и ценностей конкретной личности не позволяет расценивать компетенцию как прямой результат образования.

*Ключевые компетентности.* Овладение субъективно новой деятельностью проходит существенно успешнее и безболезненнее, если частный способ деятельности накладывается в опыте субъекта на более общий, уже присвоенный им. Поэтому, говоря об образовании, ориентированном на формирование компетенции личности, следует определить тот результат образования, который обеспечивает продвижение в этом направлении. Понятие (точнее, понятийное поле), описывающее этот результат, было привнесено в сферу образования извне: ключевые \ базовые \ общие компетентности \ компетенции. Мы предлагаем основную линию различения провести между «интегративным свойством личности» (компетенция) и непосредственными результатами образования: как формального, так и неформального (ключевые компетентности). Ключевые компетентности мы понимаем как результат образования, выражающегося в овладении определенным набором (меню) способов деятельности, универсальным по отношению к предмету воздействия.

Говоря о ключевых компетентностях как о результате образования, заметим, что операционализировать его можно по аспектам (составу деятельности) и уровням освоения (степень присвоения универсального способа деятельности). Выделение уровня сформированности ключевых компетентностей связано с усложнением деятельности, т.е. с повышением уровня интеграции, с повышением уровня субъектности.

Значение ключевых компетентностей состоит в том, что, овладевая каким-либо способом деятельности, субъект получает опыт присвоения деятельности, формируется персональный «ресурсный пакет». Ключевые компетентности становятся основой для складывания компетенции субъекта.

Выделение набора ключевых компетентностей достаточно условно, поскольку:

- список ключевых компетентностей является не предметом классификации известной совокупности, а предметом обобщения конкретных и бессистемных запросов,
- в реальной деятельности одновременно активны несколько ключевых компетентностей или составляющих их аспектов, вычленив которые в чистом виде невозможно.

Возвращаясь к предложенному определению компетенции, предлагаем условно разделить ключевые компетентности для удобства их описания в заголовке требований к выпускнику на основании ведущего ресурса: информация – информационные, социальный ресурс (люди, группы, организации) – коммуникативная, внутренний ресурс субъекта – разрешение проблем. Аналогичный подход был применен в докладе МБРР, где предлагается рассматривать три категории компетенций, являющихся ключевыми:

1. Действовать автономно: развивать и реализовывать чувство собственного «я»; делать выбор и действовать в контексте более широкой панорамы; быть ориентированным на будущее; осознавать особенности среды, понимать, как можно встраиваться, выполнять обязанности и осуществлять свои права; определять и реализовывать жизненный план, планировать и реализовывать личные проекты.

2. Использовать средства в интерактивном режиме: использовать средства как инструменты для активного диалога: осознавать и реагировать на возможности новых средств: быть способным использовать язык, текст, символы, информацию, знания и технологию в интерактивном режиме для достижения целей.

3. Функционировать в социально неоднородных группах: быть способным взаимодействовать эффективно с другими людьми, имеющими разный жизненный опыт; признавать особенности, являющиеся следствием социальной принадлежности индивидов: со-

здавать социальный капитал; уметь устанавливать хорошие отношения с другими, кооперироваться, управлять и разрешать конфликты<sup>1</sup>.

Анализ перечней ключевых компетентностей, введенных за рубежом, обсуждаемых в нашей стране (в том случае, если новый результат образования не подменяется в процессе обсуждения традиционным: ценностями – личностная «компетентность» или знанием на прикладном уровне – предметная «компетентность») позволят сделать ту же группировку (см. табл. 7)<sup>2</sup>.

*Общепрофессиональные \ ключевые профессиональные \ универсальные компетентности*<sup>3</sup>. Важно заметить, что утверждение компетентностных результатов образования в педагогической науке и практике происходило по линии:

мир труда → профессиональное образование → общее образование,  
поскольку уже в конце XX в. во многих зарубежных странах на государственном уровне был артикулирован тезис о том, что значение ключевых компетенций состоит не только в профессиональной успешности (для личности) и обеспечении кадрового ресурса национальной экономики (для общества), но и в успешности личности во всех сферах жизнедеятельности и устойчивом развитии для общества в целом.

Поэтому сегодня намечается потребность выделить ключевые профессиональные (общепрофессиональные) компетенции из совокупности ключевых компетентностей. Единственным различием будет сфера деятельности субъекта. Таким образом, под ключевыми профессиональными (общепрофессиональными) компетентностями мы понимаем результат профессионального образования, выражающийся в освоении универсальных способов деятельности, конкретизированных в контексте сферы производственных и трудовых отношений.

Под *специальными компетенциями*<sup>4</sup> мы понимаем интегрированный результат профессионального образования, выражающийся в системе знаний, умений, навыков и опыта деятельности, необходимых для реализации определенной профессиональной функции (т.е. компонента профессиональной деятельности, обладающего относительной автономностью в рамках технологического процесса).

<sup>1</sup> Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. – М. : Алекс, 2006 ; Rychen and Salganik, 2001 ; OECD, 2002.

<sup>2</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. - № 2. – С. 31.

<sup>3</sup> Написание «компетентности» и «компетенции» здесь – дань традициям, сложившимся в обсуждении компетентностных результатов образования исследователями и практиками систем общего и профессионального образования.

<sup>4</sup> Поскольку в литературе сегодня, как было показано выше, понятия компетентности \ компетенции при описании ключевых компетентностей применяются как а) синонимичные, б) родовое – видовое, в) видовое – родовое, но в макете стандарта ВПО используется термин «компетенции», работая с объектом проектирования в рамках данной НИР, мы используем этот термин.

Таким образом, как и ключевые компетентности, специальные компетенции существуют в форме деятельности, а не информации о ней. Принципиальное отличие специальной компетентности от традиционных результатов образования (знания, умения, навыки) состоит в содержательной ориентации не на дисциплинарную логику, а на логику конкретного действия с конкретными объектами; в интеграции знания и действия. Таким образом, «стихийное формирование» специальной компетенции возможно – выпускник получил необходимые знания, умения, опыт практической деятельности, избыточные по отношению к конкретной профессиональной функции и организованные в логике, отличной от логики предписанного технологией действия, а затем, в условиях производства, он на собственном опыте (или при «наставничестве») переструктурирует образовательные результаты, выбирая те из них, которые контекстно необходимы, устанавливая между ними определенные связи. Следует заметить, что на протяжении всего периода «стихийного» формирования специальной компетенции уровень полезности работника предельно низок, а результат самоформирования специальной компетенции неочевиден.

Принципиальное отличие от ключевой компетентности состоит в том, что класс ситуаций, в которых разворачивается деятельность, известен, что позволяет опираться, в первую очередь, на внутренние ресурсы субъекта (знания технологии, предмета и объекта воздействия, сформированные, как минимум, на уровне применения). Это означает, что знаниевая база как ресурс специальной компетенции должна быть сформирована как промежуточный результат образования (если рассматривать саму специальную компетенцию как конечный результат). В процессе формирования ключевых компетентностей формирование конкретно очерченной знаниевой базы не является необходимым этапом, исходя из принципа взаимозаменяемости ресурсов.

Если рассматривать ключевые компетентности и специальные компетенции обучающегося (работника) в процессе их формирования, становится очевидной взаимосвязь этих результатов. Высокий уровень сформированности ключевых компетентностей позволяет более успешно и эффективно осваивать специальные компетенции, конкретные способы деятельности. Выстраивание ключевых компетентностей как результат интериоризации присвоенных субъектом конкретных способов деятельности также возможен.

Вместе с тем сегодня, когда актуальной проблемой «профессионального образования является подготовка выпускников к многофункциональной профессиональной деятельности»<sup>1</sup>, а в процессе профессиональной деятельности становится крайне востребо-

---

<sup>1</sup> Исполатова Т.В., Кирсанова А.И. Профессиональные стандарты национальных квалификаций в проекте макета ГОС третьего поколения [Электронный ресурс]. – [http://www.mfua.ru/ob\\_akademii/partners/ofap/kupi/n9\\_2007/n9\\_st1.html](http://www.mfua.ru/ob_akademii/partners/ofap/kupi/n9_2007/n9_st1.html).

ванным потенциал работников в преодолении собственной депрофессионализации, обусловленной сменой задач, технологий, материалов, формирование ключевых компетентностей становится одной из приоритетных задач.

## **Глава 2. Конкретизация специальных компетенций для целей внешнего оценивания**

### **2.1 Основания для конкретизации специальных компетенций**

Итак, под специальными компетенциями мы понимаем интегрированный результат профессионального образования, выражающийся в системе знаний, умений, навыков и опыта деятельности, необходимых для реализации определенной профессиональной функции (т.е. компонента профессиональной деятельности, обладающего относительной автономностью в рамках технологического процесса).

Специфика специальной компетенции состоит, в первую очередь, в интегрированной, системной природе данного результата образования. Элементами, составляющими систему, являются образовательные результаты различных видов: знания, умения, навыки, опыт деятельности.

Отнесение опыта деятельности к результатам образования сегодня продолжает оставаться спорным. Это связано с тем, что не разделяется 1) собственно учебная деятельность (или даже учебное действие), совершаемая для получения определенного когнитивного результата, 2) действие обучаемого, позволяющее отработать или продемонстрировать какое-либо умение или навык, 3) деятельность обучающегося или действующего работника, цель которой лежит за пределами образовательных результатов, 4) опыт деятельности. Следует отметить два важных положения. Во-первых, речь идет именно о деятельности, т.е. о процессе, организуемом и управляемом субъектом, который посредством идеального представления результата определяет (доопределяет) цель деятельности и выбирает \ конструирует способ ее достижения и набор используемых ресурсов. В проекции на задачу оценивания образовательных результатов мы должны установить, что при одинаковой степени сформированности образовательного результата может наблюдаться значительный разброс:

- целей и результатов деятельности,
- использованных средств и способов их достижения,
- ресурсного набора,
- оценки одного и того же состояния или продукта с позиций степени достижения цели деятельности.

Этот разброс объясняется отличием субъектов деятельности и конкретных условий деятельности.



Во-вторых, речь идет не о самой деятельности, а об опыте, т.е. о результатах 1) анализа процесса и результатов деятельности, 2) рефлексии субъектом себя в завершенной деятельности.

Таким образом, по крайней мере, один из элементов специальной компетенции оказывается не измеримым объективизированными средствами оценивания. Имеется возможность оценить точность выполнения операции (умение или навык), точность объяснения принятого в культуре алгоритма деятельности (знание). Действуя с иных позиций, можно оценить качество продукта деятельности (исходя из заданных критериев к продукту). Но в оценке опыта деятельности не имеется объективизированных оснований, поскольку все основания принадлежат субъекту – носителю этого опыта.

Вместе с тем, не рассматривать опыт деятельности как элемент специальной компетенции мы не можем. Поскольку именно он обеспечивает осознание обучающимся системности знаний, умений и навыков, с одной стороны, цели, действия и результата, с другой стороны, и обеих указанных групп в конечном итоге. Именно этот элемент позволяет субъекту перенести результат, полученный в одних условиях – в учебной деятельности – в принципиально иные условия производственной деятельности. Именно получение опыта деятельности обеспечивает «стихийное формирование» специальной компетенции у многих сегодняшних выпускников. Выпускник получил необходимые (а чаще – избыточные по отношению к конкретной профессиональной функции) знания и умения, организованные в дисциплинарной логике. Затем, уже в условиях производства, он переструктурирует образовательные результаты в логике технологии решения профессиональной задачи, выбирая те из них, которые контекстно необходимы, и устанавливая между ними новые связи, обусловленные логикой способа решения задачи. Именно в этом, по нашему мнению, скрывается причина трудностей адаптации на производстве, которые испытывают молодые специалисты, в том числе очень успешные в прошлом студенты.

Итак, опыт деятельности – системообразующий элемент специальной компетенции – не подлежит оценке средствами педагогической диагностики. Таким образом, мы получаем одно основание для отказа от оценки специальной компетенции поэлементно.

Будучи отражением профессиональной функции, специальная компетенция оказывается связана с принципиально ограниченной номенклатурой целей профессиональной деятельности и менее точно очерченным, но все же конечным множеством способов (технологий) и условий достижения этих целей. Интересно, что именно специфика способов и условий (в том числе ресурсов) деятельности отличает требования работодателей, представляющих различные отрасли, предприятия различного масштаба и т.п., к специалисту одной и той же профессии. Ограниченность же номенклатуры целей делает специальную

компетенцию результатом массового образования, т.е. позволяет обеспечивать ее формирование и оценивание в условиях формального образования. Таким образом, специальная компетенция позволяет в рамках выполнения профессиональной функции достигать типических целей профессиональной деятельности, определяя способ их достижения и ресурсы из числа типичных. Это означает, что в процессе формирования специальной компетенции обучающийся получил информацию и отработал действия по их отбору в зависимости от характеристики типичных ситуаций, в которых разворачивается деятельность. Очевидно, что, сталкиваясь с нетипичными ситуациями или с нестандартными задачами в своей профессиональной деятельности, специалист оказывается в ситуации депрофессионализации: его актуальный набор специальных компетенций не позволяет ему успешно выполнять свою профессиональную функцию. Такая ситуация может разрешаться двояко: 1) средствами дополнительного профессионального образования формируется новая специальная компетенция (или существенно трансформируется имеющаяся) или 2) работник сам выстраивает связи между задачей, ситуацией и действием, опираясь на свой внутренний ресурс, внешний информационный ресурс или ресурс иных субъектов, вступая с ними в коммуникацию. Другими словами, нестандартная ситуация или принципиально новая профессиональная задача требует иного ресурса работника – сформированности его ключевых профессиональных компетенций.

Принципиальное отличие специальной компетенции от ключевой профессиональной \ общей \ универсальной компетенции состоит в том, что класс ситуаций, в которых разворачивается деятельность в первом случае, известен, что позволяет опираться, в первую очередь, на внутренние ресурсы субъекта (знания технологии, предмета и объекта воздействия, сформированные, как минимум, на уровне применения). Это означает, что знаниевая база как ресурс специальной компетенции должна быть сформирована как промежуточный результат образования (если рассматривать саму специальную компетенцию как конечный результат), а оценивание специальной компетенции проводится в условиях, в которых студент опирается не на внешние информационные, а на внутренние когнитивные ресурсы.

С другой стороны, сформированность внутреннего ресурса (здесь правильнее сказать «потенциала», поскольку ресурсом или балластом он станет в момент разворачивания деятельности) не означает по принципу простого накопления сформированности специальной компетенции. В процессе формирования ключевых компетентностей формирование конкретно очерченной знаниевой базы не является необходимым этапом, исходя из принципа взаимозаменяемости ресурсов, в процессе формирования специальной компе-

тенции является, но не подразумевает прямых механистических связей между ресурсом и деятельностью.

Как и любой компетентностный результат образования, специальные компетенции существуют в форме деятельности, а не информации о ней. Действительно, знание технологии не означает адекватности ее применения, даже если это знание сформировано на высоких уровнях таксономии. Так, студент применяет технологию, корректно и в правильной последовательности выполняя все действия, или даже проводит сравнительный анализ двух технологий с точки зрения получения продукта определенного качества; он объясняет специфику условий производства, даже дает оценку конкретному производству по самостоятельно определенным критериям, - все это не означает, что в условиях реальной деятельности он установит однозначную и верную связь между способом, условиями и ресурсами деятельности. Важно понимать, что речь не идет об учебной ситуации, в которой набор актуализирующихся знаний и умений и, главное, вариативность связей между учебными ситуациями и востребованными знаниями и умениями ограничены темой и контекстом занятий. В ситуации реальной деятельности эти связи предельно вариативны и неочевидны.

Таким образом, мы получаем второе основание для отказа от поэлементной оценки уровня сформированности специальной компетенции, связанное с общей характеристикой системы, для которой принципиальным является то, что свойства самой системы не сводятся к сумме свойств ее элементов.

Следует оговориться, что, базовые виды оценивания направлены на решение двух разных задач обучения: внешнее (суммирующее) оценивание применяется для оценки уровня достижения результатов обучения, тогда как внутреннее (формирующее) оценивание используется для того, чтобы активизировать и оптимизировать процесс обучения данного обучающегося. Таким образом, отличие в назначении и сущности каждого из базовых видов оценивания не позволяют говорить об абсолютной идентичности подходов к разработке инструмента оценивания специальной компетенции для применения в рамках каждого из них.

Формирующее оценивание нацелено на определение индивидуальных достижений каждого обучающегося и не предполагает как сравнения результатов, продемонстрированных разными обучающимися, так и административных выводов по результатам обучения испытуемых. Соответственно, отсутствуют жесткие требования к унификации содержания, процедуре проведения и способам интерпретации результатов оценивания. Это снижает надежность теста, но повышает его валидность, так как дает возможность оценивать максимальное число параметров результата в разных ситуациях и контекстах.

Внешнее оценивание предполагает сравнение одного обучающегося с другим путем сравнения каждой работы с эталоном. Следовательно, внешнее оценивание подразумевает стандартизацию теста и унификацию его содержания. Именно это обеспечивает возможность сравнения полученных с его помощью данных от различных тестируемых. Кроме того, внешняя (суммирующая) оценка ориентирована на всю совокупность обучающихся (группа, курс, все студенты страны данной специальности), позволяя единообразно зафиксировать уровень достижений обучающихся по итогам освоения конкретного содержания образования. Следовательно, разработка инструмента для внешнего оценивания должна осуществляться в пределах нормативно-ориентированных тестов, для которых баллы, полученные обучающимся, интерпретируются относительно нормы – соответствующим образом обоснованных статистически полученных значений выполнения данного теста репрезентативной выборкой испытуемых.

Говоря об оценивании специальных компетенций как результата образования, интегрирующего как деятельностные, так и знаниевые элементы, важно заметить, что декомпозиция специальных компетенций в логике внешнего (суммирующего) и внутреннего (формирующего) оценивания происходит по разным основаниям. В процессе формирующего оценивания особое значение имеет то, насколько освоен обучающимся тот или иной элемент специальной компетенции, т.е. то, что позволяет или препятствует конкретному обучающемуся успешно демонстрировать заданную деятельность. Таким образом, не только допускается, но и становится необходимой поэтапное оценивание, соответствующее в рамках образовательного процесса освоению обучающимся как автономно формируемых образовательных результатов отдельных элементов, которые затем в процессе его деятельности окажутся интегрированы в пределах той или иной специальной компетенции.

В процессе суммирующего оценивания значение имеет исключительно полнота освоения деятельности как степень соответствия демонстрируемого образовательного результата планируемому, которая должна быть констатирована без указания причин выявленных несоответствий. Таким образом, для целей внешнего оценивания принципиальным оказывается сохранение, во-первых, деятельностной природы данного результата образования, отделяющей его от совокупности профессионально значимых знаний и умений выпускника, и, во-вторых, его системности, интегрирующей различные по своей природе элементы (знания, умения, опыт деятельности), отделяющей его от ключевых компетентностей выпускника.

Важно подчеркнуть, что специальная компетенция в целом является объектом не только суммирующего, но и формирующего оценивания. Более того, одни и те же тестовые

вые вопросы могут использоваться как в режиме суммирующей, так и в режиме формирующей оценки. Это означает, что задачи, поставленные относительно разработки оценочных материалов для внешнего оценивания специальных компетенций, оказываются актуальными в отношении разработки оценочных материалов для внутреннего оценивания. Формирующее оценивание нацелено на определение индивидуальных достижений каждого обучающегося и не предполагает как сравнения результатов, продемонстрированных разными обучающимися, так и административных выводов по результатам обучения испытуемых. Соответственно, отсутствуют жесткие требования к унификации содержания, процедуре проведения и способам интерпретации результатов оценивания. Это снижает надежность теста, но повышает его валидность, так как дает возможность оценивать максимальное число параметров результата в разных ситуациях и контекстах.

Фактически, формирующее оценивание – инструмент «выращивания» образовательных результатов обучающегося: от промежуточных – к конечным, от результатов более низкого уровня – к результатам высокого уровня. Это заставляет нас определить дополнительные параметры, которые должны быть учтены в процессе разработки оценочных материалов.

В первую очередь следует обратить внимание на иерархию образовательных результатов по линии «промежуточные – конечные». В случае специальной компетенции промежуточные результаты оказываются образовательными результатами разных видов. Другими словами, первый (нижний) уровень иерархии представлен знаниевыми результатами. На среднем находится опыт деятельности как интегрирующий результат и, возможно, аспекты специальной компетенции, выделенные на основании завершенности деятельности, т.е. типологии задач, решаемых данной деятельностью или решаемых на определенном этапе деятельности. И уровень конечного результата представлен собственно специальной компетенцией. При этом результаты первого уровня также могут быть связаны отношениями «промежуточный результат – конечный результат» (разумеется, только в масштабе данного уровня, принципиально не содержащего конечных результатов ВПО). Эти отношения определяются усложнением уровней мыслительных операций, совершаемых с одной и той же единицей содержания.

Как было показано выше, формирующее оценивание должно не только иметь своим объектом результаты, относящиеся ко всем уровням и подуровням намеченной иерархии, но и позволять фиксировать переход обучающегося от результатов, относящихся к одному уровню, к результатам, относящимся к другому, более высокому уровню. Кроме того, формирующее оценивание должно позволять получать ретроспективную информацию о причинах неуспешности студента в процессе демонстрации конечных результатов

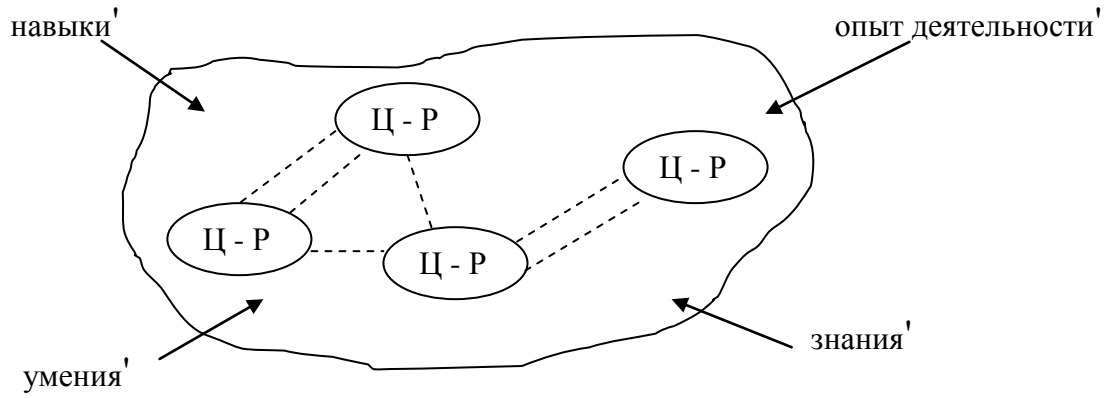
обучения. Для восполнения индивидуальных пробелов (в чем и заключается основное значение формирующего оценивания в образовательном процессе) важно диагностировать, почему не состоялась, оказалась незаконченной, не привела к результату деятельность обучающегося: он не освоил каких-либо единиц содержания, освоил их на низких уровнях иерархии (например, воспроизведение, когда требуется применение), не смог установить связи между этим знанием и своей деятельностью или между знанием и ситуацией; он не владеет принципиальным способом деятельности или у него не сформированы навыки выполнения конкретной операции и т.п.

Другими словами, приступать к оцениванию уровня сформированности специальной компетенции можно только тогда, когда студент уверенно и на необходимом (спланированном) уровне продемонстрировал наличие образовательных результатов, являющихся элементами специальной компетенции. Сказанное не означает, что при формирующем оценивании специальная компетенция должна или может оцениваться поэлементно. Но оценивание отдельных элементов специальной компетенции должно предварять оценивание этого результата.

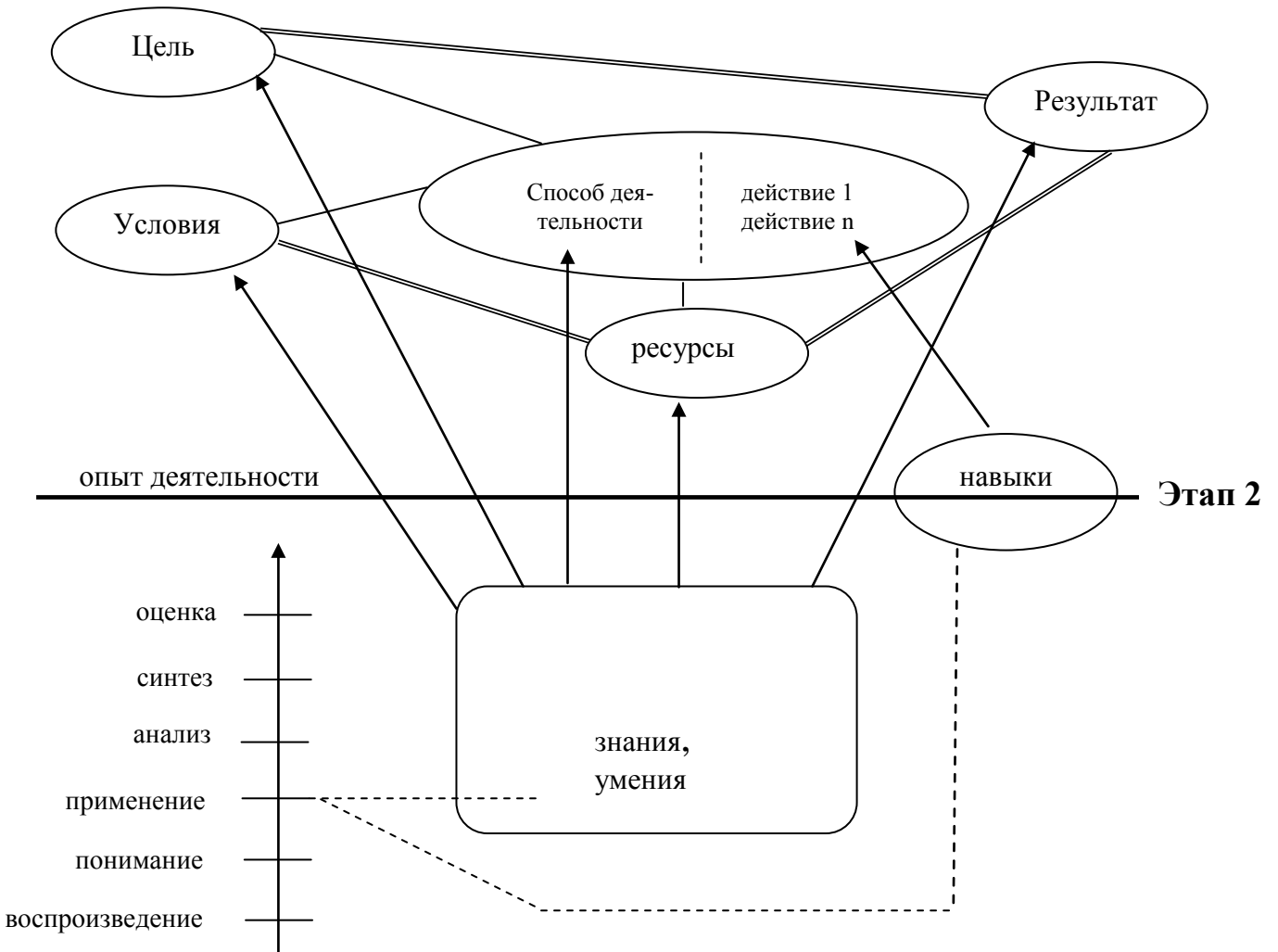
Выстраивание иерархии промежуточных образовательных результатов заставило нас ввести дополнительный в сравнении с данным определением специальной компетенции уровень иерархии – аспект специальной компетенции. Действительно, если речь идет о сложносоставной деятельности, в рамках которой целеполагание и решение по поводу технологий и ресурсов совершается работником неоднократно, или деятельности, состав которой при общей задаче существенно отличается в зависимости от граничных условий, в процессе формирования готовности к осуществлению данной деятельности необходимо пройти этап присвоения обучающимся различных ее составляющих. Чтобы отличить аспект специальной компетенции от (профессионального) умения, заметим, что этот результат образования оказывается шире, поскольку помимо демонстрации адекватной задаче деятельности предусматривает принятие решения по поводу ее организации и ресурсов (т.е. постановку или доопределение задачи), которое во многом определяется заданными параметрами ситуации. Чтобы определить отношение специальной компетенции и ее аспектов, заметим, что осуществление деятельности, составляющей отдельный аспект не приводит к получению решению профессионально значимого результата, в отличие от осуществления деятельности, составляющей специальную компетенцию в целом. Итак, «аспект специальной компетенции» – искусственно выделенное образование, очерчивание границ которого помогает планировать образовательный процесс (процесс формирования специальной компетенции), которое не является вместе с тем аналогом основания, принятого в «мире труда» для разделения реальной профессиональной деятельности на состав-

ляющие. Следовательно, аспекты специальной компетенции могут быть выделены достаточно условно.

Сказанное позволяет предложить следующую модель процесса формирования специальной компетенции (см. рис. 6). Сначала формируются составляющие специальную компетенцию (или отдельный ее аспект) знаниевые результаты и (при необходимости) навыки. Причем содержание образования отбирается и выстраивается не в академической логике, а в логике задач профессиональной деятельности. Затем организуются ситуации, в которых студенты получают опыт деятельности, действуя в соответствии с



Этап 3



Этап 2

Этап 1

Рис. 6. Модель процесса формирования специальной компетенции

освоенными знаниевыми результатами. Эти ситуации могут быть как модельными (учебными), так и реальными (производственными). Важно, что они конструируются не для закрепления и отработки знаниевых результатов, а для их интеграцию через призму дея-



тельности субъекта (этап 2). С расширением контекста и повышением разнообразия таких ситуаций базовых знаниевых элементов должно оказаться недостаточным, происходит процесс их достраивания. В отличие от первого этапа, на третьем знаниевые результаты рассматриваются не как цель (процесса обучения), а как средство для решения задачи, находящейся за пределами образовательного процесса, причем рассматриваются они таким образом не только с общих позиций философии образования, но и с позиции деятельности субъектов образовательного процесса. На этом этапе устанавливаются связи между различными группами задач профессиональной деятельности данного типа, средств профессиональной деятельности и ситуаций профессиональной деятельности. Другими словами, происходит стирание условно выстроенных границ между аспектами специальной компетенции.

Здесь важно заметить, что ориентация образовательного процесса высшей школы на формирование компетенций выпускника заставит пересмотреть не только принципы и способы оценивания, но и принципы и способы планирования образовательных результатов и собственно организацию образовательного процесса. Представляется, что с максимальной адекватностью планирование образовательных результатов в соответствии с продемонстрированной моделью будет осуществлено в рамках модульно-компетентностного подхода. Требования модульно-компетентностного подхода существенно меняют логику процедур проектирования содержания образовательных программ. В рамках методологии данного подхода логически исходной точкой действий разработчиков модульных образовательных программ и отдельных модулей становится проектирование образовательных результатов (проектирование, начиная «с конца»), в качестве которых выступают освоенные профессиональные компетенции.

Вопрос масштаба, т.е. вопрос поаспектного деления и \ или группировки специальных компетенций важен также для суммирующего оценивания, поскольку новое поколение стандартов высшего образования задает в качестве конечных результатов студентов именно компетенции, в первую очередь, профессиональные. Знания, умения, навыки студентов не стандартизированы. Следовательно, профессиональные (в том числе специальные) компетенции оказываются важнейшим результатом высшего образования, подлежащим суммирующей (внешней) оценке. Это значит, что контрольно-измерительные материалы для суммирующего оценивания специальных компетенций должны быть стандартизированы по содержанию, процедуре, способам обработки и интерпретации результатов. Стандартизация содержания означает составление единых требований (спецификации) к содержанию каждого тестового вопроса, включаемого в тест. Деятельностная природа специальной компетентности предполагает разработку единых требований на основе

указания на уровни освоения определенной деятельности. Таким образом, разработка методики подготовки оценочных материалов предполагает решение вопроса о критерии (или наборе критериев и связях между ними) для определения факта или уровней освоения специальной компетенции. Другими словами решение вопроса о группировке или, напротив, поаспектном разделении специальных компетенций для целей внешнего оценивания призвано обеспечить основания для стандартизации теста, с одной стороны и отбора эффективной процедуры оценивания - с другой.

Обращаясь к уже упоминавшемуся опыту работы с ключевыми профессиональными компетенциями, а также к опыту стандартизации тестов для измерения уровня сформированности ключевых компетентностей в системе общего образования<sup>1</sup>, заметим, что и в том и в другом случае было применено поаспектное деление. Интересно, что аспекты были выделены по разным основаниям:

1) в аспектах группируются способы деятельности, ограниченные общей подзадачей (например, информационная компетентность включает такой аспект, как обработка информации);

2) в аспектах группируются способы деятельности в соответствии с принятыми в культуре принципиальными группами способов этой деятельности (например, коммуникативная компетентность включает такой аспект, как письменная коммуникация);

3) в аспектах группируются способы деятельности, актуальные на том или ином этапе целостной деятельности, представленной ключевой компетентностью в целом (например, компетентность разрешения проблем включает такие аспекты, как постановка проблемы и целеполагание и планирование деятельности).

Идея поаспектного деления ключевых компетентностей и ключевых профессиональных компетенций адекватна сущности этого результата образования, представляющего собой освоенные *универсальные* способы деятельности. В случае специальной компетенции мы имеем дело с освоенными *специальными* способами деятельности, поэтому их списки намного длиннее любого списка ключевых компетентностей. Казалось бы, выделение аспектов в этом случае нецелесообразно. Представляется, что в процессе разработки и апробации оценочных материалов вопрос деления специальных компетенций на аспекты должен быть решен индуктивным путем, поскольку велика вероятность того, что измерение специальной компетенции в полном объеме будет неоправданно ресурсозатратным.

---

<sup>1</sup> Фишман И.С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений. – Самара: Изд-во ЦПО, 2005. – 136 с.

Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений / Под ред. И.С. Фишман. – Самара: «Офорт», 2006. – 69 с.

В этом случае будет нарушено требование эффективности, особенно важное при подготовке оценочных материалов для суммирующего оценивания.

Заметим, что поаспектному делению специальных компетенций для целей суммирующего оценивания можно противопоставить идею декомпозиции и предельной конкретизации специальных компетенций. Таким образом, мы получим еще более длинный список образовательных результатов, не требующих дальнейшей декомпозиции. Однако такой подход заставляет обдумывать обратную операцию – группировки образовательных результатов таким образом, чтобы полученные группы соответствовали профессиональным задачам и \ или профессиональным функциям работника ав «мире труда». Такое решение вопроса позволяет убрать один из уровней иерархии образовательных результатов, подлежащих формирующему оцениванию, а для суммирующего оценивания формировать систему требований к сформированности (уровням сформированности) групп специальных компетенций, предварительно осуществив процесс их группировки.

Следует отметить, что проекты ФГОСО ВПО уже содержат некоторые группировки. Так, профессиональные компетенции бакалавра юриспруденции сгруппированы в компетенции:

- в нормотворческой деятельности,
  - в правоприменительной деятельности,
  - в правоохранительной деятельности,
  - в экспертно-консультационной деятельности,
  - в педагогической деятельности<sup>1</sup>, -
- бакалавра менеджмента – в группы:
- организационно-управленческая деятельность,
  - информационно-аналитическая деятельность,
  - предпринимательская деятельность.

Интересно, что две группировки, рассмотренные в качестве иллюстраций выше, имеют разные основания для очерчивания круга деятельности.

В первом случае в основу группировки положены группы типовых профессиональных задач. Это приводит к тому, что отнесение специальной компетенции к группе оказывается весьма условным. Например, формулировка «способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права [вызывает

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция». Квалификация (степень) – Бакалавр : Проект / Федеральное агентство по образованию ; Государственное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» [Электронный ресурс]. – [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_23b.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_23b.pdf).

вопрос, почему именно этих отраслей права] в профессиональной деятельности» отнесена к правоприменительной деятельности. В то же время формулировка «способен толковать различные правовые акты» - к экспертно-консультационной, игнорируя тот факт, что толкование нормы права является первой стадией ее применения. Другой пример: формулировка «способен разрабатывать юридические документы» отнесена к правоприменительной деятельности, а формулировка «способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации» - к правоохранительной деятельности.

В случае проекта стандарта бакалавра менеджмента, представляется, группы сформированы по разным основаниям. Если в основании лежит тип деятельности, то почему формулировка «способен *проводить анализ* рыночных и специфических рисков, использовать его результаты для *принятия управленческих решений*» отнесена к информационно-аналитической деятельности, а формулировка «способен *анализировать* взаимосвязи между функциональными стратегиями компаний с целью *подготовки* сбалансированных *управленческих решений*» – к организационно-управленческой? Если в основании группировки лежат объекты воздействия, то почему формулировка «умеет *находить* и оценивать новые *рыночные возможности*» отнесена к предпринимательской деятельности, формулировка «умеет *использовать* в практической деятельности организаций *информацию*, полученную в результате *маркетинговых исследований* и бенчмаркинга» – к информационно-аналитической деятельности, а формулировка «способен участвовать в разработке *маркетинговой стратегии* организаций, планировать и *осуществлять мероприятия*, направленные на ее реализацию» – к организационно-управленческой?

Обобщая сказанное выше, заметим, что разработка методики подготовки оценочных материалов для измерения сформированности специальных компетенций предполагает решение вопроса о целесообразности и \ или способе группировки или деления специальных компетенций для уточнения объекта оценивания, по меньшей мере, для задач внешнего оценивания.

Итак, декомпозиция специальных компетенций в логике суммирующего и формирующего оценивания происходит по разным основаниям. Для целей внешнего оценивания принципиальным оказывается сохранение, во-первых, деятельностной природы данного результата образования, отделяющей его от совокупности профессионально значимых знаний и умений выпускника, и, во-вторых, его системности, интегрирующей различные по своей природе элементы (знания, умения, опыт деятельности), отделяющей его от ключевых компетентностей выпускника. Специфика специальных компетенций как результа-

та образования предполагает для целей внешнего оценивания такую формулировку, из которой однозначно бы следовало:

- какую деятельность,
- с каким объектом (классом объектов),
- в каких условиях,
- с каким результатом \ продуктом,
- [с каким качеством] -

будет выполнять обучаемый, демонстрируя достижение этого результата.

## **2.2 Принципы конкретизации специальных компетенций**

Составление единой системы требований к сформированности (уровням сформированности) специальных компетенций для целей оценивания в качестве первого этапа включает обработку внешнего заказа на образовательные результаты выпускника посредством конкретизации его специальных компетенций. Источниками такого заказа являются ФГОС (для инвариантной части образовательных результатов) и запросы потенциальных работодателей выпускников конкретного вуза (для вариативной части образовательных результатов).

Особенности специальной компетенции как результата образования позволяют сформулировать следующие общие принципы, на основании которых следует проводить конкретизацию формулировок стандарта для целей внешнего оценивания:

1. принцип сохранения системности и деятельностной природы специальной компетенции;
2. принцип конкретизации до уровня завершенной деятельности;
3. принцип соответствия структуры формулировки типу образовательного результата;
4. принцип конкретности, однозначности и прозрачности формулировки;
5. принцип операциональности формулировки для целей оценивания;
6. принцип доопределения специальной компетенции на основе консультаций с работодателем.

Прокомментируем содержание каждого из перечисленных принципов подробнее.

Первый принцип означает, что выделение отдельных элементов специальной компетенции: знаний, умений, навыков, опыта, - на этапе конкретизации специальной компетенции недопустимо. Таким образом, данный принцип позволяет провести границу между конкретизацией специальной компетенции для целей внешнего оценивания и декомпозицией специальной компетенции для ее формирования и внутреннего (формирующего) оценивания.

Согласно принципу сохранения системности и деятельностной природы специальной компетенции, сформированность специальной компетенции демонстрируется через деятельность испытуемого. Он должен выполнить деятельность, опираясь на собственные ресурсы, в том числе знания технологии деятельности, особенностей объектов воздействия, влияния условий осуществления деятельности на выбор \ адаптацию используемой технологии, демонстрируя сформированность навыков при выполнении отдельных операций и т.п., но перечень этих ресурсов в формулировку образовательного результата не входит.

При реализации принципа сохранения системности и деятельностной природы специальной компетенции важно не смешивать знаниевые результаты высоких уровней таксономии учебных целей и специальные компетенции, описывающие профессиональную деятельность в сфере работы с информацией. Примерами последней являются формулировки: «способность анализировать и интерпретировать события, результаты развития и политику Европы на национальном, региональном и локальном уровнях» (стандарт подготовки по направлению «европейские исследования»)<sup>1</sup>; «способен анализировать финансовую отчетность и принимать обоснованные инвестиционные, кредитные и финансовые решения»; «способен анализировать поведение потребителей экономических благ и формирование спроса» (бакалавр менеджмента)<sup>2</sup>. На операциональном уровне отличие этих результатов от знания (событий, результатов развития и политики Европы; финансовой отчетности; поведения потребителей и формирования спроса) состоит в том, что именно эти единицы информации оказываются для обучающегося фактором неопределенности, привнесенным конкретной заданной ситуацией профессиональной деятельности, и одновременно объектом его профессиональной деятельности. Входящие в состав перечисленных специальных компетенций знания, относимые к промежуточным результатам обучения, будут иметь иной предмет: методология и методика проведения анализа определенного класса объектов, общие закономерности развития спроса и предложения и т.п.

Другими словами, в примере со стандартом подготовки по направлению «европейские исследования» деятельность, положенная в основу специальной компетенции – анализ и интерпретация произвольно заданного события или цепочки событий – принципиально отличается от демонстрации знания сущности конкретного, заданного программой обучения события (цепочки событий) через проведение его анализа. В примере со стандартом бакалавра менеджмента деятельность, положенная в основу специальной компетенции – анализ финансовой ситуации на основе документации для принятия управленческого решения. При этом речь идет не о демонстрации знания типичных ситуаций через применение к ним приемов анализа, а о принятии решения в произвольно заданной ситуации.

---

<sup>1</sup> Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования №351 гум/бак от 14.03.2000 г. : Направление 521300 «Регионоведение» : Степень (квалификация) – магистр регионоведения [Электронный ресурс] . – [http://www.edu.ru/db/portal/spe/os\\_zip/521300\\_2000.html](http://www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/521300_2000.html).

<sup>2</sup> Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования №351 гум/бак от 14.04.2000 г. : Направление 521500 «Менеджмент» : Степень (квалификация) – бакалавр менеджмента [Электронный ресурс] . – [http://www.edu.ru/db/portal/spe/os\\_zip/521500b\\_2000.html](http://www.edu.ru/db/portal/spe/os_zip/521500b_2000.html).

Итак, следуя принципу сохранения системности и деятельностной природы специальной компетенции, необходимо отобрать из числа образовательных результатов, заявленных в стандартах, результаты, которые являются специальными компетенциями, и, конкретизируя их, не выделять знания, умения и навыки, т.е. сохранять системный, интегрированный деятельностный результат в качестве объекта оценивания.

Принцип конкретизации до уровня завершенной деятельности означает, что уровень конкретизации специальной компетенции должен быть адекватен указанию на деятельность, завершающуюся результатом \ продуктом, получение которого является профессиональной функцией работника. В соответствии с этим принципом формулировка не может быть излишне обобщенной, т.е. содержать описание профессиональной обязанности (функции) в целом (что предполагает набор различных результатов \ продуктов) или определение профессиональной задачи (что предполагает указание не только на непосредственный результат деятельности работника, но и на долгосрочные результаты и отложенные эффекты). С другой стороны, при конкретизации специальной компетенции не допускается декомпозиция деятельности на отдельные операции.

Поскольку в стандартах \ проектах стандартов нового поколения, в соответствии с Макетом, специальные компетенции указаны через « типовые задачи профессиональной деятельности », нередко уровень их обобщения не позволяет говорить о завершенной деятельности. Это означает, что для конкретизации специальных компетенций выпускника в соответствии с определенными в стандарте типовыми задачами необходимо будет провести работу по декомпозиции типовых задач, указанных в стандарте, до списка деятельностей, к осуществлению которых должен быть подготовлен выпускник, и их последующему доопределению.

Принцип соответствия структуры формулировки типу образовательного результата следует из предыдущего и означает, что полученная в процессе конкретизации формулировка специальной компетенции должна быть полной и исчерпывающей для данного типа образовательных результатов, т.е. в формулировке должны быть указаны, помимо деятельности, владение которой должен продемонстрировать выпускник, также объект воздействия, результат, условия деятельности и, при необходимости его конкретизации, качество результата и/или процесса деятельности. В формулировке образовательного результата может быть указан как один объект воздействия, так и класс объектов или несколько разнородных объектов, к которым в условиях профессиональной деятельности применимо то воздействие, которое должен продемонстрировать обучающийся. Условия деятельности должны быть либо приведены исчерпывающим списком, либо быть четко заданы как граничные условия. Последнее будет означать, что в момент проведения оцен-



ки испытуемому могут быть заданы произвольные условия, которые находятся внутри очерченной граничными условиями совокупности.

Включение в формулировку специальной компетенции указания на качество результата и/или процесса деятельности требует некоторого уточнения: не имеет смысла указывать спектр качества результата в том случае, если это качество не может варьироваться, однозначно задано стандартом, т.е. если требования производителя и потребителя совпадают. Кроме того, качество результата деятельности выпускника может быть конкретизировано в том или ином вузе в зависимости от специфики требований потенциальных работодателей выпускников. Эта специфика может быть обусловлена как региональными особенностями функционирования той или иной отрасли производства, так и ведомственной принадлежностью вуза.

Принцип конкретности, однозначности и прозрачности формулировки означает, что полученная формулировка специальной компетенции должна отвечать общим требованиям к планированию образовательных результатов и их формулированию:

- Формулировка образовательного результата должна однозначно пониматься всеми участниками образовательного процесса как в целом, так и в отдельных частях. Она не может допускать двоякого толкования и/или требовать детализации или конкретизации.
- Формулировка образовательного результата должна быть написана языком, доступным для понимания непрофессионалами (например, обучающимися, родителями обучающихся, потенциальными работодателями выпускников).
- Планируемый образовательный результат должен состоять из одной или нескольких легко вычлняемых и автономно проверяемых единиц содержания. В случае специальных компетенций роль единиц содержания играют граничные условия проверяемой деятельности (объект воздействия, условия деятельности, задачи деятельности, т.е. указание на ее результат \ продукт).

Принцип операциональности формулировки для целей оценивания указывает на то, что в результате конкретизации специальной компетенции она приводится в формулировке, позволяющей проводить оценивание в рамках образовательного процесса средствами педагогического теста. Другими словами, в процессе конкретизации специальной компетенции должен осуществляться перевод профессиональной функции работника в деятельность, которую освоил и может продемонстрировать обучающийся. Согласно этому принципу, следует особенно тщательно работать над формулировками, которые:

- указывают на деятельность, которая может происходить исключительно в реальных условиях производства;

- указывают на эффекты (отложенные результаты) успешного выполнения той или иной профессиональной деятельности (определенной профессиональной функции), наступление которых зависит от дополнительных факторов, не имеющих отношения ни к образовательным результатам, ни к профессиональной деятельности выпускника;
- включают в себя мотивационно-ценностные основания выполнения той или иной профессиональной функции.

Во всех перечисленных случаях формулировки специальной компетенции будут неоперациональны. На их основе невозможно создать инструмент и разработать процедуру оценки заявленных образовательных результатов.

Для того чтобы снизить уровень обобщения, на котором представлен результат образования в тексте стандарта, необходимо добиться адекватного понимания состава деятельности, определяемой этим результатом. Это может быть затруднено особенностями формулировки образовательного результата, в первую очередь, в части, описывающей деятельность выпускника. Например, неясно, какая деятельность стоит за формулировкой «участие в разработке маркетинговой стратегии», поскольку в формулировке сделан акцент на то, что позиция выпускника не позволяет ему выполнять эту деятельность самостоятельно, а содержание деятельности самого выпускника не указано: или он полностью разрабатывает маркетинговую стратегию, только действуя не индивидуально, а в составе группы, или выполняет какие-то отдельные шаги по ее разработке, или отвечает за вспомогательные процессы, например, за предварительный сбор и анализ данных).

В таких случаях в процессе конкретизации представляется недопустимым следовать собственным представлениям о составе деятельности. Необходимо уточнение в процессе консультаций всех позиций у потенциального работодателя – руководителя организации или руководителя маркетинговой службы организации, действующей в той сфере (на тех рынках), в которой предполагается трудовая деятельность выпускника. Только после этого можно вычленив деятельность выпускника, завершающуюся важным, с точки зрения выполнения профессиональной функции, продуктом \ результатом.

Таким образом, доопределение специальной компетенции в процессе ее конкретизации осуществляется на основе консультаций с работодателями.

Сформулированные принципы позволяют вывести ряд следствий, непосредственно касающихся процесса операционализации специальных компетенций для решения задачи внешнего оценивания.

Следует заметить, что изложенные выше принципы предполагают два этапа работы по конкретизации формулировки стандарта. Первый этап – принятие решения по пово-

ду доопределения обобщенного образовательного результата, заданного стандартом. Здесь работа ведется в соответствии со следующими принципами:

- принцип сохранения системности и деятельностной природы специальной компетенции (принцип 1),
- принцип операциональности формулировки для целей оценивания (принцип 5),
- принцип доопределения специальной компетенции на основе консультаций с работодателем (принцип 6).

Следствия из этих принципов могут быть обращены в рекомендации, которые позволят на этапе собственно конкретизации образовательного результата быть уверенными, что объектом конкретизации является именно образовательный результат, который может быть сформирован в рамках образовательного процесса и проконтролирован средствами педагогического теста и что этот результат по своей сути является именно специальной компетенцией. Приведенные при описании содержания указанных принципов примеры иллюстрируют изложенные ниже следствия.

- Если формулировка, приведенная в стандарте, не указывает на деятельность, которую должен выполнять выпускник, она не может рассматриваться как формулировка специальной компетенции и не подлежит конкретизации.
- Если формулировка, приведенная в стандарте, содержит указание на ценности или мотивы, которыми должен руководствоваться выпускник, осуществляя деятельность, необходимо опустить эту составляющую формулировки, таким образом операционализируя ее для последующей конкретизации в целях проведения внешнего оценивания.
- Если исключение из формулировки, приведенной в стандарте, ценностно-мотивационной составляющей приводит к тавтологии, неоправданному расширению или сведению формулировки к абсурду, необходима экспертная консультация с потенциальными работодателями, которая призвана выявить, скрыты ли в ценностно-мотивационной составляющей какие-либо особенности деятельности выпускника на рабочем месте, которые указывали бы на востребованную работодателем деятельность, ее результаты или особое качество этих результатов. На основе экспертных консультаций необходимо переформулирование образовательного результата или отказ от дальнейшей конкретизации данного результата, если он не может быть приведен к формулировке, описывающей деятельность.
- Если формулировка, приведенная в стандарте, содержит указание на знания, которыми оперирует выпускник, демонстрируя требуемую деятельность, необходимо опустить знаниевую составляющую формулировки, таким образом операционализируя ее

для последующей конкретизации в целях проведения внешнего оценивания. На втором этапе конкретизации указанные в формулировке знания могут стать основанием для определения граничных условий деятельности или особенностей объекта \ группы объектов воздействия.

- Если исключение знаниевой составляющей из формулировки, приведенной в стандарте, приводит к тавтологии, неоправданному расширению или сведению формулировки к абсурду, необходимо, моделируя ситуацию профессиональной деятельности, выяснить, приводит ли применение указанных знаний к формированию операций или деятельности по выполнению той или иной профессиональной функции. Если в процессе моделирования такая деятельность выявлена, необходимо переформулировать образовательного результата. Если образовательный результат не может быть приведен к формулировке, описывающей деятельность в контексте выполнения профессиональных функций, от дальнейшей конкретизации данного результата необходимо отказаться.
- Если формулировка, приведенная в стандарте, явно указывает на деятельность, протекающую в условиях реального производства товаров \ услуг, необходимо определить, может ли в условиях образовательного процесса быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять ту же деятельность, возможно, с сужением граничных условий или перечня объектов воздействия. Если модельная ситуация найдена, необходимо переформулировать специальную компетенцию, учитывая сужение границ деятельности в условиях модельной ситуации.
- Если модельная ситуация, которая предполагает демонстрацию деятельности, лежащей в основе той или иной специальной компетенции, не может быть создана, дальнейшая работа по конкретизации указанного результата не проводится.
- Если формулировка, приведенная в стандарте, указывает на эффекты успешного выполнения той или иной профессиональной деятельности, причем наступление эффектов зависит от дополнительных факторов, не имеющих отношения ни к образовательным результатам, ни к профессиональной деятельности выпускника, необходимо вычленив из формулировки собственно деятельность выпускника, которая может быть продемонстрирована при проведении педагогического тестирования, и переформулировать результат.
- Если выделение деятельности выпускника из формулировки, указывающей на эффекты успешного выполнения им профессиональной функции, приводит к повторению, сужению или расширению формулировок, уже существующих в перечне образова-

тельных результатов, заданных стандартом, эти формулировки в дальнейшем не подлежат конкретизации.

- Если формулировка, приведенная в стандарте, прямо не называет деятельность, которую должен выполнять выпускник, или называет ее с высокой степенью обобщения, позволяющей определить скорее роль выпускника, чем требуемую от него на рабочем месте деятельность (например, «помогает», «способствует», «обеспечивает»), конкретизация этой формулировки происходит только после получения экспертной консультации от референтной группы потенциальных работодателей.
- Если консультация с работодателями по поводу формулировки, указывающей на роль выпускника в процессе производства товаров \ услуг, или обобщенной формулировки выявляет, что речь идет не о самой деятельности, а об ожидаемых эффектах или о влиянии результатов профессиональной деятельности на деятельность других специалистов, работа по дальнейшей конкретизации такого результата не проводится.

Второй этап работы по конкретизации формулировки стандарта – собственно конкретизация образовательного результата, заданного стандартом. Здесь работа ведется в соответствии со следующими принципами:

- принцип сохранения системности и деятельностной природы специальной компетенции (принцип 1),
- принцип конкретизации до уровня завершенной деятельности (принцип 2),
- принцип соответствия структуры формулировки типу образовательного результата (принцип 3),
- принцип конкретности, однозначности и прозрачности формулировки (принцип 4).

Следствия из этих принципов могут быть обращены в рекомендации, которые позволят привести конкретизированные формулировки образовательных результатов, наиболее адекватные задачам формирования на их основе контрольно-измерительных материалов. Приведенные при описании содержания указанных принципов примеры иллюстрируют изложенные ниже следствия.

- Если формулировка, приведенная в стандарте, указывает на два и более вида деятельности, ее необходимо разделить на несколько формулировок с тем, чтобы каждая указывала только на одну деятельность.
- Если формулировка, приведенная в стандарте, соответствует уровню завершенной деятельности, она не подлежит конкретизации.
- Если формулировка, приведенная в стандарте, соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта, необходимо проанализировать остальные

формулировки и, обнаружив другие операции, составляющие требуемую деятельность, обобщить их.

- Если анализ остальных формулировок образовательных результатов, включенных в стандарт, показывает, что стандарт содержит указание на единичную операцию и не содержит – на другие операции, составляющие требуемую деятельность, последние необходимо реконструировать, а затем обобщить их в итоговой формулировке специальной компетенции.
- Если формулировка, приведенная в стандарте, соответствует уровню общей задачи профессиональной деятельности, ее следует декомпозировать до уровня нескольких формулировок, указывающих на завершенную деятельность.
- Полученную формулировку специальной компетенции необходимо проверить на наличие всех составляющих, делающих ее полной и исчерпывающей.
- Если в конкретизированной формулировке деятельность указана таким образом, что ее результат \ продукт неочевиден, необходимо дополнить формулировку указанием на него.
- Если в конкретизированной формулировке деятельность указана таким образом, что ее объект неочевиден, необходимо дополнить формулировку указанием на него.
- Если в конкретизированной формулировке отсутствует указание на граничные условия деятельности, формулировку необходимо дополнить этим указанием.
- Если содержание деятельности таково, что не зависит от объектов воздействия и подразумевает очень широкие граничные условия (профессиональную деятельность в целом), скорее всего, она указывает не на специальную компетенцию, а на другой результат профессионального образования, имеющий деятельностную природу – ключевую профессиональную компетенцию, следовательно, не является предметом дальнейшей работы в рамках выполнения данного проекта.
- Если указанный (подразумеваемой) в конкретизированной формулировке результат \ продукт деятельности не предполагает официально стандартизированного качества, формулировку необходимо дополнить указанием на требуемое качество результата (или указать, что качество результата определяется вузом в соответствии с запросами потенциальных работодателей выпускников).
- Полученную формулировку специальной компетенции необходимо проверить на соответствие всем общим требованиям к образовательному результату.

- Если конкретизированная формулировка специальной компетенции содержит несколько разнородных единиц содержания, необходимо привести вместо нее несколько формулировок (по числу групп однородных единиц содержания).
- Если конкретизированная формулировка специальной компетенции содержит понятия, которые могут быть истолкованы по-разному или сложны для понимания всеми участниками образовательного процесса (т.е. в том числе непрофессионалами), необходимо сделать стилистическую правку.

### **2.3 Технология конкретизации специальных компетенций**

Изложенные выше принципы конкретизации специальных компетенций позволяют операционализировать для целей внешнего оценивания профессиональные компетенции, представленные в составе стандартов. Представляется, что та же последовательность шагов позволит «педагогизировать» запросы работодателей, т.е. сформулировать в формате специальных компетенций образовательные результаты, отражающие те качества выпускника, которые востребованы его потенциальным работодателем.

Работа с конкретными формулировками профессиональных компетенций, представленными во ФГОС ВПО, построенная на основе изложенных выше принципов, требует, по нашему мнению, следования предложенному ниже алгоритму (см. табл. 1).



Таблица 1

## Алгоритм конкретизации профессиональных компетенций

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
1.	Определить, указывает ли формулировка, приведенная в стандарте, на деятельность выпускника в рамках выполнения профессиональной функции	формулировка многосоставная: часть формулировки указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции, часть – нет	шаг 2
		акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности или на эффект осуществления деятельности	шаг 3
		формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции	шаг 4
		формулировка указывает на деятельность, которая является общим способом деятельности, освоенным выпускником, ресурсом успешного выполнения профессиональной функции и может проводиться с произвольным объектом	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой (дальнейшая работа проводится в логике оценивания ключевых профессиональных компетенций)

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
		формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции	шаг 9
2.	Разделить многосоставную формулировку на несколько формулировок  <b>Дальнейшая работа ведется с каждой составляющей отдельно</b>	акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности или на эффект осуществления деятельности	шаг 3
		формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции	шаг 4
		формулировка указывает на деятельность, которая является общим способом деятельности, освоенным выпускником, ресурсом успешного выполнения профессиональной функции и может проводиться с произвольным объектом	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой (дальнейшая работа проводится в логике оценивания ключевых профессиональных компетенций)
		формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции	шаг 9

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
3.	Изменить формулировку таким образом, чтобы она указывала на деятельность, в которой предполагается использование ресурса, акцентированного в первоначальной формулировке, или в результате которой возникают упомянутые эффекты	формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции	шаг 4
		формулировка указывает на деятельность, которая является общим способом деятельности, освоенным выпускником, ресурсом успешного выполнения профессиональной функции и может проводиться с произвольным объектом	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой (дальнейшая работа проводится в логике оценивания ключевых профессиональных компетенций)
		формулировка не позволяет составить представление о содержании деятельности	шаг 9
		полученная формулировка дублирует уже имеющуюся в списке специальных компетенций формулировку	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
4.	Определить, содержит ли формулировка, приведенная в стандарте, указание на ценности или мотивы, которыми должен руководствоваться выпускник, осуществляя деятельность	формулировка содержит указание на ценности или мотивы	шаг 5
		формулировка не содержит указания на ценности или мотивы	шаг 7

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
5.	Исключить из формулировки указание на ценности и мотивы, которыми руководствуется выпускник, осуществляя деятельность, и провести повторную оценку формулировки	формулировка тавтологична или слишком широка для целей оценивания	шаг 6
		формулировка содержит указание на деятельность и (в общем виде или косвенно) ее объект, условия и результат	шаг 7
6.	Провести консультации с потенциальными работодателями и выявить особенности деятельности выпускника на рабочем месте или особого качества результаты этой деятельности, востребованные потенциальным работодателем, которые могут быть скрыты в ценностно-мотивационной составляющей формулировки	в процессе консультирования с потенциальными работодателями выявлены особые требования к деятельности выпускника на рабочем месте и ее результатам	шаг 13
		специальные требования к деятельности и ее результатам в процессе консультирования с потенциальными работодателями не выявлены	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
7.	Определить, содержит ли формулировка, приведенная в стандарте, указание на знания (в том числе на уровне применения – умения), которыми оперирует выпускник, демонстрируя требуемую деятельность	формулировка содержит указание на знания	шаг 8
		формулировка не содержит указание на знания выпускника	шаг 13

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
8.	Изменить формулировку так, чтобы она указывала на деятельность, в ходе которой выпускник использует знания, и провести повторную оценку формулировки	полученная формулировка указывает на класс объектов, к которым применяется общий способ деятельности	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой (дальнейшая работа проводится в логике оценивания ключевых профессиональных компетенций)
		формулировка описывает деятельность по выполнению профессиональной функции и (в общем виде или косвенно) ее объект, условия и результат	шаг 13
		полученная формулировка тавтологична или бессмысленна	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
		полученная формулировка дублирует уже имеющуюся в списке специальных компетенций формулировку	
9.	Определить, указывает ли формулировка на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции, наступление которых зависит от дополнительных факторов, не имеющих отношения ни к образовательным результатам, ни к профессиональной деятельности выпускника	формулировка указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции	шаг 10
		формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции	шаг 11

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
10.	Вычленив из формулировки, приведенной в стандарте, указание на деятельность выпускника, которая может быть продемонстрирована при проведении педагогического тестирования, и сопоставить полученную формулировку с уже имеющимися в списке специальными компетенциями	формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок	шаг 13
		формулировка дублирует уже имеющуюся в списке формулировку	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
11.	Определить, указывает ли формулировка на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе (например, «помогает», «способствует», «участвует»)	формулировка указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе	шаг 12
		формулировка не указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
12.	Провести консультации с потенциальными работодателями и уточнить, что требуется от выпускника в соответствии с той ролью в производственном или вспомогательном процессе, которая указана в формулировке: требуется ли от него готовность выполнять деятельность, описанную в формулировке, в полном объеме, часть этой деятельности или иную деятельность, обеспечивающую деятельность других специалистов	работодатель называет и характеризует деятельность выпускника	шаг 13
		работодатель свидетельствует, что указанная в формулировке роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе формальна и не требует от выпускника деятельности по выполнению какой-либо профессиональной функции	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
13.	При необходимости уточнить формулировку образовательного результата таким образом, чтобы она описывала деятельность в контексте выполнения профессиональных функций. Если формулировка указывает на два и более вида деятельности, разделить ее на несколько формулировок так, чтобы каждая указывала только на одну деятельность Сопоставить формулировку с уже имеющимися в списке	формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок	шаг 14
		формулировка дублирует уже имеющуюся в списке формулировку	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
14.	Определить, на каком уровне полученная формулировка описывает деятельность выпускника на рабочем месте	соответствует уровню общей задачи профессиональной деятельности	шаг 15
		соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта или недостающих для его получения	шаг 16
		соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта	шаг 19

Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
15.	Провести декомпозицию, определив несколько формулировок специальной компетенции на уровне завершенной деятельности		шаг 19
16.	Определить, есть ли формулировки, указывающие на другие операции, составляющие требуемую деятельность, среди формулировок, полученных на шаге 13, и/или в формулировках других профессиональных компетенций, определенных стандартом	не выявлены формулировки, указывающие на другие операции, составляющие требуемую деятельность	шаг 17
		выявлены формулировки, указывающие на другие операции, составляющие требуемую деятельность	шаг 18
		операция входит в состав деятельности, уже описанной формулировкой специальной компетенции	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
17.	Реконструировать формулировки, указывающие на другие операции, составляющие требуемую деятельность		шаг 18
18.	Обобщить формулировки, называющие отдельные операции, составляющие требуемую деятельность, в единой формулировке специальной компетенции		шаг 19
19.	Проверить полученную формулировку специальной компетенции на наличие всех составляющих, делающих ее полной и исчер-	в полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны ее результат \ продукт и/или объект и/или граничные условия и/или объект	шаг 20



Шаг, номер	Работа с формулировкой, приведенной в стандарте		Следующий шаг
	Шаг, содержание	Варианты	
		пывающей	формулировка содержит все необходимые составляющие
20.	Дополнить формулировку специальной компетенции, обеспечив наличие и прозрачность всех составляющих		шаг 21
21.	Определить, может ли в условиях образовательного процесса быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции	нет	Отказ от дальнейшей работы с формулировкой
		да, при условии сужения граничных условий или перечня объектов воздействия	шаг 22
		да	шаг 23
22.	Скорректировать формулировку, сузив граничные условия или перечень объектов воздействия		шаг 23
23.	Внести полученную формулировку в список специальных компетенций, подлежащих оцениванию		

Первые три шага алгоритма организуют предварительную работу с формулировкой профессиональной компетенции, приведенной в стандарте. По результатам их выполнения должна быть получена формулировка, отвечающая базовому требованию к формулировке специальной компетенции, т.е. формулировка, прямо или косвенно указывающая на деятельность, которую осуществляет выпускник на рабочем месте, выполняя свои профессиональные функции. Формулировки профессиональных компетенций бакалавра во ФГОС ВПО позволяют рассматривать следующие случаи косвенного указания на деятельность по выполнению профессиональной функции: 1) через эффекты успешного выполнения профессиональной функции, наступающие вследствие как деятельности работника, так и ряда не зависящих от него причин, и 2) через указание на роль или место выпускника в решении той или иной профессиональной задачи (т.е. в производственном или во вспомогательном процессе в организации). Работа с такими косвенными указаниями проводится на шагах 9-10 и 11-12 соответственно.

Возвращаясь к шагам 1-3, заметим, что формулировку предлагается последовательно видоизменять, не изменяя ее содержания по сути, таким образом, чтобы отнести к одной из следующих категорий:

- формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции (т.е. указывает прямо и непосредственно, пусть в обобщенном виде), например: *способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях*;

- формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции (т.е. не указывает прямо, но, возможно, содержит косвенное указание из числа охарактеризованных выше или является настолько обобщенной в характеристике деятельности выпускника, что составить представление о содержании профессиональной деятельности на ее основе не представляется возможным), например: *готов участвовать в разработке нормативных актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности*;

- формулировка указывает на деятельность, которая является общим способом деятельности, освоенным выпускником, ресурсом успешного выполнения профессиональной функции и может проводиться с произвольным объектом (т.е. является формулировкой ключевой профессиональной компетенции, на соотношении которой со специальной компетенцией с точки зрения оценивания данных результатов мы остановимся ниже), например: *способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации*.

Модификации формулировок предлагается совершать одним из следующих способов:

- изменение формулировки таким образом, чтобы смысловой акцент был перенесен со средства (ресурсов) выполнения профессиональной функции или его эффекта собственно на деятельность по выполнению профессиональной функции;
- разделение многосоставной формулировки, часть которой указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции, а часть – нет, на несколько формулировок.

Назначение этих операций состоит в том, чтобы с первых шагов алгоритма появлялась возможность работать с унифицированными по своему формату формулировками. Этой же цели служит отказ от составляющих формулировки, указывающих на то, что владение названной деятельностью существует в выпускнике как некоторый потенциал (готов, способен), поскольку на завершающих шагах алгоритма необходимо получить формулировку, описывающую не потенциал, а деятельность, которая, кроме всего прочего, может быть выполнена в модельных условиях на этапе итогового контроля.

Перенесение акцента в формулировке может выглядеть как ненужное филологическое упражнение, но оно имеет огромное значение как фактор разделения деятельностных и знаниевых результатов образования. Рассмотрим несколько примеров<sup>1</sup>.

Пример 1. *Готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения.* Акцент сделан на применении некоторых методик и технологий, т.е. на знаниевом результате, к тому же допущена ошибка в отношении единицы содержания: единицы содержания неконкретны, поскольку методики и технологии не поименованы, а официального или принятого научным сообществом списка «современных» технологий и методик обучения не существует. Знание этих технологий и методик должно быть сформировано, согласно таксономии учебных целей, на уровне применения. Демонстрация владения некоторыми технологиями осуществляется в процессе деятельности, также как демонстрация сформированности специальной компетенции. Однако в первом случае (в отличие от второго) образовательный результат, демонстрируемый в деятельности, не определяет, не задает эту деятельность. Выпускник не является субъектом деятельности, отбирающим средства, адекватные поставленной (или присвоенной) им задаче и ситуации, в которой деятельность разворачивается. Вместе с тем, в неявной форме формулировка содержит указание

---

<sup>1</sup> В Приложении представлены примеры конкретизации профессиональных компетенций по всем шагам алгоритма

на то, о какой деятельности идет речь: профессиональная задача выпускника – обеспечить качество образовательных результатов (т.е. их достижение на заданном уровне) и/или важные для потребителя образовательной услуги или ее заказчика характеристики процесса оказания образовательной услуги (образовательного процесса). Как деятельность и то и другое может осуществляться различными средствами, выбор которых не предопределяется даже заданным качеством образовательных результатов, но зависит от особенностей конкретной группы обучающихся, ресурсного обеспечения, prevailing условий. Таким образом, профессиональная функция педагога включает в себя не только применение той или иной технологии, но и ее обоснованный выбор из множества иных. Модификацию формулировки необходимо провести следующим образом: *Обеспечивает качество учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения, применяя современные методики и технологии, в том числе информационные → реализует учебно-воспитательный процесс на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения, обеспечивая достижение заданных образовательных результатов, с применением современных методик и технологий, в том числе информационных.*

Пример 2. *Умеет использовать в практической деятельности организаций информацию, полученную в результате маркетинговых исследований и бенчмаркинга.* Акцент сделан на ресурсе, который использует работник. В отличие от предыдущего примера это не внутренний ресурс (знания выпускника), а внешний – информационный продукт, полученный в ходе решения иной профессиональной задачи (и, возможно, иным работником). Другими словами, на первый план формулировка выдвигает то, что является граничными условиями, а собственно деятельность выпускника на рабочем месте непонятна, как и его профессиональные задачи. Модификация формулировки *осуществляет профессиональную деятельность с использованием информации, полученной в результате маркетинговых исследований и бенчмаркинга*, для понимания профессиональной функции выпускника нам ничего не дает. Следовательно, ситуация требует консультаций с потенциальными работодателями. Но именно проведенная модификация формулировки позволила четко обозначить потребность в консультации.

Разделение многосоставной формулировки на этом шаге проводится только по принципу указывает \ не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции. Опираясь на опыт и интуицию, разработчик уже на этом этапе может предположить, что формулировка содержит указание на несколько разных деятельностей на рабочем месте, т.е. на несколько специальных компетенций. Если в дальнейшем представляется, что удобнее будет работать с

формулировкой, прошедшей декомпозицию, их можно выделить. Если нет – не выделять. Возможность исправить ситуацию в части обобщения \ разделения деятельностей формулировкой специальной компетенцией появится в полной мере при выполнении шага 13.

Рассмотрим примеры.

Пример 1. Формулировка *способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к осознанному выбору профессии* явно содержит указание на две деятельности, причем на одну – *осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся* – прямо, а на другую – после модификации и перенесения акцентов: *применяет современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников → проводит диагностику достижений обучающихся и воспитанников с применением современных методов диагностирования*.

Пример 2. Формулировка *способен участвовать в разработке маркетинговой стратегии организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию* очевидным образом делится на составляющие: одна указывает на деятельность (*планировать и осуществлять мероприятия, направленные на реализацию маркетинговой стратегии*), другая – на роль выпускника в процессе разработки маркетинговой стратегии (*участвовать в разработке маркетинговой стратегии организаций*). Однако первая формулировка может быть сразу расценена как указывающая на две различные деятельности (поскольку как объект, так и технологии планирования мероприятий и их реализации \ организации \ проведения принципиально отличаются). Но работа на шагах, следующих за шагом 2, может проводиться как с делением формулировки, так и без такового. Поскольку жесткого критерия, позволяющего определить, перед нами указание на одну деятельность или на несколько, на данном этапе работы с формулировкой не существует (он появится на шаге 13), специальной деятельности по анализу формулировки для определения количества описанных ею специальных компетенций здесь не производится.

Возвращаясь к ситуации, в которой в разделе «профессиональные компетенции» мы встречаем формулировку ключевой (общекультурной, общепрофессиональной и т.п.) компетенции, остановимся на соотношении ключевых профессиональных и специальных компетенций в аспекте оценивания степени достижения данных результатов.

Как уже было заявлено, общность ключевых профессиональных и специальных компетенций состоит в том, что и те и другие формируются и проявляются в деятельности. Следовательно, оценка уровня сформированности как тех, так и других – это оценка степени освоения обучающимся способов деятельности.

Принципиальным отличием ключевых профессиональных и специальных компетенций является устойчивость связей последних (как освоенных способов деятельности) с определенным кластером ситуаций (условий) и задач (результатов) деятельности в сравнении с универсальностью ключевых компетенций, исключающей устойчивость таких связей. Это порождает искушение представить специальную компетенцию как ключевую с уточнением объекта воздействия, граничных условий и приемлемых для данного объекта и условий узких способов деятельности. Однако провести аналогию по принципу «частное – общее» между специальной компетенцией и одной из ключевых компетенций (не говоря уже об одном ее аспекте) не удастся. Это вполне объяснимо. Педагогизация общих требований работодателей к работнику, их превращение в формулировку образовательного результата – ключевой профессиональной компетенции – происходила по принципу обобщения на основе ведущего ресурса деятельности. В качестве таких ресурсов рассматривались собственно внутренние ресурсы субъекта, субъект как ресурс для своей деятельности (компетентность разрешения проблем), информационные ресурсы и иные субъекты – люди и организации (коммуникативная компетентность). В реальной деятельности невозможно использование ресурсов только одного вида, даже если эти виды очерчены столь обобщенно. Формулировка специальной компетенции фиксирует именно отражение реальной деятельности по выполнению профессиональной функции. Поэтому прямого переноса специальной компетенции в одну из трех групп ключевых компетентностей или простой конкретизации ключевой компетенции выполнить нельзя.

Более того, в процессе выполнения профессиональной функции действующим специалистом он может опираться на специальную компетенцию и внутренние ресурсы (знания, умения, опыт), решая частную задачу, которая сводится к стандартной для данной профессиональной функции общей задаче, или на ключевые компетенции, организовав внутренние и внешние ресурсы в том случае, когда нестандартность поставленной конкретной задачи профессиональной деятельности приводит к отсутствию адекватных ей внутренних ресурсов.

Рассмотрим примеры.

Пример 1.

Формулировка специальной компетенции из стандарта бакалавра юриспруденции<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция». Квалификация (степень) – Бакалавр : Проект / Федеральное агентство по образованию ; Государственное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» [Электронный ресурс]. – [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_23b.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_23b.pdf).

*«способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации»,*

Формулировка спецификации ключевых профессиональных компетенций (по уровням сформированности)<sup>1</sup>:

коммуникативная компетентность:

*«создает стандартный продукт письменной коммуникации простой или сложной структуры»,*

*«создает продукт письменной коммуникации сложной структуры, содержащий сопоставление позиций и \ или аргументацию за и против предъявленной для обсуждения позиции».*

Первая из приведенных формулировок является, фактически, «свернутым» вариантом формулировки коммуникативной компетенции, в которую добавили указание на то, что речь идет о профессиональной деятельности юриста, даже не задав объекты этой деятельности («иная» документация). Таким образом, мы убеждаемся, что перед нами формулировка ключевой компетенции, и работа над ней по алгоритму, предназначенному для конкретизации специальной компетенции, бессмысленна.

Пример 2.

Формулировка специальной компетенции из стандарта бакалавра менеджмента<sup>2</sup>:

*«Способен... планировать и осуществлять мероприятия, направленные на реализацию маркетинговой стратегии организации»*

Формулировки спецификации ключевых профессиональных компетенций (по уровням сформированности)<sup>3</sup>:

компетентность разрешения проблем, аспект «применение технологий деятельности»:

*«выделяет из алгоритма часть, адекватную задаче, и составляет план деятельности,*

<sup>1</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 165-168.

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080500 «Менеджмент». Квалификация (степень) – Бакалавр : Проект / Федеральное агентство по образованию ; Государственное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» [Электронный ресурс]. – [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_62b.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_62b.pdf).

<sup>3</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 165-168.

*применяет технологию с учетом изменения параметров объекта, к объекту того же класса, сложному объекту (комбинирует несколько алгоритмов последовательно или параллельно) и составляет план деятельности, разрабатывает технологию (последовательность шагов) для решения новой (не-стандартной) задачи и составляет план деятельности».*

Несомненно, деятельность, описанная в формулировке специальной компетенции, имеет прямые аналогии с деятельностью, описанной в формулировке ключевой компетенции. Но ресурсы для ее осуществления (знания об объекте, знания технологии, знания о граничных условиях для применения той или иной технологии) в случае оценивания специальной компетенции являются внутренним ресурсом разработки маркетинговой кампании, а в случае оценивания ключевой – внешним информационным ресурсом, при этом принципиально, чтобы испытуемый не имел до момента оценивания представления или имел лишь самое общее представление о маркетинговой стратегии, маркетинговой кампании и технологиях ее разработки, а также о примерах маркетинговых кампаний. Очевидно, что во втором случае будет получен менее качественный продукт за более длительное время. При этом в процессе оценивания важно, насколько точно в соответствии с задачей извлечена информация из источников, насколько адекватно выбраны мероприятия и их последовательность. В первом случае ожидается продукт, схожий по своим характеристикам с продуктом профессиональной деятельности и оцениваемый по тем же критериям, что и маркетинговая кампания, разработанная специалистом.

Шаги 4-8 позволяют, работая с формулировкой, указывающей на деятельность выпускника, исключить из ее состава указание на промежуточные результаты (знания, в том числе на уровне применения) и внутренние ресурсы (ценности) выпускника. Важно, чтобы в процессе работы проводились консультации с работодателем, позволяющие выяснить, что кроется за той или иной формулировкой: знания или указание на граничные условия деятельности; ценности, или ключевые профессиональные компетенции, или граничные условия деятельности. Рассмотрим примеры.

Пример 1. *Способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности → Организует культурно-просветительскую деятельность, опираясь на отечественный и зарубежный опыт.* Поскольку опыта, который не мог бы быть отнесен к одной из категорий (отечественный \ зарубежный) не существует, а принципиально нового, креативно сконструированного и не имеющего аналогов процесса организации культурно-просветительской деятельности от выпускника никто не ожидает, мы явно имеем дело с привнесенным промежуточным результатом. Это знаниевый результат (возможно, на достаточно высоком уровне таксоно-



мии учебных целей вплоть до *проводит сравнительный анализ опыта в организации [мероприятие или цикл мероприятий] [региона, страны] и [региона, страны]*), единицами содержания в котором являются способы организации культурно-просветительской деятельности в определенных государственных \ территориальных образованиях в определенные периоды времени. Следовательно, деятельность выпускника можно сформулировать как *Организует культурно-просветительскую деятельность*.

Пример 2. [1] *Готов уважать честь и достоинство личности,* [2] *соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина.* Очевидно, что первая часть формулировки указывает на ценности, однако вторая часть и собеседования с работодателем позволяет говорить о том, что на самом деле речь идет об общих для любой профессиональной деятельности граничных условиях: выбираемый и реализуемый способ решения задачи не должен нарушать права и свободы человека в конституционном понимании этих терминов.

Шаги 9-12 позволяют, работая с формулировкой, прямо не указывающей на деятельность выпускника, построить на ее основе формулировку, указывающую на деятельность по выполнению профессиональной функции, прямо и непосредственно. Здесь (в отличие от шагов 4-8) консультации с работодателем проводятся не по мере необходимости, а в обязательном порядке.

В отношении формулировок, указывающих на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе, при собеседовании с работодателем важно выяснить, что означает «участие», «обеспечение», «поддержание» и т.п., по какому поводу (при выполнении какой деятельности) происходит «взаимодействие», что делает работник, оказывая «помощь» или «поддержку» или «используя» какие-либо ресурсы организации.

Такие указания на роль выпускника могут означать, что он должен полностью владеть заявленной деятельностью, только выполнять он ее будет в составе группы специалистов (например, *участвует в разработке маркетинговой стратегии*). Также они могут означать, что будущие профессиональные функции предусматривают вовлечение выпускника на тех или иных этапах производственного или вспомогательного процесса, следовательно, его специальная компетенция может быть значительно уже той, на которую указывает первоначальная формулировка. Например, участие выпускника бакалавриата в *разработке нормативных актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности*, по мнению работодателей, ограничивается тем, что он дает обоснованное заключение о необходимости \ отсутствии необходимости внесения изменений в предложенный нормативный акт и \ или предлагает содержание изменений по вопросам, соответствующим профилю профессиональной деятельности.

Вариант «взаимодействует» в исходной формулировке может означать либо ключевую профессиональную компетенцию (коммуникативная компетенция во всех аспектах), либо указание на то, что некоторая профессиональная деятельность может быть выполнена только в сотрудничестве со специалистами, выполняющими иные профессиональные функции или работающими с иными объектами профессиональной деятельности. В первом случае работодатель может как обрисовать широчайший спектр не ранжированных по степени важности для решения профессиональных задач поводов, вопросов и ситуаций взаимодействия, либо заявить, что выпускник должен быть способен работать в коллективе \ команде, дав тем самым непосредственное указание на формулировку ключевой профессиональной компетенции. Во втором случае работодатель характеризует ту профессиональную деятельность, которая осуществляется совместно, и его позиция позволяет сформулировать специальную компетенцию как деятельностный результат, причем эта формулировка может принципиально отличаться от исходной. Например, в процессе консультаций с работодателями формулировка *готов включаться во взаимодействие с (родителями,) коллегами, (социальными партнерами,) заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса* трансформировалась в формулировки *планирует надпредметные образовательные результаты (общеучебные умения, ключевые компетенности) во взаимодействии с коллегами, работающими в параллели \ на ступени общего образования и разрабатывает совместно с другими педагогами учебно-методические материалы, устанавливая связи на уровне достижения надпредметных образовательных результатов.*

Здесь же следует отметить, что задач, решение которых требует от педагога вступления во взаимодействие с социальными партнерами общеобразовательного учреждения, в представлениях работодателей не существует: все функции по такому взаимодействию, как и все решаемые в ходе него задачи являются функциями и задачами администрации, следовательно, скорее, должны быть включены в стандарт подготовки бакалавра менеджмента.

В процессе консультирования с работодателями может выясниться, что какой-либо ресурс организации не может и не должен быть использован специалистом в процессе выполнения профессиональной функции, поскольку этим ресурсом организация не располагает, например, вследствие особенностей производственного процесса или процесса управления. Так, многие работодатели утверждали, что разработка маркетинговой кампании должна строиться на основе краткосрочной цели, а не маркетинговой политики, которой в организации просто нет. Ни один работодатель не согласился с тем, что выпускник должен использовать результаты бенчмаркинга, поскольку в условиях закрытости ком-

мерческих организаций в регионе процесс бенчмаркинга невозможен, а следовательно, его результатами ни одна организация не располагает.

Шаг 13 является узловым. На нем происходит уточнение формулировки, которая по итогам выполнения предыдущих шагов оказывается однозначно описывающей деятельность выпускника по выполнению профессиональной функции. Предшествующие шаги были предназначены для доопределения этой функции, а последующие – для приведения формулировки в вид, позволяющей проводить оценивание обозначенного ею образовательного результата.

Интересно, что в процессе консультирования с потенциальными работодателями выпускника нередко выяснялось, что формулировка, не требующая корректировки или прошедшая корректировку на предыдущих шагах, может быть снята с разработки именно на этом шаге по причине того, что работодатель не видит перспектив выполнения выпускником той профессиональной функции, на которую указывает формулировка. Это не означает, что определенный стандартом результат не должен оцениваться. Это значит, что не имеет смысла работать с ним на уровне работы со специальной компетенцией. Необходимо обеспечить понимание выпускником принципиального способа деятельности, заложенного в формулировку, и ее демонстрацию на этапе оценивания. Тогда оценивание будет организовано по иному принципу, соответствующему задаче оценить знаниевые результаты на уровнях понимания и/или применения.

Например, консультации по поводу формулировки *готов выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения* с потенциальными работодателями выпускников ведомственных вузов федеральной службы исполнения наказаний по профилю профессиональной деятельности «оперативно-разыскная работа» позволило на шаге 13 изъять из формулировки указание на деятельность по расследованию преступлений и иных правонарушений, поскольку расследование преступлений и иных правонарушений не является, согласно процессуальным нормам, функцией оперативных работников.

Собеседования с руководителями учреждений общего образования показали, что *организация культурно-просветительской деятельности* не является профессиональной функцией педагога. Даже если такая деятельность организуется и проводится, функции по организации оказываются у члена школьной администрации, а по проведению – у педагога. При этом единственное отличие в его специальной компетенции от уже имеющих в списке – изменение объекта воздействия, которым, наряду с учащимися определенного возраста, могут оказаться и взрослые.

Сказанное не означает, что будущий оперативный сотрудник или педагог-предметник не должны понимать технологию расследования преступлений и организации культурно-просветительской деятельности соответственно. Тем более что такой результат определен государственным документом. Однако этот результат, в соответствии с запросами работодателей, не является специальной компетенцией и может оцениваться как знаниевый результат.

Другой результат, который можно получить, сотрудничая с потенциальными работодателями выпускника на шаге 13, - уточнение формулировки с позиций включения деятельности в производственный процесс, которое затем позволит с меньшими усилиями и с низкой вероятностью ошибки уточнять объект воздействия и конкретизировать или задавать граничные условия. Например, консультации с работодателем позволили интерпретировать словосочетание «*юридические действия*» (*способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом*) как действия оперативных сотрудников УИС по обеспечению реализации правовых норм их адресатами, осуществляемые в определенной процедурно-процессуальной форме, т.е. как правоприменение.

Помимо сказанного, консультации с потенциальными работодателями позволяют выявить их запрос на специальные компетенции, не вошедшие в состав стандарта, но востребованные в определенном регионе, отрасли, группе организаций. Это позволяет формировать вариативную часть ООП вуза.

Шаги 14-18 позволяют задать уровень деятельности, определенный формулировкой, адекватно демонстрации специальной компетенции в процессе ее оценивания.

Если формулировка соответствует уровню общей задачи профессиональной деятельности, т.е. включает в себя указание на выполнение нескольких профессиональных функций, позволяющих решить задачу, необходимо эти профессиональные функции выделить и на основе каждой из них сформулировать специальную компетенцию. Другими словами, необходимо выполнить операцию по декомпозиции формулировки, например:

*Способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях.*

Перед нами общая задача профессиональной деятельности: обеспечения формирования определенных образовательных результатов учащихся. Для решения этой задачи работник (или – для некоторых функций – несколько работников) должны регулярно выполнять следующие профессиональные функции:

*Планирует образовательные результаты учащихся в рамках раздела, темы, урока (занятия), самостоятельной работы, мероприятия с опорой на достигнутые на момент пла-*

*нирования актуальные образовательные результаты конкретной группы учащихся, описывая содержание и уровень освоения для знаниевых результатов и деятельность на соответствующем уровне для компетентностных результатов.*

*Обоснованно выбирает способ организации деятельности учащихся (технология, техники, методы, приемы) для достижения заданных в программе базового и или элективного курса образовательных результатов и планирует в соответствии с выбранным способом содержание деятельности учащихся и обеспечивающую деятельность педагога в рамках урока (занятия) или цикла уроков (занятий), индивидуальной или групповой консультации, мероприятия или цикла мероприятий и реализует его.*

*Отбирает дидактический материал, необходимый для реализации программы базового и /или элективного курса.*

*Определяет точки, способы контроля достижения планируемых образовательных результатов в рамках реализации программы базового и/или элективного курса для организации формирующего и суммирующего оценивания,*

*Отбирает инструменты контроля, обеспечивающие проверку факта и/или степени достижения планируемых образовательных результатов в рамках реализации программы базового и/или элективного курса.*

*Реализует заданные процедуры контроля.*

Иногда декомпозиция сводится к механическому разделению формулировки, в которой глаголы, указывающие на деятельность, связаны союзом «и», например, 1) *планировать* и 2) *осуществлять мероприятия, направленные на реализацию маркетинговой стратегии*. Очевидно, что профессиональная задача – реализация маркетинговой стратегии. Вместе с тем деятельность по планированию и деятельность по проведению того или иного мероприятия различны по своим технологиям, объекту, граничным условиям, результатам (и могут быть вменены в обязанности разным работникам).

Следует иметь в виду, что таким же образом может выглядеть формулировка, объединяющая несколько принципиальных операций, позволяющих в совокупности выполнить профессиональную функцию. Например, *способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников → выбирает в зависимости от поставленной дидактической или воспитательной цели способ организации сотрудничества обучающихся и воспитанников [возраст и иные особенности в соответствии с запросом работодателя] в рамках урока, мероприятия, внеурочной познавательной или продуктивной деятельности и реализует его*. В данном случае верное определение способа организации взаимодействия учеников и даже план урока или мероприятия, основанный на этом способе, не может дать результатов, значимых для выполнения профессиональной функции, т.е. резуль-

татов производственного процесса. Их (в данном случае – определенные образовательные результаты учащихся) позволяет получить последовательное выполнение операций по выбору способа деятельности, планированию и реализации плана.

Если формулировка соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта или недостаточных для его получения, необходимо либо выявлять формулировки, указывающие на недостающие операции, в составе других специальных компетенций (что может привести к отказу от дальнейшей работы с формулировкой по причине дублирования или поглощения) или реконструировать их для последующего обобщения или (если оно стилистически несообразно) для механического соединения в составе формулировки специальной компетенции, например, *способен анализировать поведение потребителей экономических благ и формирование спроса*.

Операция по анализу результатов маркетингового исследования оказывается недостаточной для получения значимого результата, поскольку сама программа такого исследования должна позволять сделать выводы в соответствии с целью проведения анализа:

*Разрабатывает программу маркетингового исследования с целью последующей разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики → Разрабатывает программу маркетингового исследования с целью последующей разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики и делает выводы, необходимые для разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики, на основе реализованной программы.*

Шаги 19-20 позволяют привести формулировку специальной компетенции в соответствие с требованиями к ее полноте и исчерпывающему характеру. Как правило, здесь используются результаты консультаций с работодателями, которые были проведены при выполнении предыдущих шагов алгоритма. Но не исключена ситуация, в которой доопределение граничных условий, конкретизация объекта воздействия или качества ожидаемого результата потребуют дополнительных консультаций с работодателем. Например, работа с руководителями общеобразовательных учреждений Самарской области позволила выявить у всех консультантов запрос, который их коллеги из Ульяновской области даже не упоминали косвенно (см. подчеркнутые фрагменты): *реализует заданные процедуры контроля → оценивает знания, умения, навыки и ключевые компетентности, демонстрируемые учащимися в процессе выполнения учебных заданий, ключевые компетентности, демонстрируемые в процессе проектной деятельности учащихся, с помощью ключей, мо-*

*дельных ответов, аналитических шкал, бланков наблюдения и интерпретирует результаты оценивания в зависимости от цели оценивания.*

Шаги 21-22 позволяют выверить соответствие формулировки условиям образовательной ситуации, другими словами, возможность оценить измеримость результата средствами педагогического теста в условиях, отличных от условий реального производства. На этом этапе может произойти отказ от внесения формулировки в список специальных компетенций, подлежащих итоговой оценке, поскольку оценивание деятельности вне реального производственного процесса оказывается технически невыполнимым. Это не означает, что вся предшествующая работа над формулировкой оказалась бесполезной. Как правило, полученную специальную компетенцию можно оценивать в процессе прохождения обучающимся производственной практики.

Иногда для приведения формулировки в соответствие с допустимыми условиями оценивания результата необходимо сузить граничные условия деятельности или перечень объектов воздействия. В крайнем случае, можно отказаться от оценивания одной из операций, входящих в состав деятельности по выполнению профессиональной функции. А вот оценивание одной операции недопустимо, поскольку оно сведется к оценке освоения определенного способа деятельности на уровне применения, т.е. одного из промежуточных результатов, получение которого не означает и не гарантирует получение конечного образовательного результата.

Рассмотрим в качестве примера одну из специальных компетенций бакалавра юриспруденции. *Определяет оперативно-разыскные мероприятия, закрепленные в качестве таковых Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности», адекватные и достаточные в предлагаемых обстоятельствах, планирует и осуществляет их проведение, оформляя соответствующую документацию.* В рамках определенных граничных условий, заданных Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности», оказались такие следственные действия, протяженность которых во времени не позволяет провести их в формате контрольного испытания, и такие, для проведения которых невозможно воссоздать (даже на уровне макетов) объекты, с которыми должен работать обучающийся, например, *оперативное внедрение*. Поэтому на шаге 22 необходимо произвести уточнение: *в числе оперативно-разыскных мероприятий, осуществление которых может быть проведено и оценено в модельной ситуации: опрос, наведение справок, опознание трупа (макет), сбор образцов для сравнительного исследования, проверочная закупка, исследование предметов и документов, наблюдение (видеофрагмент), отождествление личности, обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств (полигон), оперативный эксперимент.*

## **Глава 3. Разработка контрольно-измерительных материалов для оценки специальных компетенций**

### **3.1 КИМы для оценки компетентностных результатов высшей школы: особенности и требования к разработке**

Контрольно-измерительные материалы традиционно используются для получения выводов о знаниях, умениях, навыках, действиях, деятельности, поведении испытуемого, которые могут быть (будут) продемонстрированы в ситуациях, имеющих место вне процедуры тестирования. Использование определенных контрольно-измерительных материалов может считаться обоснованным, только если разработчик добросовестно доказывает правомерность выводов, сделанных по результатам произведенных измерений.

Такое доказательство имеет два основания: надежность и валидность применяемого инструментария. При этом под надежностью принято понимать желательную состоятельность (или воспроизводимость) полученных результатов, валидизация же описывается как процесс, с помощью которого разработчик или пользователь контрольно-измерительных материалов собирает доказательства для обоснования пригодности тех выводов, которые должны быть сделаны по результатам измерений<sup>1</sup>. Иными словами, составляя или выбирая контрольно-измерительные материалы для конкретной цели, разработчик / пользователь контрольно-измерительного материала устанавливают наличие свидетельств валидности инструмента, указывающих на его соответствие намеченному использованию в определенной ситуации. Исследования валидности (содержательной, критериальной, конструктивной и т.д.) производятся по итогам создания измерительных инструментов, однако основными условиями появления надежных и валидных измерителей являются шаги по определению целей применения и базовых характеристик проектируемых контрольно-измерительных материалов, предваряющие процесс разработки оценочных материалов.

При проверке качества освоения традиционных результатов образования (знаний, умений, навыков, действий) используются традиционные же измерительные инструменты, их необходимые характеристики очевидны, однозначны и фиксируются в формате требований. Характеристики новых для отечественной практики результатов образования, в частности, специальных компетенций, трактуются не столь однозначно и сложнее укладываются в формат требований, заменяя его указанием на принципиальные отличия создаваемого измерительного инструмента от традиционно применяемых измерителей.

---

<sup>1</sup> Крокер Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: Учебник. – М. : Логос, 2010. – С.302.



При проектировании контрольно-измерительных материалов для измерения специальной компетенции как интегрированного результата образования необходимо учитывать, что разрабатываемый инструмент контроля должен позволять:

1. организовывать деятельность обучающегося, в процессе которой им должна быть продемонстрирована сформированность специальной компетенции;
2. работать с указанными предметами оценивания: продуктом практической деятельности, результатами формализованного наблюдения за реализацией содержания и процедуры деятельности, а также продуктом учебной деятельности по решению задач в модельной ситуации или на основе кейса;
3. делать объективные выводы о степени овладения испытуемым определенной деятельностью в определенных условиях с использованием определенных ресурсов;
4. измерять интегрированный результат в целом, а не его составляющие (условия или средства его формирования, например, опыт), т.е. оценивать качество деятельности обучающегося.

Начнем более детальный анализ подходов к оценке проектируемого результата с рассмотрения первых трех из перечисленных принципов. Как уже было заявлено, специальные компетенции формируются и проявляются в деятельности. Соответственно, формулировка задания на этапе итогового контроля должна предписывать обучающемуся совершение деятельности, завершающейся результатом \ продуктом, получение которого является профессиональной функцией работника и не может исчерпываться демонстрацией обучающимся отдельных операций.

Следовательно, оценка уровня сформированности специальных компетентностей – это оценка степени освоения обучающимся способов деятельности. Очевидно, что оценка достижения / недостижения запланированного образовательного результата будет объективной, если до начала измерения четко зафиксированы предметы оценивания, которые и будут являться доказательством освоения / неосвоения образовательного результата. Сформированность (степень сформированности) специальной компетенции можно проследить через оценку продуктов деятельности или посредством формализованного наблюдения за реализацией содержания и процедуры деятельности, проводимого по однозначно понимаемым всеми участниками процедуры критериям. В первом случае вывод о степени достижения образовательного результата делается на основе признаков продукта деятельности, которую обучающийся совершает в соответствии с заданием. Во втором – по результатам наблюдения за процессом выполнения деятельности. Существует ряд образовательных результатов, в которых принципиально важным является сам процесс вы-

полнения деятельности. При этом учитывается качество процесса деятельности, которое можно оценить, поэтапное отслеживая процесс выполнения задания.

Доказательство в форме продукта деятельности подразумевают, что для задач оценивания от обучающегося требуется произвести какой-либо продукт, демонстрирующий, что специальная компетенция сформирована. В этом случае оценка будет основываться на качестве самого продукта. В оценочных материалах должны быть заданы критерии, которые позволят однозначно определить качество продукта по значимым для демонстрации специальной компетенции или уровня ее сформированности параметрам. Важно также заложить все эти критерии в задачную формулировку, устанавливая единство между требованием к деятельности и оцениванием этой деятельности.

Продукт практической деятельности как предмет оценивания широко используется в системе довузовского профессионального образования, поэтому сформировался устойчивый стереотип в восприятии такого продукта как исключительно материального, следовательно, как предмета оценивания, неадекватного содержанию большинства результатов образования в высшей школе. Поэтому важно отметить, что продукт может быть не только материальным, но и информационным, например, бизнес-план, дизайн-проект, строительный чертеж, программа развития, макет личного дела осужденного и т.п. Преимущество такого предмета оценивания состоит в том, что продукт практической деятельности отражает степень сформированности специальной компетенции в целом или нескольких специальных компетенций. Недостаток – в том, что изготовление такого продукта может потребовать значительного времени, что сделает использование этого предмета оценивания неэффективным в рамках суммирующего теста. С другой стороны, можно установить весьма прозрачные параллели между такими продуктами учебной деятельности, как курсовая или дипломная работа и проект.

Доказательство в форме процесса выполнения практической деятельности подразумевает, что для целей оценивания проводится формализованное наблюдение за деятельностью обучающегося. Результаты наблюдения как предмет оценивания такого объекта, как специальная компетенция, адекватен таким специальным компетенциям, в проявлении которых, наряду с качеством продукта, важно качество самого процесса деятельности или деятельности, результат которой не материализуется.

Например, специальной компетенцией коуча является то, что он обеспечивает постановку и разрешение личной или профессиональной проблемы клиента в процессе консультативного контакта. От этой деятельности не остается продукт (т.е. результат деятельности не материализуется). Конечно, продуктом может стать отчет коуча о консультации или транскрипт консультации. Но в первом случае мы имеем дело с иной деятель-

ностью, протекающей в иных условиях (наиболее очевидное отличие – отсутствие необходимости быстро реагировать на слова и поведение клиента). Во втором – мы будем иметь дело со «следами» деятельности, а не с продуктом, к тому же расшифровка диктофонной записи даст нам информацию только о вербальной составляющей консультативного контакта. Условно, продуктом является решение, принятое клиентом, но это не продукт коуча, оказывающего консультационную услугу. Следовательно, единственным способом убедиться в том, что он работает с клиентом корректно или даже качественно, является наблюдение за самим процессом консультирования.

Еще один пример. Сегодня к профессиональным функциям работника ГИБДД добавляется функция оказания первой медицинской помощи пострадавшим в автокатастрофе. Организованы курсы повышения квалификации, нацеленные на формирование соответствующей специальной компетенции. Казалось бы, можно использовать для итогового оценивания продукт практической деятельности участников повышения квалификации: оценивать качество наложенной шины, повязки, жгута и т.п. Однако для сохранения жизни и здоровья пострадавшего важным окажется не только качество перевязки, но и то, каким образом она была сделана – как перемещали тело, как его расположили и т.п. Поэтому наиболее адекватной формой оценивания здесь будет использование двух предметов оценки – наблюдения за деятельностью и продукта деятельности.

Наблюдение за деятельностью является внешним, т.е. наблюдатель не взаимодействует со студентом(-ами). Это стандартизированное наблюдение, так как его цель заранее сформулирована и сбор данных проводится по разработанной процедуре и в соответствии с заданными показателями. Для формализации наблюдений и выводов по оценке используется оценочный бланк, который представляет собой схему наблюдения, в которой заданы элементы наблюдения (выполняемые студентами действия) и может быть зафиксирована их стоимость в баллах. Элементы наблюдения должны строго соответствовать объекту(-ам) оценки. В процессе оценивания наблюдатель проводит прямую регистрацию: фиксирует в оценочном бланке информацию об элементах наблюдения. Формализация наблюдения позволяет объективизировать процесс оценивания за счет того, что наблюдатель не имеет права «увидеть» ничего, дополняющего заданные показатели, и квалифицировать их иначе, чем это задано критериями. Процесс наблюдения может быть оснащен какими-либо техническими средствами для фиксации параметров деятельности. Наиболее очевидным примером этого является время, затраченное на операции (в том случае, если скорость определяет качество деятельности), которое может фиксироваться с помощью секундомера.

Следует заметить, что введение результатов наблюдения в качестве предмета оценивания существенно изменяет сложившиеся представления о формах и процедурах итогового контроля. Тем не менее, затраты времени на выполнение такого рода заданий могут быть некритичными (поскольку важно, *как* происходит деятельность, не обязательно давать задания, подразумевающие, что деятельность должна быть завершена), что позволяет использовать их в формате внешнего оценивания.

Письменное доказательство знания и понимания не может быть использовано для проведения оценивания уровня сформированности специальной компетенции, на что явно указывает название самой группы предметов оценивания. Вместе с тем, не стоит сразу же отказываться от продукта учебной деятельности в качестве предмета оценивания. В первую очередь, потому, что изготовление продукта практической деятельности оказывается во многих случаях слишком ресурсозатратным для его использования в рамках стандартизированных процедур. Выходом из положения может стать перевод реальной ситуации в модельную и использование в качестве контрольно-измерительных материалов вопросников к кейсам или ситуативных задач.

Во многих случаях важно установить, почему обучающийся выполнил деятельность именно так, а не иначе, то есть обратиться к материалу, в котором он аргументирует (обосновывает) свои действия. Этот материал при соответствующей постановке задачи даст продукт учебной деятельности испытуемого.

Очевидно, что именно деятельностная природа компетентностных результатов образования не позволяет оценивать эти результаты посредством традиционных контрольно-измерительных материалов (разновидностей закрытых тестовых заданий), ориентированных на воспроизведение знаний, умений.

Выполняя компетентностно-ориентированные задания, обучающийся перебирает ресурсы и организует их в соответствии с той деятельностью, которую он должен осуществить, сопоставляет задачу, способ и ситуацию. Верных способов выполнения такого задания может быть несколько, и все их невозможно измерить исключительно с помощью традиционных заданий закрытого типа, требующих одного верного, предписанного, наконец, выученного ответа. Более того, тест, предназначенный для оценивания компетентностного результата образования, не может считаться валидным, если проверяет не деятельность, а присвоение информации, пусть и об этой деятельности. Таким образом, можно предположить, что необходимость измерения сформированности специальных компетенций заставляет нас обращаться к тестовым заданиям открытого типа, прежде редко применявшимся в формате тестов достижений. Важной характеристикой такого задания является то, что ответ не может быть единственно верным и однозначным, он не может

быть спрогнозирован дословно. Это адекватно поставленной задаче оценивания – выявить степень овладения определенной деятельностью.

Обращаясь к принципу, согласно которому инструмент оценки специальной компетенции должен позволять делать объективные выводы о степени овладения испытуемым определенной деятельностью в определенных условиях с использованием определенных ресурсов, описывающих специфические особенности измерителей специальной компетентности, следует подчеркнуть, что наряду с указанием на деятельность проектируемый инструмент должен содержать указание на объект воздействия, конкретные результаты и условия деятельности и, при необходимости, задействованные ресурсы. Соблюдение данного принципа позволяет максимально точно проверить уровень овладения обучаемым требуемым образовательным результатом.

Важно отметить, что повышение валидности создаваемого инструмента происходит не только за счет учета специфики проектирования отдельных заданий для суммирующей оценки специальных компетентностей обучающегося, но и посредством обеспечения структурированной основы для процесса установления соответствия между заданиями и содержательной областью. Так как речь идет об измерении учебных достижений, содержательная область выполнения заданий определяется специальным образом структурированным набором образовательных результатов (спецификацией оценочных материалов). Для данных контрольно-измерительных материалов спецификация должна быть сформирована на основе единых требований к уровням освоения специальных компетенций и конкретизирована для определенной деятельности.

Деятельностная природа специальной компетенции предполагает разработку единых требований на основе указания на уровни освоения определенной деятельности. Таким образом, разработка методики подготовки оценочных материалов предполагает решение вопроса о критерии (или наборе критериев и связях между ними) для определения уровней освоения специальной компетенции.

Опыт работы над составлением контрольно-измерительных материалов для оценивания уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников программ НПО \ СПО<sup>1</sup> показал, что оптимальными критериями для выстраивания уровневой иерархии при работе с компетентностными результатами образования являются:

---

<sup>1</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО: подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 161-187.

- повышение сложности демонстрируемой деятельности (т.е. деятельность оказывается более сложносоставной по задействованным технологиям и ресурсам и их разнообразию с повышением уровня),

- повышение уровня субъектности (т.е. переход от воспроизведения культурно заданных образцов после установления связи между присвоенным образцом и ситуацией к принятию решения при наличии большого числа возможных его вариантов – т.е. в ситуации неопределенности).

Группа разработчиков основывалась на том, что повышение уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций связано, с одной стороны, с присвоением обучающимся различных способов деятельности, с другой стороны – с получением и рефлексией собственного опыта деятельности. При этом авторы не задали нормативно уровень сформированности ключевых профессиональных компетенций для того или иного уровня профессионального образования, исходя из того, что:

- формирование ключевых профессиональных компетенций более высокого уровня является задачей, решаемой как в процессе профессионального образования, так и в процессе профессионализации;
- имеет значение уровень сформированности ключевых компетентностей, с которым учащийся пришел из системы общего образования в систему профессионального образования, который до введения нового государственного стандарта общего образования не задан не только нормативно, но и в целом как результат общего образования;
- требования как к кадрам рабочих профессий, так и к специалистам, судя по фрагментарным исследованиям запросов работодателей российских регионов, также существенно разнятся на уровне запросов.

В процессе разработки методики подготовки инструмента оценивания специальных компетенций можно опираться на этот опыт, но нельзя его перенести или адаптировать. Основная причина кроется в том, что проявление (демонстрация – в учебном режиме) субъектности востребована в нестандартных ситуациях для решения нетипичных задач, тогда как специальная компетенция подразумевает выполнение стандартной профессиональной функции.

Идея интеграции деятельности как основания повышения уровня требований должна, по нашему мнению, быть апробирована на конкретных примерах специальных компетенций, содержащихся в ФГОС ВПО.

Особенности объекта воздействий и граничных условий могут позволить задать уровень сложности деятельности выпускника по ее составу. Характеристика граничных условий позволяет задать модельную ситуацию оценивания, которая может быть как од-

нозначной, позволяющей выбрать единственное правильное решение, так и неоднозначной, предполагающей анализ альтернативных решений или необходимость принимать решение после выполнения каждого необходимого для решения поставленной задачи шага.

Таким образом, можно назвать следующие позиции, характеризующие общий подход к разработке контрольно-измерительных материалов для оценивания специальных компетенций:

- единство требований к структуре тестового вопроса, обеспечивающих базовые характеристики вопроса: валидность, надежность, эффективность,
- учет специфики специальной компетенции как интегрированного и деятельностного по своей природе результата образования,
- единство подходов к формирующему и суммирующему оцениванию специальных компетенций,
- единство подходов к оцениванию компетентностных результатов профессионального образования (ключевых профессиональных и специальных компетенций выпускника).

Перечисленные позиции позволяют сформулировать следующие принципы, актуальные на этапе разработки контрольно-измерительных материалов:

- Специальная компетенция может быть оценена исключительно через оценку деятельности, что определяет требования к предметам оценивания. Ими могут быть продукт практической деятельности, результаты формализованного наблюдения за реализацией содержания и процедуры деятельности, а также продукт учебной деятельности по решению задач в модельной ситуации или на основе кейса.

В процессе реализации данного положения при разработке методики подготовки контрольно-измерительных материалов необходимо определить:

- методику установления соответствия между содержанием специальной компетенции и конкретным предметом оценки,
  - методику определения критериев достижения образовательного результата,
  - методику переноса критериев из описания образовательного результата в инструмент проверки тестового вопроса.
- Подход к разработке контрольно-измерительных материалов должен быть един для целей формирующего и суммирующего оценивания и должен базироваться на единой системе требований, предъявляемых к деятельности испытуемого (спецификации). При этом формирующее оценивание должно подразумевать, наряду с обязательным оцениванием собственно специальной компетенции, поэлементную оценку ее состав-

ляющих и оценивание степени сформированности отдельных аспектов специальной компетенции.

В процессе реализации данного принципа при разработке методики подготовки контрольно-измерительных материалов необходимо определить:

- методику разделения специальной компетенции на аспекты для целей формирующего оценивания,
  - методики группировки специальных компетенций для задач разработки системы требований,
  - методики сводки специальных компетенций для оптимизации состава контрольно-измерительных материалов.
- В процессе создания контрольно-измерительных материалов первым шагом должна стать разработка единых требований по уровням освоения специальных компетенций на основе указания на уровни освоения деятельности, а при формировании спецификации оценочных материалов данная система требований должна быть конкретизирована для определенной деятельности. Основания для выделения уровней освоения деятельности должны непосредственно соотноситься с требованиями Национальной квалификационной рамки, описывающими общую компетенцию работника, и требованиями к деятельности по уровням сформированности ключевых профессиональных компетенций, описывающими уровни освоения универсальных способов деятельности.

В процессе реализации данного положения при разработке методики подготовки контрольно-измерительных материалов необходимо определить:

- основания для дифференциации уровней освоения специальной компетенции,
  - целесообразность отнесения конкретной специальной компетенции к тому или иному универсальному способу деятельности.
- В процессе создания контрольно-измерительных материалов к ним должны предъявляться стандартные требования валидности, надежности и эффективности, выражение которых в конкретных характеристиках контрольно-измерительных материалов будет определяться их предназначением, т.е. тем, что материалы должны позволять делать объективные выводы о степени овладения испытуемым определенной деятельностью в определенных условиях с использованием определенных ресурсов.

В процессе реализации данного положения при разработке методики подготовки контрольно-измерительных материалов необходимо определить:

- типы тестовых вопросов, отвечающих требованиям к контрольно-измерительным материалам,



- вариативные и инвариантные составляющие тестового вопроса для измерения уровня сформированности специальной компетенции.

### **3.2 Технология разработки КИМов для оценки специальных компетенций**

Предложенные принципы разработки контрольно-измерительных материалов для оценивания специальных компетенций позволяют описать в общих чертах последовательность действий по разработке КИМов для проведения внешнего оценивания сформированности специальной компетенции как интегрированного результата образования. Предложенная технология представляется применимой для оценки как специальных компетенций, сформулированных в процессе конкретизации определенных ФГОС ВПО профессиональных компетенций, так и определенных вузом в результате переговоров с потенциальными работодателями его выпускников.

Шаг 1. Систематизация образовательных результатов по виду предмета оценивания.

В процессе анализа формулировок определяются результаты, соответствующие различным предметам оценивания:

- 1) продукт практической деятельности;
- 2) результат формализованного наблюдения за реализацией содержания и процедуры деятельности;
- 3) продукт учебной деятельности по решению задач в модельной ситуации или на основе кейса.

Данный шаг позволит исчерпывающе определить содержание (в нашем случае им является деятельность), которую должен осуществить обучаемый и которая подлежит проверке. По итогам данного шага появляются три набора результатов, имеющие общие предметы оценивания.

Шаг 2. Разработка плана диагностики результатов – спецификации теста.

На данном этапе создается примерная раскладка каждого из трех наборов результатов, где указываются результаты, уровни усвоения каждого результата (если необходимо и возможно) и количество тестовых заданий по каждому результату и тесту в целом.

На этом шаге могут быть выделены отдельные аспекты специальной компетенции на уровне операций, которые должен выполнить обучающийся в рамках поставленной задачи деятельности.

Реальные контрольно-измерительные материалы будут составлены из заданий, имеющих разные предметы оценивания, однако наличие трех разных спецификаций облегчит типизацию измерителей внутри каждой группы, и, возможно, процесс составления параллельных (фасетных<sup>1</sup>) заданий.

---

<sup>1</sup> Фасет – форма записи нескольких вариантов одного и того же задания.

Шаг 3. Разработка заданий для суммирующего оценивания в тестовой форме для каждого диагностируемого результата.

Результатом данного шага является сконструированное задание, состоящее из стимула (факультативно), задачной формулировки, источника информации (факультативно), бланка для выполнения задания (если оно подразумевает структурированный ответ), инструмента проверки.

Шаг 3.1. Создание стимула задания.

Стимул должен быть настолько кратким, насколько это возможно, и представлять только ту информацию, которая вводит обучаемого в контекст задания, облегчает понимание задачной формулировки, следующей за стимулом.

Шаг 3.2. Создание задачной формулировки.

Задачная формулировка должна однозначно описывать обучаемому ту деятельность, которую он должен совершить. Задачная формулировка не может допускать различных толкований. Требования к способу представления результатов также должны содержаться в задачной формулировке и однозначно трактоваться участниками образовательного процесса. Задачная формулировка должна точно соотноситься со способом оценки ответа \ результата (с критериями оценки продукта практической деятельности, являющимися основой модельного ответа, или критериями, внесенными в бланк наблюдения за деятельностью; со специфической шкалой оценки продукта учебной деятельности). Задачная формулировка не может содержать усложненный синтаксис, двойное отрицание, слова или предложения в скобках, без которых можно обойтись. Иными словами, грамотное построенное задание должно быть сформулировано однозначно и максимально понятно.

Шаг 3.3. Подбор источника.

Назначение источника состоит в том, что он содержит информацию, необходимую для успешной деятельности обучающегося по выполнению задания:

- Если обучающемуся предписывается совершение деятельности в модельной ситуации, содержание источника должно описывать значимые признаки ситуации, являющиеся характеристиками объекта воздействия или граничных условий деятельности.
- Если обучающийся должен сам принять решение о ситуации, в которой ему предстоит продемонстрировать деятельность, в качестве источника могут быть предложены документы организации, прямо или косвенно обрисовывающие ситуацию и ожидаемый результат деятельности специалиста (*например, жалоба клиента, программа элективного курса и психолого-педагогическая характеристика группы учащихся*).

- Если обучающемуся необходимо в процессе выполнения задания использовать в качестве ресурса какие-либо источники информации, к которым он имел бы доступ на рабочем месте и которые он может перерабатывать (т.е. использовать в качестве ресурсов деятельности), именно они и составляют группу источников в рамках задания (*например, запись, сделанная в процессе оперативной видеосъемки, отчет о проведении того или иного маркетингового исследования, разнообразные дидактические ресурсы, обеспечивающие работу в рамках заданного раздела программы, справочные материалы из профессиональных справочников и т.п.*).

Таким образом, главное требование, предъявляемое к источнику, - чтобы он был необходимым и достаточным для выполнения заданной деятельности. Кроме того, источник должен быть эффективен, т.е. работа по извлечению из него значимой для демонстрации деятельности информации не должна занимать значительную часть отведенного на процедуру испытания времени.

#### Шаг 3.4.      Конструирование бланка.

Бланк для работы обучаемого должен задавать структуру предъявления им результата своей деятельности по выполнению задания. Поэтому бланк необходим только в заданиях со структурированным или частично структурированным ответом. Бланк для выполнения задания следует располагать после задачной формулировки и перед источниками информации.

Если в результате выполнения задания обучающийся должен представить информацию в определенной регламентами рабочего места документации, бланк такого документа становится бланком в составе задания.

#### Шаг 3.5.      Подбор / проектирование инструмента проверки.

В качестве инструмента проверки в составе задания для оценки сформированности специальной компетентности могут использоваться модельный ответ, аналитическая шкала, бланк наблюдения за групповой работой. Инструмент проверки должен быть ориентирован на оценку тех действий, которые были предписаны в задачной формулировке. Инструмент проверки должен позволять оценить выполнение всех действий, предписанных в задачной формулировке.

Описанная структура заданий инвариантна для оценочных материалов с разным предметом оценивания, тогда как содержание каждой составляющей задания будет различаться (подробнее см. ниже).

#### Шаг 4.      Конструирование заданий для формирующего оценивания специальных компетенций.

Проектирование заданий с продуктом практической деятельности, продуктом учебной деятельности и результатами наблюдения за деятельностью обучающихся в качестве предметов оценивания имеет свою специфику.

В задании, где предметом оценивания является продукт практической деятельности, задачная формулировка должна содержать указание на деятельность, в результате которой обучаемым будет создан требуемый продукт, демонстрирующий, что его специальная компетенция сформирована. Модельный ответ, который в данном случае будет служить инструментом проверки, должен быть составлен из перечня признаков (критериев) изготавливаемого в соответствии с задачной формулировкой продукта так, чтобы по ним можно было однозначно определить качество продукта. Все означенные критерии должны быть заложены в задачную формулировку для установления единства требования к деятельности и оценивания этой деятельности, таким образом, оценка в этом виде задания должна основываться на качестве производимого продукта.

К сожалению, в уточненных формулировках специальных компетенций выпускников бакалавриата педагогики, менеджмента и юриспруденции нет результата, который служил бы иллюстрацией данного вида задания.

Рассмотрим пример специальной компетенции бакалавра юриспруденции, не вошедшей в итоговый список, поскольку она оказалась не востребована потенциальными работодателями рассматриваемой группы обучающихся (профиль подготовки – оперативно-разыскная деятельность).

Пример.

ПК-9.3. Готов защищать права и свободы человека и гражданина.

*Формулировка задания:*

Вы работаете в юридической консультации г. Самары.

Изучите письменное заявление гражданина Туркменистана Р. Оцените предложенную ситуацию, опираясь на нормы о правах человека, закрепленных в Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод 1950 г. и Конституции Российской Федерации, и имеющиеся справочные материалы.

Обратитесь от имени Р. в Европейский суд по правам человека. Определите самостоятельно форму письменного обращения и заполните ее, опираясь на оценку ситуации и используя информацию, содержащуюся в предложенных источниках.

*Источники:*

*Источник, позволяющий обучающемуся принять решение о ситуации и ожидаемых результатах своей деятельности:*

Письмо гражданина Туркменистана Р.

## в Европейский суд по правам человека

Я, русский по национальности, являюсь гражданином Туркменистана. В данное время проживаю в г. Самаре. В январе 2001 г., чувствуя себя в опасности из-за того, что выступал свидетелем по уголовному делу против двух должностных лиц, покинул Туркменистан и прибыл в г. Москву. В Москве я узнал через своих знакомых, что против меня в Туркменистане возбуждено уголовное дело и часть принадлежащего мне имущества конфискована.

В 2003 году я обратился с ходатайством о признании беженцем в РФ, поскольку опасался преследований в Туркменистане, где продолжалось расследование. Мое ходатайство было отклонено российскими миграционными органами, главным образом на тех основаниях, что Туркменистан я покинул законно и без каких бы то ни было препятствий; семья продолжала безопасно проживать в Туркменистане; по прибытии в Россию я не обратился немедленно с ходатайством о предоставлении убежища; уголовное дело против меня связано не с политическими взглядами, религией или национальностью, а с коммерческой деятельностью.

Отказ в предоставлении статуса беженца я обжаловал вплоть до обращения в Европейский суд по правам человека.

В феврале 2004 г. я был вызван в паспортно-визовую службу г. Самары и задержан на основании международного ордера о розыске в связи с обвинением в растрате – преступлении, которое по Уголовному кодексу Туркменистана наказывалось лишением свободы на срок до 12 лет. Суд принял решение о заключении меня под стражу до экстрадиции в Туркменистан. Это решение я обжаловал в различные судебные инстанции России неоднократно.

В марте 2004 г. Европейский суд по правам человека по моему обращению в отношении непредоставления статуса беженца вынес предварительное решение, в котором указал российским властям не осуществлять экстрадицию до последующего уведомления, так как окончательное решение не принято.

В марте 2005 г. районный суд принял решение о моем освобождении из-под стражи, однако разбирательство по поводу экстрадиции продолжается до настоящего времени.

Я считаю, что подобное положение дел нарушает права человека, закрепленные в Конституции РФ и международных актах. Я не могу вернуться в государство гражданства, поскольку опасаясь за свою жизнь. Жить в России на полуправильном положении, все время ожидая очередного ареста, тоже невозможно. Сегодня российские власти утверждают,

что генеральная прокуратура Туркменистана дала письменные гарантии того, что в случае возвращения я не буду подвергнут жестокому обращению.

Я понимаю, что это означает, что вот-вот последует решение о моей экстрадиции. Прошу вашего содействия в повторном обращении в Европейский суд по правам человека.

*Источник, аналогичные справочным источникам информации, к которым обучающийся имел бы доступ на рабочем месте:*

- Политико-географическая характеристика республики Туркменистан,
- Уголовный кодекс республики Туркменистан (извлечение),
- Конвенция о правовой помощи и правовых отношениях по гражданским, семейным и уголовным делам (Минск, 22 января 1993 г.) (извлечение).

*Модельный ответ (критерии):*

- Выбран формат жалобы;
- Структурные составляющие жалобы приведены в верном порядке;
- Полностью и в соответствии с форматом указаны сведения о заявителе и Высокой стороне;
- Полностью изложены факты в хронологическом порядке;
- Полностью изложен и аргументирован перечень нарушений\*;
- Полностью и точно объяснена приемлемость жалобы\*;
- Приведена информация об обращении в другие инстанции;
- Указаны инстанции, в которые заявитель не обращался, и показаны причины;
- Приведена информация об ожидаемых результатах жалобы.

\* достаточными считаются ссылки на п. 2 ст. 63 Конституции РФ; ст. 17 Конституции РФ, ст. 5 Европейской конвенции о правах человека и основных свободах 1950 г.; ст. 3 Европейской конвенции при условии их верного толкования и установления связей между данными нормами.

Ряд образовательных результатов, в которых принципиально важным является сам процесс выполнения деятельности, а точнее, качество процесса деятельности, следует оценивать, поэтапно отслеживая процесс выполнения задания. В этом случае для целей оценивания следует проводить формализованное наблюдение за деятельностью обучающегося. Наблюдение за деятельностью должно быть внешним, исключаящим взаимодействие наблюдателя со студентом(-ами). Цель наблюдения должна быть заранее сформулирована, а сбор данных необходимо проводить по разработанной процедуре и в соответ-

ствии с заданными показателями. Для формализации наблюдений и выводов по оценке необходимо использовать оценочный бланк, который представляет собой схему наблюдения, в которой заданы элементы наблюдения (выполняемые студентами действия) и может быть зафиксирована их стоимость в баллах. Элементы наблюдения должны строго соответствовать объекту(-ам) оценки. В процессе оценивания наблюдатель проводит прямую регистрацию: фиксирует в оценочном бланке информацию об элементах наблюдения. Формализация наблюдения позволяет объективизировать процесс оценивания за счет того, что наблюдатель не имеет права «увидеть» ничего, дополняющего заданные показатели, и квалифицировать их иначе, чем это задано критериями. Таким образом, формулировка задания для контроля должна задавать требуемую деятельность, бланк ответа создавать условия для удобной фиксации результатов деятельности самим обучающимся в случае, если это необходимо, а формализованный бланк наблюдения за деятельностью обучаемого – выполнять роль инструмента оценивания. При условии выполнения всех обозначенных выше процедур наблюдение можно считать стандартизированным. С помощью наблюдения необходимо установить, что обучающийся понимает, почему он выполнил деятельность именно так, а не иначе, то есть аргументирует (обосновывает) свои действия.

Среди результатов, планируемых для итогового оценивания, примеров для иллюстрации данной разновидности задания нет, однако среди результатов, подлежащих промежуточной оценке, можно назвать следующий:

ПК 4.5. Осуществляет техническое сопровождение следственных действий или оперативно-разыскных мероприятий, обоснованно выбирая из числа закрепленных в перечне видов специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации, утвержденных Постановлением Правительства РФ от 1 июля 1996 г. № 770, оперативно-техническое средство или специальное средство, адекватное и достаточное в предлагаемых обстоятельствах, оформляя соответствующую документацию.

В данном случае часть задания, связанная с аспектами

- выбор адекватного и достаточного в предлагаемых обстоятельствах специальных технических средства;
- фиксация результатов профессиональной деятельности в документации

будет оценена на основе продукта практической деятельности. Рассмотрим пример составляющей задания, оценивание которого происходит на основании наблюдения за деятельностью.

#### Пример

*Формулировка задания (фрагмент):*



...Проведите обнаружение схрона с помощью выбранного вами прибора. Уведомите преподавателя о готовности и начните действия с неактивированным прибором по его команде. По обнаружении схрона законсервируйте прибор...

*Критерии бланка наблюдения:*

Прибор «Ирис-М» расконсервирован:

- подключена аккумуляторная батарея,
- собрана штанга с датчиком,
- подключены датчик и головные телефоны,
- произведена установка режима работ переключателем «Режим работ».

Прибор «Ирис-М» подготовлен к работе:

- датчик отведен от поверхности земли на расстояние не менее 1 метра,
- нажата кнопка установки нуля не менее 2 секунд,
- поднесен эталон для проверки срабатывания прибора на металлический предмет,
- стрелка прибора выставлена в диапазоне 0-5 делений шкалы,
- рукоятка «Режим работы» переведена в крайнее правое положение.

Произведен поиск скрытого объекта на местности:

- поиск произведен круговыми движениями,
- скорость поиска не выше 5 см в секунду,
- датчик располагается параллельно поверхности грунта не выше 5 см.

Произведена разборка и упаковка прибора (в обратной последовательности).

Наиболее часто встречается третий вид заданий, предметом оценивания в котором является продукт учебной деятельности по решению задач в модельной ситуации или на основе кейса. Данная разновидность заданий чаще всего может быть использована для итоговой оценки специальных компетенций. Принципиальное отличие их от заданий первой группы состоит в том, что обучающийся не имеет полной информации о ситуации и готовит фрагмент продукта (или фиксирует в письменном продукте учебной деятельности фрагмент результата) выполнения деятельности или отдельной операции. Другими словами, в реальной профессиональной деятельности на получение и характеристики полноценного результата или продукта влияет множество факторов, сознательно опущенных в процессе моделирования ситуации. Это позволяет сделать процесс оценивания менее затратным с точки зрения ресурсов и, следовательно, более эффективным, а также произвести оценку специальной компетенции, для оценивания которой на этапе конкретизации были искусственно сужены граничные условия или перечень объектов воздействия с тем,

чтобы сделать формулировку соответствующей целям внешнего оценивания (измеримой с помощью педагогического теста).

Вторая характеристика, отличающая задания данной группы от заданий, проверка которых осуществляется на основе продукта практической деятельности, и являющаяся в некоторых случаях их преимуществом, состоит в возможности предписать обучающемуся привести обоснования своих решений, выбора, предложения, действий и т.п. в рамках продукта учебной деятельности, который является предметом оценки, и тем самым выявить их для оценки понимания оснований деятельности. Продукт практической деятельности, даже если он имеет информационную природу, как правило, не содержит разделов, позволяющих проследить такого рода обоснования, поскольку при реализации работником своей профессиональной функции такие обоснования, как правило, не нужны ни потребителю, ни коллегам, ни управляющему персоналу.

Задания такого типа достаточно близки к так называемым ситуационным заданиям (педагогически переработанный фрагмент профессиональной деятельности специалиста), которые разрабатываются для проверки знаний и умений испытуемых действовать в практических ситуациях, включая экстремальные; дается текстовое описание ситуации и к ней прикладывается система заданий в тестовой форме<sup>1</sup>. В таких заданиях обязательно наличие стимула, определяющего позицию (роль), из которой студент будет «действовать» в модельной ситуации. Задачная формулировка к данному заданию должна предписывать определенную деятельность(-и), которую(-ые) обучающему придется осуществлять на своем рабочем месте. Однако формулировка задания должна переводить эту деятельность в разряд проверяемых в модельных условиях, в соответствии с критериями оценки результата деятельности. Бланк ответа в данной ситуации не нужен, так как задачная формулировка не требует структурированного ответа. Инструмент оценивания может быть представлен как в формате модельного ответа, так и в формате аналитической шкалы.

Рассмотрим несколько примеров.

#### Пример 1

ПК-10.1 (бакалавр менеджмента). На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает продуктовую политику организации [*перечень секторов экономики*] секторов экономики.

*Формулировка задания:*

Ознакомьтесь с результатами маркетингового исследования по продуктам организации N, производящей товары народного потребления.

---

<sup>1</sup>Руководство по разработке тестовых заданий и конструированию педагогических тестов /Авт.-сост. Ю.Э. Краснов [Электронный ресурс]. – <http://charko.narod.ru/tekst/metodiki/krasnov.pdf>.

Поставьте 2-3 цели продуктовой политики данной организации на среднесрочный период. Кратко (3-5 предложений) поясните, почему вы поставили именно эти цели. Разработайте [*количество*] предложений в состав продуктовой политики данной организации на указанный период.

Изложите результаты вашей работы в связном тексте объемом 350-400 слов.

### Пример 2

ПК-1.1 (бакалавр педагогики). Планирует образовательные результаты учащихся в рамках раздела, темы, урока (занятия), самостоятельной работы, мероприятия [*указание на предмет и/или программу*] с опорой на достигнутые на момент планирования актуальные образовательные результаты конкретной группы учащихся, описывая содержание и уровень освоения для знаниевых результатов и деятельность на соответствующем уровне для компетентностных результатов.

### *Формулировка задания*

Изучите фрагмент программы по английскому языку для школ с углубленным изучением английского языка, II-XI классы. Изучите справку, содержащую информацию о результатах промежуточного тестирования учащихся вашей группы.

Определите знаниевые и компетентностные образовательные результаты темы «Проведение досуга с зарубежными сверстниками», ранжируйте их и обозначьте минимальный и желаемый уровень освоения результатов каждым из учащихся.

Занесите ответ в бланк, аргументируйте выбор уровня для каждого обучаемого.

Сделаем несколько общих замечаний, касающихся формирующего оценивания специальных компетенций, целесообразность которых обусловлена тем, что подход к разработке контрольно-измерительных материалов для целей формирующего и суммирующего оценивания должен быть единым и должен базироваться на единой системе требований, предъявляемых к деятельности испытуемого (спецификации).

Для «выращивания» итогового результата – деятельности обучаемого – по взаимодействию с объектом труда или в более общем контексте профессиональных отношений необходимо осуществлять поэлементную оценку составляющих специальной компетенции и оценивание степени сформированности отдельных аспектов специальной компетенции (знаний, умений, навыков, опыта деятельности). Кроме того, формирующее оценивание должно позволять получать ретроспективную информацию о причинах неуспешности студента в процессе демонстрации конечных результатов обучения. Для решения данной задачи необходимо зафиксировать все возможные результаты, являющиеся ресурсом для освоения итогового результата.

Обратимся повторно к результатам, освоение которых проверялось в формате суммирующей оценки, и дополним их результатами, подлежащими проверке в режиме формирующего оценивания.

### Пример

ПК-10.1 (бакалавр менеджмента). На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает продуктовую политику организации [*перечень секторов экономики*] секторов экономики.

#### *Формулировка задания для итогового контроля*

Ознакомьтесь с результатами маркетингового исследования по продуктам организации N, производящей товары народного потребления.

Поставьте 2-3 цели продуктовой политики данной организации на среднесрочный период. Кратко (3-5 предложений) поясните, почему вы поставили именно эти цели. Разработайте [*количество*] предложений в состав продуктовой политики данной организации на указанный период.

Изложите результаты вашей работы в связном тексте объемом 350-400 слов.

Для успешного выполнения данного задания студент должен знать:

- виды маркетинговых исследований,
- содержание маркетинговых исследований,
- способы представлений результатов маркетинговых исследований,
- задачи сегментирования рынка,
- возможные характеристики сегментирования рынка,
- методы сегментирования рынка,
- цели продуктовой политики,
- содержание продуктовой политики,
- взаимосвязи продуктовой политики с другими элементами комплекса маркетинга,
- форматы представления продуктовой политики,
- требования к формированию ассортимента продуктов,
- понятие жизненного цикла продукта и его содержание,
- взаимосвязь жизненного цикла продукта и продуктовой политики;

студент должен уметь:

- читать (воспринимать) информацию о результатах маркетингового исследования, представленную в определенных форматах,
- делать выводы об этапе жизненного цикла продукта на основе информации о результатах маркетингового исследования и других данных о производстве продукта,
- осуществлять сегментирование рынка,

- формулировать цели маркетинга на основе информации о результатах маркетингового исследования и других данных о производстве продукта,
- формулировать (в их взаимосвязи):
  - задачи продуктовой политики;
  - требования к реализуемым продуктам организации;
  - требования к новым и разрабатываемым продуктам;
  - требования к формированию ассортимента продуктов по группам;
  - требования к оптимизации ассортимента с учетом жизненного цикла продуктов.

Очевидно, что для формирования промежуточных результатов обучения и их оценивания в формате текущего контроля могут быть использованы все типы открытых и закрытых заданий, практически дублирующие эти результаты в своих формулировках, тогда как суммирующий контроль освоения специальной компетентности может быть осуществлен только с помощью открытого задания свободного конструирования (письменная работа, эссе, собеседование, проект, комплексное квалификационное задание, задача и т.п.).

### **Вместо заключения: централизованное и внутривузовское оценивание специальных компетенций**

Очевидно, что новые образовательные результаты останутся декларацией до тех пор, пока не будут сформированы принципы и конкретные механизмы их измерения. Это делает крайне актуальным вопрос обсуждения подходов к оцениванию определенных во ФГОС ВПО профессиональных компетенций как результата высшего образования и с позиций организации внутривузовской оценки, и с точки зрения централизованной оценки уровня достижения выпускниками вузов страны заданных стандартом образовательных результатов. Значит, первостепенное значение приобретает измеримость определенных стандартом образовательных результатов средствами педагогической диагностики, позволяющая выстроить как внутривузовскую, так и централизованную оценку качества. Именно задача организации оценивания качества подготовки выпускников вузов обусловила необходимость конкретизации и детализации представленных в стандарте профессиональных компетенций для целей проведения внешнего оценивания. Это потребовало введение дополнительного (в отношении нормированных стандартом) понятия «специальная компетенция». Вместе с тем, решение этой задачи позволило выявить существенное препятствие для организации централизованной оценки специальных компетенций: запросы работодателей, позволяющие конкретизировать как состав деятельности выпускника, так и объекты воздействия и граничные условия, существенно различаются в зависимости от потребностей в занятии выпускником определенной должности (т.е. собственного его профессиональных функций), особенностях базовых и вспомогательных процессов в организациях, обусловленных ведомственной принадлежностью, региональной спецификой, сектором экономики и т.п. Попытка повторно обобщить полученные запросы приводит к тому, что специфика деятельности выпускника оказывается потеряна.

Таким образом, удалось выявить ограничения в планировании и оценивании специальных компетенций в высшей школе. Они связаны, во-первых, с разнообразием профессиональных задач, которые придется решать выпускникам в рамках выполнения одних и тех же функций, во-вторых, с разнообразием профессиональных функций, которые им придется выполнять, в зависимости от того, на каком конкретно рабочем месте они окажутся. Другими словами, сформулировать образовательный результат выпускников в масштабах страны в таком залоге возможно лишь с такой степенью обобщения всех составляющих формулировки, которая сделает этот результат непроверяемым на уровне демонстрации обучающимся деятельности. Любая попытка конкретизировать объекты, условия, результат, способ деятельности в момент оценивания сделает оценку невалид-

ной, поскольку поставит успешность обучающегося в зависимость от осведомленности о заданных конкретных условиях.

Это противоречие оказывается менее острым в системе довузовского профессионального образования, особенно на уровне программ начального профессионального образования, вследствие того что набор потенциальных профессиональных задач («с каким результатом и качеством») и профессиональных функций («какую деятельность») оказывается менее вариативным, профессиональная деятельность – не такой многоаспектной, а граничные условия могут быть заданы на уровне отрасли или региона. Это противоречие исчезает в системе дополнительного профессионального образования, основной задачей которой является приведение кадрового ресурса в соответствие с изменившимися требованиями к профессиональной деятельности: здесь не просто возможно, а единственно эффективно четкое вычленение изменения профессиональной функции или задачи и определение унифицированной цели обучения в формате специальной компетенции.

Выявленное в процессе апробации алгоритма конкретизации профессиональных компетенций противоречие усугубляется еще и тем, что многие работодатели не готовы сделать конкретный запрос в адрес вуза на сформированность определенных специальных компетенций. Часть работодателей утверждает, что все равно не получит желаемого специалиста извне, поэтому выпускник должен понимать принципиальные технологии профессиональной деятельности и «быть готовым к обучению на рабочем месте», в том числе и к самообучению, анализу «происходящего вокруг него» на рабочем месте. Другими словами, помимо присвоения принципиальных технологий профессиональной деятельности на уровне их понимания, работодателю нужны ключевые компетенции сотрудника, которые позволят ему «подстроиться» и сформировать необходимые внутренние ресурсы - знания и отрефлексированный опыт - в соответствии с конкретным рабочим местом и поставленной задачей профессиональной деятельности.

Кроме того, следует помнить, что узконаправленная подготовка специалиста делает его социально уязвимым в условиях регулярной смены производственных технологий, мест работы и функций в условиях горизонтальной и вертикальной профессиональной мобильности. Представлять образовательные результаты базового образования сводящимися к набору специальных компетенций в такой ситуации неправомерно.

Сказанное заставляет рассмотреть возможные модели выпускника высшей школы и определить, с одной стороны, место специальных компетенций как образовательного результата в каждой из моделей, с другой стороны, базовые образовательные результаты каждой из моделей.

Литература, посвященная проблемам профессионального образования, свидетельствует о том, что прагматическая ориентированность понятийного аппарата, используемого в отечественных разработках, на запросы «мира труда» значительно ниже, чем в подходах, принятых в странах Западной Европы и США. Многие исследователи стремятся задать понимание компетенций, скорее, не как образовательных результатов, а как многоаспектных характеристик работника, данных не с позиции его функции (для этого используется термин «квалификация»), а с позиции его личностных качеств и потенциала. Существующие точки зрения можно разделить на три группы, в которых профессиональные компетенции определены как:

- свойства личности, базирующиеся на общей подготовке и ценностях, определяющих мотивационную сферу;
- интегрированный результат образования (знания, умения, навыки, присвоенные технологии деятельности, применимые к определенной совокупности объектов воздействия и классу ситуаций), позволяющий успешно осуществлять профессиональную деятельность в том или ином ее аспекте;
- подготовленность специалиста, выражающаяся в успешности решения им профессиональных задач, в том числе нестандартных (т.е. таких, к решению которых его прямо и непосредственно не готовили).

Первая группа определений понятия «профессиональная компетенция» оказывается неинтересной в контексте формирования и оценивания результатов, определенных стандартом. Вторая группа достаточно четко указывает на деятельностную природу профессиональной компетенции как результата образования, задавая при этом достаточно жесткую рамку условий и объектов этой деятельности. На протяжении последнего десятилетия понимание компетенции как своеобразного отражения в сфере образования понятия «профессиональная функция», используемого в «мире труда», является объектом пристального внимания системы довузовского профессионального образования. Для выделения этого результата образования из числа других был введен дополнительный термин - специальная компетенция<sup>1</sup>. Именно такой результат образования стал предметом сертификации профессиональных квалификаций с участием работодателей в ряде регионов.

Третья группа определений ориентирует на описание способности работника решать задачи (как зависящие, так и не зависящие от его профессии или специальности), которые возникают перед ним в процессе профессиональной карьеры. Таким образом, под-

---

<sup>1</sup> См., например, Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования : Теория и практика : коллективная монография / Под ред. Н.Ю. Посталюк. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2006. – 192 с.



разумеается, что его профессиональная деятельность на протяжении достаточно короткого времени будет претерпевать существенные изменения и компетенция работника обеспечит освоение и выполнение им измененной профессиональной функции. Таким образом, речь идет о владении достаточно универсальными способами деятельности, сфера применения которых сужается в сравнении с рассматриваемой сферой применения ключевых компетенций (компетенций «для жизни» в целом).

Поле компетентностных результатов образования долгое время представлялось своеобразной плоскостью соприкосновения \ перехода запросов мира труда, выражающихся в описании результатов профессиональной деятельности, профессионального поведения или функциональной готовности к определенной деятельности, и сферы образования, оперирующей, в первую очередь, категорией знания. Интересна тенденция включения понятия «компетенция» в работу с человеческими ресурсами крупных компаний. Это происходит в формате описания рабочих задач или ожидаемых результатов работы и описания поведения как набора качеств \ способностей \ поведенческих моделей<sup>1</sup>. При этом происходит формирование списков компетенций (которые связываются с целью компании) для всех работников компании и «спецификация позиции» – «отдельная модель компетенций для конкретной позиции», т.е. вида профессиональной деятельности<sup>2</sup>.

Сказанное сделало целесообразным уточнение термина «профессиональная компетенция» и его дополнение рядом других:

- Специальные компетенции – освоенная система знаний и деятельности (на уровне умений и опыта), необходимых для выполнения конкретной функции работника при решении им конкретных профессиональных задач, освоение которых может быть измерено средствами педагогического тестирования).
- Универсальные профессиональные компетенции \ ключевые профессиональные компетенции \ общепрофессиональные компетенции – освоенные универсальные способы деятельности, которые выпускник (работник) адаптирует к конкретным условиям и задачам профессиональной деятельности, освоение которых может быть измерено средствами педагогического тестирования.
- Профессиональная компетенция – общее, не измеримое средствами педагогического теста, качество работника, ориентированное на выполнение и освоение профес-

<sup>1</sup> Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям [Электронный ресурс]. – <http://www.hr-portal.ru/pages/hrm/comp01.php>.

<sup>2</sup> Интервью с консультантами компании RHR Int. Есорпу Львом Кирилловым, Майей Колосницыной и Сергеем Львовым / А. Рощина // Кадровый вестник. – 2000. – №11. – <http://expo.hrm.ru/db/hrm/6BEFA592B8018001C3256AAB004466EF/vid/article/article.html>. Кривокора Е.И. Модель профессиональной компетенции в управлении персоналом [Электронный ресурс]. – [http://www.siriniti.ru/articles/management\\_personnel/model\\_kompetencii](http://www.siriniti.ru/articles/management_personnel/model_kompetencii).

сиональной деятельности в достаточно широкой сфере и интегрирующее 1) присвоенные универсальные способы деятельности и специальные технологии; 2) способы их адаптации к особенностям личности данного работника, объекту и условиям деятельности, 3) сформированные в процессе получения и рефлексии опыта деятельности, 4) внутренние ресурсы работника (знания, навыки, опыт, ценности, свойства психики и физиологии и т.п.).

Таким образом очерченное содержание понятий позволяет представить себе три модели специалиста, покидающего стены образовательного учреждения профессионального образования. Понятно, что эти модели являются принципиальными, то есть в чистом виде нереализуемыми. Речь идет о том, на формирование каких из названных компетенций делается основной акцент.

Первая – это специалист, «заточенный» под конкретное (типовое) рабочее место. В его подготовке учтены требования работодателей к способам и результатам профессиональной деятельности, знание об используемом на определенных группах предприятий оборудовании и сырье, об определенных моделях профессионального поведения как во взаимодействии с клиентом, так и внутри профессионального коллектива. Конкурентоспособность такого специалиста высока, если его подготовка четко попадает в круг условий профессиональной деятельности и набор профессиональных задач, следовательно, снижается по мере развития производства с изменением этих параметров.

Описанная модель базируется на оснащении специалиста **набором специальных компетенций**, четко соответствующих будущим профессиональным функциям. Процесс подготовки такого специалиста планируется от профессиональной практики обучающегося, соответствующей по большинству параметров его будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения роль практики состоит в формировании законченного опыта деятельности, получение которого означает интеграцию знаний, умений, присвоенных способов деятельности относительно типичных профессиональных задач и функций. Затем планируются учебная деятельность по отработке отдельных операций (умений) и формированию знаний (с указанием на уровень их освоения), необходимых для выполнения деятельности.

Современное производство в каждый момент времени предъявляет четкие и однозначные требования к каждой профессиональной функции. Вместе с тем темпы смены производственных технологий предопределяют принципиальные изменения требований, которые человек переживает в среднем 5-7 раз за время своей активной профессиональной жизни: исчезновение одних профессиональных функций и появление других. То есть один и тот же набор квалификаций в один конкретный момент является конкурентным пре-

имуществом на рынке труда, в другой – не играет роли или даже негативно сказывается на спросе.

Сказанное ни в коей мере не снижает значения специальных компетенций в числе результатов высшего образования, поскольку основной претензией работодателей к системе образования сегодня является необходимость длительной «доводки» выпускника до соответствия требованиям рабочего места. Однако четкий запрос, позволяющий планировать и формировать специальные компетенции, вуз может получить от определенного работодателя (группы работодателей) в отношении определенного числа студентов. Это означает, что в процессах регионализации вузов и их ориентации на потребности рынка труда вузовский компонент содержания образования должен быть представлен списком специальных компетенций, а его освоение организовано как выбор и освоение альтернативных учебных модулей, обеспечивающее не только специализацию, но и подготовку к выполнению конкретных профессиональных функций в конкретных условиях.

Базовое содержание образования бакалавра в рамках данной модели призвано выполнить компенсаторную функцию – подготовить субъекта к смене профессиональных стереотипов, освоению новых технологий, принятию решений о том, когда и как необходимо изменить свои профессиональные квалификации, а, возможно, и сферу профессиональной деятельности. Выражаясь метафорично, это содержание «общего высшего образования».

Вторая модель представляет собой специалиста с достаточным кругозором (осведомленностью), *понимающего базовые технологии профессиональной деятельности* и имеющего минимальный и \ или отрывочный опыт применения этих технологий, чаще всего в искусственных (учебных) ситуациях. Квалификации такого специалиста требуют «доводки» в соответствии с требованиями конкретного рабочего места. Этот процесс начинается с доопределения профессиональных задач и конкретизации профессиональных функций, развивается как изучение молодым специалистом информации о конкретных объектах и условиях деятельности, требованиях к результатам деятельности и получение опыта реальной деятельности. Важно заметить, что успешность этого процесса в равной степени зависит от трех факторов:

- 1) уровня и системности понимания молодым специалистом базовых технологий профессиональной деятельности (образовательный результат высшей школы),
- 2) уровня сформированности компетенций в сфере работы с информацией, коммуникации, разрешения проблем (образовательный результат средней и высшей школы),

3) наличия в организации функции введения вновь принятого специалиста в круг его функций и задач.

В рамках рассматриваемой модели специалиста результаты высшего образования могут быть описаны через конкретизацию профессиональных компетенций и операционализацию универсальных \ ключевых компетенций. Конкретизация профессиональных компетенций здесь означает определение способов деятельности (принципиальных технологий профессиональной деятельности), объектов воздействия (до уровня класса объектов или типичных объектов) и определение типичных условий деятельности. Уровень подготовки бакалавра складывается (в терминах таксономии учебных целей) из освоения:

- запланированных единиц содержания, описывающих способ, объект и условия деятельности, на уровне понимания,
- некоторых единиц содержания, описывающих способ деятельности, на уровне применения (в модельной ситуации),
- отдельных единиц содержания – на уровне анализа и синтеза.

Последнее имеет не столько прикладное, сколько общеразвивающее значение.

Операционализация универсальных \ ключевых компетенций означает вычленение способов деятельности из формулировок, содержащих ценностно-мотивационную и \ или знаниевую составляющую. Значительная часть содержания обучения бакалавра, таким образом, обеспечивает общий уровень осведомленности и имеет академическое значение.

Третья модель специалиста представляет собой профессионала, способного решить (или поставить и решить) произвольную задачу с применением разнообразных технологий в достаточно широкой сфере профессиональной деятельности. Эта модель в полном объеме соответствует пониманию *профессиональной компетенции* как качества специалиста. Такие специалисты, как правило, востребованы штучно и дороги в подготовке (включаящей получение и рефлексию самого разнообразного профессионального опыта). Отличительными характеристиками специалиста в рамках данной модели является большое число разнообразных специальных компетенций, которыми он обладает, а также его мобильность, выражающаяся в быстром присвоении новой задачи и определении способов и средств ее решения, другими словами, высокий уровень сформированности его ключевых компетенций.

Заметим, что проект национальной квалификационной рамки как точка пересечения вызовов рынка и ответов системы образования формулирует повышение уровня ква-

лификации в залоге формулировок ключевых компетенций<sup>1</sup>. Фактически с повышением уровня квалификационной рамки не только повышается уровень субъектности и многоаспектности деятельности, но и подразумевается более широкая осведомленность и больший набор специальных компетенций.

Единовременное обучение не может вывести специалиста на самые высокие уровни квалификационной рамки. Помимо формального образования для приращения квалификаций здесь требуется опыт профессиональной деятельности, различные формы профессионализации, дополнительное (в отношении стандартизированных результатов высшей школы) формальное и неформальное образование, в том числе самообразование. Неудивительно, что в опыте стран, работающих с Единой европейской рамкой квалификаций, понятие «образование через всю жизнь», превратилось из лозунга в образ действий, при котором специалист регулярно выходит из сферы профессиональной деятельности в сферу образования и возвращается обратно, изменив свое качество как человеческий ресурс.

Таким образом, формирование профессиональной компетенции (даже за исключением ценностно-мотивационного компонента) не может рассматриваться относительно выпускника бакалавриата. Вероятно, в описанном залоге может строиться подготовка магистра.

Следует заметить, что вторая и третья из описанных моделей позволяют рассматривать в комплексе систему высшего и дополнительного профессионального образования, определяя задачи первой как формирование ключевых компетенций, понимания принципиальных способов профессиональной деятельности и общей осведомленности. При этом к задачам второй будет отнесено формирование четко артикулированных специальных компетенций в соответствии с самыми разнообразными заказами работодателей.

В контексте настоящего проекта важно, что принимаемая модель образовательных результатов выпускника определяет объект и процедуру итогового оценивания – как внутривузовского итогового контроля, так и централизованной, проводимой с федерального уровня оценки качества подготовки выпускников бакалавриата. Описанные модели специалиста, приступающего к профессиональной деятельности, предполагают различные конечные результаты высшего образования. Основным результатом, согласно первой модели, оказывается набор специальных компетенций. Основными результатами, согласно второй модели, – понимание принципиальных технологий профессиональной деятельности и ключевые компетенции на уровне, соответствующем требованиям Национальной

---

<sup>1</sup> Национальная рамка квалификаций Российской Федерации : проект [Электронный ресурс]. – [http://www.firo.ru/component/option,com\\_docman/task\\_doc\\_download/gid.220/lang.ru](http://www.firo.ru/component/option,com_docman/task_doc_download/gid.220/lang.ru).

квалификационной рамки. Согласно третьей модели, это будет собственно профессиональная компетенция.

Следует заметить, что технологии педагогической диагностики результатов, предполагаемых в рамках первой модели имеются для результатов освоения программ начального и среднего профессионального образования<sup>1</sup>; предполагаемых во второй модели – применительно к ключевым профессиональным компетенциям имеются для освоивших программы общего и начального профессионального образования<sup>2</sup>, применительно к пониманию базовых технологий профессиональной деятельности – разрабатываются в отдельных вузах<sup>3</sup>.

В самом общем виде оценка специальной компетенции сводится к демонстрации выпускником заданной деятельности с заданным объектом и результатом в заданных условиях, в процессе которой оцениваются либо продукт деятельности, либо результаты наблюдения за деятельностью.

Оценка ключевых компетенций сводится к оценке продукта учебной деятельности или результатов наблюдения за деятельностью, в процессе которой обучающийся решает (или ставит и решает) задачи, выбирая и используя адекватные способы работы с информацией, самоменеджмента, коммуникации; при этом объект воздействия и условия деятельности определяются как субъективно новые для студента.

Оценка понимания принципиальных технологий профессиональной деятельности предполагает оценку продукта учебной деятельности, прямо или косвенно свидетельствующей о понимании обучающимся сути технологии и о владении им этой технологией в общем виде. По содержанию деятельности обучающегося оценочные материалы могут предусматривать как собственно разрешение ситуации в соответствии с базовой технологией профессиональной деятельности, так и анализ ситуации с пояснением того, почему были предприняты те или иные шаги и к чему это должно привести, или демонстрацию понимания технологии на основе произвольно приводимых обучающимся примеров.

Оценка профессиональной компетенции в целом представляется возможной только в процессе оценивания результатов профессиональной деятельности и оказывается применимой лишь к действующим кадрам.

---

<sup>1</sup> Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования : Теория и практика : Коллективная монография / Под ред. Н.Ю. Посталюк. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2006. – 192 с.

<sup>2</sup> Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО : подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 161-187.

<sup>3</sup> Программа государственного комплексного экзамена по специальности «Менеджмент организации» со специализацией «Социальный менеджмент» [Электронный ресурс]. – <http://pgsga.ru/academy/faculties/management-faculty/#educational-activities#students-faculty>.

Рассматривая организационную сторону оценивания компетентностных результатов в рамках организации внутривузовского и государственного контроля качества подготовки бакалавров, заметим, что оценивание специальных компетенций связано с упоминавшимися выше ограничениями. Напомним, что формулировка специальной компетенции, подвергающейся оцениванию, должна содержать однозначные указание на то, 1) какая деятельность, 2) с каким объектом, 3) в каких условиях и 4) с каким результатом должна быть продемонстрирована обучающимся. Сформулировать образовательный результат выпускников в таком залоге в масштабах страны возможно лишь с такой степенью обобщения всех составляющих формулировки, которая сделает этот результат непроверяемым на уровне демонстрации обучающимся деятельности. Любая попытка конкретизировать объекты, условия, результат, способ деятельности в момент оценивания сделает оценку невалидной, поскольку поставит успешность обучающегося в зависимость от осведомленности о заданных конкретных условиях. Таким образом, апробация алгоритма конкретизации специальных компетенций для целей внешнего оценивания позволяет прийти к выводу, что *специальная компетенция не может стать объектом централизованного оценивания*, поскольку не может быть задана единообразно с федерального уровня.

Данный вывод ни в коем случае не означает, что не надо формировать и измерять этот результат образования на уровне вуза, поскольку основной претензией работодателей к системе образования сегодня является необходимость длительной «доводки» выпускника до соответствия требованиям рабочего места. Однако его итоговое оценивание, как и определение на основе формулировок ФГОС ВПО, определяющих профессиональные компетенции, оказывается прерогативой вуза. В идеале субъектом оценивания должен стать не сам вуз, а независимые комиссии, состоящие из представителей мира труда и высшей школы. В этом случае результат оценивания может быть зафиксирован в форме сертификата, и некоторые такие сертификаты, по опыту зарубежных стран, дают существенные преимущества в трудоустройстве перед выпускниками с такими же дипломами, но не имеющими сертификатов.

Предметом централизованной оценки могут стать образовательные результаты, составляющие вторую модель выпускника бакалавриата: 1) знание выпускником базовых технологий деятельности, положенных в основу профессиональных компетенций, на уровне понимания алгоритма и общих закономерностей такой деятельности и его применения в модельных ситуациях и 2) уровень сформированности ключевых компетенций.

Целостное применение базовой технологии профессиональной деятельности означает конкретизацию всех возможных вариантов условий и объектов, перечисление конкретных профессиональных задач и определяемых ими вариантов способов деятельности на отдельных шагах базовой технологии. Такая конкретизация задает бесконечное поле вариантов, отработка которых в рамках обучения в вузе для каждой осваиваемой технологии профессиональной деятельности невозможна и нецелесообразна. Вместе с тем, выпускник должен понимать закономерности принципиальных технологий профессиональной деятельности и быть в определенной мере осведомлен обо всем разнообразии профессиональных задач и профессиональных функций, присущих осваиваемой специальности, объектах и условиях профессиональной деятельности в достаточной широкой сфере вероятного приложения своих усилий.

Таким образом, в процессе определения результатов обучающихся, подлежащих внешнему централизованному оцениванию, формулировка, близкая к формулировке специальной компетенции (например, «разрабатывает кадровую стратегию для \*\*\* в условиях \*\*\*») должна быть заменена формулировкой, свидетельствующей о понимании закономерностей базовой технологии профессиональной деятельности (например, «демонстрирует понимает закономерности деятельности по разработке кадровой стратегии для решения задач типа А и Б в ситуациях В-Е»). При этом определяются типичные профессиональные задачи и задаются типичные условия и деятельности, а объекты воздействия формулируются как указание на определенный класс объектов.

Итак, принятие первой модели выпускника определяет измеримость компетентностных результатов высшего образования исключительно на уровне вуза или региона (если речь идет о независимых комиссиях с участием работодателя). Принятие второй модели выпускника позволяет организовать как внутривузовское, так и централизованное оценивание конечных образовательных результатов. Третья модель не позволяет оценить конечные образовательные результаты без включения «оценки на рабочем месте».

Как уже было сказано, описанные модели являются принципиальными, т.е. в реальной образовательной деятельности вуза их черты могут успешно совмещаться. Наличие в составе ООП вариативной части позволяет в процессах регионализации вузов и их ориентации на потребности рынка труда включать в содержание образования не только список профессиональных компетенций в определении стандарта, но и список специальных компетенций, сформулированных с указанием на способ (технологию) деятельности, ее условия и объекты в соответствии с запросами работодателя. Кроме того, базовая часть содержания (профессиональные компетенции, заявленные на федеральном уровне) может быть дополнена конкретизацией отдельных специальных компетенций на основе запросов



работодателей. При этом освоение вузовского компонента может быть организовано только как выбор и освоение альтернативных учебных модулей: таким образом обеспечивается не только специализация, но и подготовка к решению конкретных профессиональных задач в конкретных условиях.

Если ставить задачу проведения единообразного внешнего оценивания результатов обучающихся различных вузов, необходимо рассматривать иной объект оценки. Предметом централизованной оценки сегодня может стать знание выпускником базовых технологий деятельности, положенных в основу профессиональных компетенций, на уровне понимания алгоритма и общих закономерностей такой деятельности и его применения в модельных ситуациях.

Такие модельные ситуации могут быть включены в состав оценочных материалов как источники, более (кейс) или менее (фрагменты документов, установка – описание ситуации) детально информирующие об отдельных, важных для демонстрации технологии, характеристиках объекта, условиях и отдельных признаках ожидаемого результата. При этом не может быть как детальной и исчерпывающей характеристики этих параметров, так и отсутствия информации о значимых для демонстрации технологии признаках. Первое сводит задачу к оценке сформированности специальной компетенции или ключевых компетенций (поскольку, выполняя задание, обучающийся должен будет перенести и конкретизировать \ модифицировать технологию так, чтобы она сработала именно в заданных условиях для получения конкретного результата). Последнее провоцирует студента на рассказ о технологии вместо ее демонстрации. Здесь важно еще раз подчеркнуть, что обучающийся должен продемонстрировать понимание закономерностей собственно технологии профессиональной деятельности, а не принципы, закономерности и т.п., лежащие в основе данной технологии.

При разработке такого рода заданий должно произойти обобщение профессиональных задач, решаемых посредством присвоенной студентом технологии, и перед обучающимся в модельной ситуации должна быть поставлена одна из короткого списка типичных профессиональных задач. По содержанию деятельности обучающегося оценочные материалы могут предусматривать как собственно разрешение ситуации в соответствии с базовой технологией профессиональной деятельности, так и анализ ситуации с пояснением того, почему были предприняты те или иные шаги и к чему это должно привести, или демонстрацию понимания технологии на основе произвольно приводимых обучающимся примеров. Следует заметить, что оценочные материалы такого рода будут существенно отличаться от применяемых сегодня, например, в рамках аккредитационной процедуры,

предполагающих проверку владения студентом и/или выпускником предметными знаниями по отдельным дисциплинам учебного плана.

Таким образом, обеспечить ситуацию, в которой стандарт бакалавра менеджмента нового поколения работал бы на обновление качества высшего образования, возможно на этапе планирования (конкретизации) образовательных результатов обучающихся и средств их суммирующего оценивания. Для этого потребуется:

1) операционализация некоторых формулировок профессиональных компетенций – отказ от неизмеримых составляющих, включенных в формулировку,

2) детализация профессиональных компетенций до уровня специальной компетенции в процессе консультаций с потенциальными работодателями выпускников конкретного вуза,

3) доопределение некоторых специальных компетенций как содержания вариативной части образовательной программы в процессе консультаций с потенциальными работодателями выпускников конкретного вуза,

4) детализация профессиональных компетенций до уровня описания базовых технологий профессиональной деятельности и определение типичных профессиональных задач и условий деятельности, а также классов объектов воздействия, на примере которых будет оцениваться понимание закономерностей этих базовых технологий.

Если первый шаг необходимо будет сделать и на уровне национальной системы образования и на уровне вуза, то второй и третий реализуются исключительно на уровне вуза и дают основания для планирования и проведения внутривузовского суммирующего оценивания. Четвертый шаг, реализованный на национальном уровне (например, силами учебно-методического объединения вузов России), обеспечит планирование и проведение централизованного суммирующего оценивания образовательных результатов выпускников вузов.

## Приложение

**Примеры конкретизаций профессиональных компетенций, определенных ФГОС ВПО, для целей внешнего оценивания****ФГОС ВПО по направлению подготовки «бакалавр педагогики»****Учитель-предметник общеобразовательного учреждения.****Потенциальные работодатели: руководители общеобразовательных учреждений Самарской области.****ПК-1. Способен реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен выполнять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указания на знания выпускника
13.	<i>Реализует учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях</i> Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок
14.	Формулировка соответствует уровню общей задачи профессиональной деятельности
15.	ПК-1.1 <i>Планирует образовательные результаты учащихся в рамках раздела, темы, урока (занятия), самостоятельной работы, мероприятия с опорой на достигнутые на момент планирования актуальные образовательные результаты конкретной группы учащихся, описывая содержание и уровень освоения для знаковых результатов и деятельность на соответствующем уровне для компетентностных результатов.</i> ПК-1.2 <i>Обоснованно выбирает способ организации деятельности учащихся (технологии, техники, методы, приемы) для достижения заданных в программе базового и/или элективного курса образовательных результатов и планирует в соответствии с выбранным способом содержание деятельности учащихся и обеспечи-</i>

	<p><i>вающую деятельность педагога в рамках урока (занятия) или цикла уроков (занятий), индивидуальной или групповой консультации, мероприятия или цикла мероприятий.</i></p> <p>ПК-1.3 <i>Отбирает дидактический материал, необходимый для реализации программы базового и/или элективного курса.</i></p> <p>ПК-1.4 <i>Определяет точки, способы контроля достижения планируемых образовательных результатов в рамках реализации программы базового и/или элективного курса для организации формирующего и суммирующего оценивания.</i></p> <p>ПК-1.5 <i>Отбирает инструменты контроля, обеспечивающие проверку факта и/или степени достижения планируемых образовательных результатов в рамках реализации программы базового и/или элективного курса.</i></p> <p>ПК-1.6 <i>Реализует заданный способ организации деятельности обучающихся для получения запланированных образовательных результатов.</i></p> <p>ПК-1.7 <i>Реализует заданные процедуры контроля</i></p>
19.	В полученных формулировках деятельность указана таким образом, что неочевидны ее граничные условия
20.	<p>Для формулировок ПК-1.1-ПК-1.6 корректировка на данном шаге будет зависеть от конкретного вуза и запроса потенциальных работодателей его выпускников:</p> <p>... по [название предмета БУПа] в учреждениях общего образования,</p> <p>... по [название предмета БУПа] на [название ступени] в учреждениях общего образования,</p> <p>... в учреждениях дополнительного образования,</p> <p>... в коррекционном образовательном учреждении,</p> <p>... в дошкольном образовательном учреждении</p>
21.	<p>ПК-1.1-ПК-1.5</p> <p>В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции.</p> <p>ПК-1.6</p>

	<p>В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции. Данный результат может быть проверен в процессе внутривузовского контроля, например, при прохождении студентом практики.</p> <p>ПК-1.7</p> <p>В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать фрагмент деятельности, описанной формулировкой специальной компетенции, при условии сужения граничных условий или перечня объектов воздействия</p>
22.	<p>ПК-1.7</p> <p><b>Оценивает знания, умения, навыки и ключевые компетентности, демонстрируемые учащимися в процессе выполнения учебных заданий, ключевые компетентности, демонстрируемые в процессе проектной деятельности учащихся, с помощью ключей, модельных ответов, аналитических шкал, бланков наблюдения и интерпретирует результаты оценивания в зависимости от цели оценивания</b></p>
23.	<p>ПК-1.1</p> <p><b>Планирует образовательные результаты учащихся в рамках раздела, темы, урока (занятия), самостоятельной работы, мероприятия [указание на предмет и/или программу] с опорой на достигнутые на момент планирования актуальные образовательные результаты конкретной группы учащихся, описывая содержание и уровень освоения для знаниевых результатов и деятельность на соответствующем уровне для компетентностных результатов.</b></p> <p>ПК-1.2</p> <p><b>Обоснованно выбирает способ организации деятельности учащихся (технологии, техники, методы, приемы) для достижения заданных в программе базового и/или элективного курса образовательных результатов и планирует в соответствии с выбранным способом содержание деятельности учащихся и обеспечивающую деятельность педагога в рамках урока (занятия) или цикла уроков (занятий), индивидуальной или групповой консультации, мероприятия или цикла мероприятий [указание на предмет и \ или программу].</b></p> <p>ПК-1.3</p> <p><b>Отбирает дидактический материал, необходимый для реализации програм-</b></p>

	<p>мы базового и/или элективного курса [указание на предмет и \ или программу].</p> <p>ПК-1.4</p> <p><b>Определяет точки, способы контроля достижения планируемых образовательных результатов в рамках реализации программы базового и/или элективного курса [указание на предмет и/или программу] для организации формирующего и суммирующего оценивания.</b></p> <p>ПК-1.5</p> <p><b>Отбирает инструменты контроля, обеспечивающие проверку факта и/или степени достижения планируемых образовательных результатов в рамках реализации программы базового и/или элективного курса [указание на предмет и/или программу] для организации формирующего и суммирующего оценивания.</b></p> <p>ПК-1.6</p> <p><b>Оценивает знаниевые и компетентностные образовательные результаты, демонстрируемые учащимися в процессе выполнения учебных заданий и/или проектной деятельности, с помощью ключей, модельных ответов, аналитических шкал, бланков наблюдения и интерпретирует результаты оценивания в зависимости от цели оценивания</b></p>
--	--

**ПК-2. Готов применять современные методики и технологии, в том числе информационные для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения**

Шаг, номер	Результат
1.	Акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности
3.	<p><i>Обеспечивает качество учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения, применяя современные методики и технологии, в том числе информационные</i></p> <p>Формулировка не позволяет составить представление о содержании деятельности выпускника</p>
9.	Формулировка указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции

10.	<p><i>Планирует в соответствии с заданным качеством учебно-воспитательного процесса и его результатов деятельность учащихся и обеспечивающую деятельность педагога в рамках урока (занятия) или цикла уроков (занятий), индивидуальной или групповой консультации, мероприятия или цикла мероприятий с использованием современных методик и технологий, в том числе информационных и реализует запланированную деятельность.</i></p> <p>Формулировка дублирует формулировку, полученные в результате конкретизации ПК-1 на шаге 13:</p> <p>ПК-1.2 – с сужением объема формулировки (игнорируя выбор адекватной технологии),</p> <p>ПК-1.6 – с уточнением граничных условий деятельности: «Реализует способы организации деятельности обучающихся и обеспечивающей деятельности педагога для получения запланированных образовательных результатов с использованием следующих методик и технологий: [исчерпывающий перечень в соответствии с запросами потенциальных работодателей].</p> <p>ПК-1.6 – была признана непроверяемой в условиях суммирующего оценивания</p>
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-3. Способен применять современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к осознанному выбору профессии**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка многосоставная: часть формулировки указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции, часть – нет
2.	<p>ПК-3.1. <i>Применяет современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников.</i></p> <p>ПК-3.2. <i>Осуществляет педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся</i></p>

ПК-3.1

*Применяет современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников*

2.	Акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности
3.	<i>Осуществляет формирующее и суммирующее оценивание и проводит мониторинг достижений обучающихся и воспитанников, применяя современные методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников.</i> Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указания на знания выпускника
13.	<i>Осуществляет формирующее и суммирующее оценивание и проводит мониторинг достижений обучающихся и воспитанников, применяя следующие методы диагностирования достижений обучающихся и воспитанников [исчерпывающий перечень].</i> Формулировка дублирует формулировки, полученные в результате конкретизации ПК-1 (ПК 1.4-ПК-1.6), заставляя уточнить граничные условия: перечень методов диагностирования. Собеседование с работодателями не позволило выявить запроса на применение конкретных методов, но подтвердило востребованность данных специальных компетенций
Работа над формулировкой прекращена	

## ПК-3.2

2.	<i>Осуществляет педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся.</i> Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указания на знания выпускника
13.	<i>Планирует и проводит консультации, сопровождая социальные проекты учащихся и выбор учащимися образовательной траектории в рамках предпрофильной подготовки и профильного обучения.</i> Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок
14.	Формулировка соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	Формулировка содержит все необходимые составляющие



21.	В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции. <i>Данный результат может быть проверен в процессе внутривузовского контроля, например, при прохождении студентом практики</i>
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-4. Способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса.**

Шаг, номер	Результат
1.	Акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности
3.	<i>Обеспечивает качество учебно-воспитательного процесса, используя возможности образовательной среды, в том числе информационной.</i> Формулировка не позволяет составить представление о содержании деятельности выпускника
9.	Формулировка указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
10.	В процессе консультирования с работодателями выявлено, что от выпускника требуется готовность обеспечивать качество учебно-воспитательного процесса, используя возможности образовательной среды, в том числе информационной. Работодатель вкладывает в данном случае в понятие «обеспечение качества учебно-воспитательного процесса», что работник должен, используя возможности образовательной среды, в том числе информационной: - эффективно организовывать групповую и индивидуальную работу, в том числе по достижению а) индивидуально значимых образовательных результатов, б) образовательных результатов, значимых для всех обучающихся, оптимальным для конкретного обучающегося способом; - оптимизировать процесс контроля результатов обучения; - компенсировать дефициты учебно-методических и материально-технических ресурсов средствами ИКТ
13.	ПК-4.1 <i>Планирует индивидуальную и групповую самостоятельную работу обучающихся</i>

	<p><i>по достижению ими индивидуально значимых результатов и/или запланированных образовательных результатов, значимых для всех обучающихся, на основе оптимальных для данных обучающихся способов деятельности, используя возможности образовательной среды, в том числе информационной.</i></p> <p>Формулировка дублирует и уточняет часть деятельности, заложенной в формулировку ПК-1.2, по граничным условиям и качеству результата.</p> <p>ПК-4.2</p> <p><i>Отбирает дидактический материал, необходимый для организации индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся по достижению ими индивидуально значимых результатов и/или запланированных образовательных результатов, значимых для всех обучающихся, на основе оптимальных для данных обучающихся способов деятельности, используя возможности образовательной среды, в том числе информационной.</i></p> <p>Формулировка дублирует и уточняет деятельность, заложенную в формулировку ПК-1.3, по граничным условиям и качеству результата.</p> <p>ПК-4.3</p> <p><i>Определяет инструменты контроля достижения планируемых образовательных результатов в рамках реализации программы базового и/или элективного курса [указание на предмет и/или программу] для организации формирующего и суммирующего оценивания, опираясь на возможности информационной среды для оптимизации процедуры контроля (по скорости проверки, по организации самоконтроля).</i></p> <p>Формулировка дублирует и уточняет деятельность, заложенную в формулировку ПК-1.5, по используемым ресурсам.</p> <p><i>Работа над формулировкой завершена.</i></p> <p>ПК-4.4</p> <p><i>Анализирует и отбирает информационные ресурсы, призванные компенсировать заданные дефициты учебно-методических и материально-технических ресурсов</i></p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
14.	Формулировка соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	В полученных формулировках деятельность указана таким образом, что неоче-

	видны ее результаты, объекты и граничные условия
20.	<p>ПК-4.1</p> <p><i>Планирует индивидуальную и групповую самостоятельную работу обучающихся в аудитории и в рамках внеаудиторной деятельности по достижению ими индивидуально значимых результатов и/или запланированных образовательных результатов, значимых для всех обучающихся, на основе оптимальных для данных обучающихся способов деятельности по [список дополнительных оснований, согласованный с работодателем, например, интересам, жизненным планам, ведущему каналу восприятия, конкретным ограничением возможностей здоровья и т.п.] в процессе освоения программы базового и/или элективного курса [указание на предмет и/или программу], используя возможности образовательной среды, в том числе информационной.</i></p> <p>ПК-4.2</p> <p><i>Отбирает дидактический материал, необходимый для организации индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся в аудитории и в рамках внеаудиторной деятельности по достижению ими индивидуально значимых результатов и/или запланированных образовательных результатов, значимых для всех обучающихся, на основе оптимальных для данных обучающихся способов деятельности [список дополнительных оснований, согласованный с работодателем, например, интересам, жизненным планам, ведущему каналу восприятия, конкретным ограничением возможностей здоровья и т.п.] в процессе освоения программы базового и/или элективного курса [указание на предмет и/или программу], используя возможности образовательной среды, в том числе информационной.</i></p> <p>ПК-4.4</p> <p><i>Анализирует и отбирает информационные ресурсы, призванные компенсировать заданные дефициты учебно-методических и материально-технических ресурсов для реализации программы базового и/или элективного курса [указание на предмет и/или программу]</i></p>
21.	В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции
23.	<p>ПК-4.1</p> <p><b>Планирует индивидуальную и групповую самостоятельную работу обуча-</b></p>

ющихся в аудитории и в рамках внеаудиторной деятельности по достижению ими индивидуально значимых результатов и/или запланированных образовательных результатов, значимых для всех обучающихся, на основе оптимальных для данных обучающихся способов деятельности по *[список дополнительных оснований, согласованный с работодателем, например, интересам, жизненным планам, ведущему каналу восприятия, конкретным ограничением возможностей здоровья и т.п.]* в процессе освоения программы базового и/или элективного курса *[указание на предмет и/или программу]*, используя возможности образовательной среды, в том числе информационной.

ПК-4.2

Отбирает дидактический материал, необходимый для организации индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся в аудитории и в рамках внеаудиторной деятельности по достижению ими индивидуально значимых результатов и/или запланированных образовательных результатов, значимых для всех обучающихся, на основе оптимальных для данных обучающихся способов деятельности *[список дополнительных оснований, согласованный с работодателем, например, интересам, жизненным планам, ведущему каналу восприятия, конкретным ограничением возможностей здоровья и т.п.]* в процессе освоения программы базового и/или элективного курса *[указание на предмет и/или программу]*, используя возможности образовательной среды, в том числе информационной.

ПК-4.3

Анализирует и отбирает информационные ресурсы, призванные компенсировать заданные дефициты учебно-методических и материально-технических ресурсов для реализации программы базового и/или элективного курса *[указание на предмет и/или программу]*

**ПК-5. Готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять вы-

	пускник в рамках выполнения профессиональной функции
9.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе: включаться в выстроенный кем-то процесс коммуникаций с клиентами (представителями клиентов) и партнерами.
12.	<p>По итогам консультаций с работодателями выявлено, что выпускник должен:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– корректно информировать родителей учащихся об успехах и проблемах их детей, а также [<i>разнообразные вопросы информирования</i>];</li> <li>– консультировать родителей учащихся по вопросам воспитания детей с учетом особенностей их возраста;</li> <li>– устанавливать межпредметные связи для достижения планируемых образовательных результатов.</li> </ul> <p>Запрос на взаимодействие педагогов с социальными партнерами не выявлен: работодатель отводит эту функцию административному персоналу</p>
13.	<p>ПК-5.1 <i>Информирует родителей учащихся об успехах и проблемах их детей [а также по иным вопросам: по запросу работодателя].</i></p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p> <p>ПК-5.2 <i>Консультирует родителей учащихся по вопросам образования и воспитания детей с учетом особенностей их возраста.</i></p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p> <p>ПК-5.3 <i>Устанавливает межпредметные связи для достижения планируемых образовательных результатов, вступая в коммуникацию с коллегами.</i></p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p> <p>ПК-5.4 <i>Корректирует календарно-тематическое планирование по [название предмета], оптимизируя временные затраты и обеспечивая целостное восприятие изучаемого объекта \ явления за счет выстраивания межпредметных связей.</i></p> <p>ПК-5.4 – частный случай (одна из операций) ПК-1.2. Работа над формулировкой прекращена</p>
14.	ПК-5.1 и ПК-5.2 соответствуют уровню деятельности, завершающейся получе-

	<p>нием важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта.</p> <p>ПК-5.3 соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта</p>
16.	ПК-5.3: не выявлены формулировки, указывающие на другие операции, составляющие требуемую деятельность
17.	<p>ПК-5.3</p> <p><i>Планирует надпредметные образовательные результаты (общеучебные умения, ключевые компетентности) во взаимодействии с коллегами, работающими в параллели \ на ступени общего образования.</i></p> <p><i>Разрабатывает совместно с другими педагогами учебно-методические материалы, устанавливая связи на уровне достижения надпредметных образовательных результатов</i></p>
18.	<p>ПК-5.3</p> <p><i>Планирует надпредметные образовательные результаты определенного периода обучения и порядок их формирования и разрабатывает соответствующие учебно-методические материалы в составе группы, разнородной по специализации педагогов (преподаваемых предметов)</i></p>
19.	В полученных формулировках деятельность указана таким образом, что неочевидны ее результат \ продукт и граничные условия
20.	<p>ПК-5.1</p> <p><i>Информирует родителей учащихся [возраст, в соответствии с запросом работодателя] об успехах и проблемах их детей [а также по иным вопросам: по запросу работодателя] в ситуациях [перечень организационных форм, в рамках которых осуществляется информирование].</i></p> <p>ПК-5.2</p> <p><i>Консультирует родителей учащихся [возраст, в соответствии с запросом работодателя] по вопросам [перечень вопросов в соответствии с запросом работодателя] с учетом особенностей возраста учащихся (воспитанников).</i></p> <p>ПК-5.3</p> <p><i>Планирует надпредметные образовательные результаты определенного периода обучения и порядок их формирования и разрабатывает соответствующие учебно-методические материалы в составе группы, разнородной по специализа-</i></p>

	<i>ции педагогов (преподаваемых предметов)</i>
21.	<p>ПК-5.1, ПК-5.3</p> <p>В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции.</p> <p>Данный результат может быть проверен в процессе внутривузовского контроля, например, при прохождении студентом практики.</p> <p>Работа над формулировками прекращена.</p> <p>ПК-5.2</p> <p>В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции, при условии отказа от ситуации коммуникации с родителями.</p> <p>В процессе внутривузовского контроля данный результат может быть проверен в полном объеме, например, если в роли собеседника (родителя) выступит преподаватель</p>
22.	<i>Предлагает решения конкретных вопросов \ ситуаций, связанных с воспитанием учащихся [возраст, в соответствии с запросом работодателя] в семье, по вопросам [перечень вопросов в соответствии с запросом работодателя] с учетом особенностей возраста учащихся (воспитанников)</i>
23.	<p>ПК-5.2</p> <p><b>Предлагает решения конкретных вопросов \ ситуаций, связанных с воспитанием учащихся [возраст, в соответствии с запросом работодателя] в семье, по вопросам [перечень вопросов в соответствии с запросом работодателя] с учетом особенностей возраста учащихся (воспитанников)</b></p>

#### **ПК-6. Способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<i>Выбирает и реализует способ организации сотрудничества обучающихся и вос-</i>

	<i>питанников в зависимости от дидактической или воспитательной цели</i>
14.	Соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	В формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны граничные условия и объект
20.	<i>Выбирает в зависимости от поставленной дидактической или воспитательной цели способ организации сотрудничества обучающихся и воспитанников [возраст и иные особенности в соответствии с запросом работодателя] в рамках урока, мероприятия, внеурочной познавательной или продуктивной деятельности и реализует его</i>
21.	В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции. Данный результат может быть проверен в процессе внутривузовского контроля, например, при прохождении студентом практики
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-7. Готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
9.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка указывает на обеспечивающую роль выпускника в процессе охране жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и во внеурочной деятельности
12.	Собеседование с потенциальными работодателями показало, что речь идет не об особой функции выпускника, а о граничных условиях любой осуществляемой им деятельности: соблюдение санитарно-гигиенических норм и норм безопасной среды
Работа над формулировкой прекращена	



**ПК-8. Способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<p><i>Разрабатывает и реализует культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий</i></p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
14.	Формулировка соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны ее граничные условия и объект воздействия
20.	<p>Корректировка на данном шаге будет зависеть от конкретного вуза и запроса потенциальных работодателей его выпускников:</p> <p><i>Разрабатывает и реализует в соответствии с поставленными целями культурно-просветительские программы по вопросам [общая характеристика вопросов] для следующих категорий населения [исчерпывающий перечень, например: родители учащихся, жители микрорайона], в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий</i></p>
21.	<p>В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции.</p> <p>Работа над формулировкой завершена.</p> <p>Возможна корректировка за счет выделения одного из аспектов деятельности:</p> <p><i>Разрабатывает в соответствии с поставленными целями культурно-просветительские программы по вопросам [общая характеристика вопросов] для следующих категорий населения [исчерпывающий перечень, например: родители учащихся, жители микрорайона], в том числе с использованием совре-</i></p>

	<i>менных информационно-коммуникационных технологий</i>
23.	ПК-8 (аспект) <b>Разрабатывает в соответствии с поставленными целями культурно-просветительские программы по вопросам [общая характеристика вопросов] для следующих категорий населения [исчерпывающий перечень, например: родители учащихся, жители микрорайона], в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий</b>

**ПК-9. Способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
9.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка не указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе (неясно, какой деятельностью занимается выпускник, вступая во взаимодействие)
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-10. Способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности**

Шаг, номер	Результат
1.	Акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности
3.	<i>Организует культурно-просветительскую деятельность с использованием отечественного и зарубежного опыта.</i> Формулировка указывает на деятельность, которую должен выполнять выпускник
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка содержит указание на знания выпускника: отечественный и зарубежный опыт организации (или реализации) культурно-просветительской дея-

	тельности
8.	<i>Организует культурно-просветительскую деятельность.</i> Собеседования с работодателями показали, что от учителя в некоторых случаях требуется проведение культурно-просветительской деятельности, однако функции по ее организации возложены на члена школьной администрации
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-11. Способен выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка многосоставная: часть формулировки указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции, часть – нет
2.	ПК-11.1 <i>Выявляет возможности региональной культурной образовательной среды для осуществления культурно-просветительской (в том числе, образовательной) деятельности</i>
	ПК-11.2 <i>Использует возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности</i>

**ПК-11.1**

*Выявляет возможности региональной культурной образовательной среды для осуществления культурно-просветительской (в том числе, образовательной) деятельности*

2.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указания на знания выпускника
13.	<i>Принимает обоснованное решение о ресурсах реализации заданной культурно-просветительской (в том числе, образовательной) программы на основе анализа возможностей региональной культурной образовательной среды.</i> Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок
14.	Формулировка соответствует уровню деятельности, завершающейся получением

	важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны ее граничные условия и объект (за счет неконкретности адресата мероприятия)
20.	Корректировка на данном шаге будет зависеть от конкретного вуза и запроса потенциальных работодателей его выпускников: <i>Принимает обоснованное решение о ресурсах реализации заданной программы [характеристика программы и ее целевой группы, например: культурно-просветительской программы для жителей микрорайона, программы информирования в рамках предпрофильной подготовки, программы эстетического воспитания учащихся определенной возрастной группы и т.п.] на основе анализа возможностей заданной социокультурной среды [населенный пункт, регион, микрорайон и т.п.]</i>
21.	В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции
23.	ПК-11.1 <b>Принимает обоснованное решение о ресурсах реализации заданной программы [характеристика программы и ее целевой группы, например: культурно-просветительской программы для жителей микрорайона, программы информирования в рамках предпрофильной подготовки, программы эстетического воспитания учащихся определенной возрастной группы и т.п.] на основе анализа возможностей заданной социокультурной среды [населенный пункт, регион, микрорайон и т.п.]</b>

ПК-11.2. *Использует возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности*

2.	Акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности или на эффект осуществления деятельности
3.	<i>Организует культурно-просветительскую деятельность, используя возможности региональной культурной образовательной среды.</i> Формулировка дублирует формулировку ПК-10, несколько сужая граничные

условия деятельности
Работа над формулировкой прекращена

**ФГОС ВПО по направлению подготовки «бакалавр юриспруденции»**

**Оперативный работник.**

**Специализация «оперативно-разыскная деятельность в уголовно-исполнительной системе (УИС)»**

**Потенциальный работодатель: учреждения и органы исполнения наказаний Приволжского и Южного федеральных округов.**

**ПК-1. Готов участвовать в разработке нормативных актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
9.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе («участвует»)
12.	Консультации с работодателем позволили выяснить, что в функции оперативных сотрудников не входит разработка нормативных актов (т.е. создание общеобязательных норм); вместе с тем, они могут привлекаться к обсуждению предложений по изменению имеющихся нормативных актов, тем более в ситуации проводимой тюремной реформы
13.	<p>ПК-1.1</p> <p><i>Дает, согласно заданной структуре, обоснованное заключение о необходимости внесения изменений в предложенный нормативный акт или об отсутствии такой необходимости.</i></p> <p>ПК-1.2</p> <p><i>Обоснованно предлагает содержание изменений для внесения их в заданный нормативный акт на основании предложенного экспертного заключения о проблемах нормативного регулирования определенного вопроса</i></p>

	Формулировки не дублируют ни одной из имеющихся в списке формулировок
14.	Формулировка соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
16.	Выявлены формулировки, указывающие на другие операции, составляющие требуемую деятельность: формулировки ПК-1.1 и ПК-1.2 описывают последовательно выполняемые операции
18.	<i>Дает обоснованное заключение о необходимости \ отсутствии необходимости внесения изменений в предложенный нормативный акт и/или предлагает содержание изменений</i>
19.	В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны объект и граничные условия
20.	<i>Дает обоснованное заключение о необходимости \ отсутствии необходимости внесения изменений в предложенный нормативный акт и/или предлагает содержание изменений по следующим вопросам:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– режимные требования к учреждениям УИС, а также к осужденным и лицам, заключенным под стражу,</li> <li>– правила внутреннего распорядка СИЗО, ИУ и ВК,</li> <li>– взаимодействие подразделений ФСИН с подразделениями других правоохранительных органов</li> </ul>
21.	В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой
23.	ПК-1 <b>Дает обоснованное заключение о необходимости \ отсутствии необходимости внесения изменений в предложенный нормативный акт и/или предлагает содержание изменений по следующим вопросам:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– режимные требования к учреждениям УИС, а также к осужденным и лицам, заключенным под стражу,</li> <li>– правила внутреннего распорядка СИЗО, ИУ и ВК,</li> <li>– взаимодействие подразделений ФСИН с подразделениями других правоохранительных органов</li> </ul>

**ПК-2. Готов осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры**

Шаг, номер	Результат
1.	<p>Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции.</p> <p>Формулировка не содержит даже косвенного указания на деятельность, поскольку «профессиональная деятельность» не обозначена и ее содержание из формулировки не следует (та же формулировка может быть применена к деятельности, например, менеджера, педагога и т.п.)</p>
9.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка не указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-3. Готов обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции.
9.	Формулировка указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
10.	<p>Формулировка предполагает, что профессиональная деятельность выпускника способствует поддержанию режима законности, т.е. сводится к выявлению ситуаций, не соответствующих действующему законодательству, и приведению их характеристик в соответствие с определенными законодательством или к устранению последствий</p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
13.	<p>ПК-3.1 <i>Дает обоснованную оценку ситуации с позиций соблюдения законодательства.</i></p> <p>ПК-3.2 <i>Предлагает меры по устранению нарушений законодательства</i></p>
14.	ПК-3.1

	<p>Соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта в случае, если оценка оказывается отрицательной.</p> <p>ПК-3.2</p> <p>Соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта</p>
16.	<p>ПК-3.1</p> <p>Формулировка «предлагает меры по устранению выявленных нарушений законодательства» описывает операцию, следующую за отрицательной оценкой</p>
18.	<p><i>Дает обоснованную оценку ситуации с позиций соблюдения законодательства и предлагает меры по устранению выявленных нарушений законодательства</i></p>
19.	<p>В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны объект и граничные условия</p>
20.	<p><i>Дает обоснованную с позиций соблюдения законодательства оценку следующих ситуаций:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>выполнение требований безопасности в учреждениях и органах УИС сотрудниками УИС,</i></li> <li>- <i>соблюдение сотрудниками УИС режима секретности и защиты сведений об органах, осуществляющих оперативно-разыскную деятельность,</i></li> <li>- <i>практика проведения следственных действий, закрепленных в качестве таковых нормами Уголовно-процессуального кодекса РФ, в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления,</i></li> <li>- <i>практика проведения оперативно-разыскных мероприятий, закрепленных в качестве таковых Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности» в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления,</i></li> <li>- <i>практика применения мер принуждения в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления,</i></li> <li>- <i>практика проведения служебной проверки (расследования) в отношении сотрудников УИС, совершивших дисциплинарный проступок, -</i></li> </ul> <p><i>и предлагает меры по устранению выявленных нарушений законодательства со стороны сотрудников УИС</i></p>



21.	В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой
23.	<p>ПК-3</p> <p>Дает обоснованную с позиций соблюдения законодательства оценку следующих ситуаций:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- выполнение требований безопасности в учреждениях и органах УИС сотрудниками УИС,</li> <li>- соблюдение сотрудниками УИС режима секретности и защиты сведений об органах, осуществляющих оперативно-разыскную деятельность,</li> <li>- практика проведения следственных действий, закрепленных в качестве таковых нормами Уголовно-процессуального кодекса РФ, в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления,</li> <li>- практика проведения оперативно-разыскных мероприятий, закрепленных в качестве таковых Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности» в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления,</li> <li>- практика применения мер принуждения в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления,</li> <li>- практика проведения служебной проверки (расследования) в отношении сотрудников УИС, совершивших дисциплинарный проступок, -</li> </ul> <p>и предлагает меры по устранению выявленных нарушений законодательства со стороны сотрудников УИС</p>

**ПК-4. Способен принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<i>Совершает юридические действия, ссылаясь на соответствующие нормативно-</i>

	<p><i>правовые акты.</i></p> <p>Консультации с работодателем позволили интерпретировать словосочетание «юридические действия» как действия оперативных сотрудников УИС по обеспечению реализации правовых норм их адресатами, осуществляемые в определенной процедурно-процессуальной форме, т.е. как правоприменение. Принятие решения, в таком случае, является одной из стадий правоприменения, поэтому не должно рассматриваться в качестве самостоятельной единицы содержания в формулировке результата деятельности.</p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
14.	<p>Формулировка соответствует уровню общей задачи профессиональной деятельности</p>
15.	<p>ПК-4.1</p> <p><i>Определяет действие, адекватное ситуации.</i></p> <p>ПК-4.2</p> <p><i>Планирует проведение служебной проверки (расследования), осуществляет ее и принимает обоснованное решение по ее итогам.</i></p> <p>ПК-4.3</p> <p><i>Определяет следственные действия, закрепленных в качестве таковых нормами Уголовно-процессуального кодекса РФ, адекватные и достаточные в предлагаемых обстоятельствах, планирует и осуществляет их проведение, оформляя соответствующую документацию.</i></p> <p>ПК-4.4</p> <p><i>Определяет оперативно-разыскные мероприятия, закрепленные в качестве таковых Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности», адекватные и достаточные в предлагаемых обстоятельствах, планирует и осуществляет их проведение, оформляя соответствующую документацию.</i></p> <p>ПК-4.5</p> <p><i>Осуществляет техническое сопровождение следственных действий или оперативно-разыскных мероприятий, обоснованно выбирая из числа закрепленных в перечне видов специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации, утвержденных Постановлением Правительства РФ от 1 июля 1996 г. № 770, оперативно-техническое средство или специальное средство, адекватное и достаточное в предлагаемых обстоятельствах, оформляя соответствующую документацию</i></p>

19.	В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны объект и граничные условия
20.	<p>ПК-4.1 <i>Определяет адекватное ситуации действие в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления.</i></p> <p>ПК-4.2 <i>Планирует проведение служебной проверки (расследования) в отношении сотрудников УИС, осуществляет ее и принимает обоснованное решение по ее итогам.</i></p> <p>Для ПК 4.3-4.5 граничными условиями осуществления действий и мероприятий будет их направленность на сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления</p>
21.	<p>ПК-4.1-4.2 В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировками.</p> <p>ПК-4.3-4.5 В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировками, только в отношении некоторых технологий профессиональной деятельности, что заставляет перечислить те следственные действия, оперативно-разыскные мероприятия и спецсредства, проведение \ применение которых может быть смоделировано</p>
22.	<p>ПК 4.3 В числе следственных действий, осуществление которых может быть проведено и оценено в модельной ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– допрос подозреваемого, обвиняемого, потерпевшего, свидетеля, эксперта, специалиста, переводчика,</li> <li>– осмотр места происшествия, местности, жилища, иного помещения, предметов, документов,</li> <li>– освидетельствование,</li> <li>– следственный эксперимент,</li> </ul>

- обыск, в том числе личный,
- выемка,
- арест, осмотр, выемка почтово-телеграфного отправления,
- очная ставка,
- предъявление для опознания,
- проверка показаний на месте

#### ПК 4.4

В числе оперативно-разыскных мероприятий, осуществление которых может быть проведено и оценено в модельной ситуации:

- опрос,
- наведение справок,
- опознание трупа (*макет*),
- сбор образцов для сравнительного исследования,
- проверочная закупка,
- исследование предметов и документов,
- наблюдение,
- отождествление личности,
- обследование помещений, зданий, сооружений, участков местности и транспортных средств,
- оперативное внедрение,
- оперативный эксперимент.

#### ПК 4.5

В числе оперативно-технических средств, применение которых может быть проведено и оценено в модельной ситуации:

- средства поиска,
- средства фотографии, аудио- и видеозаписи бытового назначения,
- средства связи,
- средства сигнализации,
- средства активной обороны и защиты,
- [*перечень средств*] средства из списка, утвержденного Постановлением Правительства РФ от 1 июля 1996 г. № 770 (*закрытая информация*).

В числе специальных средств, применение которых может быть проведено и оценено в модельной ситуации:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– браслеты,</li> <li>– специальные химические вещества</li> </ul>
23.	<p>ПК 4.1 <b>Определяет адекватное ситуации действие в отношении сотрудников УИС, осужденных, лиц, заключенных под стражу, подозреваемых или обвиняемых в совершении преступления.</b></p> <p>ПК 4.2 <b>Планирует проведение служебной проверки (расследования) в отношении сотрудников УИС, осуществляет и принимает обоснованное решение по ее итогам.</b></p> <p>ПК 4.3 <b>Определяет следственные действия, закрепленные в качестве таковых нормами Уголовно-процессуального кодекса РФ<sup>1</sup>, адекватные и достаточные в предлагаемых обстоятельствах, планирует и осуществляет их проведение, оформляя соответствующую документацию.</b></p> <p>ПК 4.4 <b>Определяет оперативно-разыскные мероприятия, закрепленные в качестве таковых Федеральным законом «Об оперативно-розыскной деятельности»<sup>2</sup>, адекватные и достаточные в предлагаемых обстоятельствах, планирует и осуществляет их проведение, оформляя соответствующую документацию.</b></p> <p>ПК 4.5 <b>Осуществляет техническое сопровождение следственных действий или оперативно-разыскных мероприятий, обоснованно выбирая из числа закрепленных в перечне видов специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации, утвержденных Постановлением Правительства РФ от 1 июля 1996 г. № 770, оперативно-техническое средство или специальное средство<sup>3</sup>, адекватное и достаточное в предлагаемых обстоятельствах, оформляя соответствующую документацию</b></p>

<sup>1</sup> При составлении контрольно-измерительных материалов необходимо ориентироваться на следственные действия, перечисленные на шаге 21.

<sup>2</sup> При составлении контрольно-измерительных материалов необходимо ориентироваться на оперативно-разыскные мероприятия, перечисленные на шаге 21.

<sup>3</sup> При составлении контрольно-измерительных материалов необходимо ориентироваться на оперативно-технические и специальные средства, перечисленные на шаге 21.

**ПК-5. Способен применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности**

Шаг, номер	Результат
1.	<p>Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции.</p> <p>«Реализация нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности» как часть формулировки может быть применена к любым субъектам любой профессиональной деятельности, поскольку соблюдая, исполняя или используя правило поведения, закрепленное нормой, они фактически осуществляют ее реализацию. Применение, обладая, некоторой спецификой, вместе с тем, является наряду с соблюдением, исполнением или использованием, формой реализации норм материального или процессуального права. Таким образом, в качестве результата деятельности должна рассматриваться не реализация норм права, а применение нормативно-правовых актов в профессиональной деятельности</p>
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка содержит указание на знания, которыми оперирует выпускник, демонстрируя требуемую деятельность, на уровне применения (умение)
8.	<p><i>Совершает юридические действия, ссылаясь на соответствующие нормативно-правовые акты.</i></p> <p>Полученная формулировка дублирует уже имеющуюся в списке специальных компетенций формулировку (ПК-4)</p>
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-6. Способен юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<p><i>Квалифицирует преступления, иные правонарушения, проступки.</i></p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
14.	Деятельность соответствует уровню деятельности, завершающейся получением

	важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевиден объект
20.	<i>На основе описания ситуации квалифицирует преступления, иные правонарушения, проступки, совершаемые:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сотрудниками УИС,</li> <li>– осужденными,</li> <li>– лицами, заключенными под стражу</li> </ul>
21.	В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой
23.	<b>ПК-6</b> <b>На основе описания ситуации квалифицирует преступления, иные правонарушения, проступки, совершаемые:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сотрудниками УИС,</li> <li>– осужденными,</li> <li>– лицами, заключенными под стражу</li> </ul>

#### **ПК-7. Способен разрабатывать юридические документы**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<i>Разрабатывает юридические документы в соответствии с поставленной задачей и/или достигнутыми результатами профессиональной деятельности, самостоятельно и обоснованно определяя требуемый формат документов.</i> Полученная формулировка дублирует имеющуюся в списке специальных компетенций формулировку ПК-12 «отражает результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации»
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-8. Готов обеспечивать законность и правопорядок, общественную безопасность и личную безопасность граждан, охранять общественный порядок**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка многосоставная: часть формулировки указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции, часть – нет
2.	ПК-8.1. <i>Готов обеспечивать законность и правопорядок.</i> ПК-8.2. <i>Участствует в мероприятиях по охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности и личной безопасности граждан</i>

*ПК-8.1. Готов обеспечивать законность и правопорядок*

2.	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции.
9.	Формулировка указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
10.	<i>Дает обоснованную оценку ситуации с позиций соблюдения законодательства и предлагает меры по устранению выявленных нарушений законодательства.</i> Формулировка дублирует уже имеющуюся в списке формулировку (ПК-3)
Работа над формулировкой прекращена	

*ПК-8.2. Участствует в мероприятиях по охране общественного порядка и обеспечения общественной безопасности и личной безопасности граждан*

2.	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
9.	Формулировка не содержит указания на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе
12.	Консультации с работодателями показали, что: 1) законодательно охрана общественного порядка и общественной безопасности не разведены, хотя преступления против одного и другого имеют разный состав; 2) мероприятия по охране общественного порядка и общественной безопасности различаются;



	<p>3) эти различия в незначительной степени касаются оперативных работников, поскольку их участие сводится к оперативно-разыскным действиям и (при необходимости) применению средств принуждения («оперативника нецелесообразно ставить в оцепление»)</p>
13.	<p>ПК-8.2.1 <i>Обоснованно выбирает оперативно-разыскные мероприятия, адекватные и достаточные в условиях реализации мероприятий по охране общественного порядка и общественной безопасности, и осуществляет их проведение.</i></p> <p>ПК-8.2.2 <i>Осуществляет техническое сопровождение проводимых оперативно-разыскных мероприятий, обоснованно выбирая и используя оперативно-техническое средство из числа закрепленных в перечне видов специальных технических средств, предназначенных для негласного получения информации, утвержденных Постановлением Правительства РФ от 1 июля 1996 г. № 770, и/или специальные средства, адекватные и достаточные в условиях реализации мероприятий по охране общественного порядка и общественной безопасности.</i></p> <p>ПК-8.2.3 <i>Обоснованно применяет меры принуждения, закрепленные в административном и уголовно-процессуальном законодательстве, адекватные и достаточные в условиях реализации мероприятий по охране общественного порядка и общественной безопасности.</i></p> <p>ПК-8.2.4 <i>Обоснованно предлагает и реализует меры защиты личности граждан от противоправных посягательств в конкретной ситуации.</i></p> <p>Формулировки не дублируют ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
14.	<p>Деятельность соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта</p>
19.	<p>ПК-8.1.1.-ПК-8.1.3 Формулировка содержит все необходимые составляющие.</p> <p>ПК-8.1.4 В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевиден объект</p>
20.	<p>ПК-8.1.4</p>

	<p><i>Обоснованно предлагает и реализует меры защиты для следующих категорий граждан:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>лиц, с которыми осуществляется кратковременный контакт,</i></li> <li>– <i>персонала учреждений и органов ФСИН России,</i></li> <li>– <i>конфидентов,</i></li> <li>– <i>участников уголовного процесса, признанных в таком статусе Уголовно-процессуальным кодексом РФ,</i></li> <li>– <i>родных вышеперечисленных категорий граждан, -</i></li> </ul> <p><i>от противоправных посягательств в конкретной ситуации</i></p>
21.	<p>ПК-8.1.1.-ПК-8.1.3</p> <p>В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции (проведение спецмероприятий).</p> <p>Работа над формулировками ПК-8.1.1.-ПК-8.1.3. прекращена.</p> <p>ПК-8.1.4. В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать часть деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции</p>
23.	<p>ПК-8</p> <p><b>Обоснованно предлагает меры защиты от противоправных посягательств следующих категорий граждан:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>лиц, с которыми осуществляется кратковременный контакт,</b></li> <li>– <b>персонала учреждений и органов ФСИН России,</b></li> <li>– <b>конфидентов,</b></li> <li>– <b>участников уголовного процесса, признанных в таком статусе Уголовно-процессуальным кодексом РФ,</b></li> <li>– <b>родных вышеперечисленных категорий граждан, -</b></li> </ul> <p><b>в заданной (модельной) ситуации</b></p>

**ПК-9. Готов уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина**

Шаг, номер	Результат
1.	формулировка многосоставная: часть формулировки указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональ-

	ной функции, часть - нет
2.	ПК-9.1. <i>Уважает честь и достоинство личности</i> ПК-9.2. <i>Соблюдает права и свободы человека и гражданина</i> ПК-9.3. <i>Защищает права и свободы человека и гражданина</i>

*ПК-9.1. Уважает честь и достоинство личности*

2.	Формулировка ни прямо, ни косвенно не указывает на деятельность, которую должен выполнять выпускник. Содержание формулировки соотносится с фрагментом СЛК-7 «готов к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, толерантность к другой культуре», входящим в другой блок компетенций
10.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
12.	Формулировка не указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе
Работа над формулировкой прекращена	

*ПК-9.2. Соблюдает права и свободы человека и гражданина*

2.	Формулировка ни прямо, ни косвенно не указывает на деятельность, которую должен выполнять выпускник Формулировка указывает граничные условия любой профессиональной деятельности и в таком виде может быть применена к любым субъектам любой профессиональной деятельности.
10.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка не указывает на роль выпускника в производственном или вспомогательном процессе
Работа над формулировкой прекращена	

*ПК-9.3. Защищает права и свободы человека и гражданина*

2.	<b>ПК-9.3. Готов защищать права и свободы человека и гражданина</b> Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции. Сказанное верно, если в формулировке образовательного результата слово «за-
----	--

	щищать» рассматривать в узком значении (защищать в суде, восстанавливать права в суде). Если же говорить о защите прав и свобод человека и гражданина в общепринятом значении, то при реализации практически всех профессиональных компетенций, по сути, защищаются права и свободы человека и гражданина. Согласно ст. 2 Конституции РФ защита прав и свобод человека и гражданина рассматривается как обязанность государства в целом
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы, которыми должен руководствоваться выпускник, осуществляя деятельность
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
14.	Конкретизация формулировки на основе узкого толкования понятия «защищать» оказалась отвергнута потенциальными работодателями на том основании, что данная деятельность не входит в профессиональные функции оперативных сотрудников

**ПК-10. Готов выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<i>Выявляет, пресекает и раскрывает преступления и иные правонарушения.</i> Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок. Расследование преступлений и иных правонарушений не является, согласно процессуальным нормам, функцией оперативных работников, поэтому не может рассматриваться как результат деятельности рассматриваемой категории работников
14.	Формулировка соответствует уровню общей задачи профессиональной деятельности
15.	ПК-10.1 <i>Выявляет лица и факты, представляющие оперативный интерес, и осуществля-</i>

	<p><i>ет проверку полученной информации, основывая свои действия на типовых алгоритмах действий по выявлению и/или пресечению и/или раскрытию преступлений, иных правонарушений, проступков и соблюдая требования режима секретности и конспирации при проведении оперативно-разыскных мероприятий, работе с конфидентами и документами, содержащими секретные сведения.</i></p> <p>ПК-10.2</p> <p><i>Получает информацию и делает выводы в процессе наблюдения \ общения с осужденными и лицами, заключенными под стражу, в конкретной ситуации, используя психологические приемы общения и с учетом субкультуры криминального мира.</i></p>
19.	<p>ПК-10.1</p> <p>В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевиден объект.</p> <p>ПК-10.2</p> <p>Формулировка содержит все необходимые составляющие</p>
20.	<p>ПК-10.1</p> <p><i>Выявляет лица и факты, представляющие оперативный интерес, и осуществляет проверку полученной информации, основывая свои действия на типовых алгоритмах действий по выявлению и/или пресечению и/или раскрытию преступлений, иных правонарушений, проступков, совершаемых следующими категориями граждан:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>– сотрудниками УИС,</i></li> <li><i>– осужденными,</i></li> <li><i>– лицами, заключенными под стражу, -</i></li> </ul> <p><i>и соблюдая требования режима секретности и конспирации при проведении оперативно-разыскных мероприятий, работе с конфидентами и документами, содержащими секретные сведения</i></p>
21.	<p>ПК-10.1, ПК-10.2</p> <p>В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции.</p> <p>Вместе с тем, такого рода опыт может быть получен обучающимися в процессе прохождения практики</p>
Работа над формулировкой прекращена	

**ПК-11. Готов осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции.
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<i>Осуществляет предупреждение правонарушений, выявляя и устраняя причины и условия, способствующие их совершению.</i> Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок
14.	Соответствует уровню общей задачи профессиональной деятельности
15.	ПК-11.1 <i>Дает обоснованную оценку условий (ситуации) с точки зрения перспективы совершения правонарушений.</i> ПК-11.2 <i>Делает выводы о причинах совершения правонарушений и об условиях, провоцирующих или способствующих совершению правонарушений, преступлений, иных проступков на основе причинно-следственного анализа и ретроспективного анализа ситуации.</i> ПК-11.3 <i>Приводит обоснованный прогноз развития преступной деятельности в заданной ситуации.</i> ПК-11.4 <i>Разрабатывает систему мер по устранению условий, провоцирующих или способствующих совершению правонарушений</i>
19.	В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны граничные условия деятельности
20.	ПК-11.1 <i>Дает обоснованную оценку условий с точки зрения перспективы совершения правонарушений, преступлений, иных проступков в учреждениях и на объектах УИС.</i> ПК-11.2

	<p><i>Делает выводы о причинах совершения правонарушений, преступлений, иных проступков и об условиях, провоцирующих или способствующих совершению правонарушений, преступлений, иных проступков, на основе причинно-следственного анализа и ретроспективного анализа ситуации в учреждениях и органах УИС.</i></p> <p>ПК-11.3</p> <p><i>Приводит обоснованный прогноз развития преступной деятельности в заданной ситуации.</i></p> <p>ПК-11.4</p> <p><i>Разрабатывает систему мер по устранению условий, провоцирующих или способствующих совершению правонарушений, преступлений, иных проступков в учреждениях и органах УИС</i></p>
21.	<p>В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции</p>
23.	<p>ПК-11.1</p> <p><b>Дает обоснованную оценку условий в учреждениях и на объектах УИС с точки зрения перспективы совершения правонарушений, преступлений, иных проступков.</b></p> <p>ПК-11.2</p> <p><b>Делает выводы о причинах совершения правонарушений, преступлений, иных проступков и об условиях, провоцирующих или способствующих совершению правонарушений, преступлений, иных проступков на основе причинно-следственного анализа и ретроспективного анализа ситуации в учреждениях и органах УИС.</b></p> <p>ПК-11.3</p> <p><b>Приводит обоснованный прогноз развития преступной деятельности в заданной ситуации.</b></p> <p>ПК-11.4</p> <p><b>Разрабатывает систему мер по устранению условий, провоцирующих или способствующих совершению правонарушений, преступлений, иных проступков в учреждениях и органах УИС</b></p>

**ПК-12. Способен правильно и полно отражать результаты профессиональной деятельности в юридической и иной документации**

Шаг, номер	Результат
1.	<p>Формулировка указывает на деятельность, которая является общим способом деятельности, освоенным выпускником, ресурсом успешного выполнения профессиональной функции и может проводиться с произвольным объектом.</p> <p>Работа над формулировкой прекращена</p>

Дальнейшую работу над формулировкой следует проводить в рамках декомпозиции общекультурных компетенций, определенных во ФГОС подготовки бакалавра юриспруденции.

Формулировка соотносится с фрагментом ОК-1: «умеет грамотно, логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь», уточняя ее в части видов продуктов письменной коммуникации и дополняя в части выбора адекватного формата документа.

*Создает продукт письменной коммуникации в соответствии с поставленной задачей и \ или достигнутыми результатами профессиональной деятельности, самостоятельно и обоснованно определяя требуемый формат документа.*

*из числа следующих групп документов:*

*процессуальные документы:*

- документы, связанные с проведением служебной проверки (расследования),*
- документы, связанные с проведением оперативно-разыскных мероприятий,*
- документы, связанные с проведением следственных действий,*
- документы, связанные с применением мер принуждения,*
- документы, фиксирующие показания оперативно-технических и специальных средств;*

*служебные документы:*

- характеристики,*
- представления,*
- рапорты,*
- запросы,*
- планы,*
- отчеты,*
- макет личного дела \ личное дело осужденного,*
- макет дела оперативного учета.*



Вместе с тем, следует заметить, что оценивание данной компетенции может быть связано с оцениванием ряда специальных компетенций, в процессе которого обучающийся предъявляет свое решение в формате, соответствующем формату служебного или процессуального документа.

### ПК-13. Способен толковать различные правовые акты

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности или мотивы
7.	Из формулировки не следует, толкует ли обучающийся произвольно заданный (ранее неизвестный) правовой акт или в заданной ситуации, заданным способом осуществляется толкование известного обучающемуся правового акта. В последнем случае формулировка содержит указание на знания выпускника
13.	<i>Толкует различные правовые акты в соответствии с ситуацией и задачей профессиональной деятельности.</i> Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в тексте формулировок
14.	Формулировка соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта или недостаточных для его получения
16.	На шаге 13 других формулировок не получено. ПК-4 и ПК-6 описывают деятельность выпускника по правоприменению, первым этапом которой является толкование: операция входит в состав деятельности, уже описанной формулировкой специальной компетенции. Толкование как разъяснение смысла и содержания норм, содержащихся в правовых актах, является частью процесса правоприменения. Обоснование действий также предполагает оценку не только фактических обстоятельств, но и содержания правовых норм, подлежащих применению, что, в свою очередь, является проявлением процесса толкования
Работа над формулировкой прекращена	

**ФГОС ВПО по направлению подготовки «бакалавр менеджмента»**

**Специалист по маркетингу**

**Потенциальный работодатель: руководители и их заместители по работе с персоналом коммерческих организаций г. Самары**

**ПК-10. Способен участвовать в разработке маркетинговой стратегии организаций, планировать и осуществлять мероприятия, направленные на ее реализацию**

Шаг, номер	Результат
1.	формулировка многосоставная: часть формулировки указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции, часть – нет
2.	ПК-10.1. <i>Способен участвовать в разработке маркетинговой стратегии организации.</i> ПК-10.2. <i>Способен планировать и осуществлять мероприятия, направленные на реализацию маркетинговой стратегии организации</i>

*ПК-10.1. Способен участвовать в разработке маркетинговой стратегии организации*

2	Формулировка не указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
9.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка указывает на роль выпускника – «участие» – в процессе «разработка маркетинговой стратегии»
12.	Собеседование с работодателями показало, что позиция «участвует» означает, что описанная деятельность может быть выполнена группой работников, выпускник должен быть в состоянии осуществить в полном объеме заявленную в формулировке деятельность. При этом маркетинговая стратегия сводится к принятию принципиального решения, в то время как обязанности специалиста по маркетингу сводятся, в первую очередь, к разработке детальных политик: ценовой, продуктовой, сбытовой, коммуникационной
13.	ПК-10.1.1

	<p><i>Разрабатывает продуктовую политику организации.</i></p> <p>ПК-10.1.2</p> <p><i>Разрабатывает сбытовую политику организации.</i></p> <p>ПК-10.1.3</p> <p><i>Разрабатывает ценовую политику организации.</i></p> <p>ПК-10.1.4</p> <p><i>Разрабатывает коммуникационную политику организации.</i></p> <p>Формулировки не дублируют имеющиеся в списке формулировки</p>
14.	Все формулировки соответствуют уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	Во всех формулировках неочевидны граничные условия деятельности
20.	<p>ПК-10.1</p> <p><i>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает продуктовую политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</i></p> <p>ПК-10.2</p> <p><i>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает сбытовую политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</i></p> <p>ПК-10.3</p> <p><i>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает ценовую политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</i></p> <p>ПК-10.4</p> <p><i>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает коммуникационную политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики</i></p>
21.	В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировками

*ПК-10.2. Способен планировать и осуществлять мероприятия, направленные на реализацию маркетинговой стратегии организации*

2.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности и мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<p>ПК-10.2.1 <i>Разрабатывает комплекс маркетинга на основе заданной маркетинговой стратегии.</i></p> <p>ПК-10.2.2 <i>Осуществляет мероприятия, направленные на реализацию маркетинговой стратегии организации.</i></p> <p>Формулировки не дублируют имеющиеся в списке формулировки</p>
14.	Формулировки соответствуют уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
19.	В полученных формулировках деятельность указана таким образом, что неочевидны объект и граничные условия
20.	<p>ПК-10.2.1 <i>Разрабатывает комплекс маркетинга на краткосрочный период (до полугода) на основе цели маркетинга на краткосрочный период в отсутствие сформулированной маркетинговой политики в организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</i></p> <p>ПК-10.2.2 <i>Осуществляет мероприятия, направленные на реализацию маркетинговой политики организации или комплекса маркетинга на краткосрочный период (до полугода) в отсутствие сформулированной маркетинговой политики в организации [перечень секторов экономики] секторов экономики</i></p>
21.	<p>ПК-10.2.1 В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой.</p> <p>ПК-10.2.2 В условиях образовательного процесса не может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой</p>

	Работа с формулировкой прекращена
23.	<p>ПК-10.1  <b>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает продуктовую политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</b></p> <p>ПК-10.2  <b>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает сбытовую политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</b></p> <p>ПК-10.3  <b>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает ценовую политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</b></p> <p>ПК-10.4  <b>На основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований, разрабатывает коммуникационную политику организации [перечень секторов экономики] секторов экономики.</b></p> <p>ПК-10.5  <b>Разрабатывает комплекс маркетинга на краткосрочный период (до полугода) на основе цели маркетинга на краткосрочный период в отсутствие сформулированной маркетинговой политики в организации [перечень секторов экономики] секторов экономики</b></p>

**ПК-29. Способен анализировать поведение потребителей экономических благ и формирование спроса**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности и мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника
13.	<i>Делает выводы, необходимые для разработки продуктивно-маркетинговой стратегии, ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики на основе анализа поведения потребителей эконо-</i>

	<p><i>мических благ и формирования спроса.</i></p> <p>Формулировка не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
14.	<p>Формулировка соответствует уровню отдельных операций, не достаточных для получения важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта (должен быть обеспечен адекватный объект анализа – информация о поведении потребителей экономических благ и формирование спроса)</p>
16.	<p>На шаге 13 получена одна формулировка.</p> <p>В перечне профессиональных компетенций, определенных стандартом, не выявлены формулировки, указывающие на другие операции, составляющие требуемую деятельность</p>
17.	<p><i>Разрабатывает программу маркетингового исследования с целью последующей разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики</i></p>
18.	<p><i>Разрабатывает программу маркетингового исследования с целью последующей разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики и делает выводы, необходимые для разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики, на основе реализованной программы</i></p>
19.	<p>В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны граничные условия</p>
20.	<p><i>Разрабатывает программу маркетингового исследования с целью последующей разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики в организации [перечень секторов экономики] секторов экономики и делает выводы, необходимые для разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики, на основе реализованной программы</i></p>
21.	<p>В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции</p>
23.	<p>ПК-29</p> <p><b>Разрабатывает программу маркетингового исследования с целью последующей разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики в организации [перечень секторов</b></p>

	<b>экономики] секторов экономики и делает выводы, необходимые для разработки ценовой политики, продуктовой политики, сбытовой политики, коммуникационной политики, на основе реализованной программы</b>
--	--

**ПК-36. Умеет использовать в практической деятельности организаций информацию, полученную в результате маркетинговых исследований и бенчмаркинга**

Шаг, номер	Результат
1.	Акцент в формулировке сделан на использование \ применение определенных ресурсов при осуществлении деятельности
3.	<i>Осуществляет практическую деятельность, используя информацию, полученную в результате маркетинговых исследований и бенчмаркинга</i> Формулировка не позволяет составить представление о содержании деятельности
9.	Формулировка не указывает на эффекты успешного выполнения выпускником профессиональной функции
11.	Формулировка указывает на роль выпускника: выполняя свою профессиональную функцию, выпускник является потребителем информации, полученной в результате маркетингового исследования и бенчмаркинга
12.	Собеседование с работодателями показало, что специалист по маркетингу не является потребителем информации, полученной в результате бенчмаркинга. Собеседование с работодателями показало, что специалист по маркетингу является потребителем информации, полученной в результате маркетингового исследования в процессе выполнения следующих профессиональных функций: <ul style="list-style-type: none"> <li>– разрабатывает ценовую политику,</li> <li>– осуществляет сегментирование рынка,</li> <li>– разрабатывает продуктовую политику,</li> <li>– разрабатывает сбытовую политику,</li> <li>– разрабатывает коммуникационную политику</li> </ul>

13.	<p>ПК-36.1 <i>Разрабатывает ценовую политику организации на основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований.</i></p> <p>ПК-36.2 <i>Осуществляет сегментирование рынка организации на основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований.</i></p> <p>ПК-36.3 <i>Разрабатывает продуктовую политику организации на основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований.</i></p> <p>ПК-36.4 <i>Разрабатывает сбытовую политику организации на основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований.</i></p> <p>ПК-36.5 <i>Разрабатывает коммуникационную политику организации на основе информации, полученной в результате маркетинговых исследований</i></p> <p>ПК-36.2 не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок ПК-36.1, ПК-36.3, ПК-36.4, ПК-36.5 дублируют ПК-10.1, ПК-10.2, ПК-10.3, ПК-10.4. Работа над формулировками прекращена</p>
14.	Соответствует уровню отдельных операций, не завершающихся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта
16.	<p>Операция входит в состав деятельности, уже описанной формулировкой специальной компетенции: операция по сегментированию рынка является частью разработки политик (см. ПК-10.1, ПК-10.2, ПК-10.3, ПК-10.4).</p> <p>Работа над формулировкой прекращена</p>

**ПК-48. Умеет находить и оценивать новые рыночные возможности и формулировать бизнес-идею**

Шаг, номер	Результат
1.	Формулировка указывает на деятельность, которую должен осуществлять выпускник в рамках выполнения профессиональной функции
4.	Формулировка не содержит указания на ценности и мотивы
7.	Формулировка не содержит указание на знания выпускника



13.	<p>ПК-48.1 <i>Планирует и проводит маркетинговое исследование по оценке рыночных возможностей организации.</i></p> <p>ПК-48.2 <i>Формулирует на основе оценки рыночных возможностей бизнес-идею, касающуюся продаж имеющегося продукта на новом рынке.</i></p> <p>ПК-48.3 <i>Формулирует идею (прототип) нового продукта</i></p>
	<p>ПК-48.1 дублирует (как частный случай: один из видов исследования) ПК-29. Работа над формулировкой завершена</p> <p>ПК-48.2 дублирует (как частный случай: один из видов рынков) ПК-10.1, ПК-10.2, ПК-10.3, ПК-10.4. Работа над формулировкой завершена.</p> <p>ПК-48.3 не дублирует ни одной из имеющихся в списке формулировок</p>
14.	<p>Формулировка соответствует уровню деятельности, завершающейся получением важного, с точки зрения реализации профессиональной функции, результата \ продукта</p>
19.	<p>В полученной формулировке деятельность указана таким образом, что неочевидны граничные условия</p>
20.	<p><i>Формулирует идею (прототип) нового продукта на основе результатов маркетингового исследования по оценке рыночных возможностей организации [перечень секторов экономики] секторов экономики</i></p>
21.	<p>В условиях образовательного процесса может быть создана модельная ситуация, позволяющая осуществлять \ оценивать деятельность, описанную формулировкой специальной компетенции, при условии сужения граничных условий (что снизит требования к креативности, следовательно, неопределенность результата)</p>
22.	<p><i>Формулирует идею (прототип) нового продукта на основе результатов сбора идей нового продукта и маркетингового исследования по оценке рыночных возможностей организации [перечень секторов экономики] секторов экономики</i></p>
23.	<p>ПК-48</p> <p><b>Формулирует идею (прототип) нового продукта на основе результатов сбора идей нового продукта и маркетингового исследования по оценке рыночных возможностей организации [перечень секторов экономики] секторов экономики</b></p>

1. Алюшина Ю.Е., Дмитриевская Н.А., Ефимова Л.А. Наше видение модели специалиста // Научное обеспечение открытого образования : научно-методический и информационный сборник. – М. : Мос. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2000. – С. 27-33.
2. Аналитическая записка по итогам семинара «Методология выработки общего понимания содержания образовательных программ (учебных планов) и результатов обучения» (Государственный университет – Высшая школа экономики, 2006) [Электронный ресурс]. – [http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/191006/analytical\\_note\\_191006.pdf](http://www.iori.hse.ru/tuning/materials/191006/analytical_note_191006.pdf).
3. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
4. Анисимов П.Ф., Гунявина Н.Л. Современный специалист : мнение производителей // СОЦИС. – 2002. – № 12.
5. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Байденко В.И. Болонские реформы : некоторые уроки Европы // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2.
7. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
8. Байденко В.И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант) : материалы ко второму методологическому семинару. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Байденко В.И., ван Зантворт Дж. Модернизация профессионального образования : современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
10. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и личность специалиста. – М., 2002. – С. 14-32.
11. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург : Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
12. Берестова Л.И. Социально-психологическая компетентность как профессиональная характеристика руководителя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 1994.
13. Беспалько В.П. Не пора ли менять стратегию образования? // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87-95.

14. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2005.
15. Болонский процесс : середина пути / Под ред. В.И.Байденко. – М. : Исследовательский центр качества подготовки специалистов, 2005.
16. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
17. Боюр Р.В. Практическое применение матрицы компетенций для мониторинга соответствия компетенций обучающихся в вузе внешним требованиям [Электронный ресурс]. – [http://edu.tltsu.ru/sites/sites\\_content/site117/html/media2286/practical\\_matrix.doc](http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site117/html/media2286/practical_matrix.doc).
18. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара, 16 ноября 2004 г. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
19. Глазунова Л.А. Технология формирования ключевых навыков в Британской профшколе // Специальное профессиональное образование. – 2002. – № 12. – С. 39-40.
20. Глобализация и конвергенция образования : технологический аспект : монография / Под общей ред. Ю.Б.Рубина. – М. : ООО «Маркет ДС Корпорейшн», 2004. – 540 с.
21. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов / Европейский фонд образования. – ЕФО, 1997.
22. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. – 2007. – № 2. – С. 20-43.
23. Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Фишман И.С. Оценка уровня сформированности ключевых профессиональных компетенций выпускников УНПО : подходы и процедуры // Вопросы образования. – 2008. – № 2. – С. 161-187.
24. Голуб Г.Б., Перельгина Е.А., Чуракова О.В. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования : методическое пос. – Самара : Учебная литература, 2006.
25. Гончарук Н.П. Теоретические проблемы интеллектуально-развивающего обучения в техническом вузе: монография. – Казань : Изд-во Казан.ун-та, 2003. – 216 с.
26. Гончарук Н.П. Формирование базовых интеллектуальных умений у студентов технических вузов : монография. – Казань : Изд-во Казан.ун-та, 2002. –184 с.
27. Горелова Е., Ананьева Т. Результаты исследования моделей компетенций бизнес-консультантов в российских и западных консалтинговых компаниях [Электронный ресурс]. – [http://old.e-xecutive.ru/publications/analysis/article\\_3710](http://old.e-xecutive.ru/publications/analysis/article_3710).

28. Делор Ж. Образование : сокровище / UNESCO, 1996.
29. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста : понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34-42.
30. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30-33.
31. Ермоленко В.А. Функциональная грамотность в современном контексте. – М. : ИТОП РАО, 2002. – 119 с.
32. Ефимова С.А., Посталюк Н.Ю. Рекомендации по структуре модульных образовательных программ начального и среднего профессионального образования. – Самара : Изд-во ЦПО, 2005. – 28 с. – Серия «Модульно-компетентностное обучение».
33. Загребина М.Г., Плотникова А.Ю., Севостьянова О.В., Смирнова И.В. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся : методическое пос. для рук. и педагогов общеобр. учр. / Под ред. Фишман И.С. – Самара : Офорт, 2006. – 69 с.
34. Заседание 2710 сессии совета ЕС по образованию, молодежи и культуре [Электронный ресурс]. – [http://www.iori.hse.ru/es/sammity/23\\_02\\_06.htm](http://www.iori.hse.ru/es/sammity/23_02_06.htm).
35. Захарова О. Станем ли мы компетентными? // Лицейское и гимназическое образование. – 2003. – № 5. – [www.lgo.ru/panorama5-03.htm](http://www.lgo.ru/panorama5-03.htm).
36. Звонников В.И. Измерение и шкалирование в образовании. – М., 2006.
37. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Современные средства оценивания результатов обучения. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
38. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.
39. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
40. Иванова Т.В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 1. – С. 16-20.
41. Ильязова М.Д. Компетентность, компетенция, квалификация – основные направления современных исследований // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 1. – <http://www.sibcol.ru/modules.php?name=Method&file=print&pid=58>.
42. Ильязова М.Д., Байбекова Г.П., Бусурина Л.Ю. Особенности представлений преподавателей вуза о профессиональной компетентности будущих специалистов [Электронный ресурс]. – [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1\(2\)/Ilyazova&Baibekova&Busurina/#](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/1(2)/Ilyazova&Baibekova&Busurina/#).

43. Интервью с консультантами компании RHR Int. Есопсу Львом Кирилловым, Майей Колосницыной и Сергеем Львовым / А. Рощина // Кадровый вестник. – 2000. – №11. –  
<http://expo.hrm.ru/db/hrm/6BEFA592B8018001C3256AAB004466EF/vid/article/article.html>.
44. Исполотова Т.В., Кирсанова А.И. Профессиональные стандарты национальных квалификаций в проекте макета ГОС третьего поколения [Электронный ресурс]. – [http://www.mfua.ru/ob\\_akademii/partners/ofap/kupi/n9\\_2007/n9\\_st1.html](http://www.mfua.ru/ob_akademii/partners/ofap/kupi/n9_2007/n9_st1.html).
45. Ключевые компетенции в подготовке кадров : материалы межрегиональной конференции. – Иркутск : ИПКРО, 2004. – 88 с.
46. Кривокора Е.И. Модель профессиональной компетенции в управлении персоналом [Электронный ресурс]. – [http://www.siriniti.ru/articles/management\\_personnel/model\\_kompetencii](http://www.siriniti.ru/articles/management_personnel/model_kompetencii).
47. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетенции» // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 6-7.
48. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3-12.
49. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – 3-е изд. – М. : Интеооект-Центр, 2005.
50. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. – М. : Народное образование, 2000. – 352 с.
51. Мальцев А.В. Предметно-ориентированное педагогическое тестирование / А. В. Мальцев // Известия Уральского государственного университета. – 2004. – № 33.
52. Материалы проекта «Формирование ключевых компетентностей учащихся через проектную деятельность [Электронный ресурс]. – [www.mega.educat.samara.ru](http://www.mega.educat.samara.ru).
53. Модель компетенций – это не сложно / Володина Н. [Электронный ресурс]. – [www.jobsmarket.ru/?get\\_page=239&content\\_id=6726444](http://www.jobsmarket.ru/?get_page=239&content_id=6726444).
54. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе : варианты решения: рекомендации по организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса / Под общ. ред. А.Г. Каспржака. – М. : НФПК, 2003.
55. Модульно-компетентностный подход в российской системе довузовского профессионального образования : Теория и практика : коллективная монография / Под ред. Н.Ю. Посталюк. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2006. – 192 с.

56. Муравьева А.А., Кузнецова Ю.Н., Червякова Т.Н. Организация модульного обучения, основанного на компетенциях: пос. для преподавателей. – М. : Альфа-М, 2005. – 96 с.
57. Мэнсфилд Б., Шмидт Г. Ключевые навыки. – Европейский Фонд Образования, 2000. – 112 с.
58. Мэнсфилд Б., Шмидт Г. Связь между стандартами профессионального образования, обучения и требованиями рабочего места : международное руководство. – Минск, 2001. – 74 с.
59. Настройка образовательных программ в российских вузах : описание проекта [Электронный ресурс]. – [www.iori.hse.ru/tuning](http://www.iori.hse.ru/tuning).
60. Настройка образовательных структур в Европе : Основы // Качество образования. Библиографический указатель. Болонский процесс в документах / Сост. и пер. Е.В. Шевченко. – М., 2003.
61. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации : проект [Электронный ресурс]. – [http://www.firo.ru/component/option,com\\_docman/task.doc\\_download/gid.220/lang.ru](http://www.firo.ru/component/option,com_docman/task.doc_download/gid.220/lang.ru).
62. Новиков А.М. Экономика неконкурентоспособна, а образование? // Специалист. – 2004. – №8. – С. 2-7.
63. Образовательная политика для демократического гражданства и социальной сплоченности: вызовы и стратегии для Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6.
64. Обучение на протяжении жизни в условиях новой экономики. – М. : Алекс, 2006 ; Rychen and Salganik, 2001 ; OECD, 2002.
65. Олейникова О.Н. Национальная система «стандартов умений» в США // Среднее профессиональное образование. – 2001. – № 10.
66. Олейникова О.Н. Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения : Копенгагенский процесс. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 70 с.
67. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Система квалификаций в странах Европейского Союза. – М., 2004. – 64 с.
68. Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. – М. : ЕФО / проект ДЕЛФИ, 2001.
69. Основная учебная программа для общеобразовательной школы / пер. Фонда Сороса - Казахстан. – Финляндия, 1994.

70. Основные умения и навыки выпускника, их место в содержании профессиональных образовательных программ. – СПб. : Материалы проекта «Реформа профессионального образования и обучения в Северо-Западном регионе России», 2001. – 56 с.
71. Отчет о реализации проекта «Организационно-методическое сопровождение переориентации массовой школы на компетентностный подход к образованию» [Электронный ресурс]. – [www.mega.educat.samara.ru](http://www.mega.educat.samara.ru)
72. Оценка качества профессионального образования / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Занворта. – М. : ЕФО / проект ДЕЛФИ, 2001.– С. 40-63.
73. Перцева О.Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей технологии и предпринимательства: автореф. дис. ... канд. пед. наук.
74. Петров А.Ю., Дегтерев В.А. Компетенция – компетентность – профессиональная компетентность : их соотношение // Саморазвитие человека : ключевые компетентности: материалы международной научно-практической конференции. – Ч.2. – Н. Новгород : Изд-во ВГИПА, 2005. – С. 144-152.
75. Пинский А.А. Ключевые компетенции : философский подход и политическое решение // Материалы научно-практической конференции «Концептуальные подходы к компетентностно-ориентированному образованию». – Самара: Профи, 2001. – С. 22-26.
76. Поляков Д., Саликова А. Что необходимо знать компаниям, чтобы избежать типичных ошибок при проведении оценки персонала [Электронный ресурс]. – <http://expo.hrm.ru/db/hrm>.
77. Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Казань, 2004. – 36 с.
78. Постановление Правительства Самарской области «О Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области» № 24 от 19.05.2004 г.
79. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. N 788 "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр")" [Электронный ресурс]. –<http://www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/project/050100b.pdf>.
80. Программа государственного комплексного экзамена по специальности «Менеджмент организации» со специализацией «Социальный менеджмент» [Электронный ресурс]. – <http://pgsga.ru/academy/faculties/management-faculty/#educational-activities#students-faculty>.

81. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
82. Реформы образования : Аналитический обзор / Под ред. В.М. Филиппова. – М. : Центр образовательной политики, 2003.
83. Родионов Б.У, Татур А.О. Стандарты и тесты в образовании. – М.: МИФИ, 1995.
84. Руководство по применению технологии оценки профессиональной компетентности: методика и практика работы. – Ярославль : Центр «Ресурс», 2003. – 170 с.
85. Руководство по разработке тестовых заданий и конструированию педагогических тестов /Авт.-сост. Ю.Э. Краснов [Электронный ресурс]. – <http://charko.narod.ru/tekst/metodiki/krasnov.pdf>.
86. Санкт-Петербургский педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова : сайт [Электронный ресурс]. – [www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ](http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ).
87. Селезнева Н.А. Размышления о качестве образования : международный аспект // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 4.
88. Селезнева Н.А., Байденко В.И. Проблема качества образования: актуальные аспекты пути решения // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании: Сб. науч. статей. – М.: ИЦ, 1998.
89. Система рамочного описания компетенции магистра / Д.П. Шишкин, / Д.П. Гавра, О.Л.Тульсанова, М.А. Бережная, А.Н. Тепляшина, Н.Т. Кузьменко, Т.М. Цатурова // Деловая журналистика и бизнес-коммуникация: Информационно-образовательный сайт в рамках проекта «Инновационная образовательная среда в классическом университете» [Электронный ресурс]. – [www.bj.ru.ru/method](http://www.bj.ru.ru/method).
90. Скала К. Социальная компетенция. Ключевые компетенции, 2003 (на немецком языке) [Электронный ресурс]. – [www.uni-protokolle.de/Forum/25](http://www.uni-protokolle.de/Forum/25),
91. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.
92. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара (Авторская версия). – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
93. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
94. Теоретические и практические результаты внедрения модульно-компетентностного обучения в системе НПО и СПО РФ // Сборник материалов международной конференции. – Н. Новгород : Педагогические технологии, 2003. – 80 с.



95. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям [Электронный ресурс]. – <http://www.hr-portal.ru/pages/hrm/comp01.php>.
96. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080500 «Менеджмент». Квалификация (степень) – Бакалавр : Проект / Федеральное агентство по образованию ; Государственное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» [Электронный ресурс]. – [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_62b.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_62b.pdf).
97. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция». Квалификация (степень) – Бакалавр : Проект / Федеральное агентство по образованию ; Государственное учреждение высшего профессионального образования «Российский университет дружбы народов» [Электронный ресурс]. – [http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr\\_fgos\\_2009\\_pv\\_23b.pdf](http://mon.gov.ru/pro/fgos/vpo/pr_fgos_2009_pv_23b.pdf).
98. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Макет [Текст] // Российское образование: Федеральный портал [Электронный ресурс]. – <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.
99. Фишман И.С. Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: методич. пос. для руководителей и педагогов общеобраз. учрежд. – Самара: Изд-во ЦПО, 2005.
100. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методич. пос. – Самара : Издательство «Учебная литература», 2007. – 244 с.
101. Хофманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения на пороге общества знания // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5. – М. : ЕФО, проект ДЕЛФИ, 2001.
102. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2.
103. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm).
104. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. – <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

105. Чебанная И.А. Формирование профессиональных компетенций выпускников колледжа (на примере студентов-технологов): автореф. дис. ... канд пед. наук Астрахань, 2008 [Электронный ресурс]. – // <http://www.aspu.ru/images/File/ilil/Tchebannaya.doc>.
106. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М. : Народное образование, 1996. – 166 с.
107. Что такое компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства [Электронный ресурс]. – <http://www.advertme.ru/other/hrman/pat/41>.
108. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2.
109. Шишов С.Е. Федеральный справочник «Образование в России». – М : Родина, 2001.
110. Шишов С.Е., Агапов И.Г. Компетентностный подход к образованию : прихоть или необходимость? // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – №2. – С.58-62.
111. Эльконин Д.Б. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002. – С. 22-29.
112. Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. – New York: Longman.
113. Australian Qualifications Framework [Электронный ресурс]. – [www.aqf.edu.au/aboutaqf.htm](http://www.aqf.edu.au/aboutaqf.htm).
114. Berufliche Kompetenzentwicklung. – Berlin. – Dezember, 1999 (6'99).
115. Berufliche Kompetenzentwicklung. Bulletin. – Berlin. – August, 1999 (4'99).
116. Colin N. Power. «UNESCO's Programme on Technical and Vocational Education for the First Decade of the New Millennium» : Второй международный конгресс по техническому и профессиональному образованию. ЮНЕСКО. – Сеул, Республика Корея, 1999.
117. Competence-based Qualifications for adults. – Helsinki : National Board of Education, 2003.
118. Core and Entrepreneurial skills in Vocation Education and Training. Prepared by Bob Mansfield, ETF, 2003.
119. Curriculum framework, Curriculum Council. – Western Australia, 1999.
120. Definition and Selection of Competencies : Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for the Flemish Community of Belgium, OECD 2001.

121. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo), Country report for Austria, OECD 2001. Lehrplan der Hauptschule. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule.
122. Education and training in Scotland: summary-2001. Scottish Executive, 2001.-32 p.
123. EQFC : сайт [Электронный ресурс]. – [www.dfes.gov.uk/eupresidency2005/docs/EQFC-StrathclydeBar-FranciscaArbizu.ppt](http://www.dfes.gov.uk/eupresidency2005/docs/EQFC-StrathclydeBar-FranciscaArbizu.ppt).
124. Eurydice. Survey 5. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education, 2002.
125. Gibbons-Wood D. and Lange T. Developing Core Skills : Lessons from Germany and Sweden // Education + Training. – 2000. – Vol.42. – №1. – P. 24-32.
126. Hoffmann T. The meanings of competency // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol.23. – №6. – P.275-285
127. Humphreys P., Greenan K. and McIlveen H. Developing Work-based Transferable Skills in a University Environment // Journal of European Industrial Training. – 1997. – Vol.21. – №2. – P.63-69.
128. Hyland T. Meta-competence, metaphysics and vocational expertise // Competence and Assessment. – 1992. – №20. – Sheffield: Employment Department. – P. 22-24;
129. In search of World Class Standards in VET. A US-German dialogue on skill standards in two emerging fields: information technology and processing technology. –Bonn: BIBB, 2000.
130. Joaquim Ramos de Carvalho Institute [Электронный ресурс]. – [www.uc.pt/historia/ch/ecad112.html](http://www.uc.pt/historia/ch/ecad112.html)
131. Key skills [Электронный ресурс]. – [www.qca.org.uk/keyskills](http://www.qca.org.uk/keyskills).
132. Key skills support programme : сайт [Электронный ресурс]. – <http://www.keyskillssupport.net>.
133. Linden W.J., Hambleton R.K. Handbook of modern item response theory, New York, 1997.
134. Mansfield B. Core Skills Paper. – European training Foundation, 1999. – 23 p.
135. McClelland D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // American Psychologist. – 1973. – Vol.28. – №1. – P. 1-14.
136. Mitteilung der Kommission: “Die Rolle der Universität in Europa des Wissens” // Болонский процесс: на пути к Берлинской конференции (европейский анализ) / Под науч. ред. В.И.Байденко. – М., 2004.
137. Nabi G.R. and Bagley D. Graduates` Perceptions of Transferable Personal Skills // Education + Training. – 1999. – Vol.41. – №4. – P. 4-10.

138. National Occupational Standards for Work with Parents // Parenting UK [Электронный ресурс]. – <http://www.parentinguk.org/2/standards>.
139. O'Donnell D. and Garavan T.N. New Perspectives on Skill, Learning and Training: a Viewpoint // Journal of European Industrial Training. – 1997. – Vol.21. – №4. – P. 131-137.
140. Outcome-Based Education. A Review of the Literature. – Murdoch, Western Australia, 1995.
141. Perkins, D.N.; Salomon, G. The science and Art of Transfer, Transfer at Risk [Электронный ресурс]. – <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/trancost.htm>.
142. Ravitch D. National Standards in American Education. – Washington: Brooking Institute Press, 1995.
143. Recommendation concerning Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning Recommendation: R195. – Geneva, 2004.
144. Schoonover S.C. Implementing Competencies: A Best Practices Approach. London: Schoonover Co, 1998.
145. Shaw S. Development of Core Skills training in the Partner Countries. – ETF, 1998. – 64 p.
146. Smith A., Lovatt M., Wise D. Accelerated Learning. - Network Educational Press Ltd, 2003.
147. Turning Project [Электронный ресурс]. - [www.relint.deusto.es/Turning Project/line 1.asp](http://www.relint.deusto.es/Turning Project/line 1.asp)