
Г. Б. Голуб, И. С. Фишман, Л. И. Фишман

Статья поступила
в редакцию
в сентябре 2012 г.

ОБЩИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЧТО СТАНДАРТ ТРЕБУЕТ ОТ ВУЗА

Аннотация

Представлены результаты анализа более 200 стандартов ФГОС ВПО на предмет формулирования в них общекультурных компетенций и их соответствия запросам работодателей. Показаны и классифицированы дефекты определений общекультурных компетенций, предложен алгоритм операционализации формулировок, позволяющий перевести их в формат, пригодный для целей оценивания данных образовательных результатов.

Ключевые слова: ФГОС ВПО, общекультурные компетенции, оценивание.

Поскольку любой специалист и любая организация делают именно то, что становится предметом внешней оценки их деятельности, логично было бы предположить, что появление новых требований к результатам высшего образования в значительной мере изменит деятельность вузов. В частности, формулирование внешних требований к общим компетенциям приведет к перестраиванию образовательного процесса таким образом, чтобы образовательные технологии позволяли обучающимся продвигаться в освоении наиболее общих способов деятельности в сфере работы с информацией, коммуникации, самоменеджмента и разрешения проблем. Тем более что формирование у выпускников высшей школы общих компетенций является не только государственным требованием, призванным обеспечить определенное единство образовательного и культурного уровня социального слоя, но и запросом потенциальных работодателей выпускников, обусловленным потребностями современных производственных процессов. Однако реальная ситуация в российских вузах весьма далека от воплощения этих ожиданий.

Одной из причин того, что появление новых требований не приводит к перестройке образовательного процесса, — наряду с нежеланием, да и неумением многих работников высшей школы менять свою деятельность — является качество самих новых стандартов ВПО. Целью представленного в данной статье анализа

формулировок общекультурных компетенций в целом ряде стандартов было отнюдь не выяснение, «кто виноват» в таком качестве стандартов. Мы стремились получить ответ на другой, более конструктивный вопрос: «что делать»?

Для эффективного изменения любой деятельности необходимо сформулировать новые требования к результатам этой деятельности в формате их оценки, понятные самим субъектам деятельности [Фишман, 2009]. Если нас не устраивают какие-либо элементы новых стандартов (как раз и призванные задавать новые требования к результатам высшего профессионального образования) в плане их влияния на изменение деятельности, нужно прежде всего четко указать эти элементы, а затем определить, что должно быть сделано для выполнения соответствующих требований стандарта уже на уровне самих учреждений ВПО. Именно таким образом и построена статья: сначала представлены результаты анализа дефектов формулировок общекультурных компетенций в стандартах ВПО, а затем на этой основе предложен алгоритм их конкретизации на уровне вуза.

Чтобы построить принципиальную схему внешнего оценивания общих компетенций, которые представляют собой конечный результат реализации основной образовательной программы, необходимо проанализировать содержание требований к этим результатам, предъявляемых ФГОС ВПО. Нами было рассмотрено 120 федеральных государственных образовательных стандартов ВПО уровня бакалавриата и 93 — уровня магистратуры¹.

Мы исходили из убеждения, что ценность работника в современных условиях быстрого развития производства и смены технологий во многом определяется его готовностью осваивать новую деятельность, новые объекты и средства труда, быть продуктивным в новой ситуации и при изменении требований к продукту/результату деятельности. Другими словами, на рынке труда востребована не только функциональная готовность работника применять внутренние ресурсы (сформированные знания, умения, опыт), но и деятельность на основе внешних ресурсов (информационных, коммуникационных), предполагающая этап освоения

Общекультурные компетенции в стандартах ВПО: анализ формулировок

¹ Были рассмотрены ФГОС, ориентированные на реальные отрасли экономики, по следующим группам: физико-математические науки (бакалавриат, два образца ФГОС уровня магистратуры); естественные науки (бакалавриат); гуманитарные науки (бакалавриат); социальные науки (бакалавриат); образование и педагогика; здравоохранение; экономика и управление; сфера обслуживания; геология и разведка полезных ископаемых; энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника; металлургия, машиностроение и материалобработка; авиационная и ракетно-космическая техника; морская техника; транспортные средства; приборостроение и оплотехника; электронная техника, радиотехника, связь; автоматика и управление; информатика и вычислительная техника; химическая и биотехнология; воспроизводство и переработка лесных ресурсов; технология продовольственных продуктов и потребительских товаров; архитектура и строительство (отдельные ФГОС); безопасность жизнедеятельности, природообустройство и защита окружающей среды.

или конструирования способов решения вновь поставленных перед работником задач (самоуправление, разрешение проблем) [Delamare le Deist, Winterton]. Соответственно возникают две линии требований к конечным результатам, задаваемые государственными стандартами: профессиональные компетенции как деятельность с опорой на внутренние ресурсы и общие компетенции как деятельность с опорой на внешние ресурсы и самоуправление и разрешение проблем [Голуб, Коган, Прудникова, 2007].

Чтобы оценить образовательные результаты, представляющие собой, по сути, универсальные способы деятельности, освоенные обучающимся, требуется определенный формат предъявления общих компетенций в составе основных образовательных программ. Такой формат должен позволить провести декомпозицию данного образовательного результата и выстроить уровни его освоения [Голуб, Фишман, 2010]. Уровневый подход к оцениванию общих компетенций логически следует из положений Национальной квалификационной рамки, которая описывает профессиональную деятельность работника, имеющего тот или иной уровень образования, в терминах общих способов деятельности и обобщенных уровней самостоятельности, ответственности и сложности. На основании связи стандартов с Национальной квалификационной рамкой можно утверждать, что общая компетенция не может быть задана как указание на ту или иную характеристику выполнения специальной трудовой функции (это будет, скорее, показатель оценки профессиональной компетенции) или на ее ресурсы (это будет, скорее, обобщенная и неоперационализируемая формулировка знаниевых результатов). Наконец, в силу универсальности заложенных в общие компетенции способов деятельности следовало бы ожидать одних и тех же формулировок общих компетенций в стандартах одного и того же уровня профессионального образования.

Проведенный нами анализ показывает, что формулировки общих компетенций в составе рассматриваемых ФГОС ВПО не совпадают. Так, одни стандарты содержат около 25 общих компетенций, а другие — шесть. В рамках понимания общей компетенции как универсального, т.е. не зависящего от конкретного содержания профессиональной деятельности, способа деятельности, объяснить такие расхождения в способе их формулирования не представляется возможным. Нам удалось обнаружить лишь две группы по три ФГОС, где набор формулировок и порядок их следования абсолютно одинаковы, и чуть более 10 пар стандартов, в которых формулировки совпадают, но несколько различается последовательность их упоминания.

Вместе с тем формулировки общих компетенций в составе разных ФГОС ВПО похожи — как если бы на этапе разработки стандартов были сформулированы какие-то общие положения, которые затем стали элементами формулировок общих компетенций. Разработчики отдельных ФГОС составляли из этих элементов

общие компетенции, и каждая группа разработчиков по-своему объединяла эти элементы, внося уточнения, добавляя свои элементы или целые общие компетенции. Таким образом, в составе ФГОС можно встретить как одноэлементные формулировки (например, *«готов к взаимодействию с коллегами, работе в коллективе»*), так и многоэлементные (например: *«Владение методами/способность конструктивно разрешать конфликтную ситуацию (1), способность создавать в коллективе отношения сотрудничества (2), способность к социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм (3), демонстрируя уважение к людям, толерантность к другой культуре, готовность к поддержанию партнерских отношений (4)»*).

К сожалению, формат, в котором заданы общие компетенции в составе ФГОС ВПО, нередко затрудняет решение задачи их формирования, делая эту задачу непрозрачной и неконкретной. Для введения формулировок в состав стандарта использованы следующие обороты: «способен», «обладает способностью», «обладает готовностью», «демонстрирует готовность», «владеет навыками», «обладает навыками», «обладает способностью и готов», «имеет готовность и способность». В составе одного стандарта и даже одной формулировки общей компетенции эти обороты различаются: к чему-то выпускник оказывается способен, а к чему-то — готов. Объяснений, в чем разница между способностью и готовностью как элементами общей компетенции, в текстах ФГОС обнаружить не удалось. Реже используется указание на ресурсы, которыми должен обладать обучающийся, — знания, умения, ценности. Эти формулировки вводятся либо через слово «знание», либо через описание мыслительных операций, указывающих на уровни освоения знаний («знает», «понимает», «осознает», «анализирует»), либо через обороты «применяет»/«использует». Такие формулировки, как правило, не называют конкретной деятельности, в которой востребован указанный ресурс, очерчивая широкий круг «профессиональной и социальной деятельности».

В составе одной формулировки общей компетенции могут оказаться элементы, описывающие разные универсальные способы деятельности. Например: *«Способен в качестве руководителя подразделения (1), лидера группы сотрудников (2) формировать цели команды (3), принимать решения в ситуациях риска, учитывая цену ошибки (4), вести обучение и оказывать помощь сотрудникам (5), на научной основе организовать свой труд (6), самостоятельно оценить результаты своей деятельности (7)»*, где

1 — это должностная позиция;

2 — возможно, указание на формальное или неформальное лидерство;

3 — неясно, компетенция в сфере разрешения проблем и самоуправления (аспект целеполагание/принятие решений) или компетенция в сфере коммуникации (аспект работа в группе/команде);

4 — компетенция в сфере разрешения проблем и самоуправления (аспект целеполагание/принятие решений);

5 — неясно, компетенция в сфере коммуникации (аспект работа в группе/команде) или профессиональная компетенция, связанная с наставничеством;

6 — компетенция в сфере разрешения проблем и самоуправления (аспект планирования деятельности);

7 — компетенция в сфере разрешения проблем и самоуправления (аспект оценки результата/продукта деятельности).

Кроме того, от разных сочетаний элементов иногда меняется смысл формулировки. Например: «*Знает основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук, способен использовать их при решении социальных и профессиональных задач, способен анализировать лично и социально значимые проблемы*» — знаниевый результат изучения гуманитарного цикла в предельно обобщенной и неоперациональной формулировке, понятие «анализировать» указывает на уровень освоения знаний. «*Способен анализировать лично и социально значимые проблемы, активно участвовать в общественно-политической жизни*» — требования к ценностной сфере, гражданской активности, понятие «анализировать» указывает на готовность к обработке информации в целях социально-гражданского самоопределения. При этом ни одна из рассмотренных в составе последнего примера формулировок не указывает на универсальный способ деятельности. Это заставляет нас подробнее рассмотреть требования к выпускнику образовательной программы, которые лежат в основе формулировок общих компетенций ФГОС.

Формулировки общекультурных компетенций в стандартах ВПО и универсальные способы деятельности

Формулировки общих компетенций можно разделить на содержащие указания (прямые, а чаще — косвенные) на деятельность и не содержащие таких указаний. Формулировки, содержащие указание на деятельность, могут быть сгруппированы по ведущим ресурсам: это общие компетенции в сфере работы с информацией, в сфере коммуникации и в сфере самоуправления и разрешения проблем.

В формулировках общих компетенций, которые можно отнести **к работе с информацией**, деятельность представлена с конкретизацией ее отдельных видов:

- восприятие/получение/извлечение информации,
- систематизация/структурирование информации,
- обработка/анализ/синтез/обобщение/критическое резюмирование/критическая оценка информации.

Кроме того, формулировки общих компетенций отдельно указывают на деятельность по поиску информации. Однако отсутствие детализации и четких дескрипторов не позволяет однозначно утверждать, идет ли речь о поиске источников, адекватных задаче, о поиске требуемой информации в источнике или об ее обнаружении и извлечении.

Отчасти к этой же группе можно отнести общие компетенции в сфере самообразования, которое подразумевает помимо работы с информацией деятельность в сфере самоуправления и решения проблем: анализ ситуации и квалификационных дефицитов, принятие решения о содержании и способе самообразования, реализацию текущего контроля и принятие решения о завершении этапа самообразования.

Формулировки, описывающие получение/восприятие и первичную обработку/систематизацию информации, содержатся в подавляющем большинстве ФГОС ВПО уровня бакалавриата (в 104 из 120 рассмотренных нами) и менее чем в половине ФГОС ВПО уровня магистратуры (в 37 из 93 рассмотренных нами). Наиболее часто встречается формулировка «Наличие культуры мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; {способность логически точно/грамотно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь}²», в которой фактически собраны компетенции во всех трех обозначенных сферах. Общие компетенции в сфере самообразования, напротив, более характерны для требований к магистрам (они имеются в 26 ФГОС бакалавриата из 120 и в 71 ФГОС магистратуры из 93). Вместе с тем в стандартах подготовки магистров можно найти настолько многосоставные формулировки, включающие, в частности, готовность к самообразованию, что рассматривать их как нормоустанавливающие определения образовательного результата не представляется возможным. Например: «Способность самостоятельно применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для приобретения новых знаний и умений, в том числе в новых областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности, развития социальных и профессиональных компетенций, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования, а также способность содействовать обучению и развитию других» (161100. Системы управления движением и навигация).

Применительно к общим компетенциям **в сфере коммуникации** ФГОС ВПО содержат как общее указание на готовность к коммуникации, так и формулировки, разделяющие устную коммуникацию, письменную коммуникацию и работу в команде/коллективе. Наиболее типичной формулировкой для последней позиции во ФГОС ВПО уровня бакалавриата является «готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе». Эта позиция может быть представлена как в качестве отдельной компетенции, так и в составе многоэлементных формулировок («руководить людьми и подчинять личные интересы общей цели/подчиняться/... и самостоятельно»). Таким образом, неясно, идет ли речь об универсальных

² Здесь и далее в фигурные скобки заключены элементы формулировки, присутствующие в ее составе в одних ФГОС и отсутствующие в других.

способах деятельности по организации командной работы или о социально приемлемом поведении в коллективе.

В составе ФГОС ВПО уровня магистратуры требования, содержащие указания на командную работу, выходят за рамки понятия «продуктивная коммуникация» и связаны, скорее, с лидерскими качествами и готовностью принимать на себя функции управления. Такого рода формулировки были обнаружены чуть более чем в половине рассмотренных ФГОС. Типичный конструкт выглядит следующим образом: «*Готовность использовать на практике умения и навыки в организации проектных, {научно-производственных} и исследовательских работ {в управлении коллективом}, {готовность работать в коллективе/команде}, {влиять на формирование целей команды, формировать благоприятный морально-психологический климат для достижения поставленной цели/воздействовать на ее социально-психологический климат в нужном для достижения целей направлении}, {оценивать качество результатов {личной (и коллективной)} деятельности}*».

Понятия устной коммуникации (монолог, диалог) и письменной коммуникации во ФГОС ВПО, как правило, выделяются внутри одной формулировки. При этом нередко происходит сужение понятия «коммуникация» до понятия «речь». Типичный конструкт выглядит следующим образом: «*{Наличие культуры мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения}, способность логически точно/грамотно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь {создавать и редактировать тексты профессионального назначения/профессиональной направленности, анализировать логику рассуждения и высказывания} {формулировать свою точку зрения, владение навыками ведения научной и общекультурной дискуссии}*». Отдельным требованием, встречающимся в единичных стандартах в контексте норм толерантности и уважения к различиям и традициям, является «построение партнерских отношений».

Все ФГОС ВПО содержат одну или несколько общих компетенций в сфере коммуникации на иностранном языке. Наиболее распространенную формулировку «владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного» приходится признать абсолютно неоперациональной, если мы вспомним, что любые международные экзамены подразумевают несколько уровней владения как разговорным, так и профессиональным языком. Отличающиеся от типичной формулировки ФГОС ВПО содержат указание на применение иностранного языка в рамках профессионального общения или социально-бытового общения в равной мере или указывают обе сферы общения.

В целом формулировки общих компетенций в сфере работы с информацией и в сфере коммуникации не меняются с повышением уровня профессионального образования. То есть в них не заложено усложнения деятельности в соответствии с Национальной

квалификационной рамкой. Другими словами, перед нами не требования к результату образования, а указание на область, в которой должен формироваться результат. Это означает, что без разработки набора дескрипторов, позволяющих описать уровень сформированности общей компетенции в сфере работы с информацией или в сфере коммуникации, целенаправленное формирование общих компетенций в процессе реализации основной образовательной программы технически невозможно.

В формулировках общих компетенций в сфере *самоменеджмента и разрешения проблем* прослеживается тенденция к усложнению деятельности обучающегося с повышением уровня профессионального образования.

Такая формулировка, как «готовность работать самостоятельно, планировать и организовывать собственную деятельность» присутствует лишь в отдельных ФГОС ВПО (в 12 из рассмотренных 120 ФГОС ВПО уровня бакалавриата и в 10 из рассмотренных 93 ФГОС ВПО уровня магистратуры), тогда как для ФГОС НПО и СПО это общее требование. Возможно, это связано с тем, что в Национальной рамке квалификаций требования такого рода применяются на значительно более низких уровнях.

Деятельность по целеполаганию представлена во ФГОС ВПО значительно шире. Подавляющее большинство ФГОС ВПО уровня бакалавриата содержит общую компетенцию, устанавливающую требования к постановке цели и определению путей ее достижения на основе анализа информации (98 из 120 рассмотренных стандартов). Формулировка почти во всех ФГОС однотипна, что само по себе является большой редкостью для общих компетенций в стандартах высшей школы. Лишь иногда она получает «довесок» в виде требования логически верно и грамотно строить собственную речь. На уровне магистратуры внимание к формированию готовности обучающегося ставить цели на основе результатов работы с информацией резко снижается: всего 16 ФГОС из рассмотренных 93 включают такое требование. Причем определение этой общей компетенции явно произведено путем усложнения формулировки общей компетенции бакалавра.

Подавляющее большинство ФГОС ВПО содержит требование к принятию решения, нередко с указанием на нестандартность ситуации, в которой оно осуществляется. Наиболее типичными формулировками для ФГОС ВПО являются: на уровне бакалавриата «Способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях {и в условиях разнообразия мнений} и готовность нести за них ответственность», на уровне магистратуры «Способность принимать организационно-управленческие решения и нести за них ответственность {в том числе} в нестандартных ситуациях».

Для списков общих компетенций выпускников высшей школы характерно наличие позиции управления другими сотрудниками, которое можно соотнести, с одной стороны, с уровнем

Национальной квалификационной рамки («руководство деятельностью других»), с другой — с профессиональными компетенциями, фиксирующими функции руководства, контроля, управления. Количество общих компетенций, устанавливающих требования к деятельности по управлению другими, возрастает с повышением уровня образования: соответствующие формулировки содержатся в 76 из 120 стандартов бакалавриата и в 87 из 93 стандартов подготовки магистров. Как правило, такие формулировки неоперациональны и недиагностичны. Они либо фиксируют понятие «управление», не раскрывая содержания деятельности, либо апеллируют к готовности использовать на практике знание методов управления, либо сводят управление к принятию организационно-управленческих решений. Общие компетенции магистров отличаются от аналогичных компетенций бакалавров тем, что уточняется характер работ: проектные и исследовательские.

ФГОС ВПО не содержат требований к контролю деятельности, однако отдельные ФГОС включают требования к оценке результатов деятельности — как собственной, так и иных субъектов.

К сфере самоменеджмента и разрешения проблем относится еще одна позиция в списках общих компетенций ФГОС СПО и ВПО: самооценка и саморазвитие/самообразование. Формулировки ФГОС СПО независимо от специальности звучат единообразно, устанавливая требования к профессиональной рефлексии и планированию профессионального развития: *«Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации/Быть готовым к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний»*. Во многих ФГОС ВПО содержится более одной общей компетенции в сфере рефлексии и саморазвития. Наиболее часто встречаются следующие конструкты: *«Умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков»*, *«Стремление/способность к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства»* (соответственно 76 и 73 ФГОС уровня бакалавриата из 120); *«Способность к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного/научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности»*, *«Способность к {успешной} адаптации {к новым ситуациям/изменяющимся условиям}, критическому переосмыслению/переоценке {как позитивного, так и негативного} опыта и объективной оценке/анализу своих возможностей»* (соответственно 64 и 22 ФГОС уровня магистратуры из 93).

Говорить об усложнении деятельности обучающегося в сфере самоменеджмента и разрешения проблем с повышением уровня профессионального образования можно лишь весьма условно. Деятельность только угадывается за формулировками, заданными ФГОС. Чтобы получить операциональную и диагностичную формулировку образовательного результата, необходимо провести

анализ общей компетенции ФГОС, выделить способ деятельности и задать к ней соответствующие требования. Например, формулировка «нести ответственность за принятые решения» может означать юридическую ответственность, или должностную ответственность, обусловленную функционалом работника, или моральную ответственность. Если речь идет о моральных нормах, то это значит, что стандарт предполагает формирование определенных ценностей и личностных качеств, которые нельзя рассматривать как непосредственный результат образования. Наконец, формулировка «нести ответственность за принятые решения» может быть рассмотрена функционально: ответственным считается решение, обоснованное анализом ситуации и, главное, решение, последствия которого спрогнозированы. При такой трактовке мы получаем универсальный способ деятельности по прогнозированию последствий принятого решения.

Рассмотренные выше формулировки общих компетенций, включающие косвенные указания на универсальные способы деятельности, составляют в лучшем случае половину всех формулировок общих компетенций, определяемых конкретным ФГОС. Преобладают же в составе ФГОС ВПО формулировки общих компетенций, которые принципиально не могут быть операционализированы, поскольку не содержат указания на какую-либо деятельность выпускника.

ФГОС требуют от выпускника вуза понимания сущности профессии и мотивации к профессиональной деятельности по специальности. По сути, этот результат является знанием (понимание — уровень освоения единицы содержания). Считать мотивацию результатом (а не эффектом) реализации образовательной программы нельзя, поскольку она неизмерима средствами педагогического тестирования. Кроме того, ее наличие в списке общих компетенций делает этот список внутренне противоречивым. С одной стороны, бакалавр и магистр должны *«обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности»*, с другой — *«быть готовыми к смене профиля профессиональной деятельности»*, *«профессиональной и социальной мобильности»* и т.п.

Подмена общей компетенции знанием — частое явление. Такого рода формулировки в изобилии содержатся во всех ФГОС ВПО. Приведем несколько примеров: *«Знает основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук, способен использовать их при решении социальных и профессиональных задач и способен анализировать {лично и} социально значимые проблемы {и процессы}»*, *«Умение использовать фундаментальные законы природы в своей профессиональной деятельности»*, *«Способность владеть культурой мышления, целостной системой научных знаний об окружающем мире, ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры»*.

Некомпетентностные формулировки общекультурных компетенций в стандартах ВПО

В отдельные формулировки включено слово «знания», другие выполнены через указание на уровни освоения знания (понимание, анализ, оценка, применение). Уровень обобщения в формулировках таков, что невозможно выделить единицы содержания. В такой форме образовательный результат является абсолютно непроверяемым, а следовательно, отсутствуют какие бы то ни было стимулы к его достижению.

Нам представляется, что появление такого рода формулировок общих компетенций в стандартах связано с непониманием принципа разделения двух линий в профессиональном образовании: линии, которая обеспечивает академические результаты как гарантию продолжения образования на более высоком уровне («общее высшее образование»), и линии, которая обеспечивает соответствие внутренних ресурсов выпускника требованиям работодателя (формирование профессиональной квалификации). За декларацией, что конечными результатами образовательной программы являются профессиональные и общие компетенции выпускника, по-видимому, последовала попытка «вывести» на конечные результаты содержание, освоение которого традиционно занимает значительную часть учебного времени. Так, основой для формулирования перечисленных выше общих компетенций стало содержание общих циклов.

Этот вывод подтверждается наличием в стандартах бакалавриата общих компетенций, очевидно обязанных своим происхождением наличию в учебном плане таких дисциплин, как история и философия: *«Понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, {роль насилия в истории}, место человека в историческом процессе, политической организации общества», «Понимать и анализировать мировоззренческие, социально и лично значимые философские проблемы».*

К числу общих компетенций, сводящихся к знаниям и умениям, можно отнести требования использовать нормы права в профессиональной деятельности. Наряду с введением данного элемента функциональной грамотности в состав общих компетенций выпускника высшей школы происходит расширение формулировок общих компетенций за счет включения в них требований к соблюдению этики, моральных и нравственных норм. Например, *«Использует этические и правовые нормы {основные закономерности регуляции социального поведения, права и свободы гражданина}», «Осознание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готовность принять нравственные обязанности по отношению к окружающей природе, другим людям, обществу и себе самому».* Такого рода результаты могут быть проверены только на уровне знания норм.

Значительное число формулировок общих компетенций является указанием на ценности. Так, формулировки, которые являются попыткой преподнести в деятельностной форме ценности здорового образа жизни, которые должны разделять выпускники,

содержатся почти во всех стандартах бакалавриата. Наиболее распространенный конструкт: *«Способность применять/владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, {быть готовым к достижению должного уровня физической подготовленности} для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности/повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья»*. В составе магистерских стандартов такие общие компетенции единичны. Логически объяснить, почему именно на этом уровне образования следует поставить перед обучающимся вопрос о здоровом образе жизни, не удается. Возможно, в связи с наличием в учебном плане физической культуры.

Количество ценностных ориентиров в составе общих компетенций ФГОС ВПО достаточно велико. На уровне бакалавриата они содержатся в подавляющем большинстве стандартов, причем нередко в состав одного стандарта входят 2–3 такие формулировки. Результаты типа *«Способен к {ответственному} участию в общественно-политической жизни»*, *«Демонстрировать гражданскую позицию, интегрированность в современное общество, нацеленность на его совершенствование на принципах гуманизма и демократии»*, *«Уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям {России}, толерантно воспринимать социальные и культурные различия»* неизмеримы, поэтому они неизбежно останутся декларацией, отвлекающей персонал образовательного учреждения от работы по формированию деятельности — общих компетенций выпускника. Другая опасность, кроющаяся в наличии таких формулировок в составе ФГОС, состоит в том, что они напоминают «модели выпускника», разработанные для систем воспитания в рамках реализации стандартов предыдущего поколения: сложившаяся традиция игнорирования такого рода деклараций (по принципу «отвечаем за процесс, результат проверить все равно никто не сможет») может быть перенесена на общие компетенции как особый тип образовательных результатов.

Наконец, в составе списков общих компетенций есть позиции, которые являются граничными условиями любой деятельности. Отчасти к этой группе могут быть отнесены требования к осуществлению деятельности в правовом поле. Кроме того, это значительный блок формулировок, характеризующих различные аспекты безопасности: производственной, информационной, экологической и т.п. Если общую для подавляющего большинства ФГОС уровня бакалавриата формулировку *«Владение основными/новыми методами/знание основ защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий»* можно списать на наличие в учебном плане соответствующей дисциплины, то другие формулировки прямо указывают на безопасность как граничное условие деятельности,

например «*Владение культурой безопасности, экологическим сознанием и риск-ориентированным мышлением, при котором вопросы безопасности окружающей среды рассматриваются высшим приоритетом жизнедеятельности*», «*Способность понимать сущность и значение информации, соблюдение основных требований информационной безопасности, в том числе защиты государственных интересов/государственной тайны*», «*Способность предусматривать меры по обеспечению безопасности в ее экологическом и гуманитарном смыслах при решении социальных и профессиональных задач*». Если рассматривать такого рода формулировки как образовательный результат, можно увидеть содержащийся в них знаниевый компонент — знание норм безопасности на уровне их применения — и мотивационно-ценностный компонент: принятие этих норм как ценности.

Общекультурные компетенции в стандартах ВПО: что делать?

Итак, уровень обобщения и степень однозначности формулировок ФГОС ВПО оставляют значительную свободу в интерпретации содержания общих компетенций. Поэтому можно предполагать, что ни одна формулировка ФГОС не может быть операционализирована для целей формирования и оценивания единственно верным образом. Преобладание в составе ФГОС ВПО формулировок общих компетенций, которые принципиально не могут быть операционализированы, поскольку не содержат указания на какую-либо деятельность выпускника, повышает вероятность того, что общие компетенции, подразумевающие деятельность выпускника, также не будут операционализированы для целей формирования и оценивания при составлении основной образовательной программы того или иного учреждения. Другими словами, они будут рассматриваться как эффекты образовательного процесса в целом, неизмеримые и неприоритетные [Голуб, Фишман, Фишман, 2010].

Таким образом, возвращаясь к вопросу, вынесенному в заглавие статьи, можно ответить: строго говоря, стандарт ничего не требует от вуза в плане формирования общих компетенций. Однако, исходя из презумпции добросовестности работников высшей школы, можно (несмотря на пессимистический прогноз) кратко рассмотреть способ операционализации формулировок общих компетенций, поскольку понятно, что именно она в данной ситуации является ответом на вопрос «что делать?». (Аналогичная операция операционализации ранее проводилась нами при конкретизации формулировок профессиональных компетенций, заявленных ФГОС [Голуб, Фишман, 2010].)

Особенности общей компетенции как результата образования позволяют сформулировать следующие принципы, на основании которых следует проводить операционализацию формулировок стандарта для целей формирования и оценивания данного результата.

1. *Принцип сохранения деятельностной природы общей компетенции.* Сформированность общей компетенции проявляется в деятельности испытуемого и находит свое отражение в самом

процессе и в продукте/результате его деятельности, а не в информированности испытуемого (в том числе не в информированности о деятельности).

2. *Принцип сохранения универсальной природы общей компетенции.* Испытуемый должен выполнить деятельность, опираясь на внешние ресурсы, поскольку универсальность освоенных способов деятельности не предполагает наличия ситуативно востребованных внутренних ресурсов (знаний, умений, опыта), которые заменяют ресурсы внешние (информация, иные субъекты и т.п.). Другими словами, это должна быть деятельность в субъективно новой ситуации, или деятельность, преследующая субъективно новую цель, или воздействие на субъективно новый объект.

3. *Принцип опоры на самоменеджмент, или, иначе, принцип возрастания уровня субъектности с усложнением деятельности.* Чем более сложной по составу и по совокупности значимых условий оказывается заданная испытуемому деятельность, тем в большей степени он оказывается субъектом своей деятельности, сталкиваясь не только с необходимостью принимать решения по поводу способа выполнения поставленной задачи, но и с необходимостью доопределения самой задачи. Другими словами, чем более высокие требования предъявляются к сформированности общей компетенции обучающегося, тем большее значение для успешности его деятельности имеет готовность интегрировать различные способы деятельности на основе самоменеджмента — освоенных универсальных способов деятельности по целеполаганию, планированию, оценке.

4. *Принцип конкретности, однозначности и прозрачности формулировки.* 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.

5. *Принцип операциональности формулировки для целей формирования и оценивания.* В результате конкретизации общей компетенции происходит выделение отдельных ее аспектов — группировка способов деятельности, предназначенных для решения одной (в обобщенном виде) задачи (например, компетенция в сфере работы с информацией может включать такие аспекты, как извлечение и первичная обработка информации, обработка информации, проведение информационного поиска) или применимых в сходных условиях (например, коммуникативные задачи могут решаться в непосредственном или опосредованном взаимодействии с аудиторией). Поаспектное оценивание сформированности общей компетенции позволяет выявить сильные стороны и затруднения данного конкретного обучающегося и обеспечить компенсацию последних.

6. *Принцип актуальности.* В общем виде универсальные способы деятельности требуют использования информационных ресурсов, ресурсов иных субъектов (персоналий, организаций) и собственных внутренних ресурсов. Однако в заданной социальной или социально-профессиональной ситуации ресурсы можно

в некоторой степени конкретизировать. Например, в *определенной* социально-профессиональной ситуации важно извлекать информацию из источников *определенного* вида, представленную *определенным* способом; в той или иной социально-профессиональной ситуации ожидаемо, что контрагент вступает в коммуникацию исходя из неизвестных в деталях иной стороне, но принципиально иных культурных норм, и т.п. Поэтому доопределение формулировок общих компетенций требует как согласования ожидаемого результата с потенциальными работодателями выпускников, так и мониторинга/прогнозирования социальных изменений.

На основе этих принципов нами разработан алгоритм конкретизации формулировок общих компетенций стандарта ВПО, который (в кратком изложении) представляет собой следующую последовательность действий.

В первую очередь необходимо определить, содержит ли формулировка образовательный результат. Как правило, критериями для отнесения какого-либо новообразования, сформировавшегося у обучающегося, к образовательным результатам являются принципиальная возможность целенаправленно сформировать это новообразование педагогическими средствами в рамках образовательного процесса и принципиальная возможность оценить его сформированность средствами педагогической диагностики.

На этом этапе анализа формулировок общих компетенций из их числа будут выделены ценностные формулировки и формулировки, касающиеся мотивационной сферы. Их имеет смысл рассматривать как ожидаемые эффекты определенным образом организованного образовательного процесса, коммуникаций между его участниками, определенной образовательной среды. Другими словами, планируя такого рода эффекты, имеет смысл описывать принципиальные характеристики образовательного процесса и его ресурсов.

Кроме того, на основе этих формулировок следует, если это возможно, определить знаниевые образовательные результаты, рассматриваемые как условия формирования заявленных эффектов. Эти знаниевые результаты следует сформулировать как указание на единицу содержания и уровень ее освоения (в соответствии с выбранной в образовательном учреждении для осуществления планирования таксономией учебных целей). Полученные формулировки следует рассматривать как минимальные требования к сформированности анализируемой общей компетенции. Контроль общей компетенции, заданной такой формулировкой, будет возможен только через оценку сформированности заявленных знаниевых результатов. Например, общая компетенция *«Способность проявлять непримиримость к коррупционному поведению, высокий уровень правосознания и правовой культуры»* может быть оценена только в той ее части, которую составляют присвоенные знания, например: «объясняет социальное значение права и закона; выявляет признаки коррупционного поведения в заданной ситуации, объясняет свою

оценку ситуации; предлагает шаги, препятствующие коррупционным действиям в заданной ситуации».

Для случаев, в которых на первом этапе анализа формулировки было установлено, что она указывает на образовательный результат, необходимо определить вид образовательного результата. Если это формулировка умения (группы умений) или формулировка профессиональной компетенции, необходимо проанализировать соответствующие фрагменты ФГОС, чтобы выяснить, не дублирует ли она уже заданный стандартом результат. В подавляющем большинстве случаев окажется, что дублирование имеет место. Это означает, что формирование и оценивание данного образовательного результата не следует планировать специально: все необходимое будет сделано при планировании процесса формирования дублирующей профессиональной компетенции или умения.

Если определение общей компетенции окажется формулировкой знания или формулировкой умения, аналога которой не обнаружено, следует определить требования к сформированности этой общей компетенции в соответствии с видом образовательного результата. Например, первая часть формулировки общей компетенции *«Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес»* является знаниевым результатом на уровне понимания (по Блуму), сформированность которого обучающийся демонстрирует через объяснение, приведение произвольных примеров и т.п. Получаем: *«объясняет сущность профессиональной деятельности (название профессии), анализирует особенности выполнения профессиональных функций (название профессии) на предприятиях заданной отрасли»* и т.п.

Если формулировка содержит указание на деятельность и эту деятельность можно расценить как универсальную, необходимо декомпозировать формулировку общей компетенции, выделив ее аспекты в целях формирования и оценивания данного образовательного результата. Затем необходимо задать требования к каждому аспекту деятельности таким образом, чтобы имелась принципиальная возможность создания педагогической ситуации для оценивания соответствия деятельности обучающегося этим требованиям (см. пример в табл. 1).

После того как такая работа будет проведена со всеми формулировками общих компетенций, содержащимися в стандарте, необходимо сопоставить аспекты и требования к деятельности обучающихся и сгруппировать их, исключить дублирование. Таким образом будет сформирована система требований, позволяющая планировать деятельность обучающихся в рамках образовательного процесса и оценочных процедур, готовить дидактические материалы. Другими словами, общая компетенция займет место образовательного результата, получив технологию формирования.

Предлагаемые подход и алгоритм были апробированы при разработке отдельных основных образовательных программ или их

Таблица 1

Пример операционализации формулировки общей компетенции

<p>ОК 11. Способность анализировать свои возможности, само совершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности, само совершенствоваться, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и изменяющимся социокультурным условиям, приобретать новые знания и умения, повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, развивать социальные и профессиональные компетенции, изменять вид и характер своей профессиональной деятельности</p>	<p>ОК 11.1. Осуществляет оценку собственного продвижения</p>	<ul style="list-style-type: none"> • анализирует/формулирует запрос на внутренние ресурсы (знания, умения, навыки, способы деятельности, ценности, установки, свойства психики) для решения профессиональной задачи; • анализирует собственные мотивы и внешнюю ситуацию при принятии решений, касающихся своего продвижения; • дает оценку полученному опыту деятельности с позиций дальнейшего продвижения
	<p>ОК 11.2. Осуществляет поиск ресурсов для самообразования</p>	<ul style="list-style-type: none"> • указывает на недостаток информации, необходимой для решения задачи деятельности, и формулирует вопросы, нацеленные на получение недостающей информации; • характеризует произвольно заданный источник информации в соответствии с задачей информационного поиска или с задачей деятельности; • предлагает источник информации определенного типа/конкретный источник для получения недостающей для решения задачи информации и обосновывает свое предложение; • находит источник информации с заданными характеристиками, пользуясь электронным или бумажным каталогом, справочно-библиографическими пособиями, поисковыми системами Интернета
	<p>ОК 11.3. Осуществляет извлечение информации в процессе самообразования</p>	<ul style="list-style-type: none"> • извлекает информацию из одного или нескольких сложных письменных источников, самостоятельно определяя и ранжируя основания для извлечения информации в соответствии с поставленной задачей информационного поиска; • извлекает оценочную и фактическую информацию из монолога, диалога, дискуссии, самостоятельно определяя и ранжируя основания для извлечения информации в соответствии с поставленной задачей информационного поиска; • самостоятельно планирует и осуществляет извлечение информации из статистического источника, исторического источника; • самостоятельно проводит мониторинг СМИ, планируя его цель и ход в соответствии с задачей информационного поиска; • самостоятельно планирует и реализует сбор информации посредством опроса (в том числе экспертного интервью); • самостоятельно проводит наблюдение/эксперимент, планируя его цель и ход в соответствии с задачей информационного поиска
	<p>ОК 11.4. Обрабатывает информацию (в процессе самообразования)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • делает вывод об объектах, процессах, явлениях на основе прямых и косвенных посылок; • делает вывод об объектах, процессах, явлениях на основе сравнительного анализа информации; • делает вывод о причинах событий и явлений и прогноз развития событий на основе причинно-следственного анализа информации о них; • делает обобщение на основе предоставленных эмпирических данных; • делает вывод о применимости общей закономерности в конкретных условиях; • приводит аргументы в пользу предложенного тезиса и сделанного вывода; • проводит доказательство заданного тезиса
	<p>ОК 11.5. Принимает решения (по поводу самообразования и профессионального саморазвития)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • выбирает способ достижения цели в соответствии с заданными критериями качества и эффективности, условиями и ресурсами; • задает критерии для анализа рабочей ситуации на основе смоделированной и обоснованной идеальной ситуации; • определяет проблему на основе самостоятельно проведенного анализа ситуации и анализирует ее причины; • задает критерии для определения способа разрешения проблемы; • выбирает способ разрешения проблемы в соответствии с заданными критериями и ставит цель деятельности; • анализирует риски, предлагает способы их предотвращения и нейтрализации; • прогнозирует и оценивает последствия принятых решений

элементов в ряде вузов, в частности в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самарском юридическом институте ФСИН России, Тольяттинской государственной академии сервиса, Самарском государственном аэрокосмическом университете.

1. Голуб Г. Б., Коган Е. Я., Прудникова В. А. Парадигма актуального образования // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 20–43.
2. Голуб Г. Б., Фишман И. С. Профессиональные компетенции выпускника высшей школы: проблемы внешней оценки. Самара: ПГСГА, 2010.
3. Голуб Г. Б., Фишман И. С., Фишман Л. И. Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 102–114.
4. Фишман Л. И. Методология и механизмы повышения качества образовательных услуг на основе делегирования обратных связей. Самара: Самарский научный центр РАН, 2009.
5. Delamare le Deist F., Winterton J. Что такое компетенции? <http://www.hr-portal.ru/article/chto-takoe-kompetentsii>.

Литература
